



Marco Silva · Cláudio Orlando Costa do Nascimento ·
Giovana Cristina Zen
Organizadores

Didática

abordagens teóricas contemporâneas

Volume 1



XIX ENDIPE
FACED/UFBA, 2018

Didática

abordagens teóricas contemporâneas

Volume 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



XIX ENDIPE
FACED/UFBA, 2018

Didática

abordagens teóricas contemporâneas

Volume 1

Marco Silva
Cláudio Orlando Costa do Nascimento
Giovana Cristina Zen
ORGANIZADORES

Salvador
Edufba
2019

2019, Autores.

Direitos dessa edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico

Vânia Vidal

Foto de Capa

Bhruno Quadros

Revisão e Normalização

Juliana Roeder e Jade Santos

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Didática : abordagens teóricas contemporâneas / Marco Silva,
Cláudio Orlando, Giovana Zen (organizadores). - Salvador :
EDUFBA, 2019.

336 p. - (XIX ENDIPE, 1).

XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino,
Salvador, Bahia, 3 a 6 de setembro de 2018.

ISBN 978-85-232-1912-3

1. Didática. 2. Educação - Finalidades e objetivos. 3. Professores -
Formação. 4. Educação e Estado. I. Silva, Marco. II. Nascimento,
Cláudio Orlando Costa do. III. Zen, Giovana. IV. Encontro Nacional
de Didática e Práticas de Ensino (19 : 2018 : Salvador, BA).

CDD – 371.3

Elaborada por Evandro Ramos dos Santos CRB-5/1205

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo

s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164

www.edufba.ufba.br

edufba@ufba.br

SUMÁRIO

Apresentação	09
PARTE 1	
DIDÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE RUPTURAS E PERSPECTIVAS	
As ondas críticas da didática em movimento resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal <i>Selma Garrido Pimenta</i>	19
Renovar a didática crítica uma forma de resistência às práticas pedagógicas instituídas pelas políticas neoliberais <i>Maria Amélia Santoro Franco</i>	65
Recursos educacionais abertos desafios para a didática na cibercultura <i>Edméa Santos</i> <i>Tatiana Stofella Sodré Rossini</i>	89
Cibercultura e violência proposi�es de um projeto de extensão a partir da didática intercultural contra o ódio nas redes sociais <i>Telma Brito Rocha</i>	109

PARTE 2

**ARTE E LUDICIDADE
NOVOS CAMINHOS DIDÁTICOS**

- Formação estética de professores** 125
tessituras sobre infâncias, artes e educação
Cilene Nascimento Canda
- Em busca da pedagogia lúdica** 141
como brincam os professores que brincam
em suas práticas pedagógicas?
Tânia Ramos Fortuna
- Didática na educação infantil** 175
perspectivas e desafios
Marineide de Oliveira Gomes
- Aprendizagens e desaprendizagens na
docência pela experiência estética** 189
outros movimentos e tensões no cotidiano educacional
Valeska Maria Fortes de Oliveira

PARTE 3

**DIDÁTICA, METODOLOGIAS
E PRÁTICAS INOVADORAS**

- Por uma didática aberta, de par em par** 217
Adriana Rocha Bruno
- Tempo, espaço e práticas pedagógicas** 233
Marcos Tarciso Masetto
- Didática encarnada** 257
engajamentos docentes na licenciatura
Marco Silva
- Educação intercultural e práticas pedagógicas** 275
Vera Maria Candau

Diversidade cultural e educação outros olhares e implicações metodológicas na pesquisa e no ensino <i>Cláudio Orlando Costa do Nascimento</i>	289
Corpos e educação física por uma educação sociocorporal <i>Sílvia M. Agatti Lüdorf</i>	305
Sobre os autores	331

APRESENTAÇÃO

A crise paradigmática e a emergência de novos conceitos e valores na contemporaneidade não deixam passar incólume a universidade. Em tempos de revolução científica e tecnológica, ritos, saberes e modos de intervenção social vêm sendo amplamente questionados, como também despertado valores e outras sociabilidades que precisam ser investigadas e trazidas à baila na educação. Assim como as questões históricas que atravessam o fenômeno educativo e as práticas sociais da educação editam eras que fazem emergir situações políticas que necessitam de reflexão e enfrentamento. As reformas educacionais implantadas desde 2017, no Brasil, como a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no seu bojo a reforma do ensino médio e o projeto “Escola sem partido” ameaçam a autonomia docente, a educação pública de qualidade, configurando um cenário de grande retrocesso político.

“Para onde vai a didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade” foi o tema escolhido para o XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), sediado em Salvador, Bahia, no período de 3 a 6 de setembro de 2018, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em parceria com outras universidades baianas – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Com este tema gerador e eixos temáticos subsequentes, discutiu-se diferentes formas de se interpretar o fenômeno da educação e do ensino, do currículo, das concepções pedagógicas e didáticas, com o fito na proposição de uma educação crítica emancipatória. Práticas educativas e as políticas educacionais que necessitam de enfrentamento, no momento presente e no futuro, foram amplamente discutidas e alternativas de solução aventadas. Com efeito, buscou-se divulgar pesquisas, estudos, experiências sobre a didática, docência, saberes docentes e formação de professores, no entrecruzamento de múltiplos

olhares sobre o contexto atual, seus desafios, embates, enfrentamentos e implicações na educação básica e educação superior. Confrontamos paradigmas, criando espaços de interlocução e trabalho cooperativo entre as instituições e as pessoas.

Este Livro ora trata, pois, das abordagens teóricas da didática na atualidade num cotejamento entre o que foi a didática num passado ainda recente, no presente e também no futuro. Abordagens didático-pedagógicas conservadoras ainda reinantes, como as de matriz conteudista transmissional, foram debatidas e checadas quanto a sua eficácia em tempos de profundas mudanças sociais, políticas e econômicas. Exemplares importantes se fazem notar desde a emergência das novas tecnologias da informação e comunicação que trouxeram, no seu bojo, uma linguagem singular, efêmera, sintética, num pensar diferenciado e em outras sociabilidades.

Além disto, vivemos imersos numa grande crise cataclísmica ocidental que nos faz reviver, entre atônitos e perplexos, uma reviravolta conservadora no plano social e político sem precedentes na história. Um sentimento misto de *déjà vu* e perplexidade se nos acomete e o medo ante a perda de conquistas sociais importantes num país ao mesmo tempo gigante e apequinado. Teimamos em resistir.

Uma didática crítica, de caráter emancipatório ressurgiu desde que foi posta em questão em idos dos anos de 1980. Novas ondas, no dizer de Selma Garrido Pimenta, permitem-nos surfar e entrever as possibilidades de ressignificação da didática. Assim como Maria Amélia Santoro Franco aposta numa didática crítica renovada.

A didática lúdica oriunda de um linguajar sensível se descortina acalentada por D'Ávila no texto de Pimenta. A didática encarnada de Marco Silva ganha sopro vital e aposta na interatividade, interlocução, diálogo, interatividade, conectividade, e compartilhamento num novo cenário sociotécnico. Edmea Santos aposta em recursos educacionais abertos que desafiam a didática na cibercultura. Canda, Lopes e Fortuna acreditam na força da arte e da ludicidade como linguagens necessárias a estes novos enfrentamentos. Experiência estética (Fortes), didática aberta associada à cultura digital (Bruno), além de questões como a interculturalidade e a

educação do corpo são urgentes e olhares são lançados para necessidades emergenciais da juventude que não mais se compraz com discursos e práticas empoeiradas. Tudo isto nos faz antever projeções didáticas para um futuro incerto, porém atento às diferenças, às singularidades, ainda que malfadadas as reformas educacionais de cunho neoliberal extremamente conservadoras que paradoxalmente teimam em ressurgir neste anacrônico contexto político brasileiro.

É diante, pois, desta perspectiva eivada de contradições que engendramos um pensar didático diferenciado pronto para munir cérebros pensantes capazes de confrontar os inusitados paroxismos político-educacionais que a todo momento nos surpreendem.

A parte 1 do livro, “Didática e contemporaneidade: rupturas e perspectivas”, reúne quatro textos. O texto inicial é de Selma Garrido Pimenta. Em análise que dialoga com o materialismo histórico dialético, as teorias críticas e pós-críticas da educação e teorias da pós-modernidade, a autora examina a produção dos últimos 40 anos de autores brasileiros do campo da didática preocupados com a volta do tecnicismo e os entraves criados para a formação do pensamento crítico dos estudantes. No artigo “As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal”, ela demonstra que a área da didática não está alheia aos movimentos da ideologia neoliberal e de redução do saber docente à utilização de técnicas e aplicação de programas elaborados pelo mercado.

Em “Renovar a didática crítica”, Maria Amélia Santoro Franco analisa os impactos das políticas neoliberais sobre a didática e propõe a organização de práticas de resistência. Segundo a autora, as políticas neoliberais têm invadido as práticas pedagógicas, tirando-lhes o sentido e a autonomia. Para reverter esse quadro, baseada nos fundamentos da teoria crítica e de pesquisas recentes, sugere a criação da Didática Crítica Renovada (DCR), com a utilização dos pressupostos teóricos que fundamentam a Pedagogia Crítica.

Qual o papel da didática na cibercultura? Em “Recursos educacionais abertos: desafios para a didática na cibercultura”, Edméa Santos responde com um anseio antigo – promover a equidade e o acesso de todos a uma educação livre e de qualidade – e um caminho novo, a cons-

trução colaborativa e o compartilhamento de Recursos Educacionais Abertos (REA) para a promoção da autoria e a formação de professores. “Com atividades que promovam a pesquisa, a produção e o compartilhamento de REA”, ela sugere, “poderemos contribuir para a divulgação da filosofia de abertura dentro e fora das escolas, favorecendo a formação de sujeitos-autores capazes de colaborar na construção de materiais digitais de qualidade”.

A escola e a sociedade devem combater o assédio sexual, a pornografia infantil, o tráfico e exploração sexual de crianças e adolescentes e às mensagens de ódio contra minoria observados na internet. No texto “Cibercultura e violência: por uma didática intercultural contra o ódio nas redes sociais”, Telma Brito Rocha aciona os estudos da didática para essa temática emergente. Apresenta os resultados de um projeto realizado numa escola de Salvador, Bahia, que, utilizando as tecnologias de informação e comunicação e *software* livre, preparou crianças e adolescentes a identificar e enfrentar os crimes do ciberespaço.

“Arte e ludicidade: novos encaminhamentos didáticos” é o tema da parte 2, que é composta de cinco artigos. O texto inicial é de Cilene Nascimento Canda. Um convite para quem deseja refletir sobre a constituição de espaços/tempos de experiência estética da infância à vida adulta na universidade. Assim deve ser entendida “Formação estética de professores: tessituras sobre infâncias, artes e educação”, a contribuição da autora para este volume. O texto analisa os sentidos atribuídos por estudantes de licenciaturas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) à ação formativa Sarau Infantil Toda Criança é um Poema. Para isso, a autora recorreu à abordagem qualitativa da pesquisa, com inspiração na investigação-formação e em diálogo com autores e abordagens sobre os fundamentos teóricos da arte-educação, infância e da educação estética.

Para Conceição Lopes, educar e ensinar envolve um tipo de liderança, a liderança de serviço. Além de eleger o líder sul-africano Nelson Mandela como uma inspiração, em “Educadores e professores, líderes de serviço, ao jeito de Nelson Mandela: mediadores de comunicação e ludicidade na promoção da aprendizagem e da mudança”, ela reflete sobre o design

de comunicação e ludicidade coparticipativo com crianças e busca a compreensão do que realmente sejam aprendizagem e práticas de mudança, passo importante na formação de lideranças servidoras.

É possível educar brincando? Tânia Ramos Fortuna acredita que sim. No texto “Em busca da pedagogia lúdica: como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas?”, ela apresenta resultados de pesquisa sobre práticas pedagógicas centradas na brincadeira, analisando trechos de narrativas de professores que, assumidamente, ensinam brincando. Sua intenção é contribuir para qualificar as ações de formação na perspectiva lúdica como via para, também, qualificar a escola e melhorar a vida das pessoas.

Em “Didática na educação infantil: perspectivas e desafios”, Marneide de Oliveira Gomes analisa os resultados de duas pesquisas qualitativas para discutir os desafios e perspectivas para a educação infantil e para a formação de professores, e a importância da didática nesse processo. As referidas pesquisas revelaram que, além da invisibilidade das identidades e necessidades das crianças pequenas em creches e pré-escolas, falta uma escuta sensível das crianças e de seus professores nesses estabelecimentos. Para piorar, os cursos de Pedagogia, que formam professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, têm subvalorizado a especificidade da educação infantil.

Uma experiência realizada no âmbito da formação inicial de professores(as) no curso de pedagogia diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é o tema do artigo “Aprendizagens e desaprendizagens na docência pela experiência estética: outros movimentos e tensões no cotidiano educacional”, de Valeska Maria Fortes de Oliveira. No texto, a autora discute o potencial do cinema na escola e na formação de professores, e analisa a experiência de observação e registro do cotidiano da cidade e da escola como espaços de desaprendizagens do instituído e aprendizagem de outras formas de sentir e viver. Nesse processo, aprender a gramática do cinema e documentar os movimentos de ocupações nas escolas públicas e no espaço universitário foram desafios para a docência.

A parte 3 reúne cinco artigos sobre “Didática, metodologias e práticas inovadoras”. O texto inicial de Adriana Rocha Bruno, “Por uma didática aberta, de par em par”, relaciona a didática contemporânea ou “didática aberta” à cultura digital, aludindo aos mitos de Dédalo e de Ícaro para propor duas perguntas: a) como nossas criações podem nos aprisionar?; e b) podem nossos sonhos nos cegar? Ela trabalha com os conceitos de educação aberta, hibridação e cultura digital, fundamentais para uma didática aberta, cuja prática seja a parceria de par em par. O texto reprocessa dados produzidos em Portugal na pesquisa do pós-doutoramento da autora, que narra a experiência da Universidade de Lisboa intitulada Observar e Aprender, uma espécie de fórum de formação de professores interdisciplinar.

Para Marcos Tarciso Masetto, a didática requer uma reflexão sistemática sobre o processo de aprendizagem, que, por sua vez, envolve quatro grandes áreas de desenvolvimento: cognitiva, afetivo-emocional, habilidades e atitudes. Em “Tempo, espaço e práticas pedagógicas”, ele apresenta essas concepções e uma angústia: como encontrar tempo e espaço adequados para trabalhar com os alunos essa aprendizagem, com uma carga horária de disciplina insuficiente? Seu objetivo é discutir projetos curriculares e práticas pedagógicas inovadoras, explorando “o tempo e o espaço” de modo a criarem condições de aprendizagem para os alunos. Ele analisa os conceitos teóricos de “tempo kairós” e “espaço-cidade” à luz das considerações de Carbonell (2016) e compartilha práticas pedagógicas inovadoras estudadas em suas pesquisas e utilizadas em sua própria prática docente.

Em “Didática encarnada: engajamentos docentes na licenciatura”, Marco Silva apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com alunos da disciplina Didática e Estágio Supervisionado (DES), oferecida nas licenciaturas da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Utilizando a metodologia da pesquisa-formação, sua investigação relaciona as abordagens comunicacionais de Anísio Teixeira e de Paulo Freire sobre docência na sala de aula presencial com as abordagens de teóricos da cibercultura sobre docência na sala de aula semipresencial (*b-learning*). Em tempos de comunicação docente envolvendo interação, interlocução, diálogo, interatividade, conectividade,

compartilhamento, não cabe mais a didática comeniana definida como a “arte de ensinar tudo a todos”; é preciso substituir a concepção atrelada apenas a métodos e técnicas para docência por uma didática encarnada em engajamentos específicos formulados em material para a docência da referida disciplina.

Para oferecer às crianças e jovens processos educativos que promovam o respeito mútuo, o diálogo e o reconhecimento da dignidade humana, sustenta Vera Maria Candau, é necessário desenvolver uma “educação intercultural”. Em “Educação intercultural e práticas pedagógicas”, ela desenvolve uma breve discussão sobre o que entende por educação intercultural e apresenta o mapa conceitual elaborado coletivamente no Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (Gecec) sobre educação intercultural em uma perspectiva crítica, assim como suas implicações nas práticas pedagógicas.

“Diversidade cultural e educação: outros olhares e implicações metodológicas na pesquisa e no ensino”, texto de Cláudio Orlando Costa do Nascimento, decorre de estudos e vivências realizadas no campo do currículo e da formação de professores, transversalizadas por abordagens temáticas da diversidade, da educação das relações étnico-raciais, assumidas como políticas emancipatórias de ações afirmativas e de equidade sociocultural. Baseado em itinerários e bricolagens metodológicas de pesquisas de cunho qualitativo, apresenta descrições singulares, estratégias, contextos e atores específicos, e evidencia o caráter experiencial, sem pretensões de reproduzir narrativas, manuais ou modelos generalistas.

Sílvia M. Agatti Lüdorf, no seu texto “Corpos e educação física: por uma educação sociocorporal”, pretende compreender as concepções de corpo que permeiam o campo científico da Educação Física retomando algumas das principais representações de corpo que subsidiam sua própria constituição no Brasil. Para tal reflexão, utiliza-se a noção de coletivo de pensamento. Os objetivos são apresentar duas das principais concepções de corpo que permeiam a Educação Física, bem como destrinchar algumas das implicações, derivadas da adoção de tais concepções para o campo científico da Educação Física e para a formação de

professores. Assim, a autora aborda o primeiro coletivo de pensamento, associado ao corpo biológico e, posteriormente, o segundo, vinculado ao corpo em uma perspectiva sociocultural. Por fim, discute desafios para o campo e para a formação de professores, à luz dos princípios de uma educação sociocorporal.

Salvador, setembro de 2018

Cristina d'Ávila

Marco Silva

PARTE 1

DIDÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE
RUPTURAS E PERSPECTIVAS

AS ONDAS CRÍTICAS DA DIDÁTICA EM MOVIMENTO

resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal

SELMA GARRIDO PIMENTA

INTRODUÇÃO

A PRÁTICA SEM TEORIA?

Nesta segunda década do século XXI, assistimos ao avanço mercadológico das políticas alinhadas ao neoliberalismo, que pregam uma transformação nos cursos de licenciaturas e proclamam um “praticismo” na formação profissional docente. Estão, assim, a ressuscitar o pragmatismo tecnicista que dominou a educação nos anos 1970. Investem contra os cursos de licenciatura de universidades compromissadas com uma formação de qualidade socioprofissional, e proclamam que basta a formação prática, sem teoria e sem ideologia. Essas políticas são definidas pelos conglomerados financeiros, empresários da educação, que se inserem nos aparelhos de Estado, com destaque para os conselhos nacional e estaduais de educação, órgãos que elaboram as diretrizes curriculares nacionais e estaduais para a formação de

professores. Esses conglomerados detêm cerca de 70% dos cursos de licenciatura no país, sendo 88% destes em Educação a Distância (EaD).

Qual concepção de professor, de profissional docente e de trabalho docente defendem?

Para os conglomerados financistas, o professor é um simples técnico prático, com identidade frágil, executores dos scripts e currículos produzidos por agentes externos empresários/financistas do ensino, que elaboram o material, as atividades, as técnicas e as estratégias a serem executados pelos professores em qualquer que seja a realidade das escolas. Esses materiais são vendidos às secretarias municipais/estaduais de educação, em pacotes acompanhados de cursos e treinamentos para a formação contínua das equipes escolares. As avaliações externas dirão os professores que poderão receber abonos, e não aumento de salários, e conforme os resultados que seus alunos obtiverem. A docência, por sua vez, é reduzida a habilidades práticas, com ausência dos saberes da teoria pedagógica ou reduzidos à prática; uma formação prática – sem “teoria”; com estatuto profissional precário: contratos por tempo determinado, sem direitos trabalhistas. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), expressas na Resolução nº 02/2015, evidenciam, em parte, essa concepção ao manter na estrutura dos cursos de licenciaturas as Práticas como Componente Curricular (PCC). Sem se valer das pesquisas que evidenciaram o uso indiscriminado desse componente por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), que introduziram em seus currículos disciplinas e atividades que em nada guardam identidade com a formação docente. (PIMENTA et al., 2017b) Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução de 2015, deixou brecha para a sanha praticista dos conglomerados. Outro exemplo dessa investida privatista/praticista pode ser conferido no Parecer que instrui a Deliberação nº 154/2017, do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, dominado por representantes e defensores dos setores privatistas.

No dizer de Shiroma, Moraes e Evangelista (2010), as chances de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores, advinda de uma formação sucateada, abrem a oportunidade de negócio para os empresários da educação. A situação de instabilidade, precarização, terceirização e

vulnerabilidade a que os educadores estão expostos aumenta o mercado de venda de consultorias, de certificação e promessas de empregabilidade. A escola que, na origem grega, designava o “lugar do ócio”, é transformada em um grande “negócio”.

Ou, no dizer de Hill (2003, p. 2, grifo do autor), expondo o cenário internacional, com destaque para os EUA e a Grã-Bretanha, de expansão do capitalismo neoliberal e seus rebatimentos de privatização da educação, afirma que a classe capitalista nesses países tem:

- 1 – um Plano de Negócios *para* a Educação: este se concentra em, socialmente, produzir a força de trabalho (a capacidade das pessoas para trabalhar) para as empresas capitalistas;
- 2 – um Plano de Negócios *na* Educação: este se concentra em liberar as empresas para lucrar com a educação,
- 3 – um Plano de Negócios para as Empresas Educacionais: este é um plano para as ‘Edubusinesses’ (empresas educativas) inglesas e americanas lucrarem com as atividades internacionais de privatização.

Esse negócio se expandiu e cresceu nas duas últimas décadas nos países submissos a essas potências, como o Brasil.

A didática instrumental tecnicista dos anos de 1970, que, como sabemos, respaldou a compreensão da prática sem teoria, parece estar sendo invocada pelos empresários da educação. Ilustra esse retrocesso a definição por parte da Fundação Lehmann, da Editora Nova Escola, associados ao Google, que estão elaborando planos de ensino únicos para todas as disciplinas do ensino fundamental a serem acessados pelos professores de qualquer lugar do país pelo celular, *tablet* e outras plataformas.

Essa perspectiva não considera e se contrapõe aos avanços conquistados na área da didática. O enfoque conservador/tecnicista foi considerado por Veiga (1996) como característica da didática no período de 1945-1960. Inspirada nas correntes pragmáticas, o foco centrou-se nos processos de ensino, descontextualizados das dimensões políticas, sociais e econômicas. Do ponto de vista do cenário político, o Brasil constituía-se a partir dos princípios da democracia liberal, que caracterizou o Estado populista,

de base desenvolvimentista. O período pós 1964, caracterizado por Veiga (1996, p. 34) como de “descaminhos da didática”, foi notadamente pautado pela tendência tecnicista, a qual coadunou com o sistema político instaurado de ditadura militar. Os pressupostos teórico-metodológicos consistiram na neutralidade científica, acentuando-se na educação as concepções de eficiência, racionalidade técnica e produtividade.

O estabelecimento de parâmetros pseudo-científicos para o desempenho escolar se mostrou útil para classificar dentre os alunos das classes mais pobres que passaram a ter acesso ao direito de escolarização, aqueles mais competentes para prosseguir no processo e, assim, justificar a exclusão dos sistemas de ensino público que com menos alunos, docentes e infraestrutura seriam menos dispendiosos aos cofres públicos.

No contexto dessas políticas importa menos a democratização e o acesso ao conhecimento e a apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade de baixa qualidade para os cerca de 60% da população empobrecida, que havia tido seu direito constitucional de acesso à escolaridade pública garantido em decorrência dos movimentos dos educadores e de outros segmentos sociais a partir dos anos 1970. E, quando esses resultados são questionados pela sociedade, responsabiliza-se os professores, esquecendo-se que eles são também produto de uma formação desqualificada historicamente, via de regra, através de um ensino superior, quantitativamente ampliado nos anos 1970, em universidades-empresas.

A DIDÁTICA EM MOVIMENTO AS ONDAS CRÍTICAS

A partir da metade dessa década (1970), a produção acadêmica na área de educação foi significativamente impulsionada com a criação dos cursos de pós-graduação na área. Alguns programas tiveram expressiva contribuição na análise crítica da educação brasileira. Privilegiando um referencial

marxista e gramsciano na análise dos problemas educacionais e da escolaridade no país, configuravam um espaço de resistência a então ditadura militar. Incorporando as contribuições das várias disciplinas que se ocupavam da educação, como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Economia, além da própria Pedagogia, produzindo as primeiras dissertações e teses, esses programas foram determinantes para a análise crítica da escola e da educação bem como para o reconhecimento da importância – relativa e não exclusiva – da educação escolar nos processos de democratização da sociedade. Valorização essa que caminhava na perspectiva de superação das análises reprodutivistas, sem negar o caráter ideológico da educação, mas compreendendo-a como um espaço de contradições.

Vários movimentos emergiram ou se fortaleceram no contexto das lutas pela redemocratização do país, como aqueles alinhados à Teologia da Libertação, aos sindicatos, à criação de partidos de esquerda, como o Partido dos Trabalhadores (PT), e de vários movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dos profissionais da imprensa em torno da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e do direito em torno da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e tantos outros. Na educação, além das associações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a ANDE, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), que reuniam militantes intelectuais docentes das academias e das escolas dos sistemas públicos em geral, foi expressiva a contribuição de autores como Paulo Freire e Saviani. A vitalidade do pensamento crítico com base no materialismo histórico dialético para a compreensão dos problemas e desafios da didática estão postos.

Primeira onda crítica – da didática instrumental à didática fundamental

Na passagem dos anos de 1970 para 1980, período importante em que a sociedade brasileira se opunha à ditadura militar que se instalara em 1964, teve início um movimento por educadores, atuantes no campo das práticas de ensino e didática, que se reuniram em 1979 no 1º Encontro

Nacional de Prática de Ensino, e em 1982, no 1º Seminário “A Didática em Questão”, organizado por Candau, a didática técnico-instrumental foi posta em questão.

Em contraposição à perspectiva tecnicista, Candau (1983) traz contribuições marcantes para esse campo epistemológico, quando indica a ruptura com a didática limitada à dimensão instrumental. Aponta o que denomina de uma Didática Fundamental, substancialmente vinculada às relações e contradições presentes entre a educação e a prática social mais ampla. A proposição assumida por essa autora, referente à Didática Fundamental, buscou romper com a característica de neutralidade que, até então, marcara a trajetória histórica da didática. Veiga (1996) enfatiza a necessidade de reconhecer a Didática Fundamental alinhada a pressupostos teóricos críticos. Candau (1983) confirmou a importância da dimensão técnica, reposicionando-a quanto à dimensão política da prática pedagógica, da qual se ocupa a didática. Assim, no espectro de uma concepção crítica, as interfaces da prática pedagógica com essas duas dimensões, política e técnica, devem ser consideradas. Candau (2005, p. 15) esclarece que a dimensão técnica “se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem”. Portanto, “[...] quando essa dimensão é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo” (CANDAU, 2005, p. 15), caracterizado exclusivamente por uma visão unilateral do processo de ensino-aprendizagem, centrado na técnica pela técnica.

No entanto, a potencialidade da crítica instaurada pelo movimento da Didática Fundamental paradoxalmente instaurou no âmbito dos cursos um esvaziamento da disciplina didática. O questionamento de seu estatuto epistemológico acabou por provocar o entendimento de que a didática, como disciplina dos cursos de formação de professores, que têm seu objeto definido – os processos de ensino-aprendizagem –, pudesse ser substituída por outras disciplinas como o currículo, a história da educação, a política educacional, a filosofia da educação, a sociologia da educação, a psicopedagogia, a avaliação, a formação docente. (LIBÂNEO, 2014) O esvaziamento dos conteúdos da didática, decorre, em grande medida, de seu

desprestígio acadêmico no âmbito do campo da educação, com professores formadores que, de certa forma, ainda insistem em minimizar a dimensão crítica de seus conteúdos. Assim, acabam por potencializar a dimensão prescritiva e técnica na formação docente. (PIMENTA et al., 2017b)

Esse esvaziamento da didática foi também exponencialmente ampliado, pela fragilização sofrida pela pedagogia enquanto ciência que estuda a práxis social da educação, provocada pelo movimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que prevaleceu na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, CNE/2006, que a reduziu a uma licenciatura, e, por outro, pela autonomização de cada uma das disciplinas de fundamentos, apartadas umas das outras e distantes da práxis formativa de professores. (LIBÂNEO, 2014)

Sobre o esvaziamento da Pedagogia a que o autor se refere, é oportuno lembrar uma paródia atribuída a Kant de que a pedagogia sem a didática é vazia e a didática sem a pedagogia é cega, e que completo com a afirmação a seguir:

Tal esvaziamento (referindo-se à Didática) ocorreu em paralelo à descaracterização do campo investigativo e profissional da Pedagogia, um fato bastante peculiar da história da educação brasileira, em que a especificidade ‘pedagógica’ do educativo foi substituída pela sociológica ou política, produzindo danos inestimáveis à atividade escolar. (LIBÂNEO, 2014, p. 65)

Nesse cenário de interrogações e desconfianças quanto à natureza do objeto da didática e suas contribuições para a prática pedagógica frente às necessidades postas pelas realidades escolares, em especial das escolas públicas, torna-se oportuno considerar que:

Se a Didática foi somente uma herdeira das crises de outras disciplinas e uma mera usuária de suas teorias, haverá de depender de nossa capacidade de reflexão, investigação e produção teórica original e integradora de um discurso *sobre e para a ação pedagógica*, que permita identificar a Didática com pleno direito, como domínio de conhecimento sério e rigoroso. (CAMILIONI, 1996, p. 39, grifo da autora, tradução nossa)

Estava, assim, aberto o caminho para se colocar a educação e a escola em questão. Inclusive a didática e a formação de professores, tematizadas por intelectuais pesquisadores da área: Veiga (1988); Oliveira (1992); Libâneo (1990); Martins (2004); Pimenta (1996); Wachovski (1991); Marin (2015) e tantos outros. As análises produzidas evidenciavam a persistência do tecnicismo, a ausência ou fragilidade de pesquisas na área, a persistência do fracasso escolar, a ausência de teorias educacionais que fertilizassem o que se praticava nas escolas, a ausência nos cursos de licenciatura de projeto formativo conjunto entre as disciplinas científicas e as pedagógicas, o formalismo destas, o distanciamento daquelas da realidade escolar, além do desprestígio do exercício profissional da docência no âmbito da sociedade e das políticas governamentais, prejudicando seriamente a formação de professores. Os autores referidos evidenciaram em suas pesquisas de cunho teórico as bases epistemológicas do movimento de ressignificação da didática, que ora classificamos como a segunda onda crítica da didática, a seguir desenvolvida.

2ª Onda crítica – do (quase) sumiço da disciplina didática à sua ressignificação

A didática é parte fundamental e complexa da pedagogia. As relações entre ambas configuram um universo de sentido comum sobre o mundo, a cultura, a formação e a instrução, os valores e a sociedade. (VALENCIA, 2013, p. 9, tradução nossa)¹

Nas duas décadas finais do século XX, a compreensão do materialismo histórico dialético como postura, método e práxis assim como as contribuições para a educação da teoria crítica frankfurtiana, adentraram a produção teórica na área da didática, com destaque aos autores brasileiros referidos. Suas contribuições expressam as principais categorias que

¹ No original: La didáctica es una parte fundamental de la pedagogía y como ella es compleja y diversa. Sus relaciones configuran un universo de sentido y no se la puede concebir aislada de visiones del mundo y de la cultura, de la formación y de la instrucción, de los valores y de la sociedad

fertilizaram suas pesquisas: totalidade; contradição; mediação; práxis (unidade, teoria e prática); dialética, que fertilizaram os principais conceitos diretamente relacionados ao saber didático: trabalho docente (trabalho); relação professor – estudante – conhecimento; ensino e aprendizagem em contextos; diálogo; interdisciplinaridade; projeto político-pedagógico; historicidade; atividade docente situada = práxis docente; reflexão crítica; comunidade de ensino-aprendizagem e formação docente.

Nesse contexto, podemos situar o movimento de ressignificação da Didática.

Reafirmando o compromisso da Didática com os resultados do ensino, para uma educação inclusiva e emancipatória e entendendo-a como campo de conhecimento essencial para a atividade docente, parece-nos ser possível, no atual contexto (sociedade globalizada, novos paradigmas, novas formas de organização e funcionamento dos sistemas de ensino e de escolas [...] e o próprio campo de estudos e pesquisas emergentes na área), propor a seguinte problemática: como essas questões atravessam o fazer docente? Que novos saberes e fazeres são necessários aos professores? Que respostas a Didática pode apresentar?. (PIMENTA, 2014a, p. 37)

O protagonismo docente e reafirmação da unidade teoria e prática, com base em pesquisas nas escolas e com os professores, a formação de professores passa a ocupar o centro dos estudos e das políticas educacionais; afirma-se a necessidade de que nos cursos de formação seja retomado o sentido precípua da didática, que se perdeu ao longo dos debates ideológicos das últimas décadas do século anterior: “um professor necessita dominar instrumentos de trabalho, ou seja: as teorias, os conceitos, os métodos, mas também os modos de fazer, os procedimentos, as técnicas de ensino”. (LIBÂNEO, 2014, p. 69)

As principais temáticas postas em discussão com fundamento no materialismo histórico – dialético e nas teorias críticas podem ser assim resumidas: a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar

na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí: que saberes? Que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento, de jornada remunerada; dos salários; a importância dos professores nesse processo (daí: sua formação inicial e contínua); das responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos nesse processo; da escola como espaço de formação contínua; dos alunos: quem são? De onde vêm? O que querem da escola? (de suas representações); dos professores: quem são? Como se vêem na profissão? Da profissão: profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como fica a escola e os professores? E fundamentadas nas teorias pós – críticas, todas as questões que envolvem as minorias: as desigualdades e diferenças culturais, de gênero, raça, cor, e, tantas outras.

Entendia-se que era necessário que os professores tivessem sólida formação teórica para que pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresentava nas escolas. (PIMENTA, 1996) Essa compreensão suscitou novas propostas curriculares tanto nas legislações estaduais quanto nas práticas nas escolas, possibilitadas por amplos Programas de Formação Contínua, promovidos por Secretarias de Educação com assessoria de universidades.

Para melhor compreender as propostas da didática crítica foi necessário ressignificar a compreensão das relações entre educação como práxis social, a pedagogia como ciência dialética que estuda a práxis educativa e a didática crítica na formação da práxis docente e nos processos dialéticos da ensinagem.

Para tratar da didática em sua dimensão disciplinar, retomamos algumas considerações expressas em textos anteriores sobre as relações entre educação, pedagogia e didática, nos quais são situadas também suas dimensões epistemológicas e de práticas pedagógicas. (PIMENTA, 1996, 1998, 2010)

A educação é uma atividade exclusiva do humano, com dupla e simultânea finalidade de inserir os novos humanos na sociedade humana existente e construí-los em sua subjetividade. Ou, no dizer Freire (2007, p. 1), “*não se pode encarar a educação a não ser como um que fazer humano [...] que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros*”. Em nossa perspectiva, o sujeito que se pretende é o sujeito da transformação. E para sê-lo necessita conhecer criticamente as condições concretas de sua realidade, se apropriar dos instrumentos que lhe permitam compreender como foram produzidas as situações de desumanização presentes na atualidade. Com isso, a educação praticada nas sociedades necessita ser analisada em suas manifestações aparentes e implícitas, para que se explicita a gênese dessa desumanização e como ser superada.

A pedagogia é a ciência que tem esse papel: estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, dentre os quais o professor, para promover as condições de uma educação humanizadora. Seu objeto de estudo é a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Ao se debruçar sobre o fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências que têm a educação como um de seus temas. A pedagogia investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, os procedimentos investigativos, e articula as contribuições das demais ciências da educação sobre ele.

Quando incorpora a possibilidade de vincular-se ideologicamente à realidade educacional construindo-se como um saber engajado, numa abordagem crítico-emancipatória, realça-se a práxis educativa como objeto da pedagogia, num movimento que integra intencionalidade e prática docente; formação e emancipação do sujeito da práxis. Assim considerada, permite vislumbrar a construção de passarelas articuladoras entre as teorias educacionais e as práticas educativas. Nesta perspectiva, revela-se como uma ação social de transformação e de orientação da práxis educativa da sociedade, desvelando as finalidades político-sociais presentes no interior da práxis e reorienta ações emancipatórias para sua transformação. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007)

Nesse sentido, a educação se caracteriza como processo de formação das qualidades humanas, enquanto o ensino, objeto da didática, é o processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para esse fim. Em síntese, a pedagogia é a teoria e a prática da educação, e a didática, o campo da pedagogia que trata do ensino, conforme expressa Silva Junior (2017, p. 4):

Em sua dimensão disciplinar a Didática integra-se ao campo da Pedagogia, considerada como a ciência da práxis educativa. Em termos simples, a educação é o objeto da Pedagogia e seu núcleo principal, o ensino é o objeto da Didática. Cabe à Pedagogia identificar e analisar os múltiplos saberes (não apenas do campo do conhecimento) que alguém deverá dominar se pretender se tornar um educador profissional. Cabe à Didática identificar e analisar os múltiplos fatores (não apenas relativos aos conteúdos de ensino) que irão se manifestar nas situações de ensino e aprendizagem.

Enquanto área da pedagogia, a didática tem no ensino, práxis social complexa, seu objeto de investigação, que se realiza em situações historicamente situadas: nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades.

As investigações na área da didática decorrentes desse movimento de ressignificação adentrando o século XXI e até os dias de hoje, pautadas pelo referencial crítico, tomam o ensino enquanto uma prática social viva, considerando teoria prática inseparáveis no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela “cultura objetiva” – as teorias da educação, no caso –, possibilitando ao professor criar “esquemas” que mobilizam em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiência “teórico-prático” em constante processo de reelaboração. Os autores Sacristán (1991); Martins (1998); Oliveira (1992); Pimenta (2001), destacam a importância da teoria (cultura objetivada) na

formação docente, uma vez que, além de seu aprendizado ter poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação pedagógica contextualizada. Marin (2015, p. 18), pautando-se no materialismo histórico dialético como perspectiva crítica e criativa diante de aspectos didáticos do ensino, destaca “a intrínseca relação entre os sujeitos e deles em relação ao objeto (conhecimento) com que se trabalha, considerando a indissociável relação, mas não direta ou linear, entre teoria e práxis”.

Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo, ressignificando-os e sendo ressignificados. Assim, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais ocorre sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os. Daí decorre ser fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas condições é produzida a “negação da aprendizagem”. (PIMENTA, 1999)

Na base dessa elaboração estão os fundamentos teóricos, epistemológicos, ontológicos e éticos do materialismo histórico dialético e das teorias críticas da educação, com vistas a se criar coletivamente os caminhos para a emancipação humana social. Nesse sentido, o pensamento de Saviani (2010, p. 102) contribuiu ao movimento de ressignificação da área, ao expressar que:

O conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador- educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse momento histórico, as práticas pedagógicas e sua necessária contextualização passaram a se constituir objeto de análise crítica, do ponto de vista de sua dimensão política, o que desafiou professores e pesquisadores a considerarem, de forma mais contundente, as interfaces e contradições entre a escola e sociedade. De acordo com Martins (2004, p. 47): “Valorizam-se os

estudos do cotidiano escolar como fonte de conhecimento para o alcance da íntima relação entre a ‘didática pensada’ e a ‘didática vivida’ – o novo desafio de então”. Franco e Pimenta (2016, p. 541), destacam que:

A questão da Didática amplia-se e complexifica-se ao tomar como objeto de estudo e pesquisa não apenas os atos de ensinar, mas o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens e que, em sua totalidade, podem ser denominados de processos de ensino. Portanto, o foco da Didática, nos processos de ensino, passa a ser a mobilização dos sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes.

Frente à necessidade de reelaboração de conhecimentos e saberes, foram instaurados amplos e profícuos debates a partir de questões fundantes, tais como: o que ensinamos? Para quem ensinamos? Como ensinamos? Com quais finalidades e em quais condições concretas ensinamos?

A pesquisadora argentina Camilloni (1996) expressa com base na teoria crítica a necessidade de se considerar os modos de transmissão próprios da escola na construção da sociedade capitalista e do tipo de sociedade que dela resulte. E por essa razão, afirma que “[...] é imprescindível tratar de responder a essas perguntas, que estão impregnadas de valores e comprometidas com a ética”. (CAMILIONI, 1996, p. 32)

Indagando se a didática crítica continua com vigor epistemológico para a compreensão do processo ensino-aprendizagem e da formação de professores, Faria (2018, p. 10), a partir da pesquisa que realizou em sua tese de doutorado, sintetiza o que denominamos de segunda onda crítica de ressignificação da didática:

[...] ganha centralidade nas reflexões dos educadores sobre o conteúdo da didática o entendimento da prática social enquanto pressuposto e finalidade da educação; a necessidade de um tratamento não fragmentado entre teoria e prática pedagógica, mas da compreensão de seu caráter dialético, relacional e contraditório de negação e afirmação; o conteúdo didático se coloca para além dos métodos e técnicas de ensino; o ensino é entendido como síntese de múltiplas determinações e, como uma atividade direcional, procura-se articular a didática vivida com a didática

pensada; sua especificidade é garantida pela compreensão e investigação contínua do processo ensino-aprendizagem, de modo que se construam formas de intervenção crítica da prática pedagógica. Materializa-se o entendimento de que o trabalho didático não se reduz ao ‘como fazer’, mas está intimamente vinculado e ganha sentido pedagógico quando se articula ao ‘para que fazer’ e ao ‘por que fazer’ e ‘com quem fazer’.

Nesse movimento, cabe indagar sobre seu campo disciplinar: o que a didática pode oferecer, em seus fundamentos teóricos e metodológicos, aos professores em formação? Como articular uma didática que tenha no sujeito aprendente o seu olhar e o seu foco?

O MOVIMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO NA DIDÁTICA EM SEU CAMPO DISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diante das provocações suscitadas pelas demandas postas para o campo da didática, no que se refere à educação escolar e à formação de professores, as produções acadêmicas passaram a ter como eixo as relações entre a didática, a prática pedagógica e sua finalidade social mais ampla, como possibilidades de transformação da realidade social. Esta perspectiva epistemológica teve como intento depurar a função sociopolítica da educação, da escola e, principalmente, dos processos de ensino-aprendizagem, alinhados aos pressupostos teóricos da pedagogia crítica, pautada em uma perspectiva dialética,

Em decorrência das análises e pesquisas que se seguiram a esse movimento de crítica ao campo teórico e prático da didática, seu campo disciplinar foi e continua sendo reconfigurado. As novas perspectivas e experiências de ensinar didática se tornaram públicas nos principais eventos da área – os ENDIPE e o GT Didática das ANPEd – como em obras seminais que contam hoje com inúmeras reedições, dentre as quais Veiga (1988); Martins (1989); Libâneo (1991); Oliveira (1992); Pimenta (1996, 1997); Azzi e Caldeira (1997); Candau (1997); André (1997); Cunha (2004).

A didática, como disciplina nos cursos de formação de professores, passou a ser uma possibilidade de contribuir para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos, em relação, equipados para se inserirem criticamente na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a desumanização. E o faz trazendo as contribuições teóricas que lhe são próprias para a análise, a compreensão, a interpretação do ensino situado em contextos, num processo de pesquisa da realidade, com vistas a apontar possibilidades de superação.

Ao movimento de ressignificação da didática, e com vistas a superar suas fragilidades históricas, fez-se necessária a compreensão da epistemologia da didática, na busca da reflexão radical e rigorosa em torno de sua natureza e de suas relações com a educação escolar e o ensino, no sentido de circunscrever seu campo de conhecimento e sua relevância na formação de professores. Pensar a didática a partir de seus princípios epistemológicos contribui para promover reflexões providas de criticidade em relação ao seu objeto complexo – o ensino –, assim como abrange a análise dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que o envolvem na construção de saberes, historicamente instituídos. Nesse sentido, poderíamos dizer que o ensino passa a exigir um olhar numa perspectiva multidimensional, que o compreenda como uma práxis educativa pedagógica, que considere as contradições e dilemas dos contextos nos quais se realiza. E, portanto, uma didática que se faça presente nos cursos de formação de professores, contribuindo para que exerça sua práxis educativa na perspectiva transformadora dos determinantes que dificultam / impedem a finalidade pública e social de seu trabalho docente.

Pode-se afirmar que a lógica da didática é a lógica do ensino. No entanto e contraditoriamente, essa vocação da didática realiza-se apenas e tão somente por meio da aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo. Portanto, a questão da didática se amplia e se complexifica ao tomar como objeto de estudo e pesquisa não apenas os atos de ensinar, mas o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens e que, em sua totalidade, podem ser denominados de processos de ensino. Portanto, o foco da

didática, nos processos de ensino, passa a ser a mobilização dos sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes.

No movimento de ressignificação da didática os conceitos que lhe são próprios como “aula” e “ensino e aprendizagem” são também ressignificados.

Silva e Veiga (2013, p. 32) reconfiguram a aula em seu significado como relações entre indivíduos que ensinam, aprendem, pesquisam e avaliam; práticas vinculadas a outros contextos socioculturais, com a concretização dos objetivos e intencionalidade dos projetos pedagógicos de cada curso”. Sua organização pressupõe um processo didático de reflexão teórica sobre e na prática; Para as autoras Silva e Veiga (2013, p. 32), “[...] a aula é vida pedagógico – existencial que pode significar um rompimento com o modelo conservador”. (O diálogo no sentido freiriano, é a palavra – chave na relação educador – educandos – mediados pelo conhecimento/mundo. Na aula, a relação entre teoria e prática é mobilizada na construção do conhecimento a partir dos saberes prévios dos estudantes. Nelas ocorrem práticas dialógicas e reflexivas, ensino com pesquisa e uma relação pedagógica na horizontalidade entre professor e estudantes ampliando o espaço do diálogo.

O ensino tem por finalidade formar os estudantes para que consigam se situar no mundo, ler o mundo, analisar e compreender o mundo e seus problemas, com vistas a propor formas de superação e emancipação humana e social. Por isso, é concebido como fenômeno complexo, porque é práxis social realizada por e entre seres humanos que se modifica e modifica os sujeitos na ação e relação entre si (professor e estudantes), situados em contextos institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais.

Na tentativa de superar a separação entre as atividades próprias dos sujeitos professor-alunos nesse processo, de superar a dicotomia e a preponderância da pesquisa sobre o ensino, herdeira das concepções das ciências modernas fortemente arraigada na academia que vê o professor como executor/transmissor dos conhecimentos por elas elaborados e os alunos como receptores destes (FREIRE, 1979), e de superar as concepções tecnicistas instrumentais da didática na formação e no exercício da docência, Pimenta e Anastasiou (2002) cunharam o conceito de “ensinagem”.

Para as autoras, o ato de ensinar não se resume ao momento de aula expositiva, não se encerra aí e sem levar em conta os contextos nos quais se realiza. Ao contrário, o ensinar e o aprender configuram-se como indissociáveis, fenômeno complexo porque é práxis social realizada por e entre seres humanos; que se modifica na ação e relação dos sujeitos (professores e alunos); situados em contextos, institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais; que, por sua vez, modifica os sujeitos nele envolvidos. Ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel mediador do professor na relação aluno-conhecimento, na qual o ensino existe para provocar a aprendizagem, através das tarefas contínuas dos sujeitos do processo, de tal forma que o processo una o aluno aos conhecimentos que estão sendo mobilizados, para que ambos, alunos e conhecimentos sejam colocados frente a frente, mediados pela ação do professor, o qual planeja, define, propõe e dirige as atividades e as ações necessárias, para que os alunos desenvolvam processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento. Ou mesmo para que (re)construam, (re)signifiquem, (re)elaborem os conhecimentos produzidos historicamente, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1979)

A esse processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos no qual conteúdo, forma de ensinar e resultados são mutuamente dependentes é que estamos denominando de “processo de ensinagem” (ANASTASIOU, 2006), no qual a pesquisa se constitui método de apropriação, revisão, produção de novos conhecimentos.

Freire (2011, p. 24) reafirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, realçando que essa perspectiva transforma o papel do professor e da didática, uma vez que “quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE, 2011, p. 25) Reitera, assim, que o educador deve ajudar os alunos a questionar sua realidade, problematizá-la e tornar visível o que antes estava oculto, desenvolvendo novos conhecimentos sobre ela.

Freire (2011) ainda considera que quanto mais se exerce criticamente a capacidade de aprender, mais se constrói e se desenvolve o que denomina

curiosidade epistemológica, conceito aproximado do que estamos aqui denominando atividade intelectual do aluno, articulado aos conceitos de sentido e prazer em Charlot (2000).

O professor passa a ser valorizado como um profissional intelectual crítico-reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza na escola e demais contextos nos quais se insere profissionalmente. (PIMENTA, 2002, 2015; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015) Um profissional que, por ter sólida formação teórica, consegue criar respostas aos desafios que encontra em sua práxis docente: considera o ato docente situado nos contextos escolares; com amplo e sólido conhecimento dos contextos social e político que envolvem o ensino; sobre as realidades em que vivem seus alunos; com conhecimentos da teoria da educação e da pedagogia em conexão com a práxis pedagógica docente, para analisar, compreender e criar procedimentos de ensino que assegurem as aprendizagens; para que sejam participantes ativos na reinvenção das práticas e das escolas; com sólida formação teórica que lhes permita compreender as realidades em que atua/atuará e propor coletivamente caminhos para assegurar as aprendizagens e o desenvolvimento de todos os alunos que passaram a ter acesso à escolaridade. Com sensibilidade social e humana, e compromisso com a superação das desigualdades educacionais. E que, com vistas ao seu desenvolvimento profissional, necessita condições de trabalho com estatuto profissional, ou seja, quadro de carreira, ingresso por concurso e permanência.

E por que valorizamos essa concepção do professor como um profissional intelectual crítico-reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza na escola e demais contextos nos quais se insere profissionalmente?

Com vistas a empoderar os alunos, seus professores, suas escolas públicas, suas famílias para defenderem e fazerem nelas acontecer a educação pública emancipadora, partindo da consideração das desigualdades e elevando todos os alunos a uma condição de igualdade, para se manterem e atuarem na construção da sociedade democrática, justa, fraterna, superando as profundas desigualdades que o capitalismo constrói, determina

e aprofunda desde sempre. E, portanto, se oponha à transformação do direito à educação em mercadoria, em bem individual de consumo, praticada com agressividade, cada mais voraz e mais refinada em seus métodos pelas corporações financeiras que cada vez mais estão se enraizando no estado brasileiro, em todos os níveis.

Considerando que o ensino é realizado em instituições específicas, preferencialmente nas escolares, e realiza-se por e entre sujeitos, professores e alunos, em contínuos processos de mediação entre diferentes contextos e circunstâncias, parece-nos oportuno apontar que os estudos e pesquisas que se debruçam sobre as questões do ensino escolar devem ser compreendidos, analisados na perspectiva da totalidade. Assim, espera-se que a pesquisa na área, ao focar as mediações entre o ensinar e aprender, considere que essas mediações são condicionadas e atravessadas por múltiplas determinações, tais como: as configurações dos sistemas escolares e escolas, as políticas e dinâmicas dos processos curriculares, as práticas pedagógicas de gestão escolar, os impactos das políticas privatistas nas práticas docentes.

Reafirmamos que as pesquisas em didática não podem isolar o fenômeno educativo de suas circunstâncias, nem de sua temporalidade; é preciso realçar que sua especificidade revela seu compromisso: partir do ensino como prática social e dar respostas socialmente significativas para transformar as condições de precariedade dos resultados de aprendizagem observados na atual escola brasileira.

Situar as pesquisas no centro dessa contradição nos parece ser o nosso desafio. E nesse quadro de intencionalidade reafirmar os compromissos e a especificidade da área de didática, num diálogo necessário e fertilizador com os demais campos que se debruçam sobre a educação. As pesquisas na área serão nutridas das contribuições desses campos à medida que oferecerem perspectivas que ampliem e fertilizem as análises e interpretações dos problemas que emergem de seu campo específico, que é o ensino e a aprendizagem. Portanto, não se trata de diluição ou dispersão de seu campo, como às vezes se afirma, mas, ao contrário, de se considerar seu objeto – o ensino e a aprendizagem – como um fenômeno complexo, que só pode ser compreendido pelas categorias de totalidade e contradição.

TERCEIRA ONDA CRÍTICA DIDÁTICA CRÍTICA, PÓS-CRÍTICA, PÓS-MODERNA... E O MOVIMENTO PROSSEGUE

Apesar da expressiva resignificação da teoria didática e de seu campo disciplinar, propiciado pelo significativo desenvolvimento das pesquisas na área, a indagação a seguir nos é posta: “Em que medida os resultados das pesquisas têm propiciado a construção de novos saberes e engendrado novas práticas, superadoras das situações das desigualdades sociais, culturais e humanas produzidas pelo ensino e pela escola?”. (FRANCO; FUSARI; PIMENTA, 2015)

A essa indagação consatantemente colocada aos e pelos pesquisadores, sugiro respondermos com outra indagação – desenvolvida ao final deste texto: a quem interessa manter essas desigualdades?

Nas décadas iniciais do século XXI, preocupados com a persistência das desigualdades escolares, os didatas trazem em suas pesquisas aportes advindos das teorias pós-críticas ou pós modernas ao movimento de resignificação que configurou a didática crítica até então fundamentada no MHD e nas teorias críticas frankfurtianas. Os embates, rebatimentos e confrontos, então surgidos na área entre os autores da didática e os de outras áreas, especialmente os do currículo e das didáticas específicas, empreendidos nos anos recentes, configurando uma nova resignificação da didática crítica.

Em texto recentemente publicado, Faria (2018), com o sugestivo título *A centralidade da didática na formação de professores: a crítica à didática crítica não é crítica*, a autora analisa as entrevistas que realizou com autores da didática para sua pesquisa teórica de doutoramento. (FARIA, 2011) Um recorte destas e as análises da autora nos permitem compreender as tensões e as possibilidades da área no atual cenário brasileiro. Reproduzo, a seguir, extratos de seu texto. Começo com o trecho no qual expressa, logo no início, seu posicionamento teórico epistemológico pelo MHD:

[...] um esforço de compreender a validade das perspectivas contra-hegemônicas de educação, o papel da pedagogia e da didática na formação de professores no contexto dos questionamentos pós-modernos instalados na segunda metade dos anos de 1990, em particular no âmbito acadêmico, que decretava a morte do marxismo, afirmava o fim da história e das utopias, o esgotamento dos grandes sistemas filosóficos, e, principalmente, a impossibilidade do conhecimento objetivo. (FARIA, 2018, p. 1)

Esclarece seus pressupostos: “[...] a pedagogia como ciência da e para a práxis educativa e a didática como prática social, inspiradas e ancoradas nos pressupostos ontológicos e gnosiológicos do materialismo histórico-dialético”. (FARIA, 2018, p. 1)

Define a pergunta a seguir como a que move suas análises:

[...] como os estudiosos que constituíram o movimento da didática crítica, e que tinham suas bases epistemológicas assentadas na dialética marxiana, estão tratando as questões colocadas pela pós-modernidade, uma vez que as proposições desse modo de pensar questionam as principais teses do materialismo histórico-dialético, com implicações epistemológicas e praxiológicas diretas para o campo da pedagogia e da didática? Perguntamos também se a didática crítica continua com vigor epistemológico para a compreensão do processo ensino-aprendizagem e da formação de professores. (FARIA, 2018, p. 1)

E nos apresenta trechos das entrevistas que realizou das quais reproduzo trechos e partes de suas análises às quais acrescento as que realizei para a escrita deste texto a partir de diferentes autores. Esse movimento me possibilita traçar um mapa provisório das recentes tendências críticas que emergiram (ou foram reconfiguradas) na área nas duas décadas deste século. São elas: Didática Crítica Intercultural (CANDAU, 2000, 2010); Didática Crítica Dialética Reafirmada (PIMENTA, 2008; OLIVEIRA, 2009); Didática Desenvolvimental (LONGAREZI; PUENTES, 2011); Didática Sensível (D’ÁVILA, 2011, 2018); Didática Multidimensional (FRANCO; PIMENTA, 2014, 2016).

DIDÁTICA CRÍTICA INTERCULTURAL – CANDAU (2000, 2010)

Candau (2000 apud Faria, 2018, p. 10) “[...] entende que é preciso captar as contribuições da crítica pós-moderna para repensar o campo da pedagogia e da didática”. Nesse sentido, salienta:

[...] partimos do pressuposto de que a crítica pós-moderna oferece elementos importantes para se repensar a pedagogia e a didática [...] incorporar novas questões que emergem E da perspectiva pós-moderna como as relativas à subjetividade, à diferença, à construção de identidades, à diversidade cultural, à relação saber-poder, às questões étnicas, de gênero e sexualidade etc. (CANDAU, 2000, p. 153 apud FARIA, 2018, p. 10)

Analisando esse depoimento, Faria (2018, p. 10) afirma que

Candau (2010), por sua vez, partilha de semelhante entendimento sobre a didática crítica na década de 1980. Com efeito, aponta limites da perspectiva marxista de didática, por entender que esta centraliza seus estudos e preocupações na discussão de classes sociais e não vê nada mais além disso, assemelhando-se a um ‘daltonismo cultural’.

Faria (2018, p. 10) ainda entende (referindo-se a Candau)

[...] que a contribuição da didática crítica, hoje, será mais efetiva pelos caminhos de uma didática crítico-intercultural, no diálogo com algumas ideias pós-modernas. Isso, porém, para a pensadora, não significa que a didática vivencie uma metamorfose de uma didática crítica para uma didática pós-moderna.

E Faria (2018, p. 10) prossegue:

Para Candau, [...] a didática precisa fazer uma autocrítica e se perguntar sobre a relevância do discurso didático para as questões e os desafios vivenciados pela escola brasileira, uma vez que o processo ensino-aprendizagem não pode ignorar as questões do preconceito, da discriminação, de gênero, de raça, de etnia, diversidade, igualdade, diferença, violência, cultura.

A autora conclui que uma nova “[...] ressignificação passa na visão de Candau (2010) pela aproximação com os estudos sobre a igualdade e a diferença no horizonte da interculturalidade e com as teorias pós-modernas.” (FARIA, 2018, p. 10)

DIDÁTICA CRÍTICA DIALÉTICA DO M.H. REAFIRMADA – OLIVEIRA (2009); PIMENTA (2008)

Maria Rita Oliveira foi uma das entrevistadas por Faria (2018). Para analisar seu depoimento, traz um dos escritos dessa autora:

No que se refere ao suposto avanço das teorias pós-modernas na educação e na didática, Oliveira (2009) põe em destaque a necessidade de assumirmos a postura de buscar conhecer e apreender as bases materiais e históricas das mudanças nas ideias pedagógicas, uma vez que estas (as mudanças) não se dão no campo das ideias, mas se situam no interior das alterações das relações de trabalho. Nesse sentido, coloca necessidade de, na análise, se primar por uma adequada compreensão da categoria da *totalidade* na dialética marxiana, uma vez que esta é uma *totalidade concreta*, portanto, histórica, mediada e relativa. O critério de verdade da perspectiva dialética é a *práxis*. Daí não haver lugar para as certezas absolutas, mas aproximações contínuas da realidade. (OLIVEIRA, 2009, apud FARIA, 2018, p. 9, grifo do autor)

Em Faria (2018, p. 9),

Na visão de Pimenta (2008), (uma de suas entrevistadas) no contexto de desvalorização da escola como espaço público, como também de perda dos valores e da ética, os estudos em didática deverão ter atenção para a importância da função social da escola e de sua tarefa na formação dos sujeitos públicos, portadores de uma identidade pessoal e, ao mesmo tempo, pública, assim como de uma prática didático-pedagógica caracterizada pela intencionalidade, comprometida com a transformação social, no sentido de organizar as situações mobilizadoras e viabilizadoras da

formação das qualidades humanas e, portanto, da personalidade dos educandos. A didática como teoria do ensino e como área da pedagogia deverá interrogar-se: os resultados das pesquisas têm propiciado a construção de novos conhecimentos e contribuído com a construção de práticas superadoras das situações das desigualdades sociais, culturais e humanas no âmbito da sala de aula e da escola?

Assim, Faria (2018, p. 9) entende que, “para Pimenta (2008), a contribuição da didática estará na elaboração de teorias que orientem a ação escolar e a atividade docente no processo de avaliação, na definição de objetivos, na explicitação dos conteúdos essenciais a serem apropriados pelos estudantes”. E destaca, ainda, que

[...] nas reflexões de Pimenta (2008) ganha centralidade o papel ativo do sujeito na pesquisa, fecundando uma relação de horizontalidade entre a teoria e a prática, em que essas dimensões da atividade humana se colocam de modo distinto, mas se põem, ao mesmo tempo, numa contínua relação de reciprocidade, de negação e de afirmação. Daí a categoria da práxis ser nuclear para os estudos em didática, tanto para a compreensão dos determinantes históricos sociais do processo ensino-aprendizagem quanto para os estudos da formação de professores e de sua prática, entendida como prática social concreta. (FARIA, 2018, p. 9)

Oliveira (2009) e Pimenta (2008), conforme Faria (2011), colocaram em destaque a necessidade de pesquisas que se aproximem da sala de aula, que evidenciem a concretude real da escola e da sala de aula, o seu modo de ser para além das aparências e das constatações.

Reiterando a unidade teoria e prática, além das autoras referidas, encontramos as pesquisas de Martins (2004), as análises das práticas com docentes do ensino superior, reafirmando a unidade didática teórica/didática prática, apresentada em seu livro seminal *A didática e as contradições da prática* (1998).

DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL – LIBÂNEO, LONGAREZI E PUENTES (2011)

Dentre os entrevistados por Faria (2018), encontra-se o pesquisador José Carlos Libâneo. Para Faria (2018, p. 8),

Por assumir a postura crítica sobre a pedagogia, Libâneo (2008), está comprometido com uma proposta de didática que oportunize aos alunos a formação do pensamento teórico a partir da sistematização de conceitos, levando em conta suas necessidades, motivações e o contexto histórico-cultural da aprendizagem. Nesse sentido, tem buscado extrair contribuições dos estudiosos da teoria histórico-cultural, em particular da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, que tem como tese a ideia de que a educação e o ensino oportunizam a apropriação da atividade humana das gerações anteriores e, desse modo, determinam a formação de capacidades ou qualidades mentais. Os educandos, ao entrarem em contato com a cultura, com os conteúdos histórico-culturais, apropriam-se das formas de desenvolvimento do pensamento.

Prosseguindo em sua análise sobre o referido autor, afirma que

O pensador (referindo-se a Libâneo) busca a ampliação do conceito de pensamento crítico, do conceito de cultura, de linguagem e o aprofundamento da compreensão das questões afetivas e emocionais no processo de aprendizagem e, para tal, se coloca como tarefa investigar quais respostas o marxismo pode dar a essas questões, como também se abre ao diálogo para além desse referencial e da teoria histórico-cultural, com outros estudos e perspectivas teóricas. (FARIA, 2018, p. 8)

Em nossas buscas para a elaboração deste texto, encontramos os pesquisadores Longarezi e Puente, 2011, que se manifestam na mesma direção de Libâneo (2008). Os dois pesquisadores compreendem a didática como:

[...] principal ramo de estudo da pedagogia. Investiga os fundamentos, as condições e modos de realização da instrução e do ensino (LIBÂNEO, 2008). Além disso, é uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio

de trabalho com o qual os professores organizam a atividade de ensino, em função da aprendizagem e do desenvolvimento integral do estudante. (LONGAREZI; PUENTES, 2011a, p. 165)

Para esses autores, a “[...] ciência pedagógica sob uma vertente materialista histórico-dialética, assume uma perspectiva desenvolvimental” (PUENTES; LONGAREZI (2013, p. 11), na qual fundamentam a didática desenvolvimental que definem como segue:

A didática desenvolvimental, enquanto ciência interdisciplinar, vinculada à Pedagogia, ocupa-se da organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, tendo o ensino intencional como seu objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do estudante, especialmente do pensamento teórico, como objetivo. Em outras palavras, a Didática se ocupa do estudo dos princípios mais gerais de organização adequada da atividade de ensino ou instrução, tendo as leis do desenvolvimento mental da criança, as particularidades das idades e as características individuais da aprendizagem, como condição desse processo. (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 11, grifo do autor)

DIDÁTICA SENSÍVEL – D’ÁVILA (2012, 2018)

Com fundamento em autores e teorias da pós-modernidade, tais como Maffesoli (2000); Morin (1990), Cristina D’ávila, cunhou a expressão “didática do sensível”. (2013; 2016;)

Em concurso para obtenção do título de Professora Titular de Didática, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2018, apresentou sua tese intitulada “Didática do sensível: uma inspiração raciovitalista”, tema que fundamenta suas pesquisas e seus escritos. (2018)

D’ávila (2018, p. 7) e subsequentes, apresenta a problemática da qual parte:

A cisão [...] entre razão e sensibilidade me lançou para a frente em busca de subsídios teóricos que pudessem sustentar a tese que traz no seu bojo uma Didática sensível, voltada para

a compreensão dos processos subjetivos que estão na base das ações humanas cotidianas mais simples e estão presentes também no ensinar e no aprender. A ideia que repousa sob a tese é de que há vida, sentimentos, emoções, nas relações estabelecidas entre professores alunos e seus pares, assim como entre esses sujeitos e o conhecimento. O motor de tudo está na premissa de que não há razão sem sensibilidade e de que, também, não há sensibilidade desacompanhada da razão. O inteligível está associado inexoravelmente ao aspecto sensível da existência, vale dizer, à intuição, à corporeidade, à imaginação que conduzem aos processos criativos. Portanto, o ensino ganha outra dimensão na concepção traçada, uma dimensão afinada às múltiplas capacidades humanas, o que envolve os hemisférios direito e esquerdo do cérebro humano, os aspectos intelectuais, emocionais, (intuitivos) e corporais.

E para sustentar sua tese, adota como lastro conceitual:

[...] o raciovitalismo de Michel MAFFESOLI (2000) (sua ideia de razão sensível para compreensão da realidade social) e a educação do sensível de DUARTE JUNIOR (2004) (para a compreensão do fenômeno educativo), tendo em vista a construção de uma Didática sensível. Uma educação sensível é aquela que pode fornecer aos sujeitos a compreensão do mundo sem perda de visão de globalidade, sem perda tampouco da sensibilidade - fundamentos importantes à construção do conhecimento. Uma educação em que as pequenas grandes coisas da vida estejam presentes e sejam conscientes em nosso fazer diário, sendo valorizadas na escola e na academia (o sentir, imaginar, ressignificar e criar). (D'ÁVILA, 2018, p. 7)

Edgar Morin (1990, 1999, 2016) comparece por ser “[...] crítico à hiperespecialização das ciências que deixam de se comunicar entre si, perdendo, assim, a visão global da realidade”. (DUARTE JR, 2004, p. 185) e por propor “que a educação do sensível se dê através da arte e do fazer artístico desde a infância.” Para compor os fundamentos de sua didática do sensível, traz as contribuições de autores de quatro vertentes da psicologia cognitiva: a epistemologia construtivista de Jean Piaget (1970), a epistemologia sociointeracionista de Lev S. Vygotsky (1984),

a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (MOREIRA, 2010) e a teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner (1994).

Em síntese, a autora assim expressa o que significa que cria para didática sensível:

Acredito numa educação que traga no seu bojo formas de intervenção didática sensíveis, aguçando a estética, o lúdico e a inteligibilidade nas formas de apreensão e produção do conhecimento. Com a didática trata-se de operar com uma lógica que rompe com o paradigma racionalista-instrumental. Uma outra lógica que, afinal, supera esta visão do pensar unicamente pela razão e coordena uma ação que parte do sentir-pensar. Uma visão que nos impulsiona à criação de uma outra Didática, a Didática do sensível, ou simplesmente Didática sensível. (D'ÁVILA, 2018, p. 12)

Ao longo da tese, D'Ávila estabelece um diálogo com os autores da didática crítica explicitando os seus vínculos com a didática sensível.

DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL – FRANCO, PIMENTA (2014)

Reafirmando o compromisso da didática com os resultados do ensino, para uma educação inclusiva e emancipatória e entendendo-a como campo de conhecimento essencial para a atividade docente, parece-nos ser possível, no atual contexto – sociedade globalizada, novos paradigmas, novas formas de organização e funcionamento dos sistemas de ensino e de escolas e o próprio campo de estudos e pesquisas emergentes na área –, as autoras partem da seguinte problemática: como essas questões atravessam o fazer docente? Que novos saberes e fazeres são necessários aos professores? Que respostas a didática pode apresentar?. (FRANCO; PIMENTA, 2014, p. 37) E propõem o que denominam de didática multidimensional.

Assumindo esses e tantos outros desafios da didática, escrevemos um texto ao qual intitulamos *Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual*. Após discussão em diversos âmbitos, foi publicado com

esse mesmo título. (FRANCO; PIMENTA, 2016) Fruto de pesquisa de natureza teórica, parte do pressuposto de que os saberes ensinados são reconstruídos pelos sujeitos educadores e educandos, o que lhes possibilita se tornarem autônomos, emancipados, questionadores. A partir da questão central – a didática e as didáticas específicas têm oferecido fundamentos a essa prática? –, analisa os limites da transposição didática nas didáticas específicas, e da perspectiva normativa na didática, que minimizam a complexidade do ensinar, o que pode ser superado configurando-se uma didática multidimensional. Partimos da consideração de que o “[...] processo ensino-aprendizagem se concretiza intencionalmente nas instituições formais – escolas e universidades, devendo ser orientado por “princípios de uma Didática Geral que articule e fundamente os processos de mediação entre a teoria pedagógica e a ação de ensinar”. (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 543) Nesse pressuposto reside grande parte dos desafios da didática: ensejar condições para o encadeamento entre os postulados teóricos e a concretude das práticas pedagógicas.

Celestino Alves da Silva Junior, em parecer sobre Relatório de Pesquisa (PIMENTA et al., 2017b), se vale dessa perspectiva para afirmar:

Associando os atos de ensino propriamente ditos aos processos e circunstâncias, que intervêm nas situações de aprendizagem, a Didática supera seu viés normativista tradicional, aproximando-se do conceito emergente de Didática Multidimensional. Pensada em termos mais abrangentes, a Didática se credencia à posição de núcleo organizador de possíveis ações integradas entre as diferentes áreas curriculares do curso. (SILVA JUNIOR, 2017, p. 4)

Em síntese elaborada por Melo e Pimenta (2018), as autoras informam que, no sentido de aprofundar a construção teórico-epistemológica do conceito de didática multidimensional, Franco e Pimenta, 2016, indicam a interlocução entre a pedagogia de Freire (1996), principalmente, no que se refere à curiosidade epistemológica, as pesquisas de Ardoíno (1992) sobre o conceito de multirreferencialidade pedagógica e os pressupostos de Charlot (2000, 2013) referentes à relação com o saber. Nesse sentido,

o escopo contemporâneo da Didática pode assim ser entendido como didática multidimensional “articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Que se pautem numa pedagogia do sujeito, do diálogo, cuja aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos.” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 3). Essas autoras apontam, ainda, a necessidade de instituir práticas vigorosas de formação de professores, capazes de contribuir para a construção dos saberes profissionais e da identidade docente. Diante desses desafios, Franco e Pimenta (2016, p. 8) reafirmam que “a essa Didática, que tem seu suporte na teoria pedagógica que parte da práxis educativa e a ela retorna, seria apropriado denominá-la de Multidimensional”.

Com base nos autores referidos e em suas próprias produções, Franco e Pimenta (2016) explicitam alguns princípios que consideram essenciais à prática pedagógica docente.

1. As atividades que compõem o ensino resultam melhor quando envolvidas em processos investigativos. Alunos e professores, ao se articularem como pesquisadores em ação, passam a problematizar a realidade e a buscar alternativas de pensamento e reflexão. Ao invés de transmitir conceitos e conteúdos, a perspectiva será a de pesquisar a realidade envolvida com aquele conceito, tendo os saberes das áreas de ensino como “ferramentas” que ampliam o olhar dos sujeitos sobre a realidade. É sabido que uma das melhores formas de envolver o aluno nas atividades é mobilizá-lo com perguntas, pesquisas, buscas e sínteses. (CHARLOT, 2013; FRANCO, 2013; FREIRE, 1979; PIMENTA, 2012) A sala de aula transformada em oficina de busca e indagação produz aprendizagens mais consistentes do que aquelas produzidas em ambientes de transmissão de conteúdos. (GALLEÃO, 2014) A ação de ensinar como prática social é permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, impregnada pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam num determinado tempo e espaço social, impregnando e configurando a realidade existencial do docente. Assim, o fazer docente

estará sempre impregnado com as concepções de mundo, de vida e de existência dos sujeitos da prática. Desta forma, só a pesquisa contínua e criteriosa pode colocar o professor em processo de contextualização do ensinar/aprender, conforme (FRANCO, 2013), e de ressignificar seus saberes disciplinares. Lembrando, no entanto o que nos ensina Freire (2007): *Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.* É bom realçar que a didática não recomenda técnicas como se fossem neutras, pois sabe que elas só são funcionais se denotarem uma forma de expressão significativa do professor para o processo de ensinar. E cada professor trabalha, opera técnicas conforme sua postura, seus valores, suas expectativas em relação a que alunos pretende e projeta com seu trabalho.

2. Paulo Freire, em toda sua obra, sempre se referiu à necessidade de se estabelecer entre alunos e professores um universo comum de conhecimento, a partir do qual se poderia estabelecer as bases de um diálogo na perspectiva do *logos* que vai então se estruturando e se construindo. Nesse processo, os sentidos vão sendo criados e transformados, conforme Charlot (2000, 2013). Assim, consideramos que esse segundo princípio seria a necessidade de processos dialógicos na sala de aula. Historicamente, esse sentido de diálogo foi sendo muitas vezes apropriado como senso comum. Há que se recordar que o diálogo precisa estar voltado à construção do conhecimento. Lembra-nos Freire que para aprender é preciso existir, e existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. *Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar)*

são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles. (FREIRE, 1979, p. 57) Essa exigente proposta de diálogo como criticidade é fundamental para superar o sentido banal de diálogo como conversa. Em sala de aula, o diálogo adquire a perspectiva de problematização da realidade e de crítica; e com respaldo no projeto político pedagógico coletivo esse trabalho em aula amplia o sentido do ensino para os estudantes. Essa é a dimensão que precisa ser buscada, a superação do empírico pelo concreto, o que se faz pelo diálogo e pela teoria. Esse processo cria sentido e mobiliza para a ação. Afirma Freire em 1979, que uma educação dialogal e crítica pode conduzir a uma “transitividade crítica voltada para a responsabilidade social e política e esta transitividade se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. [...] Pela prática do diálogo”. (FREIRE, 1979, p. 85)

3. Outro princípio que a didática multidimensional recomenda é a construção de processos de práxis. Na perspectiva freireana, a práxis significa a “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” (FREIRE, 1997, p. 38) Temos falado da importância da reflexão, no entanto, mais uma vez, há que se considerar que a apreensão apressada do conceito, por parte de muitos professores e pesquisadores, tem banalizado sua interpretação (PIMENTA, 2011) e impedido de ser uma proposta contra-hegemônica frente ao pragmatismo e ao tecnicismo que tem impregnado as práticas educativas e sociais. É preciso refletir a partir de um saber comum, de um saber contextualizado sobre o papel social e político da educação e do trabalho docente. Esse movimento da epistemologia reflexiva da prática, dentro da racionalidade crítica, tal qual proposta por Carr e Kemmis (1995) e desenvolvida por Pimenta (2002), inova e organiza possibilidades de ruptura com algumas circunstâncias da cultura profissional institucionalizada que limitam o exercício e o desenvolvimento

da autonomia intelectual dos docentes. Por isso, é estratégico para a superação de condições inadequadas do trabalho do professor. Vale a pena refletir com Imbert (2003, p. 15, grifo nosso) a distinção que faz entre prática e práxis, e atentando para a questão da autonomia e da perspectiva emancipatória, inerente ao sentido de práxis:

Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, *um fazer* que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e *sofre* essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de autonomia.

O exercício da práxis requer processos de conscientização do professor sobre o papel que desempenha na sala de aula, no mundo, na vida dos alunos. Somente um professor consciente dessas circunstâncias pode produzir mudanças e novas perspectivas na vida dos alunos.

4. Construção de processos de mediação. Como a didática pode tornar possível o ensino? Um ensino que proceda à mediação reflexiva entre os valores e a cultura que a sociedade dissemina e os estudantes em formação? Pode a didática sozinha dar conta desta tarefa? É claro que não, no entanto ela, como campo específico de conhecimento, tem uma responsabilidade social em acompanhar e refletir as mudanças que ocorrem no mundo e dar respostas para a ressignificação dos processos de ensino na perspectiva da aprendizagem do aluno. E contribuir com os sujeitos desse processo, e com a construção de situações de aprendizagem significativas, dentre elas as aulas, para que sejam interessantes, conforme Charlot (2000, p. 73) “[...] uma aula ‘interessante’ é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro”. A mediação didática aí penetra ao dispor aos docentes perspectivas de análise que os ajudem a compreender

os contextos históricos, sociais, organizacionais, culturais, nos quais os sujeitos estão, em relação com o saber a ser “reaprendido”.

Assim, a didática se estrutura nas possibilidades de mediação entre o ensino, prioritariamente na responsabilidade de professores e a aprendizagem dos alunos. Enfatizamos que didática é, acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitam a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável nas circunstâncias e momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las.

5. Considerando a complexidade do ato pedagógico de ensinar e aprender em contextos, parece-nos relevante considerar que os saberes de várias áreas sejam mobilizados nesses contextos, pois como nos diz o poeta João Cabral de Mello Neto “um galo sozinho não tece a manhã”. À didática multidimensional compete considerar os processos de redes de saberes, dispondo os saberes da ciência pedagógica aos ensinantes e aprendentes na criação de suas atividades. E, como nos diz Suchodolski (1960 p. 477),

[...] não porque [a ciência pedagógica] contenha diretrizes concretas válidas para ‘hoje e amanhã’, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor (e à escola, acrescentamos) debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora.

Na análise de pesquisas apresentadas em eventos nacionais e internacionais, percebe-se a existência de vasto leque temático – epistemologia didática; docência e pesquisa; relação professor-aluno-conhecimentos; autoridade e autoritarismo; avaliação; projeto pedagógico; metodologias específicas; relação comunicacional mediada por tecnologias, formação de professores crítico-reflexivos, e tantas outras que poderiam sugerir uma dispersão temática e perda de foco da didática.

No entanto, se considerarmos a complexidade do objeto da didática – o ensino enquanto fenômeno complexo e prática social –, percebemos que as pesquisas estão apontando para uma abordagem que poderíamos denominar de multidimensional, para além da multirreferencialidade de um fenômeno, que não se esgota com a análise de uma única perspectiva, assumindo “plenamente a complexidade da realidade sobre a qual se interroga.” (ARDOÍNO, 1992, p. 103)

Em consequência, por meio da didática multidimensional temos a intenção de valorizar o trabalho docente na perspectiva de, em diálogo com seus saberes de especialistas, de experiências, de cidadãos, disponibilizar os aportes da ciência pedagógica que contribuam para ampliar suas análises e crítica, que os ajude a compreender os contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua complexa atividade docente.

E O MOVIMENTO DA CRÍTICA À DIDÁTICA CRÍTICA PROSSEGUE...

Para finalizar, e com o objetivo de deixar claro que as ondas críticas na didática permanecem em movimento, abertas a novas ressignificações, retomo do texto com o qual abrimos e desenvolvemos este item, com as palavras de Lenilda Faria (2018, p. 10) , em seu texto *A centralidade da didática na formação de professores: a crítica à didática crítica não é crítica*:

A pós-modernidade entendida como ideologia do tempo tardo-capitalista, que tanto orienta a vida das pessoas no cotidiano de suas ações, nos seus modos de pensar, sentir e agir, como também direciona o pensamento, os estudos, as pesquisas para resultados que não esclarecem e evidenciam os problemas da realidade como eles concretamente são, eliminando as possibilidades de se dispor, de modo efetivo, de meios teóricos e práticos viabilizadores de ações que venham a contribuir para que esses problemas deixem de *ser* o que *são*, não nos parece de fato ser um avanço.

Assim, entende-se que

a *crítica* à didática crítica não é *crítica*, isto é, a crítica oriunda do modo pós-moderno de pensar não é *crítica*. A conclusão a que se chega respalda-se pela compreensão, segundo a qual uma crítica é *crítica* quando apreende os fenômenos na sua radicalidade em suas raízes. Mas onde estão e quais são essas raízes? Compartilho do entendimento de que a raiz do homem é o próprio homem; pensar assim é entender o homem como um ser histórico que se produz e se modifica em relação com os demais seres humanos como complexo das relações sociais. (FARIA, 2018, p. 17, grifo do autor)

Nesse sentido, nos parece interessante refletirmos sobre a sugestão que Lenilda Faria (2018, p. 17) nos coloca:

Cabe àqueles que se dedicam à atividade de compreensão da realidade colocar o pensamento em movimento, fazê-lo aberto pela interrogação do real, pelo questionamento da realidade e dos problemas que desafiam a contemporaneidade, pois o caráter histórico-social do conhecimento nos impõe a necessidade do exercício contínuo de aproximação, sempre inesgotável, porém objetiva, da realidade. O esforço será o de nos aproximarmos cada vez mais da verdade objetiva sem nunca a esgotar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços na área da didática trazidos por inúmeros autores – dentre os quais trouxemos apenas alguns – nas duas décadas finais do século XX e nas duas iniciais do século XXI, evidenciam o vigor conquistado no âmbito das pesquisas, no âmbito de sua contribuição à formação de professores, no âmbito das práticas pedagógicas e docentes. E no âmbito das políticas educacionais, para os sistemas de ensino, em especial os públicos.

No entanto, inúmeros estudos ainda mostram certa fragilidade da didática, sobretudo enquanto disciplina nos cursos de formação de professores (LIBÂNEO, 2010; LONGAREZI; PUENTE, 2010), e estes, por sua vez distanciados das realidades das escolas, especialmente das públicas que não são tomadas como referência para formar os futuros professores.

As conclusões consequentes que são propaladas em vários espaços sociais, nas academias e por políticas são: a didática é inútil, porque não chega à escola e não contribui para melhorar seus índices; a didática “sumiu” e deve mesmo ficar assim, ou voltar à didática de 1960-1970 e ensinar as técnicas que poderão ser aplicadas em qualquer situação e lugar. Portanto, negar toda e qualquer teoria.

E, por fim, a didática e os professores que não sabem aplicar os instrumentos em sua prática são culpados pelo fracasso das aprendizagens dos alunos, especialmente aqueles que são pobres e estão nas escolas públicas, por benesse do Estado, que começou a acolhê-los desde os anos de 1980.

Esses estudos e análises são, por vezes, parciais, tendem a firmar algumas conclusões que, por vezes, são frágeis por não considerarem a historicidade do objeto de estudo, as contradições da realidade e dos contextos nos quais o objeto se insere, os interesses hegemônicos que insistem na não necessidade de professores serem profissionais e bem remunerados, e outros fatores. Nem sempre se colocam as questões: quem são os sujeitos que estão ensinando nas escolas da educação básica? Onde foram formados? Quais as suas condições de trabalho? Assim como não se indagam sobre as condições de trabalho e de formação dos professores que ensinam nos cursos de licenciaturas. (PIMENTA et al., 2014a, 2017)

Encerro este texto com um último item, que poderá ser o início de outro, com a indagação a seguir.

A QUEM INTERESSA? (ANOTAÇÕES PARA UMA (QUASE) MANIFESTO EM DEFESA DA DIDÁTICA)

A quem interessa que os avanços na teoria e nas disciplinas didáticas como os que aqui evidenciamos não alterem o quadro de desigualdade e baixa qualidade nos resultados do ensino escolar?

A quem interessa que não seja resgatada uma formação de “professores se que sejam autônomos, autores de suas práticas pedagógicas” conforme Sguarezi (2010, p. 35) A quem interessa sonegar a autoria intelectual dos pro-

fessores entregando-lhes pelo celular planos de ensino prontos para serem usados onde quer que estejam?

A quem interessa reduzir a formação de professores a cursos de licenciatura com um tempo hiper-mínimo de duração? A quem interessa que os salários e os modos de empregabilidade sejam cada vez mais precarizados? A quem interessa transformar os professores dos cursos de licenciatura em horistas, sem direitos trabalhistas? A quem interessa que os cursos de didática mantenham um forte “caráter instrumental” – como denuncia a pesquisa de Libâneo (2010).

A quem interessa vender aos sistemas públicos de ensino planos das disciplinas para os professores acessarem por meios eletrônicos e aplicarem em todas as escolas do país? A quem interessa negar a desigualdade econômica, cultural e social, a diversidade e a multiculturalidade nas escolas brasileiras?

A quem interessa que a didática enquanto disciplina supere os problemas: evidenciados em pesquisa realizada por Longarezi e Puente (2010, p. 3):

[...] pequena carga horária em relação às demais disciplinas; empobrecimento do campo da didática no currículo dos cursos [...]; desarticulação da didática tanto em relação a outras disciplinas, quanto em relação à unidade teoria-prática inerente ao seu próprio campo; relativo abandono do objeto de estudo ‘clássico’ da didática [...]; ausência de uma identidade própria nos cursos; falta de vínculo dos processos desencadeados pela didática com o cotidiano das escolas (estágio); entre outros.

A QUEM INTERESSA O SUMIÇO DA DIDÁTICA?

A comunidade dos pesquisadores e professores de didática tem cumprido com o seu compromisso: produzir conhecimentos desde, com e para a práxis pedagógica docente historicamente situada que apontam caminhos e possibilidades para a superação das desigualdades na sociedade brasileira. Portanto, a didática está presente! Os 3.500 participantes deste XIX ENDIPE o confirmam.

E a didática está presente irmanada às demais áreas que, como ela, perspectivam a emancipação humana em nosso país. Assim, cabe indagar: a quem interessar silenciar as nossas vozes?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (org.). *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-40.
- ANDRÉ, M. O Papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papirus. 1997, p. 19 – 36.
- AQUINO, O. F.; BORGES, M. C. Políticas públicas, formação de professores e didática: resultados de uma triangulação. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 39, n. 1, jan./abr., p. 199-214, 2014.
- ARDOÍNO, J. L'approche multireferentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. In: 25 ANS DES SCIENCES DE L'EDUCATION. *Anais [...]* Bourdeaux 19671992. Paris. INRP Institut National de la Recherche Pédagogique. 1992. p. 103130.
- AZZI, S.; CALDEIRA, A. M. S. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Alternativas no ensino de didática*. 12. ed. Campinas: Papirus. 2013.p. 97-128.
- CAMILLONI, A.W. De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. In: CAMILLONI, A.W. (org.). *Corrientes didácticas contemporáneas*. 9. ed. Buenos Aires: Paidós. 1996. p. 17-40.
- CANDAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes. 1983.
- CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus. 1997. p. 71-96.
- CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. 25. ed. Petrópolis:Vozes, 2005. p. 13-21.

- CANAU, V. M. Mesa 20 anos de Endipe. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANAU, V. M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 149-160.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CUNHA, M. I. A. Docência como ação complexa: o papel da Didática na formação de professores. In: ROMANOVISKI, J.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.
- D'ÁVILA, C. Interdisciplinaridade e Mediação: Desafios no planejamento e na prática pedagógica da Educação Superior. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, n. 6, p. 58-70 jul./dez., 2011.
- D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (org.). *Profissão docente na educação superior*. Curitiba: CRV, 2013.
- D'ÁVILA, C. M. *Didática do sensível: uma inspiração raciovitalista*. 2018. 141 f. Concurso (Título de Professora Titular de Didática) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- D'ÁVILA, C. Razão e sensibilidade na docência universitária. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 29, n. 97, set., 2016.
- D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A.; GUERRA, D. *Ateliê Didático: diário online e pesquisa-formação na educação universitária*. 2018. No prelo.
- FARIA, L. R. A. A centralidade da didática na formação de professores: a crítica à didática crítica não é crítica. In: AROEIRA; PIMENTA. (org.). *Didática e estágio*. Curitiba: Appris Ed, 2018.
- FARIA, L. R. A. A validade científica da didática crítica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais [...]* [S.l. : s. n], 2012.
- FARIA, L. R. A. As orientações educativas contra-hegemônicas em face dos questionamentos pós-modernos. E a Didática com isso. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática teoria e pesquisa*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2015. p. 67-80.
- FRANCO, M. A. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

- FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr., 2007.
- FRANCO, M. A.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun., 2016
- FREIRE, P. *A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GALLEÃO, A. M. *A aula universitária: espaçotempo de formação humana*. 2014. 304 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2014.
- GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HILL, D. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez., 2003.
- LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2015.
- LIBÂNEO, J. C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. 1990. 506 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.
- LIBÂNEO, J. C. O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do Ensino Fundamental: o caso dos cursos de Pedagogia no estado de Goiás. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 14-26. v. 1.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014. p. 43-74.

LONGAREZI, A. M.; PUENTE, R. O lugar da didática nas pesquisas e produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Minas Gerais/BR. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2011, Belo Horizonte. *Anais [...]* Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 2-14. v. I.

MAFFESOLI, M. *Éloge de la raison sensible*. Paris: La table ronde, 2005.

MAFFESOLI, M. *Le temps des tribus*. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes. 3. éd. Paris: La Table Ronde, 2000.

MAFFESOLI, M. *O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MARIN, A. J. A Didática, as Práticas de Ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2015. p. 17-38.

MARTINS, P. L. O. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papyrus, 1998.

MARTINS, P. L. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. *Didática: o ensino e suas relações*. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

MARTINS, P. L. O. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa didática e ação docente*. Curitiba: Editora Champagnat, 2004. p. 43-57. v. I

MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF éditeur, 1990.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papyrus, 1992.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Alternativas no ensino de Didática*. Campinas: Papyrus. 1997, p. 37-70.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática resignificando a didática. In: FRANCO; PIMENTA. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 1542.

- PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2014b. p. 15-42.
- PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S.G. (org.). *Pedagogia, ciência da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 39-70.
- PIMENTA, S. G. *Pedagogia, ciência da educação?*. São Paulo: Cortez, 1996.
- PIMENTA, S. G. (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G. Por una resignificación de la Didáctica Ciencia de la Educación, Pedagogie y Didáctica (una revisión conceptual y una síntesis provisional). *Temps d' Educació*, Barcelona, v. 19, p. 221251, 1998.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G. O protagonismo da Didática nos cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara: J&M, 2015.
- PIMENTA, S. G. et al. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. São Paulo: CNPq, 2014a. 46 f.
- PIMENTA, S. G et al. *A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: análise de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*. Relatório de Pesquisa. CNPq. Faculdade de Educação – USP. 2017a.
- PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n.1, jan./mar., 2017b.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo. Cortez Editora. 2002
- PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Loyola. 2014.
- PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.; FUSARI, J. C. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. In: CAVALCANTI,

M. M. D. et al. (org.). *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza. EdUECE. Livro 4. 2015. p. 1-17.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. *A Didática no âmbito da pós graduação brasileira*. Uberlândia. EDUFU. 2013.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr., 2007.

SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso: 15 maio 2016.

SAVIANI, D. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da educação).

SGUAREZI, N. O. As abordagens da didática nos cursos de formação de professores: o caso da universidade Federal de Mato Grosso. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-39. v. 1.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. São Paulo: DP&A Editora, 2000.

SILVA JUNIOR, C. A Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JUNIOR, C. A. et al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2015. p.133-151.

SILVA, E. F.; VEIGA, I. P. A. A Docência no Ensino Superior e as Influências dos Campos Científicos In: TEIXEIRA, C. M. D'A.; VEIGA, I. P. A. (org.). *Profissão Docente na Educação Superior*. Curitiba: CRV, 2013. p. 65-75.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *La pédagogie e les grands curants philosophiques: pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence*. Paris: Les Éditions du Scarabée. 1960. 126 pp.

VALENCIA, A.T. Hacia una didáctica crítica. In: CONGRESO DE INVESTIGACIÓN Y PEDAGOGÍA NACIONAL, 3.; INTERNACIONAL, 2., 2013, Tunja. *Anais [...]* Tunja: UPTC 2013. p. 1-27.

- SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- TEIXEIRA, G. F. M.; SANTOS, P. P. MELO, G. Docência Universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 355-376, jul./dez., 2010.
- VEIGA, I. P. A. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1988.
- VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Repensando a didática*. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (org.). *Didática e docência na educação superior*. Campinas. Papirus. 2012
- WACHOWICZ, L. A. *O método dialético na didática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.

RENOVAR A DIDÁTICA CRÍTICA

uma forma de resistência às práticas pedagógicas instituídas pelas políticas neoliberais

MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO

INTRODUÇÃO

A paralisação da reflexão sobre o campo da organização do trabalho pedagógico da sala de aula, em suas categorias constitutivas (o chamado ‘campo da didática’), produziu o espaço necessário para que ele fosse paulatinamente ocupado por aquelas propostas que visavam introduzir melhorias na escola tradicional seja pela via da escola nova ou do tecnicismo, seja por uma combinação destas, o que acabou por contribuir para revigorar, mais recentemente, concepções de educação e de escola que considerávamos, pelo menos teoricamente, superadas. (FREITAS, 2014, p. 1087)

A consolidação de políticas neoliberais no Brasil tem produzido tensões incalculáveis na prática da pedagogia, da docência e dos saberes instituídos. Mais do que a reestruturação das esferas econômica, política e social, o que vem à tona é a redefinição e a reelaboração das formas de significar,

de representar e de valorar o mundo. Gentili (1995, p. 244) realça que o neoliberalismo precisa, entre outras coisas, despolitizar a educação, dando-lhe significado de mercadoria para garantir o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas.

Esta despolitização é uma das principais rupturas que abalam a racionalidade pedagógica (crítica) da educação. Paulo Freire (2000, p. 95), há tanto tempo, já se indignava com este processo e afirmou: “Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje”.

A ciência da educação em sua história já compreendeu e pesquisadores já comprovaram que não funciona oferecer ao educador teorias sobre fatos e normas observadas por outrem, para que ele, professor, aplique em sua prática; no entanto, é fundamental auxiliar o educador “a perceber as exigências de cada situação educacional concreta, de tal forma que ele se torne apto a levá-las a cabo autonomamente.” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 50)

O que se realça é a necessária formação do professor, do pedagogo, para o pensamento autônomo, crítico, uma vez que esta posição, sobre a reflexão da responsabilidade do educador, deve ser o cerne da ciência pedagógica.

As práticas educativas, quer as práticas de formação do aluno, quer as do docente, se realizadas de forma apenas tutorial, organizadas de fora para dentro, mecanicamente reproduzidas, supondo-se práticas neutras, sem os compromissos com o sujeito e suas circunstâncias, são inviáveis, correspondendo a ações sem sentido, que não funcionam como práticas pedagógicas. Por isso, considero que toda pedagogia deva transformar-se em uma pedagogia para o oprimido, no sentido de trazer o sujeito ao diálogo, à reflexão e ao compromisso com a formação.

Nunca é demais evidenciar que quando se fala da politicidade das práticas pedagógicas, quer-se afirmar que isto não significa a doutrinação pedagógica ou domesticação pedagógica. Ao contrário, o pensamento crítico do professor, é a maior arma contra o proselitismo doutrinário. A politicidade exerce-se na perspectiva freireana, sugerindo que:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a política de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a *política da educação*. (FREIRE, 1993, p. 46-47, grifos nossos)

Quero realçar a questão da busca da política de sua prática. Essa busca, essa tarefa é eminentemente pedagógica. Como insiste Freire (1993), a educação é permanente, é política, não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico assim o decidiram. “A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude”. (FREIRE, 1993, p. 22) E mais, ela se torna política, pelo movimento ontológico do homem no mundo, uma vez que, ao longo da história, esse homem, incorporou à sua natureza, não apenas o sentimento de saber que vivia, “*mas saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais”. (FREIRE, 1993, p. 22, grifo nosso)

Esta politicidade básica é inerente ao ato pedagógico, ou seja, o professor ciente de seu papel social como educador, sabendo a favor e contra o que está atuando, percebendo e reconhecendo-se como sujeito é aquele que dá direção ao seu ser-no-mundo, como consciência e como compromisso.

Desta forma, pode-se perceber a inadequação que invade os processos de ensino quando este se torna excessivamente técnico, planejado e avaliado de fora para dentro, de modo apenas regulatório e opressor e ainda, focado somente em seus produtos finais e quando a voz do professor é calada, não só pela fragilidade de sua formação inicial, como das precárias condições de formação permanente que lhe são oferecidas, ou ainda, pelas condições precárias de exercício de sua profissionalidade, num mundo comandado pelo mercado e que, para sobreviver, despersonaliza e despreza a humanidade, silencia os questionamentos políticos da prática; silencia os sujeitos.

Realçando a despolitização que decorre de processos que tecnicizam as práticas, lembramos de novo de Freire (2000, p. 79, grifo nosso):

A visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando, considera que já não há antagonismo nos interesses que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma *bem comportada sabedoria de resultados*.

Reforça essa posição Kincheloe (1997, p. 55), ao lembrar a inadequação dos processos de ensino vinculados à lógica tecnicista, referindo-se aos positivistas da educação, ele compreende que estes tentam produzir formas exatas de provas empíricas, para conceitos e para práticas, que não são empíricas por natureza. E assim pergunta: “*Como devemos nós empiricamente e precisamente medir a emancipação de um estudante ou sua liberação dos discursos de poder?*”. (KINCHELOE, 1997, p. 55, grifo nosso)

A educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza que mutuamente se transformam. Medir apenas resultados e produtos de aprendizagens, como forma de avaliar o ensino, pode se configurar, e tem se configurado, como uma grande falácia dos discursos políticos e produzindo danos irreversíveis à prática pedagógica.

Considero que a “intervenção” destes discursos, sob forma, muitas vezes, de suposta inovação pedagógica no trabalho da escola, tem sido produzida de forma planejada e contínua, dificultando as possibilidades de crítica e de diálogo das práticas cotidianas. O excesso de regulação das práticas, sob forma de avaliações externas, currículos congelados em documentos oficiais, falta de condições de autonomia da escola em organizar seus projetos e práticas, tem produzido a impossibilidade de práticas reflexivas, críticas e mesmo criativas, produzindo o escanteio da didática e o esgotamento da racionalidade pedagógica, que lhe dá chão e sentido.

Todos nós, quer como pessoas, quer como educadores ou, ainda, como protagonistas ou participantes das atuais práticas sociais e das educativas, em especial, estamos buscando compreender as decorrências de um mundo dominado pelo capital, tentando respirar e encontrar caminhos

frente a tantas transformações impostas às nossas formas de viver e significar o nosso cotidiano. Como todos, estamos nos sentindo deslocados de nossos olhares sobre a realidade e buscando compreender o impacto das configurações dos processos decorrentes dos “supostos” reformadores da educação”, sobre a dinâmica das práticas escolares, da formação dos professores e dos sentidos que passam a ser atribuídos à pedagogia e à didática.

É o que queremos discutir neste texto: como podemos resistir ao impacto das políticas neoliberais que têm invadido as práticas pedagógicas, tirando-lhes o sentido e a autonomia? Como podemos dizer não a tanta obscenidade neoliberal? Como rejeitar e não ser conduzido por tantos conluios empresariais? Como reverter a distorção na consideração epistemológica da pedagogia e da didática; como fazer valer os resultados das pesquisas em educação que conduzimos nos milhares grupos de pesquisa de educadores!?

Seguindo António... (2013, grifo nosso), assim nos encaminharemos no texto: “É tempo de dizer não. Não à degradação da escola pública. Não à mobilidade dos professores. Não a um país sem futuro. Como dizia Sophia de Mello Breyner (apud ANTÓNIO..., 2013, grifo nosso): *“Perdoai-lhes, Senhor, porque eles sabem o que fazem”*”.

É tempo de aprofundar, retificar, ampliar a densidade da didática crítica, começando pela recomendação da teoria crítica: elaborar diagnóstico crítico e construir práticas de resistências. É tempo de dizer não! É tempo de construir resistências! Começemos por pontuar elementos que subsidiem um diagnóstico crítico: recuperando o sentido de pedagogia crítica e, a seguir, o de didática crítica.

DIAGNÓSTICO CRÍTICO/PEDAGOGIA CRÍTICA

O desafio da teoria crítica consiste em poder renovar seus diagnósticos de modo a tornar possível que continuemos formulando uma perspectiva, a partir da qual os obstáculos à emancipação ou potenciais emancipatórios, quando presentes numa dada sociedade, sejam considerados e analisados de modo crítico. (MELO, 2011, p. 249)

Em um texto de 1937, intitulado *Teoria crítica e teoria tradicional*, Max Horkheimer apresentou pela primeira vez o conceito de “teoria crítica”, no qual indica a crítica de diferentes formas de dominação e o interesse pelas condições emancipatórias presentes na realidade social. Não se pode descuidar o contexto em que brota o pensamento da Escola de Frankfurt: ascensão do fascismo, do nazismo e do stalinismo, o declínio dos movimentos operários de esquerda na Europa Ocidental e o colapso dos partidos de esquerda na Alemanha.

Segundo Marcos Nobre (2004, p. 32, grifo nosso), “a orientação para a emancipação é o *primeiro princípio* fundamental” da teoria crítica, além do comportamento crítico em relação ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender. Esses princípios também embasam a perspectiva da teoria crítica da educação, pautada em Adorno (1985, 1995), especialmente em suas reflexões nos textos da *Teoria da semiformação* e nos ensaios que integram a obra *Educação e emancipação*.

Vilela (2007) é muito precisa ao afirmar que a semiformação, tão presente nas práticas educacionais contemporâneas, é algo passível de superação, através da transformação das relações sociais que pode ocorrer frente ao processo educativo. Nesta perspectiva realço a necessidade da didática crítica, que pela possibilidade de formação do pensamento crítico, nos alunos e futuros professores, poderá desequilibrar o jogo orquestrado da opressão construída pelos supostos reformadores da educação.

Como realça Schmied-Kowarzik (1983, p. 114), a semiformação é um processo de dominação sistemática e devemos denunciá-la e não compactuar com ela: “A semiformação ‘não pode ser explicada a partir de si mesma, porque constitui resultado de um processo de dominação sistemática por mecanismos das relações político-econômicas dominantes’”.

Denunciar e não compactuar não significa o criticismo estéril de nada fazer. O próprio Habermas critica os teóricos da Escola de Frankfurt alertando a necessidade de superar as fragilidades de um diagnóstico sem saída, fruto de uma “contradição performativa da crítica totalizada.” (PINZANI, 2009, p. 70)

Diferentes autores vinculados à teoria crítica se aproximam pela formulação de um enfrentamento contundente ao capitalismo e às suas diferentes formas de opressão, sem descurar de refletir sobre barreiras reais e concretas existentes para a construção de uma nova ordem social. (BENHABIB, 1986)

A semiformação, ao contrário do ideal da formação, que pretende ser um processo de emancipação dos indivíduos enquanto sujeitos da práxis social, produz a acomodação destes sujeitos à situação de dominação a que estão submetidos. Daí a necessidade de uma pedagogia crítica, a qual impulsionará a didática crítica.

Caminhando mais para o século atual, é importante destacar os ensaios de Santos (2000, 2007), que alertam para a necessidade de reinventar também a emancipação, já que a maneira como esta foi formulada pelas teorias críticas modernas não responde mais às necessidades do presente. Mas, para ele, não se trata apenas de uma atualização da teoria crítica para o tempo presente. É mais que isto. Porque ele considera que, em sua formulação clássica, a teoria crítica manteve-se restrita ao contexto de sua criação, Europa ocidental e EUA, ignorando o resto do mundo, assim como os problemas que lhe diziam respeito, como o colonialismo. Ao ignorar, junto com a ciência dominante, o resto do mundo, a teoria crítica contribuiu para tornar irrelevante o que se fazia e o que se pensava fora de seu contexto de origem.

Santos (2000, 2007) sugere que o desperdício de experiências e a marginalização dos conhecimentos não científicos e não ocidentais dizem respeito não apenas ao conhecimento-regulação, mas também à teoria crítica moderna. Fato que, em sua concepção, contribuiu para enfraquecer a teoria crítica moderna, que de conhecimento-emancipação acabou por se tornar parte do conhecimento-regulação, perdendo com isto grande parte de seu potencial emancipatório. Assim, ele considera que, para reconstruir a teoria crítica e reinventar a emancipação social, é preciso romper com o etnocentrismo e com o cientificismo tanto da teoria tradicional (conhecimento-regulação), como da teoria crítica moderna (conhecimento-emancipação).

Já Saviani (2008), há tempos vem realçando que uma pedagogia crítica, articulada com os interesses populares, valorizará a escola, e digo eu, a escola pública, laica, de qualidade, e esta pedagogia deverá estar atenta ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em funcionar bem, portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. “Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros”. (SAVIANI, 2008, p. 69) Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor.

[...] favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008, p. 69)

Eu ainda acrescento e realço que a pedagogia crítica, como tal, deverá insistir em projetos de emancipação da classe popular, discutindo com esta os sentidos desta emancipação e deverá insistir na reflexividade/politicidade dos contextos educacionais e apostar nas aprendizagens coletivas, colaborativas, integradas numa ecologia de saberes conforme Santos (1991) e mobilizadas pela dinâmica de uma pedagogia do oprimido. (FREIRE, 1975)

Realcei em recente artigo (FRANCO, 2017) que todo trabalho de Freire sempre se constituiu como pedagogia crítica, e sua perspectiva esteve sempre no bojo de estudos posteriores sobre esta questão, uma vez que sua obra estrutura-se em torno de princípios fundantes da lógica da pedagogia crítica, dentre os quais ressalto:

1. A finalidade da educação é formar sujeitos conscientes de seu lugar no mundo; sujeitos que, no processo educativo aprendem a dar nome e sentido ao mundo; jamais sujeitos despersonalizados e objetos à mercê de um processo que lhe é estranho; a grande questão

será sempre a de que ensinar é sim educar, numa simbiose que lhe dá sentido e direção;

2. A educação será sempre um ato de resistência à racionalização da prática educativa como pretexto de potencializar o desenvolvimento econômico; a educação jamais poderá se realizar na perspectiva mercadológica, vista como mercadoria e produto descartável e desumanizado. A lógica da educação não se coaduna à lógica neoliberal.

3. A construção do conhecimento se fará na prática dialógica; na vivência crítica da tensão entre teoria e prática e jamais como transmissão de informações sem vinculação à realidade dos educandos ou dos educadores; o que implica a construção/reinvenção de uma didática crítica que tenha por pressupostos os processos emancipatórios e a dialética opressor/oprimido;

4. A emancipação dos sujeitos da prática deve organizar toda prática pedagógica, num processo contínuo de luta e compromisso social, onde se tecem os fundamentos de uma prática democrática e crítica. Esse processo não se fará, jamais, na perspectiva da doutrinação/domesticação dos sujeitos. Será preciso a voz dos oprimidos para conduzir e significar a emancipação pretendida.

DIDÁTICA CRÍTICA

Veiga (1992, p. 39-40), ao realizar um importante estudo da retrospectiva histórica da didática, enfatiza que esta, ao se colocar na perspectiva da pedagogia crítica, passa a ter como questão central a formação do homem, especialmente o homem que pertence às camadas mais desfavorecidas da sociedade, firmando-se como espaço de negação à dominação. Assim, o enfoque da didática, fundada nos pressupostos da pedagogia crítica, será o de “trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, ensino-pesquisa, professor-aluno”. (VEIGA, 1992, p. 39) Nesta perspectiva, a didática compromete-se com a politização do professor, procurando, dentre outros aspectos “[...] combater a

orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas desprestigiadas a partir dos discursos reprodutivistas”. (VEIGA, 1992, p. 39)

Nos anos 1980, no contexto de democratização da sociedade e de compromisso social por sua transformação, a didática é questionada e inicia-se o movimento em torno de sua revisão, partindo da concepção crítica da educação.

Candau e Koff (2006, p. 460), em pesquisa que realizaram com professores pesquisadores de didática, reafirma a importância do movimento da revisão da didática, assim afirmando:

[...] observamos que a grande maioria deles(as) assinala a importância da década de 1980, podendo ser esta considerada o momento de uma verdadeira ‘refundação’ da reflexão e pesquisa da didática no país. O significado do ‘movimento da didática em questão’ e a relevância da perspectiva crítica parecem expressar um consenso na área.

A perspectiva teórica da didática crítica passou a ser associada a práticas que buscavam renovar tanto a sala de aula, como a formação de docentes e recomendava, entre outros aspectos, a politicidade do ensino, com vistas à contextualização e historicidade dos conteúdos; a consideração da multidimensionalidade das atividades de ensino; a dialogicidade das/nas práticas; a utilização de métodos investigativos em sala de aula; além da pressuposta participação intelectual ativa dos alunos.

As autoras citadas (Candau e Koff) afirmam também que, em sua pesquisa, os entrevistados, especialistas em didática, também assinalam que a didática foi sendo novamente tensionada na década final do século passado e alguns fatores foram lembrados:

Por sua vez, novos elementos parecem ‘afetar’ o campo da didática, segundo nossos (as) especialistas. São eles: a tentativa da retomada de uma visão tecnicista, em consonância com as atuais políticas de caráter neoliberal; a necessidade de busca de novos referenciais para lidar com novos contextos, novos sujeitos, novas problemáticas, como, por exemplo, a violência, os impactos pro-

vocados pelas novas tecnologias e pelos meios de comunicação de massa [...]. (CANDAUI; KOFF, 2006, p. 483)

Em recente estudo Franco e Pimenta (2016), preocupadas com essa questão dos desvirtuamentos conceituais e epistemológicos que rebatem sobre a didática, retomamos reflexões sobre a necessária criticidade da didática, propondo a didática multidimensional, em que realçamos a multidimensionalidade da prática pedagógica, como fundamento para a postura crítica de tal prática. Os princípios epistemológicos que fundamentam a didática multidimensional emergiram de nossas pesquisas realizadas nos últimos 20 anos e que evidenciam a insuficiência das didáticas específicas que, muitas vezes, excessivamente voltadas à estruturação de conteúdos e métodos, acaba apequenando e impedindo a consideração do ensino em sua perspectiva multirreferencial, multidimensional, histórica e crítica.

Consideramos que as didáticas específicas, ao focarem suas práticas nas metodologias voltadas à estruturação dos conteúdos das diferentes disciplinas, produzem um foco excessivo na dimensão disciplinar, retirando da tarefa do ensino sua necessária multidimensionalidade. Acreditamos que o ensino é uma atividade multidimensional em todas as esferas disciplinares, o que requer uma dinâmica de convergência nos atos e nas formas de ensinar. Requer, especialmente, fundamentos pedagógicos, que sustentem a práxis educativa e que ofereça à didática a base epistemológica para atuar na dialeticidade e na complexidade que a tarefa de ensino requer. O foco excessivo nos conteúdos disciplinares acaba se transformando em uma camisa de força que impede a prática crítica do ensino, facilitando a compreensão das atividades de ensino como tecnologia organizativa de materiais supostamente didáticos, subsidiando assim, as práticas tecnicistas.

O excessivo e impertinente controle e regulação das práticas educativas tem criado uma cultura de venda de materiais de ensino, de cursos que apenas certificam e com isso, aos poucos, o sentido da educação vai se deturpando. Trata-se da prática intensiva da semiformação, que se aprofunda através do controle capitalístico da indústria cultural, reificando os

pressupostos de uma didática tecnicista e impedindo a prática de uma didática crítica, multidimensional, problematizadora, dialogal.

Parece ser um consenso a consideração de que o mal-estar atual da didática se deve, estruturalmente, à perspectiva de se considerar a educação dentro da lógica mercadológica, conferindo-lhe substância de tecnicismo e de objetividade que são incompatíveis à sua natureza crítico-dialética. Quero inserir algumas considerações que acredito estão produzindo também rupturas nas possibilidades críticas da pedagogia e da didática.

Não há linearidade entre ensinar e aprender!¹

A pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades; sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A didática possui uma abrangência menor, mais focada nos processos escolares dentro das salas de aula. A pedagogia coloca intencionalidades, projetos alargados; a didática compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a didática e a transcende.

Frente a esta imprevisibilidade fica difícil determinar a priori os caminhos rígidos para um processo de ensino-aprendizagem; o educador pedagógico sabe que apenas será possível, planejar atividades que talvez conduzam à aprendizagem!

É por isso que a didática crítica trabalha na perspectiva da imponderabilidade: o professor sabe que cada situação pedagógica é única e deve estar preparado para adequar procedimentos e métodos que melhor se adaptem às circunstâncias do momento. Desta forma, as aprendizagens

1 Parte deste texto já foi discutido em Franco (2015).

que os supostos reformadores do ensino querem produzir só podem se configurar como treinos de respostas prontas. Meros ensinamentos que, não necessariamente, produzem aprendizagens.

O bom professor sabe que é impossível controlar a aprendizagem que decorrerá de uma determinada situação de ensino. Esse professor, na perspectiva da didática crítica, sabe que as aprendizagens são caminhos construídos pelos sujeitos a partir de suas interpretações e vivências nas diferentes esferas de vida.

Planeja-se o ensino na intencionalidade da aprendizagem futura do aluno. No entanto, o grande desafio da didática tem sido a impossibilidade de controle ou previsão da qualidade e da especificidade das aprendizagens que decorrem de determinadas situações de ensino.

O planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de possibilidades das aprendizagens possíveis que cercam um aluno. Como saber o que o aluno aprendeu? Como planejar o próximo passo de sua aprendizagem? Precisamos, conforme preconiza a didática na perspectiva crítica, de acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos. Como sempre nos lembrou Freire, é no ensinando-se que a educação se realiza.

A contradição sempre está posta nos processos educativos: o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz! E as aprendizagens, em seu sentido alargado e bem estudadas pelos pedagogos cognitivistas, decorrem de sínteses interpretativas realizadas nas relações dialéticas do sujeito com seu meio. Não são imediatas, não são previsíveis, ocorrem por interpretação do sujeito, dos sentidos criados, das circunstâncias atuais e antigas, enfim: não há correlação direta entre ensino e aprendizagem. Quase que se pode dizer que as aprendizagens ocorrem sempre para além, ou para alguém do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos. Radicalizando essa posição, Deleuze (2006, p. 237) afirma que jamais será possível saber e controlar como alguém aprende.

Os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Essas são vivas, existen-

ciais por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isto ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Tais práticas, por mais planejadas que sejam, são imprevisíveis porque nelas, “[...] nem a teoria, nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra.” (CARR, 1996, p. 101)

As aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar. Há sempre concomitâncias de ensino. Aí está o desafio da didática hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros “ensinos”, que invadem a vida dos alunos.

Devemos, como professores e praticantes da didática crítica, desmistificar a relação direta entre ensinar e aprender. Essa relação apequena os processos de aprendizagem, fazendo crer que só o que é ensinado é aprendido e menosprezando a capacidade de autonomia intelectual do aluno e as possibilidades de “improvisos pedagógicos” por parte dos professores. A partir do conhecimento da complexidade das práticas pedagógicas de ensinar e aprender, sabe-se hoje que a tarefa de ensinar é muito mais retroativa, que acompanha o processo existencial do aluno, do que impositiva, na perspectiva do tem que aprender assim e agora. Não se aprende por decreto, nem por roteiros pré-programados; aprende-se na dialogicidade, pela negociação de sentidos.

O ensino é práxis formativa: ensinar é sempre formar sujeitos

Tenho visto muitos alunos repetirem a frase muito presente nas redes sociais: “educar é para famílias e ensinar é tarefa das escolas”. Vejo isso como um grande equívoco. Não posso conceber um ensino fora da perspectiva da formação!

Num filme de 2013, *Monsieur Lazhar*,² aqui traduzido como *O que traz boas novas*, esse assunto aparece, quando os pais pressionam o professor argelino dizendo-lhe: “você foi contratado para ensinar e não para educar”.

Acredito ser impossível separar o ensino e considerá-lo uma ação apenas transmissível e neutra de informações. Apesar de tão conhecida e repetida a fala de Paulo Freire, de que a educação é sempre um ato político, ainda vemos muitos professores considerando que sua missão seja apenas a de transmitir informações, sem contextualização, sem criticidade e quase sempre sem dialogicidade.

Considero que as relações entre professor, aluno, currículo e escola são relações que impõem uma convivência, tensional e contraditória, entre o sujeito que aprende e o professor que se organiza e prepara as condições para ensinar. O professor pode encontrar meios para viver a dissonância das resistências e resignações postas pelo aluno, quer atuando como desencadeador de processos de aprendizagem; quer como “acompanhador” das possibilidades múltiplas de retorno de sua ação.

Como a vida, o que decorre da ação de um bom ensino serão sempre situações imponderáveis!

O importante é acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejado inicial. Essa dinâmica, que vai do desencadear nos alunos de situações desafiadoras, intrigantes, exigentes, aos retornos que os alunos produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios postos, é a marca da identidade do processo ensino-aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude.

Considero que as práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens.

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica requer, pelo menos dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presi-

2 Direção de Philippe Falardeau.

dem suas práticas. A consciência ingênua de seu trabalho impede-o de caminhar nos meandros das contradições postas e, além disso, impossibilita sua formação na direção de um profissional crítico. (FREIRE, 1979)

A ação educativa verdadeira só pode ser vista como práxis que integra, conforme Kosik (1995), dois aspectos – o laborativo e o existencial – e se manifesta tanto na ação transformadora do homem, como na formação da subjetividade humana. Quando se deixa de considerar o lado existencial, a práxis se perde como significado e permite ser utilizada como manipulação. (FRANCO, 2001)

A compreensão da práxis é tarefa eminentemente pedagógica. Kosik (1995, p. 222) realça que a práxis é a esfera do ser humano, portanto, não é uma atividade prática contraposta à teoria, mas práxis “é determinação da existência como elaboração da realidade”. Uma intervenção pedagógica como instrumento de emancipação considera a práxis como uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza.

Assim reafirmo que o ensino, transformado meramente em prática de passar conteúdos, sob forma de informações, é semiformação e não pode ser considerado uma prática de formação, mas se não mobilizar a participação e envolvimento do sujeito, será apenas prática de manipulação.

Recorro novamente a Adorno (1985) para realçar a importância do conceito de indústria cultural, expresso na *Dialética do esclarecimento* para se referir à cultura intencionalmente produzida e sistematizada pelo mercado, que funciona como braço privilegiado a serviço do sistema capitalista como um poderoso instrumento de dominação de consciências.

A afirmação de que ensinar é só “passar o assunto”, favorece grandemente essa indústria, fragilizando a formação do sujeito. Considero que atuar criticamente contra a semiformação, requer um ótimo trabalho de formação, um trabalho contínuo e persistente, na perspectiva da crítica e do diálogo com estas circunstâncias. Esta dinâmica de contra hegemonia, pressuposta à didática crítica, poderá, talvez, conduzir a práticas de resistências e de emancipação às práticas neoliberais que têm invadido as práticas educativas.

É realmente o desafio de quem milita na perspectiva de que o ensino necessita de uma lógica crítica para sobreviver. Assim se expressam os autores Bandeira e Oliveira (2012, p. 231):

O grande desafio que se nos coloca no âmbito educacional hoje, à luz do pensamento de Adorno, é a crítica da semiformação, tal como se apresenta não só no contexto macrossocial, mas no espaço da própria sala de aula, buscando captar, de forma crítica, suas tendências intrínsecas. Somente por este caminho será possível fazer emergir uma formação cultural que venha a contribuir para a ampliação dos horizontes dos indivíduos, para a emergência de sujeitos conscientes de suas potencialidades e artífices da própria história.

Essa questão nos conduz a pensar na validade do termo da universalização do ensino: será que universalizamos o ensino ou apenas universalizamos os espaços de colocação da criança numa suposta escola, que não ensina ou ensina pouco?

A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA

Já na introdução chamei pelo clamor de Nóvoa: “É tempo de dizer não”.

E sigo com ele: “Não à degradação da escola pública. Não à mobilidade dos professores. Não a um país sem futuro”. (ANTÓNIO..., 2013)

Verifico que esta questão está mundializada! E deparo a angústia na escrita de Gomes (2015), ao estranhar os caminhos da pedagogia em Portugal e no mundo e ao sugerir a tese de que é possível perturbar a matriz fundadora do pensamento sobre educação, aceitando sua história, seus acasos e o risco de pensamentos outros sobre a pedagogia:

Hoje, em Portugal, nós, professores e educadores (e mães), estamos perante um novo ciclo do *regresso ao básico*, por via de um conjunto amplo e heteróclito de medidas políticas. Destaco aqui apenas: o aumento do número de alunos por turma e por escolas e a redução das aprendizagens ao que é objectivamente mensurável. (GOMES, 2015, p. 3, grifo nosso)

Esse retorno ao básico (*back to basic*) é visto pela autora como a intenção das políticas educacionais de controle e normalização do trabalho dos professores, em uma tentativa de asfixia das dimensões humanas e pedagógicas do trabalho docente. “O que se designa de regresso ao básico, como se de um regresso a saberes fundamentais, canônicos e indiscutíveis se tratasse, é, acima de tudo, um reforço da submissão da infância e de tudo o que há de infantil na relação pedagógica”. (GOMES, 2015, p. 3)

Segundo a autora, devemos, como pedagogos e profissionais da educação, resistir à volta desse básico proposto pelos reformadores da educação. Afinal, já havíamos caminhado em outra direção e, como escrevi na epígrafe inicial: imaginar que ainda hoje, as supostas reformas empresariais na educação baseiam-se em concepções de educação e de escola que considerávamos, pelo menos teoricamente, superadas. (FREITAS, 2014, p. 1087)

Gomes (2015) constata que a globalização das economias, dos mercados e dos trabalhadores têm produzido desacertos nas concepções pedagógicas das escolas e nos processos de educação. Referindo-se à realidade de Portugal, afirma que os *rankings* das escolas, a par de instrumentos de regulação nacional e internacional dos resultados da escolarização, promovem a entrada da lógica mercantil nos processos de educação. Destaca: “pretende-se assim que a educação e o trabalho das escolas e dos professores sejam mais mensuráveis e comparáveis e que os vectores de distinção e diferenciação mecanizem-se e vejam sua eficácia burocraticamente controlada e certificada.” (GOMES, 2015, p. 2)

Esse movimento neoconservador já tinha sido analisado por Apple (1989, p. 129-130) e também bastante evidenciado por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 162), ao afirmarem que:

[...] a crítica à escola, às suas práticas e ao conhecimento que lecionam é feita do ponto de vista da produção. A chamada ‘volta ao básico’ (*back to basic*) que esse discurso conservador preconiza supõe se concentrar nas aprendizagens mais imediatamente rentáveis, a crítica a qualquer outra ‘distração cultural’ no currículo [...] a regressão aos métodos eficientistas, a ênfase no controle mais rígido do currículo [...].

As políticas mercadológicas retiram as especificidades pedagógicas, naturalizando práticas simplistas de ensinar e aprender, fazendo crer que basta copiar/colar/repetir e dar respostas certas, para que a educação se realize. Como romper essa lógica tão presente nas práticas e políticas educacionais? Acredito em práticas contra hegemônicas, produzidas pela didática crítica, práticas que produzam nos alunos e futuros docentes a consciência da necessidade de resistir a essas supostas facilidades propostas pelas reformas. É preciso a ação revolucionária das práticas críticas, que têm como base a reflexividade, a politicidade e o diálogo investigativo como base do método. Mais que nunca a didática crítica pode ser um caminho.

CONCEITOS EMPRESARIAIS

Por que nos curvamos e não dizemos não, quando invadem nossas convicções? Por que assumimos conceitos que deturpam o sentido da educação? Por exemplo: por que aceitamos falar de tutores ou agentes de ensino substituindo o conceito de docência? Por que aceitamos e reproduzimos o vocábulo “protagonismo” na escola, substituindo o conceito que nos é tão caro, de autonomia intelectual? Por que aceitamos a substituição dos orientadores educacionais e hoje temos o tutor de vida e trabalho, nas escolas de tempo integral do estado de São Paulo? Há muitos outros exemplos, mas o importante é que devemos resistir em propagar e dar credibilidade a esses conceitos estratégicos.

Somos gerentes, gestores ou somos diretores de escola, ou administradores das condições educativas das escolas?

“Ranquear” as escolas? Por que damos tanta importância a isso? Será que as medidas que fundamentaram o tal *ranking* representam nossa concepção de educação? O que informam esses rankings sobre boa formação, processos de autonomia/emancipação?

Por que assumirmos desenvolver em nossas escolas projetos pré-prontos e que nada significam aos participantes desta escola?

Esses mecanismos de troca de nomes de conceitos já consagrados tendem a produzir um “senso comum” na sociedade a favor dessas formulações. Devemos resistir a esses traços de interpretação ingênua dessas substituições de nomenclatura. Não é apenas uma questão semântica; é uma forma de colonização da cultura educacional pela lógica empresarial.

REFLEXÕES FINAIS

Segundo Hill (2003, p. 24), Glenn Rikowski, desenvolve uma análise marxista baseada no estudo da força de trabalho. Referindo-se à educação, ele sugere que os professores são os mais perigosos dos trabalhadores porque eles têm um papel especial na formação, no desenvolvimento e na força da única mercadoria sobre a qual depende o sistema capitalista: a força de trabalho.

Rikowski, de acordo com Hill (2003, p. 25, grifo nosso), defende que o Estado precisa controlar esse processo por duas razões:

Primeiro, para tentar assegurar que ele ocorra. Segundo, para tentar assegurar que os tipos de pedagogia opostos à produção da força de trabalho não existam e não possam existir. Especialmente, como fica claro nesta análise, o Estado capitalista *tentará destruir qualquer forma de pedagogia que tente educar os estudantes sobre seu verdadeiro predicamento* – a criação de uma consciência própria como futura força de trabalho e a sustentação desta consciência com uma visão crítica que procure solapar o pacífico funcionamento da produção social da força de trabalho. Este medo implica no rígido controle, por exemplo, do currículo para a formação e capacitação do professor, do ensino, e da pesquisa em educação.

Paulo Freire nos deixou seu legado que se vincula à necessária politicidade da educação. Disso decorre a compreensão de que, para aprender, o aluno precisa se fazer sujeito, cobrir-se de humanidade e construir sentidos: fazer-se um sujeito que se vê no mundo e que pode dizer-se autor desse mundo. Ensinou-nos Paulo Freire: despersonalizados, somos oprimidos e mudos!

Paulo Freire também realça que para fazer-se educador e pedagogo é fundamental estar no mundo, com o mundo e fazer de sua prática aquilo que consolida sua teoria e de sua teoria o que continuamente reajusta e concretiza a prática.

Mais uma vez, quero realçar que a racionalidade pedagógica, que fundamenta a didática crítica, requer a práxis da reflexão; do diálogo e da politicidade – ser e estar no mundo conscientemente – e que esta racionalidade tem sido posta de lado no mundo contemporâneo, devido à força com que as políticas neoliberais têm destruído nossa cultura pedagógica. Em decorrência, percebe-se que a sociedade contemporânea tem se afastado dessa racionalidade crítica em prol da lógica neoliberal que simplifica e tecnifica os processos pedagógicos, despersonalizando os sujeitos da prática, quer alunos, quer professores. Considero isso um crime à nossa humanidade, à nossa possibilidade de ser-mais.

Desta forma, vislumbro a necessidade de os educadores unirem-se em resistência e tomarem para si o urgente compromisso de lutar por processos e práticas críticos e exercerem o direito e o dever de resistir, de dizer não aos impactos dos que, na perspectiva empresarial, sugerem reformas na educação, desconsiderando as necessidades inerentes aos processos educativos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

António Nóvoa exorta professores a dizer “não”. *Público*, Lisboa, 3 maio 2013. Disponível em: <https://www.publico.pt/2013/05/03/sociedade/noticia/antonio-novoa-exorta-professores-a-dizer-nao-1593260>. Acesso em: 12 jul. 2018.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, A. R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago., 2012.

BENHABIB, S. *Critique, norm and utopia: a study of the foundations of critical theory*. New York: Columbia University Press, 1986.

CARR, W. *Una teoria para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1996.

CANDAU, V.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jul. 2018.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FRANCO, M. A. R. S. *A Pedagogia como ciência da Educação: entre práxis e epistemologia*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FRANCO, M. A. R. S. A. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012a.

FRANCO, M. A. R. S. A. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes sociais. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). *Doze temas da Pedagogia: as contribuições do pensamento em Currículo e em Didática*. São Paulo: Cortez Editores, 2012b. p. 169-189. v. 1.

FRANCO, M. A. R. S. A. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614. jul./set. 2015.

FRANCO, M. A. R. S. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p152-171, 2017.

FRANCO, M. A.; PIMENTA, S. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p.539-553, abr./jun., 2016.

FREIRE, P. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

- FREIRE, P. *À Sombra desta Mangueira*. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000b.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.
- GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora, no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 111-177.
- GOMES, E. X. Quem tem medo da pedagogia? Contributos da teoria contemporânea da educação para resistir ao “regresso ao básico”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 949-973, out./dez. 2015.
- HABERMAS, J. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola. 2002.
- HILL, D. O Neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003.
- HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, W. *Textos escolhidos*. Tradução de José Lino Grünnewald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 117-161.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- PINZANI, A. *Habermas*. Porto Alegre: Artmed, 2009
- MELO, R. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. 62, p. 249-262, maio/ago. 2011.
- NOBRE, M. *Teoria crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.
- SANTOS, B. S. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora. 2000.
- SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, B. S. Subjetividade, Cidadania e Emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, p. 135-151, jun. 1991.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VEIGA, I. P. A. (org.). *Repensando a Didática*. 25. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VILELA, R. A. T. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 45, p. 223-248, jun. 2007.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

desafios para a didática na cibercultura

EDMÉA SANTOS

TATIANA STOFELLA SODRÉ ROSSINI

INTRODUÇÃO

Em tempo de aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2010), emergem novas práticas socioculturais resignificando atividades já legitimadas anteriormente em um curto espaço de tempo. A velocidade das transformações sociais é instaurada pelos avanços tecnológicos dos dispositivos digitais, onde o tempo e espaço são subjetivos e ao mesmo tempo contínuos. A informação disponibilizada no ciberespaço permite o seu acesso de qualquer lugar do planeta, desde que possua um artefato digital com acesso à rede mundial de computadores. Nesse sentido, a aprendizagem torna-se cada vez mais aberta e espontânea em razão da facilidade de acesso livre e contínuo da informação. Com o advento da Web 2.0 e mais recentemente do *app-learning*, aprendizagens ubíquas com usos de aplicativos para dispositivos móveis, novas possibilidades emergiram e tem contribuído para a participação do social na rede, principalmente no aspecto de autoria.

O movimento de *software* livre, conhecido também como Free Libre and Open Source Software (FLOSS), tem se consolidado cada vez mais no âmbito global, propiciando o aperfeiçoamento constante de programas/aplicativos/serviços por praticantes em sintonia com o espírito do tempo. A abertura de códigos informáticos permite a construção colaborativa horizontal e a livre participação possibilitando a personalização para cada contexto a ser empregado. Primeiramente, começou com *softwares* complexos, como por exemplo, o sistema operacional Linux, depois com aplicativos mais simples (ex: Mozilla¹), até chegar a customização e remixagem (LEMOS, 2008) de serviços oferecidos na internet (ex: Flickr²).

Em 2002, a partir da iniciativa do Massachusetts Institute of Technology (MIT) de disponibilizar materiais de cursos *on-line* para acesso aberto (*open access*), a United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Unesco) cunhou o termo “Open Educational Resources” (OER), conhecido como “Recursos Educacionais Abertos” (REA), no Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries. Neste fórum, os participantes definiram os REA como materiais digitais oferecidos de forma livre e aberta para professores, estudantes e a comunidade acadêmica em geral para uso, remixagem e compartilhamento na docência, aprendizagem e pesquisa. (LEMOS, 2008) O objetivo é promover a produção colaborativa de “bens culturais comuns” (AMIÉL, 2012), conhecidos como *commons*, para toda a humanidade e torná-los disponíveis gratuitamente e devidamente licenciados, em prol do conhecimento globalizado e da redução de custos na compra de livros didáticos impressos. (UNESCO, 2009)

Com a intensificação do movimento de *software* livre, várias instituições educacionais internacionais começaram a oferecer livre acesso a conteúdos abertos de cursos de graduação e pós-graduação para a comunidade acadêmica em geral. Os REA podem ser conteúdos de aprendizagem de cursos abertos, interfaces de apoio ao desenvolvimento, à utilização, ao

1 Mozilla é um Software livre que possui o código aberto para ser transformado pelos usuários.

2 Flickr é um software social o qual fornece suporte para grupos de pessoas interagirem colaborativamente, compartilhando informações e recursos.

reuso, à busca, à organização e à autoria de conteúdos, bem como, sistemas de gerenciamento de aprendizagem e recursos de implementação que abrangem licenças para a disseminação da informação. (HYLÉN, 2005)

Os REA possibilitam a ampliação do acesso ao conhecimento e também fazem uso de licenças abertas – as mais utilizadas são as da Creative Commons – que são incorporadas para garantir o seu reuso e a sua disseminação sem ter que pedir permissão ao autor ou pagar o uso de direitos autorais. As licenças Creative Commons são as mais utilizadas para licenciamento de diversos tipos de conteúdos abertos, pois facilitam a sua reapropriação, garantindo a propriedade intelectual e criativa do autor. Os REA podem ser construídos em aplicativos preferencialmente gratuitos e disponibilizados em interfaces da Web 2.0, como por exemplo, Flickr, YouTube e Moodle.

Os REA são considerados uma das práticas da Educação Aberta, que é caracterizada por várias configurações de ensino e aprendizagem, tais como: liberdade do local de estudo, aprendizagem por módulos conforme o ritmo do estudante, autoinstrução com reconhecimento formal ou informal da aprendizagem, acesso gratuito aos cursos oferecidos, ausência de pré-requisitos para cursar uma determinada disciplina, acessibilidade às pessoas com deficiência, utilização de REA na educação formal ou informal criados por professores e alunos, práticas pedagógicas centradas no discente, utilização de *softwares* abertos e acesso aberto ao repositório de pesquisas científicas, dentre outras. (SANTOS, 2012)

Um modelo emergente que está sendo muito utilizado na educação via internet é o Massive Open Online Course (MOOC). Baseado na teoria conectivista desenvolvida por George Siemens (2005) e Stephen Downes (2012), o MOOC é construído dinamicamente de acordo com o engajamento e os interesses de docentes e estudantes, sem haver pré-requisitos ou qualquer restrição, como por exemplo, a quantidade de participantes. Segundo Siemens (2005), o conectivismo integra princípios explorados pelas teorias do caos, da rede, da complexidade e da auto-organização. Para o autor, a aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos e não inteiramente sob o controle dos indivíduos. O conhecimento passa a ser acionável

por meio de conexões de informações internas e externas especializadas. Nesse sentido, o conhecimento pode residir fora de nós mesmos, sendo necessário saber distinguir quais informações são importantes e quais alteram a tomada de decisões realizadas no passado. (SIEMENS, 2005)

Atualmente, o Brasil encontra-se defasado em relação à produção e ao compartilhamento de REA quando comparado no âmbito internacional, tendo em seus repositórios conteúdos digitais e/ou links de materiais que não necessariamente estão licenciados em Creative Commons. Por exemplo, o Portal do Professor criado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Educopédia, criada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em parceria com o Oi Futuro, são repositórios de conteúdos digitais, mas não podem ser considerados REA em razão das suas concepções não estarem de acordo com a essência da filosofia de acesso aberto. Ou seja, materiais educacionais com restrição de acesso por meio de senhas, protegidos por direitos autorais e sem licenciamento para compartilhamento, uso e reapropriação.

O instituto de tecnologias de informação na educação da Unesco está lançando o projeto “Open Educational Resources in Brazil: State-of-the-art” para promover o movimento de REA nos países que não falam inglês, tendo o Brasil como um desses protagonistas. Esse projeto possui recomendações de iniciativas de REA no contexto do plano de ação no escopo do Plano Nacional da Educação (PNE)³ de 2011-2020, que está pendente de aprovação do governo. (SANTOS, 2011) Este projeto de lei apresenta dez diretrizes objetivas e vinte metas e suas respectivas estratégias de concretização. Os REA fazem parte da Meta 7 do PNE:

7.10) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para software livre e recursos educacionais abertos, bem como acompanhamento dos resultados do sistema de ensino que forem aplicadas;

7.12) Implementar o desenvolvimento de tecnologias educacionais, e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de en-

3 Projeto de Lei Federal nº 8.035/2010.

sino, inclusive a utilização de recursos educacionais abertos, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem de alunos. (BRASIL, 2010)

De acordo com Pretto (2012), as políticas da educação devem estar em sintonia com ações que promovam a implementação de *softwares* e *hardwares* livres e abertos, garantam conexões de banda larga de qualidade, transformem os direitos autorais e seus financiamentos com recursos públicos, criem legislações para padrões abertos e, principalmente, garantam os processos formativos dos cidadãos. Para isso, as múltiplas potencialidades que a infraestrutura tecnológica nos oferece necessitam ser exploradas para ampliar cada vez mais a participação social na produção e compartilhamento de culturas e de conhecimentos, tanto em processos formativos formais quanto informais.

Nesse sentido, a autoria de docentes e estudantes torna-se importante para a criação de REA e também para a sua sustentabilidade. Assim, a escola passa a se tornar um espaço de construção do conhecimento, onde as diferenças, as experiências, as informações oriundas de outras redes educativas que cada praticante forma e se forma são levadas em conta, contribuindo todos para o aperfeiçoamento contínuo do saber. Dessa forma, o aspecto colaborativo e participativo da educação necessita ser resgatado para entrar em sintonia com os movimentos emergentes de abertura e liberdade. Somente com essas articulações que a educação baseada na criação, na participação e no compartilhamento poderá ser uma realidade planetária.

EDUCAÇÃO ABERTA, CONECTIVISMO E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

O movimento para uma Educação Aberta tem se intensificado cada vez mais em busca de processos de ensino e aprendizagem cada vez mais complexos e flexíveis, levando em consideração a diversidade de contextos e os interesses dos participantes com vistas à colaboração, à interatividade, à liberdade, sem restrições de uso, reapropriações e compartilhamento. (AMIEL, 2012)

A partir da Declaração da Cidade do Cabo (2007), o movimento da Educação Aberta surge como metodologia de educação, convidando alunos, professores, Governos, editoras, instituições de ensino, dentre outros, a se comprometerem com três estratégias para aumentar o impacto e o alcance dos REA. São elas: a) encorajar educadores e estudantes a criar, utilizar, adaptar e melhorar os REA de forma colaborativa, fazendo estes, parte integrante da educação; b) disponibilizar e licenciar os recursos em formatos abertos e acessíveis sob o domínio de professores, autores, editoras e instituições e; c) fazer a Educação Aberta como uma prioridade, onde recursos financiados com o dinheiro público devem ser abertos, dando preferência a produção e ao compartilhamento de REA. Segundo a declaração, essas estratégias constituem um bom investimento no ensino e aprendizagem para o século XXI.

A abertura pressupõe o livre acesso aos recursos disponibilizados por terceiros, bem como a ausência de pré-requisitos e qualificações prévias para utilizá-los. Também pressupões que os materiais sejam construídos em aplicativos de formatos abertos para que seja possível a interoperabilidade e a padronização entre os diferentes repositórios. Esses recursos podem ser planos de aulas, vídeos, imagens, livros, jogos, sons, textos, *softwares* e outros materiais de apoio ao ensino e aprendizagem. Eles contribuem para uma educação mais acessível a todos, propiciando menos custos e potencializando a evolução das sociedades globalizadas. Assim o compartilhamento, a transparência, a imprevisibilidade, a participação são características de uma prática educacional aberta, onde docentes e discentes produzem cultura e conhecimento.

Com isso, o movimento da Educação Aberta depende dos recursos educacionais abertos (REA), que na verdade, são

[...] materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa veiculados em qualquer suporte ou mídia, que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta por licenças de direito autoral livres, tais como as do Creative Commons, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos, bem como de softwares livres e formatos abertos de edição, facilita o acesso e a reutilização potencial dos recursos publicados

digitalmente. Os REA podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, softwares, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica, que possa apoiar o acesso e a produção de conhecimento. (ROSSINI; GONZALEZ, 2012, p. 38)

Segundo Rossini e Gonzalez (2012), a filosofia dos REA é tornar os materiais educacionais como bens comuns e públicos, acessíveis a todos, para que possam ser remixados, compartilhados e utilizados de acordo com as especificidades de cada um. Nesse sentido, docentes e discentes se tornam autores nesse processo de produção de REA.

O conectivismo surge como uma teoria pedagógica sintonizada com a era digital, uma vez que as tecnologias têm reorganizado a nossa forma de viver, de comunicar e de aprender. (SIEMENS, 2005) Segundo Downes (2012), o conhecimento é um conjunto de conexões formadas por ações e experiência. As conexões se formam naturalmente, por meio de associações que nos levam ao crescimento e da sociedade. O seu sucesso se dá por meio da diversidade, da autonomia, da abertura e da conectividade das redes de aprendizagem. A aprendizagem não é estruturada, controlada ou processada. Ela se estabelece no caos para que os participantes possam lidar com a complexidade.

De acordo com Siemens (2005), os princípios do conectivismo são:

- a aprendizagem e o conhecimento se constituem na diversidade de opiniões;
- a aprendizagem é um processo de conexão de nós especializados ou fontes de informação;
- a aprendizagem pode residir em dispositivos não-humanos;
- a capacidade de saber mais é mais crítica do conhecimento atual;
- é necessário cultivar e manter conexões para contribuir com a aprendizagem contínua;
- a capacidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental;

- a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas é atualizar o conhecimento;
- a tomada de decisão é um processo de aprendizagem.

Segundo Siemens citando Art Kleiner (2002), a gestão do conhecimento é um desafio muito importante, pois é necessário não só conhecer a capacidade cognitiva coletiva com também cultivá-la e aumentá-la. O indivíduo é o ponto de partida do conectivismo, pois o conhecimento pessoal é composto por uma rede recursiva de aprendizagem, a qual envolve as organizações e as instituições. Assim, os sujeitos se mantêm atualizados por meio das conexões que formaram ao longo do percurso formativo.

De acordo com Inuzuka e Duarte (2012), os MOOC foram concebidos a partir da teoria de aprendizagem conectivista, podendo ser suportes adequados para a produção de REA. Para Mackness, Mak e Willians (2010), um curso *on-line* para ser conectivista precisa contemplar a autonomia, a diversidade, o grau de abertura, a conectividade e a interatividade. Cabe ressaltar que os MOOC, por não terem qualquer tipo de restrição no que diz respeito aos pré-requisitos acadêmicos e a quantidade de participantes, os mesmos são construídos e evoluídos dinamicamente, de acordo com o engajamento e as necessidades dos estudantes, não havendo mediação docente, apenas “facilitadores”. Nesse aspecto, a simples abertura não propicia a aprendizagem, sendo necessário um docente provocador que leve em consideração o estabelecimento da interatividade com mediação, tendo estes como elementos essenciais para a construção do conhecimento colaborativa, autônoma e compartilhada.

Santos (2012, 2014) acrescenta que os MOOC se apoiam em uma metodologia de aprendizagem centrada no aluno. No entanto, no ciberespaço a rede não tem centro fixo, mas sim dinâmico de acordo com as autorias de docentes, discentes e colaboradores. O desafio é criar currículos que se auto-organizem em rede de forma articulada com todos os participantes e objetos técnicos envolvidos. (SANTOS, 2005) Assim, metodologias de ensino poderão emergir ou serem atualizadas tendo como objetivo a formação dos sujeitos em sintonia com a filosofia da abertura e da autoria cidadã.

A PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL COMO ALICERCE FUNDAMENTAL PARA AUTORIA DE REA

O movimento REA na sociedade planetária vem desestruturando os processos de ensino e aprendizagem formais pautado na “pedagogia da transmissão”. (SILVA, 2010) Assim, conteúdos textuais estáticos, pré-definidos e lineares dão espaço a recursos hipermidiáticos dinâmicos, abertos e multirreferenciais.

Segundo Pretto (2012), o trabalho do professor necessita se inspirar na “ética *hacker*”, na qual a autoria, a colaboração, o compartilhamento, a exploração, a criatividade e a remixagem devem ser características intrínseca do seu jeito de trabalhar. A produção de materiais educacionais por professores e estudantes propicia a transformação da escola em um espaço de criação e de novos aprendizados, em razão do seu caráter heterogêneo e singular. Com isso, as múltiplas redes de aprendizagem que fazemos parte “dentrofora” das escolas vão sendo tecidas, formando nós imbricados de conhecimento. O conhecimento se torna complexo a partir do momento em que nada é rejeitado, nem mesmo o contraditório, o desordenado, o instável, o incerto, o complicado e o imperfeito.

Segundo Morin (2007), o paradigma da complexidade leva em consideração que não existe a dicotomia entre ordem e desordem, pois as duas cooperam para a organização, a complexificação e o desenvolvimento do conhecimento. A complexidade é a relação contraditória entre a ordem, a desordem e a organização, tendo como princípios a dialógica, a recursividade e o holograma. O princípio dialógico prevê a colaboração e a produção de conhecimento entre termos, ao mesmo tempo, complementares e antagônicos entre si. A recursividade rompe com a ideia de causa e efeito, onde estes estão interligados e se retroalimentam em um ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. O princípio hologramático está ligado à lógica recursiva onde não se pode conhecer as partes sem o todo e vice-versa. Nesse sentido, o paradigma complexo nos ajuda a pensar de forma prudente, preparando-nos para o inesperado, o inconcebível, ou seja, ter consciência da realidade multidimensional e

incompleta, sem regulá-la, reduzi-la e homogeneizá-la. Segundo Morin (2011, p. 36):

[...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...], e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Nesse sentido, para levar em consideração a complexidade do tema a ser pesquisado serão analisados os seguintes aspectos (MORIN, 2011):

- o contexto – as informações coletadas serão situadas em seu contexto, determinando as condições de sua imersão e os limites de sua validade;
- o global – o todo e as partes serão analisados em conjunto;
- o multidimensional – as várias dimensões do problema serão levadas em conta;
- o complexo – os elementos diferentes serão analisados, pois são inseparáveis, constitutivos do todo e são interdependentes, interativos e interretroativo.

A multirreferencialidade (ARDOÍNO, 1998) emerge a partir da complexidade, possibilitando que a mesma realidade seja tratada sob diferentes e múltiplas perspectivas, sendo estas contraditórias ou não. A abordagem multirreferencial é uma posição epistemológica, pois parte do princípio de que os saberes precisam ser articulados e vivenciados na pluralidade de suas construções e instituições, em uma visão crítica e construtiva. (ARDOÍNO, 1998) A multirreferencialidade prioriza as relações, a criação, a heterogeneidade, a dialética, a bricolagem (composição), a compreensão, a autoria, a plasticidade, a complexidade, o fazer ciência. O fazer ciência que definirá dinamicamente a composição metodológica, podendo sofrer transformações constantes. (BORBA, 1998)

Para Maturana (2001), o ser humano vive em função de seus desejos e interesses guiado pela emoção. Nesse sentido, o fazer ciência se constitui por ações de domínio cognitivo, legitimadas pelas redes de conversações,

constituindo espaços de aprendizagem nos/dos/com os cotidianos. Assim, o saber científico na cena formativa não é o centro do processo, devendo articular-se também com os saberes do cotidiano, das artes, da filosofia.

Para Sousa Dias (1995), inspirado em Deleuze, os saberes relacionados à ciência, à arte e à filosofia não são melhores ou piores que os outros. A arte cria sensações, a ciência cria funções e a filosofia cria conceitos e personagens conceituais. Os personagens conceituais são os intercessores do pensador, ou seja, são artefatos, imagens ou narrativas que o ajudam a pensar. São as condições necessárias para a criação de conceitos livres dos acontecimentos das coisas e dos seres em meio ao caos, traçando um plano de referência infinito e virtual sobre ele. Dessa forma, o caos é recortado com o intuito de extrair dele a realidade do virtual. Virtual, pois, a filosofia desterritorializa os conceitos com intuito de tornar consistente o infinito para a instalação do pensamento criativo sob o caos. É dessa forma que a inovação emerge, libertando a suposta “verdade”, dando espaço para a criação.

Segundo Sousa Dias (1995), o plano de referência é criado juntamente com conceitos e personagens de forma dinâmica e recursiva. É nele em que os acontecimentos e os personagens conceituais são selecionados por conceitos prévios articulados, sendo chamado por Deleuze de “imagem do pensamento”. A imagem do pensamento ajuda a orientar o pensamento por meio de reflexões, fornecendo direções para a criação de conceitos, produção de sentidos, sem a necessidade de métodos e procedimentos. Pensar é experimentar caminhos diversos, desorientar-se para inventar uma orientação. Assim, os personagens conceituais são constituídos de conceitos de outro(s) pensador(es).

No entanto, Certeau (2011, p. 49) nos alerta que nem sempre as imagens e narrativas correspondem “ao real que determina a sua produção”. Assim, por meio de uma suposta ordenação e uma ficção não assumida o discurso produz a “realidade” e as práticas em uma relação recursiva. Segundo Certeau (2011), a ficção no discurso pode ser encontrada no campo da história, onde a verdade é produzida a partir da identificação do que é falso. Também a ficção pode ser encontrada no campo da realidade, no

qual o erro é apresentado e comprovado por um discurso técnico, levando a considerar o não falso como o “real”. No campo da ciência a ficção aparece quando se tenta instaurar coerências para produzir “uma ordem, um progresso e uma história.” (CERTEAU, 2011, p. 47) O autor finaliza que a ficção é metafórica, a qual dá forma ao real sem ter pretensão de representá-lo.

Nesse sentido a formação docente precisa levar em consideração a multirreferencialidade, a implicação do pesquisador e a complexidade. Ou seja,

[...] impregnar as construções programáticas e curriculares de estratégias relacionais, em que noções como teoria-prática, micro-macro, subjetividade-objetividade, quantitativo-qualitativo, todo-parte, interno-externo, uno-múltiplo, indivíduo-sociedade figurem nas análises como realidades imbricadas e moventes, convertendo o avassalador nada-mais-que-processo em algo da ordem da objetivação, porquanto as certezas petrificadas ou reificadas não são mais que falsas promessas, sombras e desencantos que as luzes na deificação da ciência não souberam transformar em previsibilidade perfeita, mais um espetáculo paradoxal da nossa existência. (MACEDO, 1998)

Desta forma, de acordo com Macedo (1998), assumir uma perspectiva multirreferencial significa romper com a edificação do saber normativo e prescritivo, dando lugar a uma práxis aberta, inacabada, desestruturante, plural, interdisciplinar, heterogênea e dialógica. O conhecimento assim se torna imprevisível e complexo.

A construção e a edificação dos saberes docentes é um movimento plural, sendo necessário habitar e vivenciar outros espaços multirreferenciais de aprendizagem. A formação de professores na cibercultura visa promover a circulação, a vivência e o habitar em outros espaços multirreferenciais do cotidiano, como por exemplo, nas cidades, nos ambientes virtuais, no ciberespaço, ou seja, além dos já instituídos formalmente (ex: escola e universidade). A grande parte dos atos de currículo é centralizada no uso instrumental e científico das tecnologias digitais, bem como na figura docente. (SANTOS, 2006)

Segundo Santos (2006, 2014), o objetivo da pesquisa-formação multirreferencial transcende diagnósticos exploratórios que apenas descrevem

as realidades docentes e escolares. Parte do princípio de que não se pode separar pesquisa de ensino, os sujeitos de suas ações, a universidade da escola e da cidade, e estas do ciberespaço. Portanto, ações de pesquisa sustentadas na troca, no diálogo e nas vivências formativas dos sujeitos envolvidos, de caráter contínuo e não pontual, necessitam ser desenvolvidas.

Na pesquisa-formação, o docente constrói juntamente com os participantes dispositivos formativos visando à produção de conhecimentos e a reestruturação de sua prática. (NÓVOA, 2004) Esses dispositivos são, na verdade, táticas (CERTEAU, 1994) singulares que os sujeitos fazem nos cotidianos para lidar com os dilemas vivenciados em sua docência. Os casos revelam novas dimensões problemáticas convidando todos a “pensar diferentemente”, ou seja, livre de controle, classificação, distinção e comparação. (CERTEAU, 2011) A curiosidade, o envolvimento emocional, a implicação são essenciais para a participação coletiva propiciando a autonomia, a autoria, a troca de saberes e a interatividade. (SILVA, 2010) Nesse sentido, professores e estudantes se tornam simultaneamente sujeitos e objetos da formação.

De acordo com Certeau (1994), são nos cotidianos que acontecem as “maneiras de fazer” de cada indivíduo, formando redes rizomáticas em permanente movimento. As redes de aprendizagem vão mobilizando as pessoas, permeando o currículo oficial. Essas “táticas” cotidianas tem o poder de alterar o funcionamento das estruturas institucionais, mas de uma forma velada, invisível. Assim, a pesquisa nos/dos/com os cotidianos têm a intenção de revelar essas táticas, mostrando a sua lógica operatória. (ALVES, 2010)

Portanto, são com esses fundamentos e conceitos que a formação de professores para autoria de REA necessita ser pensada e articulada. Os REA podem ser conteúdos de aprendizagem, de propriedade intelectual ou de interfaces que propiciam o livre acesso ao conhecimento, garantindo liberdade e criatividade em sua produção. Também permite o incentivo às práticas pedagógicas de colaboração, compartilhamento e autoria. Assim, o material educacional passa a ser flexível e aberto, possibilitando múltiplos usos e reconfigurações deste. A autoria pressupõe a intervenção ativa e autônoma dos participantes (docentes e discentes) na produção colaborativa de recursos digitais, abolindo as fronteiras entre eles.

As interfaces digitais favorecem novas autorias e gêneros textuais, sendo possível integrar várias linguagens em um mesmo local. Nesse sentido, configuram-se espaços formativos nos quais os participantes registram as suas itinerâncias e narrativas, sendo estas compartilhadas por todos e, propiciando novas formas de ensinar e aprender.

Com isso, devemos desenvolver ações de pesquisa sustentadas na troca, no diálogo e nas vivências formativas dos sujeitos envolvidos, em sintonia com a filosofia de abertura, ou seja, do compartilhamento e da construção colaborativa do conhecimento planetário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver projetos de formação continuada de professores que articule a autoria juntamente com os potenciais da Web 2.0 para a criação de recursos educacionais abertos é um desafio para os governos e todas as instituições de ensino em tempo de cibercultura. Para que possamos instaurar o movimento REA no Brasil e no mundo, necessitamos de várias ações imbricadas que propiciem a transformação de práticas pedagógicas pautadas no “falar-ditar” (SILVA, 2010) do mestre, bem como o acesso às tecnologias digitais livres e abertas conectadas em rede.

A disponibilização de materiais digitais em formatos abertos, devidamente licenciados para uso, compartilhamento e remixagem (LEMOS, 2008) é a base da filosofia da abertura. De acordo com Amiel (2012, p. 24), “a existência de bens comuns pode expandir radicalmente o acesso à cultura e a educação de um povo”, os quais possibilitam a expansão da autoria, da inovação e da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, faz-se necessário a criação de políticas públicas que visem à formação de professores em consonância com a filosofia da abertura. Os REA em conjunto com as tecnologias digitais em rede viabilizam a produção colaborativa do conhecimento e de culturas, enaltecendo as diferenças e as reapropriações. De forma abrangente, os REA representam um capital intelectual comum no qual os materiais educacionais não

pertencem a nenhuma instituição, empresa ou pessoa específica. Isso significa que os mesmos possam ser usados, compartilhados, produzidos colaborativamente e remixados, tendo em vista à adequação destes de acordo com necessidades locais e os seus constantes aperfeiçoamentos.

Segundo Lévy (1998), o capital intelectual é um dos quatro capitais da inteligência coletiva, o qual valoriza o crescimento intelectual com a aprendizagem, a troca de saberes e o acúmulo de experiências tendo com objetivo a formação dos indivíduos. Os capitais, social, cultural e técnico valorizam, respectivamente, a dimensão identitária e comunitária, a história e bens simbólicos de um grupo social e, a possibilidade de comunicação livre e autônoma. Nesse sentido, as tecnologias de comunicação e informação juntamente com os REA além de contribuírem para a expansão desses capitais, trazem transparência aos processos educacionais, potencializam a colaboração entre educadores e estudantes de lugares diferentes e estabelecem um novo modelo econômico para aquisição e publicação de materiais de aprendizagem.

Segundo Butcher (2011), a educação é um investimento social tendo como objetivo um mundo mais igual. Por isso, criar e compartilhar REA é uma causa comum a todos globalmente, principalmente como solução em relação aos altos custos de impressão dos livros didáticos estáticos e genéricos. Nesse sentido, políticas públicas necessitam ser criadas para que o currículo seja adequado de acordo com a lógica da abertura e investimentos sejam direcionados para a formação docente.

No entanto, independentemente dessas ações governamentais, a escola produz conhecimento por meio de táticas articuladas às ações cotidianas, “burlando” o sistema supostamente hegemônico. A escola é uma das tantas redes educativas que se entrelaçam e evoluem nos/dos/com os cotidianos, propiciando a produção colaborativa do conhecimento entre professores e estudantes. (ALVES; BERINO; SOARES, 2012)

Em suma, com atividades que promovam a pesquisa, a produção e o compartilhamento de REA no âmbito institucional e para a comunidade globalizada, poderemos contribuir para a divulgação e a consolidação da filosofia de abertura para além dos muros das escolas, promovendo

a formação de sujeitos-autores capazes de colaborar na construção de materiais digitais de qualidade. O poder reside nas redes que constituem a sociedade, portanto, o presente a nós pertence.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010.

ALVES, N. BERINO, A. SOARES, C. Como e até onde é possível pensar diferente? micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. *Revista Teias*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 49-66, jan./abr. 2012.

AMIEL, T. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (org.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba, 2012. p. 17-33. Disponível em: <https://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREAtedicao-maiz012.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

ARDOÍNO, J. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA, J. G. (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 42-49.

BORBA, S. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BORBA, S. *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: UFSCar, 1998. p. 11-18.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 8 jul. 2011.

BRASIL. PL 8035/2010. Transformado na Lei Ordinária 13005/2014. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/>

fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 25 dez. 2018. BUTCHER, N. *A basic guide to open educational resources (OER)*. Paris: UNESCO, 2011.

CERTEAU, M. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DECLARAÇÃO de Cidade do Cabo para educação aberta: abrindo a promessa de recursos Educativos Abertos. *The Cape Town Open Education Declaration*, Cape Town, 2007. Disponível em: <http://www.capetowndeclaration.org/translations/portuguese-translation>. Acesso em: 25 dez. 2018.

DIAS, S. *Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia*. Porto: Afrontamento, 1995.

DOWNES, S. *Connectivism and Connective Knowledge: essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada, Ottawa, 2012. Disponível em: http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf. Acesso em: 15 fev. 2018.

FERREIRA, S.; NUNES, R. *e-Usabilidade*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HYLÉN, J. Open educational resources: Opportunities and challenges. *OECD-CERI*, Paris, 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/49/35733548.doc>. Acesso em: 8 jan. 2019.

INUZUKA, M.; DUARTE, R. Produção de REA apoiada por MOOC. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (org.). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba, 2012. p. 193-217. Disponível em: <https://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

KLEINER, A. Karen Stephenson's Quantum Theory of Trust. *Strategy And Business*, New York, 2002. Disponível em: <http://www.netform.com/html/s+b%20article.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

LEMONS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma Antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

MACEDO, R. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BORBA, S. *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: UFSCar, 1998. p. 61-71.

- MACKNESS, J.; MAK, S. F. J.; WILLIAMS, R. *The Ideals and Reality of Participating in a MOOC*. [S. l: s. n.], 2010.
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortês, 2011.
- NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 11-34.
- PRETTO, N. Professores-autores em rede. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (org.). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba, 2012. p. 91-108. Disponível em: <https://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-iedicao-mai2012.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- ROSSINI, C.; GONZALEZ, C. REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (org.). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba, 2012. p. 35-70. Disponível em: <https://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-iedicao-mai2012.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.
- SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. *Revista de Educação e tecnologia da PUC-SP*, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 17-22, jul./dez. 2009.
- SANTOS, A. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (org.). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba, 2012. p. 71-90. Disponível em: <https://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-iedicao-mai2012.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018
- SANTOS, A. *Open Educational Resources in Brazil: state-of-the-art, challenges, and prospects for development and innovation*. Moscow: UNESCO, 2011.
- SANTOS, E. Educação on-line como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: SANTOS, E.; ALVES, L. (org.). *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006. p. 123-141.
- SANTOS, E. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. 2005. 351 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Santo Tirso: Whitebooks, 2014. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Pesquisa-Forma%C3%A7%C3%A3o-na-Cibercultura-Edm%C3%A9a-Santos-ebook/dp/BooSoDQBXO>. Acesso em: 30 jan. 2019.

SILVA, M. *Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade e cidadania*. São Paulo: Loyola, 2010.

SIEMENS, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, [S. l.], v. 2, n. 1, jan. 2005. Disponível em: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm. Acesso em: 28 jan. 2019.

UNESCO. *Open Educational resources: conversations in cyberspace*. Paris, 2009. Disponível em: <http://www.ifap.ru/library/book432.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

CIBERCULTURA E VIOLÊNCIA

proposições de um projeto de extensão a partir da didática intercultural contra o ódio nas redes sociais

TELMA BRITO ROCHA

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas que estruturam a nossa sociedade têm desencadeado significativas alterações na produção da economia, da cultura e nos modos de percepção. Com isso, surgem outras referências para a constituição dos processos de subjetivação do homem contemporâneo.

Agora, estruturados pelas tecnologias, os sujeitos reelaboram suas formas de se relacionar com o tempo e o espaço, criando novas maneiras de socialização em rede. A interação mediada pelo computador tem contribuído para transformar o modo como esses indivíduos constituem a si mesmos, e modulam suas identidades a partir da relação com o outro.

Redes sociais digitais, espaços que reúnem um conjunto de pessoas (ou organizações) conectadas virtualmente por relações sociais, como amizades,

atividades, ou intercâmbio de informações, se caracterizam também como meios que promovem formatos de exposição da vida íntima e privada.

A sociedade, as individualidades em rede, essa exposição de si, facilitou a execução e a disseminação de práticas ilícitas, delitos existentes no mundo *off-line*, agora potencializados pela comunicação todos com todos na rede mundial de computadores.

Sendo assim, a criminalidade não é um fenômeno alheio a essas transformações. Como a rede é um espaço de socialização como qualquer outro, mediado por ações de indivíduos que fazem parte dela, a violação dos direitos humanos também ocorre neste espaço, agora com características sofisticadas por meio das tecnologias.

Os crimes de ódio praticados no ciberespaço, entre eles, racismo, preconceito, homofobia, bem como, a pedofilia, aumentaram significativamente no momento em que vivemos a amplitude e organização em rede. Nesse sentido, a escola e toda sociedade devem estar atentas ao assédio sexual, à pornografia infantil, ao comércio e divulgação desses materiais, ao tráfico e à exploração sexual de crianças e adolescentes, às mensagens de ódio contra minorias.

O presente texto tem o objetivo compartilhar resultados do projeto de extensão: ações educativas para a prevenção da violência virtual em escolas públicas da educação básica, vinculado a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob minha coordenação, realizado em parceria com o Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Anísio Teixeira, situado no bairro da Caixa D'Água, periferia de Salvador.

A opção em realizar este projeto de extensão em escolas de Educação Básica, se deu por conta do aumento das divulgações das mensagens de assédio, difamação, intimidações em redes sociais, crimes virtuais que na era da cibercultura ganham visibilidade e organização em rede internet.

Diante da desconexão de práticas educativas dissociadas dos aspectos sociopolíticos-culturais de nosso tempo, os desafios de educar na cibercultura, a opção foi trabalhar com uma didática crítica, intercultural que supere a dicotomia de escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa.

Segundo Pimenta (2010, p. 16), essa desconexão se refere a falta de

[...] clareza de professores e pesquisadores em relação à natureza, objeto e método no campo da educação. Desde o entendimento de que a didática tem como objeto de investigação do ensino como prática social complexa em situações historicamente contextualizadas [...].

Nesse sentido, a autora aponta novas demandas investigativas para a formação de professores no século XXI, como os temas da subjetividade e complexidade, práticas interdisciplinares e multiculturais, tecnologias da comunicação e informação.

Entre os objetivos desta proposta estão: produzir práticas educativas por meio das tecnologias de informação e comunicação, com uso de software livre, na prevenção de violência virtual; identificar atitudes e comportamentos dos discentes, em especial seus hábitos de navegação, analisar os fatores que operam como risco e insegurança nas redes sociais, desenvolver ações formativas para uso da internet segura, promovendo um modelo de compartilhamento e produção de trabalho colaborativo a partir do uso software livre entre representantes estudantis e demais discentes da instituição de ensino.

METODOLOGIA

As escolhas teóricas para dialogar com as dinâmicas concretas deste projeto de extensão foram orientadas pelo interesse e posicionamento com relação aos objetivos propostos. Torna-se, então, imperioso compreender a dinâmica complexa em que ocorre tal processo pela consideração de que os diferentes espaços de práticas que estruturam a vida social são igualmente espaços de formas de conhecimento que não podem ser reduzidos, respectivamente, nem ao conhecimento científico ou formal sancionado por instituições científicas ou acadêmicas. Nesse sentido, o projeto estabeleceu um olhar investigativo sobre o campo de interseção da educação com as tecnologias de informação e comunicação. Por isso, a proposta metodológica para o seu

desenvolvimento situou-se numa abordagem quantitativa e qualitativa, uma vez que descreve a complexidade dos usos da rede internet entre jovens, analisando a interação de certas variáveis, compreendendo e classificando processos dinâmicos vividos por esse grupo social para criarmos proposições de oficinas com temas que envolve a prevenção de violência virtual.

Foi utilizada a entrevista semiestruturada associada e grupo focal, visando o desenvolvimento e ressignificação das discussões junto aos discentes envolvidos nesta proposta.

Para fundamentar a entrevista buscamos suporte em Richardson e colaboradores (1989), o qual considera que esse recurso pode oferecer indicadores adequados às variáveis em exame, além de propiciar aos entrevistados exprimir com clareza questões da sua experiência a respeito do referido projeto, “[...] revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e ideias”. (CHIZZOTTI, 1998, p. 93)

A opção pela utilização do grupo focal como técnica de coleta de dados deu-se pelo fato de favorecer a discussão de experiência diversas, permitindo a interação grupal de valores básicos, que subsidiam as opiniões dos envolvidos. Escolhemos trabalhar com um grupo de representantes estudantis que voluntariamente desejaram participar do projeto. Segundo Powell e Single (1996, p. 449) o grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa a partir de sua experiência pessoal.

Essa escolha considerou a complexidade do objeto e seus referenciais associados. A proposta estabeleceu uma base triangular de análise abordando a dimensão dos usos das redes sociais digitais, a dimensão sociopolítica-cultural que os discentes estão envolvidos e a dimensão pedagógica (prevenção de crimes virtuais/uso seguro da internet). Nesse contexto, contribuímos, portanto, com a construção de práticas educativas conjuntamente com o Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Anísio Teixeira.

O Projeto de Extensão desenvolveu-se em quatro etapas. Na primeira etapa, identificamos – através de um questionário produzido pela equipe do projeto – o comportamento dos discentes no que tange o uso que estes fazem da internet, a fim de refletirmos sobre quais medidas deveriam ser

estabelecidas para a prevenção da violência virtual. Na segunda etapa, com resultados da pesquisa compartilhamos com a instituição, com docentes, estratégias de trabalho e proposições pedagógicas.

Na terceira etapa, realizamos oficinas com a instituição de ensino parceira, trabalhando com os representantes e vice-representantes de turma e demais discentes do 1º ao 4º ano do Ensino Médio – totalizando 83 frequentes. Os temas dessas oficinas foram gerados através de resultado da pesquisa, primeira etapa deste trabalho, bem como, interesses levantados entre discentes. Ao todo trabalhamos com sete temas que englobam internet e a violência virtual: redes sociais, *cyberbullying*, racismo, pedofilia, *nudes*, *haters*, *fake news*.

Na quarta etapa, utilizamos as cartilhas analisadas em conjunto com o Programa Institucional de Iniciação Científica em Ações Afirmativas (PIBIC-AF), edital Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação da Universidade Federal da Bahia (PROPCI/UFBA) 02/2017, compartilhadas *on-line* entre discentes para compor um acervo na escola sobre o uso seguro da internet. O PIBIC pesquisou e analisou algumas cartilhas gratuitas disponíveis na internet que visam à prevenção da violência virtual. As cartilhas em questão foram disponibilizadas com a Extensão para que pudessem ser trabalhadas com os alunos nas oficinas, tornando-as uma das ações educativas para prevenção da violência virtual em escolas.¹

Observou-se que a maior parte das cartilhas tratavam das violências motivadas pela orientação sexual, gênero e raça; baseadas em repertório jurídico, mostrando significativa ausência da área de educação na produção desses textos.

Marco teórico

De acordo com Libâneo, em publicação da editora Cortez em 2012, intitulado *Diálogos entre didática e currículo*, a didática tem como objeto de estudo o processo de ensino aprendizagem em sua globalidade, isto é:

¹ Podem ser acessadas em: <http://telmabr.blogspot.com/2018/05/dicas-de-cartilhas-para-prevencao-da.html>.

[...] suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições e os meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação de experiências humanas, social e historicamente desenvolvidas. (LIBÂNEO, 2012, p. 39)

A conceituação de Libâneo coloca a didática em relação direta com os aspectos históricos e sociais, e, supera a visão instrumental que a didática ainda hoje possui. Uma didática reduzida a procedimentos técnicos de “como ensinar”, por meio de prescrição de normas e regras, sem problematizar para “quem ensinar”, o que torna esses aportes teóricos insuficientes para compreensão da complexidade da mediação didática.

Nas duas últimas décadas, verificamos o aumento significativo da produção científica no campo da didática, especialmente, durante os Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), bem como, o Grupo de Trabalho (GT) de Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Sobre a pesquisa contemporânea em didática, (MARCONDES; LEITE, M.; LEITE, V. 2011), realizaram análise de um conjunto de trabalhos apresentados no GT Didática nas 27º a 31º reuniões anuais da ANPED, no período de 2004 a 2008, visando contribuir para a necessária problematização da dimensão propositiva dessa produção. As autoras levantaram as seguintes categorias após análise de 74 trabalhos: didática, cotidiano escolar, formação de professores, ensino superior.

A categoria cotidiano escolar focalizou o estudo da sala de aula, englobando a compreensão de como ocorrem as interações entre docentes e discentes, os processos de construção do conhecimento pelos alunos e os desafios que a atividade de ensino e mediação coloca aos professores, em especial, nos interessa as análises acerca dos aspectos culturais.

Na constatação das autoras, existe uma diversidade de assuntos e enfoques nos artigos estudados. Para Marcondes, Leite M. e Leite V. (2011, p. 328):

De fato, apesar de pertinentes, o grande número de recortes diferenciados de pesquisa dificulta a possibilidade de síntese dos conhecimentos produzidos, o que viabilizaria

construções de maior impacto potencial nas práticas educacionais. Por outro lado, tampouco parece fazer sentido pretender controlar tal diversidade, que entendemos responder à crescente complexidade da realidade educacional do país.

Segundo Candau (2008a, p. 178)

[...] é possível afirmar que o campo da Didática está no momento atual sendo desafiado por novas problemáticas. Talvez mais do que uma questão de dispersão, é possível interpretar esta realidade como um momento de desestabilização e diversificação, em que emergem uma pluralidade de enfoques, temáticas e problemáticas.

Destacando os trabalhos sobre tecnologias e educação, as questões da identidade e diferença, o multiculturalismo, desafios às práticas em sala de aula. Nessa perspectiva, Vera Candau (2008a), nos chama a atenção para a necessidade de ressignificar a perspectiva crítica no âmbito da educação e da didática. A autora, desde década de 1980, vem estudando as relações entre educação e cultura(s), nos diferentes espaços educativos, com finalidade de contribuir para que a escola possa repensar, de maneira crítica, a questão das diferenças culturais, na pluralidade de suas manifestações e dimensões. Segundo a autora, a escola deve:

[...] promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Uma educação para a negociação cultural, o que supõe exercitar o que Santos denomina hermenêutica diatópica. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008b, p. 54)

Nessa perspectiva, os sujeitos estruturados pelas tecnologias, reelaboram suas formas de se relacionar com o tempo e espaço, criam novas maneiras de socialização em rede. A interação mediada pelo computador tem contribuído para transformar o modo como esses indivíduos constituem a si mesmo, e modulam suas identidades a partir da relação com

o outro. As tecnologias possibilitaram inúmeras maneiras de disseminação de informações entre sujeitos de lugares e culturas diferentes, formando, assim, uma “inteligência coletiva”. (JENKINS, 2009, p. 30)

Contudo, mesmo a rede *on-line* sendo fomentadora no que tange a projeção de conhecimento dos indivíduos, também é um ambiente “[...] fértil para a ampliação de aspectos conflituosos de realidade palpável e do relacionamento social, como o ódio e todas suas manifestações.” (SANTOS, 2016, p. 12)

Nesse sentido, Rocha (2012, p. 19), entende que a violência

[...] precisa ser interpretada e definida em suas várias faces, interligada em rede, e por meio dos eventos em que se expressa, repercute e se reproduz através da linguagem. Tal discussão mostra-se bastante profícua para se pensar a violência expressa através de discursos em ambientes digitais, pois a palavra também pode ser violenta, à medida que é invasiva e provoca algum tipo de constrangimento moral ou coação.

Para compreender a violência expressa através dos discursos em ambientes digitais, é preciso entender o que é o discurso de ódio. Para Marco Aurélio Moura dos Santos (2016, p. 6), o “discurso de ódio é um fenômeno social e midiático que se tornou um problema de ‘segurança pública’ para os Estados.” Apesar de ser um fenômeno que ascendeu virtualmente, esse crime não é novidade na sociedade brasileira, sempre existiu dentro de círculos e grupos sociais. Para ele, as redes sociais, gradativamente, tornaram-se facilitadoras para a proliferação do discurso do ódio.

O discurso de ódio, originário do termo em inglês *hate speech*, pode ser definido como o conjunto de palavras que tende a insultar, intimidar ou assediar pessoas em virtude de sua raça, cor, etnicidade, nacionalidade, sexo ou religião ou que tem capacidade de instigar a violência, ódio ou discriminação contra tais pessoas. Ele é o discurso que exprime uma ideia de ódio, desprezo ou intolerância contra determinados grupos, menosprezando-os, desqualificando-os ou inferiorizando-os pelo simples fato de pertencerem àquele determinado grupo,

motivado por preconceitos ligados à etnia, religião, gênero, deficiência, orientação sexual, nacionalidade, naturalidade, dentre outros. (SANTOS, 2016, p. 13)

RESULTADOS

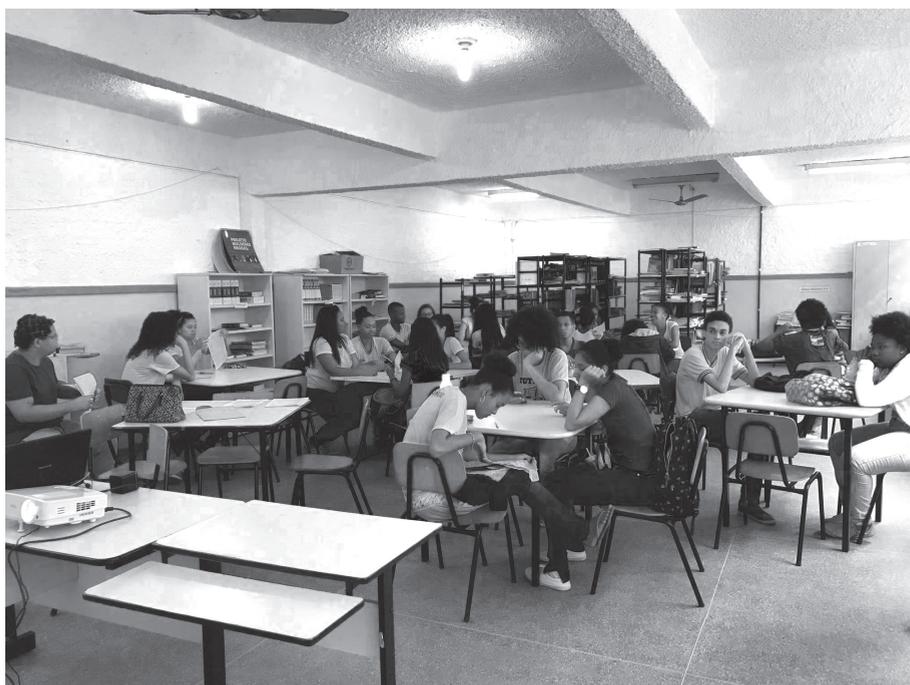
O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016) informou em sua pesquisa de Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal que o Brasil tem 102,1 milhões de pessoas conectadas a internet – somando 57,5 % da população de dez anos ou mais de idade. Constatou-se também que o celular é o principal aparelho para acessar a internet no Brasil. O telefone móvel é utilizado por 92,1% dos indivíduos conectados a rede online, estando na frente dos micromputadores (70,1%) e tablets (21,1%).

Após o levantamento de dados sobre uso da internet e indicadores de violência virtual, iniciamos o processo de organização e realização das oficinas com discentes, representantes e vice-representantes de turma do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Anísio Teixeira.

Na primeira oficina, nós apresentamos aos alunos o nosso projeto e os objetivos propostos com o mesmo. Explicamos o nosso tema e a importância deste. Apresentamos a eles alguns conceitos básicos que tratam o assunto e fizemos um diagnóstico quanto a bagagem dos alunos a respeito de nossa proposta. Ouvimos deles diversos casos de violência virtual que ocorreram dentro da instituição e alguns outros que se deram nos âmbitos residenciais, além disso, pedimos que opinasse com os temas das próximas oficinas.

Dos 83 participantes do projeto, 85,5% foram do sexo feminino e 14,5% do sexo masculino. Todos possuem acesso à internet. As mulheres também são maioria na representação estudantil dentro da escola. De acordo com dados fornecidos pela instituição, a escolha dos(das) é realizada por votação dos discentes que compõem as turmas.

Figura 1 – Discentes participando de oficina do projeto



Fonte: arquivo pessoal do autor.

No decorrer das Oficinas realizadas com os representantes estudantis da instituição, pode-se perceber que uma parcela significativa dos discentes, do 1º ao 4º ano, não sabia a definição – conceito – de etnia e nem a diferença entre etnia, raça e cor.

Reportamos esse dado aos profissionais da escola, uma vez que a Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. O efetivo cumprimento desta lei também é uma prevenção para crimes de racismo no Brasil, visto que grande parte do preconceito oriundo da população é um retrato da falta de conhecimento em relação a história do Brasil pelo viés do povo negro.

Se tratando da questão racial no Brasil, dados do Safernet, o racismo é hoje o segundo crime virtual mais cometido no Brasil. Nesse sentido,

compreendemos ser urgente a escola discutir como a perspectiva intercultural será sendo incorporada no projeto político pedagógico e práticas dos docentes da escola.

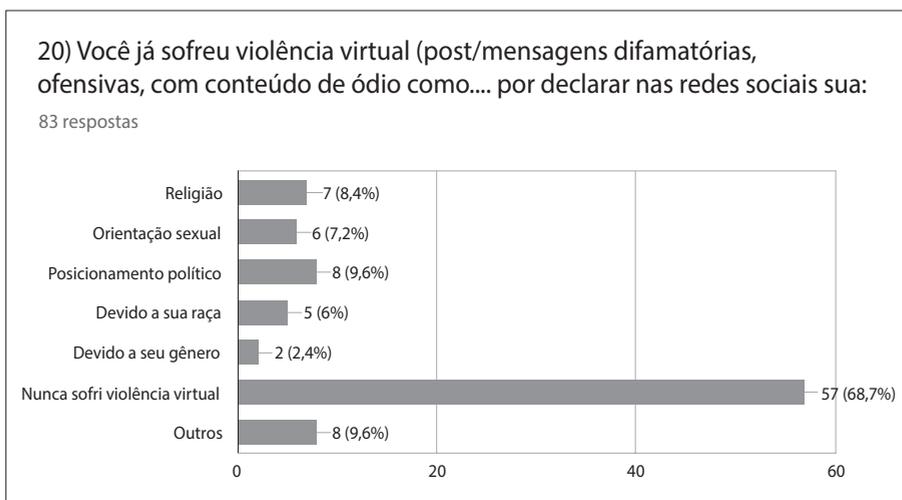
Segundo Candau (2003, p. 148) educar na perspectiva intercultural propõe rever a própria noção de identidade unificada e estável, questionando o essencialismo que sustenta essa noção e favorecendo, desse modo, a crítica às diversas formas que o preconceito pode assumir na sala de aula. Opta pelo risco de assumir no cotidiano escolar a tensão entre o ideal da igualdade e as demandas pelo reconhecimento da diferença, que impõe a prática do diálogo radical e permanente.

Para Candau (2003, p. 148),

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas pra enfrentá-los.

Os dispositivos móveis, telefones celulares são os aparelhos mais utilizados pelos discentes que participaram do projeto. São através dos telefones móveis que navegam pelos aplicativos das redes sociais. É através desses aparelhos que os jovens alunos se informam sobre os acontecimentos da sociedade, recebem e compartilham notícias. 97,6% dos discentes acessam a internet diariamente. Esse também não é um dado que nos surpreendeu. O WhatsApp é a rede social digital mais utilizada pelos discentes. Dois casos de violência virtual relatados pelos alunos nas oficinas se iniciaram através de compartilhamentos no WhatsApp. Segundo eles, uma das vítimas em questão deixou a escola por sofrer ameaça de colegas da instituição e da vizinha de sua comunidade. 86,7% declararam que já viram violência virtual nas redes sociais. A seguir um print de uma das perguntas sobre violência virtual sofrida.

Figura 2 – Dados da pesquisa sobre o uso da rede internet pelos discentes



Fonte: IBGE (2016).

Dentre os alunos que alegaram já terem sofrido violência virtual, o posicionamento político ficou em primeiro lugar, seguido de religião.

O primeiro lugar demonstra duas problemáticas sociais de nossa atualidade: a polarização política, que causa conflitos na vida online e *off-line*, casos de discursos de ódio; e a segunda está relacionada ao desrespeito da opinião política de outrem, “se você não pensa como eu e não vota no mesmo candidato/partido que eu, então você precisa ser desprezado, desrespeitado “eliminado”.

O segundo – a religião – também pode ser interpretada como racismo. A Secretaria dos Direitos Humanos, ligada ao Ministério da Justiça, aponta que as religiões de matrizes africanas são as que mais sofrem intolerância religiosa no Brasil. A intolerância religiosa as religiões de matrizes africanas estão ligadas ao racismo estrutural, cultural e enraizado em nossa sociedade. O discurso de ódio se volta contra a diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ciberespaço torna-se lugar apropriado para ampliação da comunicação, criação e do compartilhamento de significados de múltiplas culturas. Essas características apresentam fonte privilegiada para exploração inventiva e construções de relações sociais importantes ao processo educacional.

Estruturados pelas tecnologias, os sujeitos reelaboram suas formas de se relacionar com o tempo e espaço, criam novas maneiras de socialização em rede. A interação mediada pelo computador tem contribuído para transformar o modo como esses indivíduos constituem a si mesmo, e modulam suas identidades a partir da relação com o outro.

Nesse sentido, é importante salientar que o avanço tecnológico e o acesso a internet, não devem ser responsabilizados pelo mal que acontece no ciberespaço, pois, atrás de um computador ou smartphone tem um operador humano que manipula as interações. É fundamental que educadores se apropriem mais sobre tecnologias, conhecendo as possibilidades de seu uso. Por outro lado, não se pode e nem se deve privar crianças e adolescentes do uso das tecnologias digitais, mas tem-se a obrigação de ensiná-los a navegar na rede de maneira segura.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, V. M. Memórias, diálogos e buscas: aprendendo e ensinando. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 174-181, 2008a.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n. 37, p. 45-56, 2008b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Acesso em: 30 de ago. 2019.
- CANDAU, V. M. Didática e multiculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, V. M.; SOUSA, L. F. (org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1988.

- IBGE. *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2015* / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, 2016.
- JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. Diálogos entre didática e currículo. In: ALVES, N. (org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARCONDES, M. I.; LEITE, M. S.; LEITE, V. F. A pesquisa contemporânea em didática: contribuições para a prática pedagógica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 305-334, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300015>. Acesso em: 27 de ago. 2019.
- SANTOS, M. A. M. *O discurso de ódio em redes sociais*. São Paulo: Lura editorial, 2016.
- PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática: resignificando a didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010. p.
- POWELL, R.; SINGLE, H. Focus Groups. *International Journal of Quality in Health Care*, Dublin, v. 8, n. 5, 1996.
- RICHARDSON, R. J. *et al. Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.
- ROCHA, T. B. *Cyberbullying: ódio, violência virtual e profissão docente*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

PARTE 2

ARTE E LUDICIDADE
NOVOS CAMINHOS DIDÁTICOS

FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES

tessituras sobre infâncias, artes e educação

CILENE NASCIMENTO CANDA

INTRODUÇÃO

O CONTEXTO DA PESQUISA E DA FORMAÇÃO DOCENTE

Refletir sobre para onde vai a didática faz-me retomar a minha dupla atuação: a condição de ser professora do ensino superior e de ser artista, poeta e atriz. Este duplo sentido dado à minha profissionalidade, de um lado, me faz repensar as práticas educativas, problematizando formas de autoritarismo e conservadorismo impregnadas no cotidiano da universidade, como também me impele a construir campos de criação e de investigação artística no âmbito da vida acadêmica. Este texto expressa muito do que sou, no ofício docente da área de Arte-Educação e as considerações aqui postas emergem desse lugar encarnado, em alusão ao conceito defendido por Najmanovich (2001), enquanto sujeito encarnado, implicado com a vida, com a arte e com a educação. Com tal intento, escrevo e apresento as minhas contribuições para o campo da formação de professores, da experiência

estética e da infância, a partir de uma atividade de extensão universitária realizadas com crianças.

Para efetuarmos esta tessitura sobre tais temas, é fundamental, inicialmente, pontuar que a formação de professores tem se apresentado ao longo da história da educação brasileira como um campo fértil de reflexões que aponta, de um modo geral, para a necessidade de ressignificação no sentido de valorização da experiência da prática docente. Estudos e pesquisas na área de formação docente vêm sendo disseminados, com o intuito de contribuição para a melhoria da qualidade da práxis pedagógica escolar. Além disso, muito se tem difundido sobre a importância do professor vivenciar práticas lúdicas e estéticas no âmbito de sua formação, entretanto, ainda se observa na prática e no currículo de formação de professores da Educação Básica um distanciamento entre a reflexão teórica e a vivência prática, como se fossem lados fragmentos de uma mesma moeda.

Em convergência a esse pensamento e ao defender o lugar da sensibilidade, de uma razão sensível e da experiência estética, Maffesoli (2008) critica os ditames de uma razão classificatória e engessada do racionalismo, afirmando que a razão por si só, com seus instrumentos e critérios padronizados, não dá conta de explicar a complexidade da vida cotidiana e da organicidade social. Afirma, ainda, a necessidade de valorização da sensibilidade e de outras formas de conhecer a realidade, de modo associado à razão já tão reconhecida historicamente. Buscando “romper com a ortodoxia intelectual” (MAFFESOLI, 2008, p. 15) e alimentar o anúncio da constituição de uma nova vida, verificamos a tendência de outro modo de produzir ciência, que já não se separa da vida, da sensibilidade e, no nosso caso, do fazer artístico e brincante do educador. Sobre este aspecto, a professora Tânia Fortuna (2011, p. 322) realça a complexidade do brincar, investigando práticas de professores que brincam:

Os professores que brincam se tornaram professores capazes de brincar sob a influência da combinação de múltiplas experiências formativas, cujas raízes mais profundas alcançam a infância, perpassando a experiência escolar, a formação inicial para o magistério, a formação continuada, as leituras e a experiência na profissão.

A autora afirma, ainda, que essa formação lúdica é permanente, antecedendo à formação acadêmica, ultrapassando-a. Contudo, tende à hegemonia a convicção da universidade como espaço reservado ao conhecimento científico, no sentido estrito da palavra; por conta disso, os cursos de formação inicial de professores continuam a ter uma base conteudista e demasiadamente teórica desvinculada da vida cotidiana. Fortuna (2011, p. 322) também adverte sobre o papel da universidade em ofertar campos de experiências na formação, pois “[...] é preciso que o compromisso da universidade com a formação profissional seja colocado no mesmo patamar de importância em que se situa o compromisso que ela mantém com a produção e a difusão do conhecimento.” Com base nessas provocações, questionamos: a formação de professores tem se destinado a potencializar a dimensão sensível da experiência docente? Em que medida a arte e a infância estão garantidos como áreas curriculares da formação de professores? Tais perguntas me inquietaram na condição de professora do ensino superior, ao ministrar o componente curricular Arte-Educação, destinado a estudantes de vários cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como: Pedagogia, Letras, Teatro, Dança, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Desenho e Plástica, assim como Bacharelados Interdisciplinares de Humanidades e de Artes.

O componente Arte-Educação foi organizado em uma perspectiva de integração entre teoria e prática, destinando espaços para a criação artística, como também para experiências de ouvir, ver imagens, sentir, jogar, cantar e outras ações aqui consideradas como experiências estéticas. Em momentos de partilhas das experiências vividas em sala de aula, alguns estudantes passaram a refletir sobre a escassez de momentos de cunho sensível e participativo no âmbito do ensino. No que tange à experiência artística, diversos educandos relataram que nunca ou quase nunca passaram com experiências estéticas, ou seja, sensíveis, ao longo da graduação. Outro aspecto levantado pela turma referiu-se ao distanciamento dos cursos de licenciatura do campo de estudos sobre infâncias. Ao deflagrar a escuta de tais estudantes, me senti inquietada a provocá-los a produzirmos um projeto que cumprisse alguns princípios, como a integração entre

teoria e prática, a articulação com a educação básica e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, convidei a turma a se integrar à concepção e produção da quarta edição do *Sarau infantil: toda criança é um poema*; e prontamente o desafio foi aceito e seguimos o semestre, lendo textos sobre Arte-Educação, experiência estética e infância, organizando espaços e materiais, oportunizando vivências de cunho sensível e prático, associado aos referenciais teóricos basilares da área de Arte-Educação. Neste artigo, examinamos a experiência *Sarau infantil: toda criança é um poema* caracterizada como uma atividade de ensino, pesquisa e extensão constituída por interações criativas e lúdicas entre crianças e adultos. Tal ação integra o conjunto de atividades do projeto de Extensão Balaio de sensibilidades, coordenado por mim, no bojo do Grupo de Estudos em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL), da Faculdade de Educação (FACED) da UFBA. Por ser este um espaço democrático de expressão artística, aberto para todos aqueles que querem mostrar a sua criação para o público, o sarau infantil se justifica pela importância da formação cultural em que é construído, a partir de ações de intercruzamento de saberes sensíveis.

Nesse texto, o *Sarau infantil: toda criança é um poema* é tomado como objeto de estudo e estratégia metodológica de uma investigação-formação empreendida, cujo objetivo foi criar, discutir, registrar e difundir as possibilidades de construção de práticas educativas para a infância, centradas nas artes, no brincar e na liberdade de escolha e de ação da criança. No âmbito da pesquisa qualitativa, optamos pela abordagem metodológica da investigação-formação, por esta possibilitar, segundo Candau (1996), um relacionamento cooperativo entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa, buscando efetuar reflexões sobre uma prática realizada, valorizando os saberes elucidados no processo de produção. Desse modo, o *Sarau infantil* é identificado como esta produção criativa resultante da investigação colaborativa e compreendido como um conjunto de espaços coletivos de fruição e experimentação simultânea ou de confluência artística que reúnem fazedores da cultura, em compartilhamento de suas ex-

pressões nas áreas de música, poesia, performances, teatro, audiovisual, dança, artes visuais, dentre outras linguagens.

Nessa investigação-formação, os estudantes da turma de Arte-Educação foram incentivados a refletirem sobre a sua formação, o vínculo com a infância e a realização em si do sarau infantil, enquanto campo diversificado de experiências de cunho sensível. A análise de dados foi procedida a partir de duas perguntas primordiais: 1. Em que medida os cursos de licenciaturas abrigam a discussão sobre Arte-Educação e infância? 2. Quais os sentidos produzidos pelos estudantes de licenciaturas sobre a experiência do *Sarau infantil: toda criança é um poema*? Diante das perguntas anunciadas, o presente texto aborda a experiência estética como berço criativo de constituição de uma dimensão sensível e lúdica da formação docente.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com vistas a compreender a natureza da educação estética e da produção de sentido, retomo, de forma sucinta, o conceito de estética e diferenciando do sentido de *estética* em termos “forma”, “bom-gosto” e o “belo”, convencionalmente utilizados no cotidiano. Assim, o termo estética refere-se ao termo grego *aisthētikē*, que dá origem ao verbo *aisthesis*, que significa sentir, sensibilizar. Assumimos como estética, portanto, o campo do conhecimento sensível, sensorial, que nos habilita a conhecer o mundo, por meio dos sentidos do nosso corpo. Ao tratarmos, portanto, do binômio “experiência estética”, estamos nos referindo ao exercício de sensibilidade deflagrado pelo sujeito em sua ambiência educativa e cultural. No texto, ações como ver, sentir, jogar com o corpo, dançar, dentre outras são consideradas como experiência de cunho sensorial, sensível, logo faz parte do cenário de um processo de educação estética.

No âmbito da formação docente, o conhecimento estético, ou seja, de cunho sensível, não se dá de modo mágico, pontual ou separado da formação pedagógica. Tal formação precisa ser permanente e perpassada por

uma dimensão sensível/sensorial/estética, que contemple tanto a reflexão sobre Arte-Educação, como também a experiência propriamente dita. Os estudos de Larrosa Bondía (2002) auxiliam-nos na compreensão de que a experiência é resultante do sentido dado pelo sujeito ao vivenciar determinada situação. Assim, para se constituir como experiência, segundo o autor, o indivíduo precisa dar sentido a determinado acontecimento, pois somente o sujeito pode significar a experiência vivida, segundo seus valores, sua visão de mundo produzida ao longo da sua história de vida. A reflexão sobre o conceito de experiência traçado por Larrosa Bondía (2002, p. 21) ajuda-nos a compreender experiência como algo que nos mobiliza, provoca e impulsiona a formação, entendendo também que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

O autor alerta para o fato de que a vivência pode ocorrer, o sujeito participar dela, mas essa não o afetar, não o tocar, não o atravessar, nem fazer sentido para este. No entanto, se a experiência o arrebatou, sensibilizar, mobilizar um sentimento, uma ação ainda que tímida, uma resposta ainda que ínfima, um olhar diferente perante o cotidiano, podemos dizer que este sujeito passou por uma experiência de natureza estética. Entendemos o *Sarau infantil* como um acontecer poético e lúdico que toca e sensibiliza, porém, vale salientar que o lugar do sujeito na experiência precisa ser considerado, por isso nos lançamos à escuta dos estudantes sobre a experiência realizada.

Tais aspectos se relacionam à compreensão da arte no campo da educação, na qual destacamos a compreensão de John Dewey (1971) a respeito da atividade artística como experiência, refletindo sobre como esta se constitui no cotidiano da vida das pessoas. Para Dewey, a arte faz parte dos processos de interação entre o indivíduo e a realidade e a analisa como ação humana necessária na sua constituição enquanto ser da cultu-

ra. Nesse sentido, a arte é vista pelo autor como atitude imbricada na vida, no seu cotidiano social, e toda a vitalidade gerada no processo artístico é resultante de troca entre os indivíduos, cada um com suas experiências diferentes, chegando a afirmar que “a experiência é a arte em estado germinal.” (DEWEY, 1971, p. 84) Este tipo de experiência fica a se processar no indivíduo e pode alterar o seu olhar sobre o mundo, gerando surpresa, desequilíbrios internos, desejos e está relacionado ao que compreendemos como formação em artes.

É dessa maneira que interessa-nos compreender o sentido dado à experiência vivida no *Sarau infantil: toda criança é um poema* pelos estudantes de Licenciaturas, cursistas do componente curricular Arte-Educação, na Universidade Federal da Bahia. Entender como os estudantes elaboram os sentidos de suas experiências com as artes, com as crianças e com o sarau infantil como um todo nos ajuda a entender melhor o campo da experiência estética e a repensar os caminhos da formação de professores. O *Sarau infantil* se configura em um espaço de brincar livre, fluído, de bastante complexidade de convergência das diversas artes, linguagens, jogos e brincadeiras, com possibilidades simultâneas de acontecimentos, para livre escolha das crianças, enquanto espaços, tempos e “[...] territórios plurais de vida, experiência e aprendizado” (FORMOSINHO, 2013, p. 45), não sendo espaços de organização permanente. Nos diversos espaços (acolhimento, visualidades, brincadeiras e interações, musicalidades, poemas e histórias) do sarau, as crianças puderam brincar, jogar, apreciar ou fazer arte, sem fronteiras, direcionamentos, controles, nem paredes ou divisões por idade. Enfatizamos a dimensão estética do sarau infantil, compondo uma rica explosão de cores, formas, interações, leituras e texturas, com vistas a aguçar o olhar e outros sentidos das crianças e também dos adultos presentes no sarau, em favor de processo de formação estética defendido por João-Francisco Duarte Júnior (2001, p. 171):

A educação da sensibilidade, o processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos estésicos e estéticos, vai se afigurando fundamental não apenas para uma vivência mais íntegra e plena

do cotidiano. [...] Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana.

Assim, valorizar as artes na experiência de mundo da criança é investir em uma formação que abranja não apenas aspectos racionais e conteudistas, mas que amplie as dimensões sensíveis e criativas da experiência humana. O contato com cores, texturas, imagens, cenas, interações favorece a ampliação dos canais de percepção e de comunicação tanto das crianças quanto dos adultos. Pensando no contexto da formação desta turma, considere significativo ouvir os estudantes envolvidos no planejamento e na realização do *Sarau infantil* como um todo. Assim, passaremos à análise dos depoimentos dos estudantes de licenciaturas sobre esta experiência de cunho estético. Esse destaque para as vozes estudantis permite-nos, na condição de educadora, compreender como eles elaboram e expressam os sentidos produzidos na experiência do *sarau infantil* e também como pensam e dão senti

O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO SARAU INFANTIL?

Vimos em Larossa Bondía (2002) que uma experiência só pode ser considerada como tal pelo próprio sujeito que dá sentido e significado ao que vivencia. Então, para validar a relevância da realização do *sarau infantil* para a formação dos estudantes, é fundamental ouvir os estudantes envolvidos na concepção e na concretização do *Sarau infantil*, refletindo sobre suas experiências únicas, não-repetíveis, bem como as suas impressões acerca da educação estética e o debate sobre infância em seu curso de graduação. Analisaremos os dados parciais obtidos com base em duas perguntas primordiais: 1. Segundo os estudantes da pesquisa, os cursos de licenciaturas contemplam experiências de cunho estético e

a discussão sobre infância? 2. Quais os sentidos produzidos pelos estudantes de licenciaturas sobre a experiência do *Sarau infantil: toda criança é um poema*?

Em relação à primeira pergunta, muitos dos estudantes salientaram a distância entre teoria e prática em seus cursos de origem e a pouca ênfase em atividades de cunho estético em sua formação acadêmica, como no depoimento a seguir “o ensino está ainda muito voltado para a discussão teórica e não para a vivência daquilo que estudamos.” (Estudante de Ciências Sociais) Alguns lamentaram por participar, cotidianamente, de aulas de perspectiva tradicional e ressaltaram a lacuna entre o que se trabalha em sala de aula e os conhecimentos necessários à docência, aspecto que também aparece no depoimento a seguir:

A universidade forma professores que dominam milhares de assuntos, mas não sabem como trabalhar nesse assunto adiante (didaticamente) e, para além disso, quando se trata de professores da educação infantil, muitos não sabem como estimular a criatividade das crianças e passam atividades – em tese – artísticas que não dão espaço para as crianças se expressarem. (Estudante de Pedagogia)

A estudante refere-se à padronização e à mecanização de atividade supostamente artística, como a impressão de desenhos para a criança colorir, que não dão espaço para a criação, a comunicação e a expressão, pilares básicos da experiência artística. Em alguns estudantes citaram que cursar aulas na FACED (alguns alunos são oriundos de outras unidades da UFBA) foi ressaltada como experiência marcante e de produção de sentido à formação:

Dentre todos esses semestres na Faculdade de Educação, este em particular, tem me feito enxergar com outros olhos o sentido de todas as discussões que se elaboram em cada sala de aula deste local. (Estudante de Ciências Sociais).

Além da crítica feita à dicotomia entre teoria e prática, alguns afirmaram que a reflexão sobre infância ainda é bastante tímida no cotidiano

acadêmico. Tais questões parecem ter incomodado alguns dos estudantes da turma de Arte-Educação que assim se manifestaram a respeito da experiência vivida no sarau infantil:

Falar com as crianças e não somente delas, sem a presença das mesmas e, acima de tudo, escutá-las, vê-las ocupando este espaço, que talvez elas nunca encarem como seu, mas que são delas, me fez saltar os olhos e disparar o coração de muita alegria e satisfação. (Estudante de Pedagogia).

No decorrer do curso, são poucas as disciplinas que tratam sobre infância e/ou sobre cultura infantil, sendo que a maioria delas são optativas; ou seja, se eu não pegar essas matérias optativas, o meu conhecimento sobre infância será relativamente escasso, fazendo com que eu não tenha uma base para saber uma melhor forma de ensinar o que é necessário às crianças. (Estudante de Ciências Sociais)

Os depoimentos acima denotam uma visão adultocêntrica que tende a não considerar a infância como um estatuto epistemológico de investigação científica (SARMENTO, 2008) nas Ciências Humanas, embora volumosos estudos e pesquisas venham se debruçando sobre a infância enquanto campo de investigação. O fato dos conhecimentos sobre a infância serem destinado aos componentes curriculares optativos denota o desinteresse histórico e a desvalorização do campo da infância nas ciências humanas, resultando no que constatou a estudante no trecho “*se eu não pegar essas matérias optativas, o meu conhecimento sobre infância será relativamente escasso*”. Ainda sobre este aspecto, em um depoimento, um dos estudantes expressou a descoberta da infância como um objeto de produção de conhecimento, empregando uma visão epistemológica às produções infantis:

Analisando a minha caminhada na formação acadêmica, o sarau infantil possibilitou que as teorias que li a respeito do saber sensível, do contato físico e sincronia mental fosse posto em prática, e as crianças demonstram bem essas características, de modo que mostra a infância como um objeto cientificamente a ser estudado. Existe uma imensa epistemologia na área

e eu consegui fazer a análise desses fatores para que eu possa inserir na minha bagagem acadêmica como produção de formação e estudo. (Estudante de Ciências Naturais)

Seu depoimento endossa a ideia de que cada vez mais os estudos e pesquisas no campo educacional apontam para a necessidade de construção de um olhar epistemológico sobre as crianças, compreendendo-as como “[...] seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos.” (SARMENTO, 2008, p. 374) De um modo geral, o debate sobre a infância ainda é bastante escasso em muitos cursos de licenciaturas e isto destacado por uma estudante:

Me aguçou o olhar crítico para um pensamento que perpassa a universidade de que a academia não é local de crianças. Na minha percepção, muito pelo contrário; ao adentrar nesse ambiente, muitas dessas crianças, com suas vidas marginalizadas pela sociedade podem perceber que aquele lugar pode e deve ser ocupado por elas, no futuro. (Estudante de Letras)

Esse depoimento possibilita-nos pensar nas barreiras simbólicas e materiais que separam as crianças oriundas de classes populares do ingresso à universidade e a estudante demarcou tal questão. Sobre este aspecto, um fato vale ser pontuado: no retorno para a casa, uma das crianças nos perguntou “*que dia eu vou voltar aqui na faculdade?*”, nos levando a considerar que este lugar, apesar de ser prioritariamente destinado a adultos, para as crianças, esta experiência provocou o significado da universidade como um lugar acolhedor, diverso e não-hostil, uma vez que suscitou o seu desejo de retornar a este espaço. Tal questão foi também mencionada por outro estudante, relacionando-se diretamente à segunda pergunta desta pesquisa: Quais os sentidos produzidos pelos estudantes de licenciaturas sobre a experiência do *Sarau infantil: toda criança é um poema?*

No dia do sarau infantil, a minha impressão foi de que a Faculdade de Educação continuava a mesma. Não sei o porquê, mas acreditei que estaria tudo diferente. Talvez a minha expectativa sobre o local tenha me

deixado um pouco frustrado, porém, de tudo o que aconteceu no sarau, em minha opinião, isso é o mais importante: o lugar é transitório e o que acontece ali é transitório e por isso é singular; as experiências vividas ali, o que foi dito, o que foi caminhado, o que foi visto, o que foi brincado, nunca mais serão, e por assim serem, serão eternos. (Estudante de Letras)

Este relato confirma o entendimento de que quem produz o lugar são as relações humanas e suas formas diversas de interação. No caso do *Sarau infantil*, as crianças, na condição de sujeitos brincantes e apreciadores, deram o sentido ao espaço, e foi este sentido empregado nessa ação de cunho estético que a tornou uma experiência marcante, que mobiliza, provoca, sensibiliza, ou seja, dá sentido ao espaço/tempo habitual, do cotidiano da Faculdade de Educação, “[...] local onde muitos universitários, normalmente, passam o tempo, estudam, comem ou fazem atividades relacionadas ao ambiente acadêmico e que, por muitas vezes, não envolvem crianças.” (Estudante de Letras) Este local habitual e cotidiano foi ressignificado e redefinido a partir das ações das crianças, estudantes, professores, artistas, poetas e brincantes, estetizando-se, ou seja, oportunizando um acontecer formativo de cunho sensível, uma vez que:

A educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos. (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 185)

Neste ato de acurar e refinar a visão sobre os acontecimentos ao redor, de tomar consciência desta realidade modificada, ressignificada, o mesmo estudante complementa o raciocínio a respeito do espaço da universidade e do sentido produzido na relação com as crianças, bem como destas com o espaço físico destinado ao *Sarau infantil*:

Ao vê-las ocupando o espaço que eu já estava habituado a utilizar de outras formas, eu me senti maior, como Alice no país das maravilhas, de Lewis Carrol, não por conhecer o espaço, mas a mim mesmo no momento

em que eu estava interagindo com as crianças. [...]. O espaço voltou ao seu tamanho usual quando eu voltei à universidade dois dias depois. O espaço voltou a ser o mesmo; eu, não. (Estudante de Letras)

O depoimento anterior demonstra, com beleza e sensibilidade, como o espaço, além de transitório, é compositório de sentidos. O espaço é transformado a partir das experiências de quem o habita, dando movimento, sentido e beleza por meio das interações humanas. O depoimento a seguir também destaca o espaço como lugar poético de produção de vida, de alegria e de comunhão com a infância.

Em meio a tanto cinza das nossas paredes: cores, corpos indomáveis, incontíveis, que se batiam com os outros em meio a um gargalhar que nos invadia e tomava conta. Ações como essas sempre valerão a pena, sempre acenderá aquela fagulha que por pouco não havia sido apagada por todas as atribuições e distanciamentos da própria universidade – sua contradição eterna, talvez. Sair da zona de conforto e perceber a importância da vivência de tudo que elaboramos na fala, faz-nos entender a importância desses sujeitos e que eles têm voz e vez. (Estudante de Pedagogia)

Acompanhar a modificação do espaço através da relação com os corpos, as vozes, as interações, sair da zona de conforto, possibilitar-se a experimentar novas vivências, linguagens e contato com crianças são alguns dos sentidos dados à experiência formativa do sarau infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de assegurar um espaço específico no currículo universitário a experiências estéticas favoreceu à criação do *Sarau infantil: toda criança é um poema*, já me sua quarta edição na UFBA. Esse processo de educação estética possibilitou o deslocamento do olhar sobre a experiência acadêmica, desde o seu espaço físico, até as formas de relações produzidas no cotidiano da universidade, transformando os indivíduos em produtores sensíveis de novos saberes sobre arte, infância e formação docente.

Ao longo do texto, vimos que pensar sobre a importância da prática artística na formação acadêmica é conceber o ser humano não como um ser simplesmente constituído de razão, e sim, como um sujeito que é ao mesmo tempo biológico, cognitivo, social, afetivo e cultural.

No bojo da experiência do *Sarau infantil* e com vistas a ampliar as potencialidades de interação artística entre estudantes de Licenciaturas, buscou-se conceber e proporcionar espaços-tempos de vivências brincantes e artísticas, compreendidos também como campo de formação de professores no âmbito das culturas infantis. Visou-se estimular estados de liberdade, de distensão, do aleatório, da escolha, do diálogo, em experiência viva, dentro do espaço acadêmico.

A partir da escuta dos estudantes de diversas licenciaturas, pudemos chegar a alguns resultados em relação ao sentido dado por eles à experiência formativa do *Sarau infantil: toda criança é um poema*: 1. A liberdade do brincar e do interagir – entendido pelos estudantes como sendo um direito das crianças em escolher o momento da brincadeira começar, mudar e terminar, o que fazer, quando fazer e como fazer; 2. Os estudantes passaram a refletir sobre o lugar da infância nos estudos das ciências humanas e de como o sarau infantil pode simbolizar a quebra de uma barreira simbólica que impede o desejo da criança das classes populares vislumbrar a possibilidade de inserção futura na universidade; 3. Abordaram, em suas falas, a experiência lúdica e estética como necessária à formação de educadores; 4. Efetuaram críticas ao modelo tradicional de formação docente; 5. Refletiram sobre as potencialidades de uma educação de uma educação de cunho estético, ampliando o olhar sobre o próprio processo criativo.

Concluimos que, com base nesses elementos, podemos considerar que o *Sarau infantil* como ação estética e de natureza extensionista que favoreceu o convívio e cultura universitária, a troca de experiências entre estudantes, professores, artistas e outros criadores. Além disso, a atividade permitiu a experimentação da integração de várias linguagens artísticas, confluindo-as num mesmo espaço dedicado às crianças. Por fim, compreendemos que as linguagens artísticas têm muito a contribuir na (re)descoberta do sujeito em suas múltiplas capacidades, possuindo um

conjunto bastante diversificado de estratégias didáticas e metodológicas, constituindo-se um meio disponível para promover a experiência estética e construção da identidade cultural do sujeito.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, V. M. C. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: edUFSCar, 1996. p. 62-94.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- DUARTE JÚNIOR, J.-F. *Fundamentos estéticos da educação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- DUARTE JÚNIOR, J.-F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- DUARTE JÚNIOR, J.-F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.
- FORMOSINHO, J. O. *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Editora Porto, 2013.
- FORTUNA, T. R. *A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da Hermenêutica filosófica*. 2011. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Tradução de Albert Christophe 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Ciências Sociais da Educação).

EM BUSCA DA PEDAGOGIA LÚDICA **como brincam os professores que brincam** **em suas práticas pedagógicas?**

TÂNIA RAMOS FORTUNA

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas ditas lúdicas difundem-se com rapidez e larga amplitude em nossa época, a ponto de constarem nos documentos legais mais recentes.

Se a Base Nacional Comum Curricular contribui em nosso país para isso no âmbito da Educação Infantil, ao identificar a brincadeira como um direito de aprendizagem e de desenvolvimento, os verbetes brincadeira e brincar, naquele documento, não se restringem à essa etapa da Educação Básica, figurando com destaque também nas recomendações aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a dimensão lúdica das práticas pedagógicas é assinalada nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que é muito inovador, em termos de importância atribuída à ludicidade nos documentos oficiais. Contudo, essa menção ainda está ausente no que

se refere ao Ensino Médio; mas, como um dos eixos centrais de trabalho nesse nível é a apropriação pelos estudantes dos processos e das práticas investigativas, como se vê, por exemplo, no caso dos componentes curriculares Química, Biologia e da Física, e sendo esses descendentes diretos da curiosidade e da imaginação presente nas brincadeiras, o cenário também é sugestivo do ponto de vista da presença, ainda que indireta, da ludicidade no Ensino Médio.

De toda forma, já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a importância da brincadeira para a criança pequena era reafirmada. Também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos proclama-se a necessidade de recuperar o caráter lúdico do ensino e da aprendizagem nesse nível de ensino. E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que abrangem todos os níveis de ensino, inclusive o Ensino Superior, preconizam que o planejamento curricular preveja a promoção de atividades lúdicas.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada determinam que os cursos contemplem em seus currículos questões atinentes à ludicidade no contexto do exercício profissional nos cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica.

Como são essas práticas pedagógicas nas quais a brincadeira se faz presente? De que modo a ludicidade aparece na sala de aula? O que é uma aula lúdica?

Essas foram algumas das questões que me levaram a empreender a pesquisa “A formação lúdica docente e a universidade” (FORTUNA, 2011), cujo objetivo geral era compreender o processo de formação lúdica dos professores que brincam e identificar as condições determinantes dessa formação, particularmente na universidade. Entender como os professores que brincam se tornaram quem são, do ponto de vista do valor atribuído ao brincar em suas práticas pedagógicas e, mais amplamente, em sua vida, elucidando, também, as formas de realizar essas práticas, era uma das questões norteadoras do estudo.

No presente texto, excertos das narrativas de professores que se assumem, declaradamente, professores que brincam, ilustram os diferentes modos como o brincar figura em suas práticas pedagógicas. Em diálogo com diversas leituras do campo lúdico e o reexame de minhas próprias posições sobre as relações entre jogo e educação, essas narrativas me conduziram ao encontro do sentido de uma pedagogia lúdica.

No limite, a intenção do presente texto é contribuir para qualificar as ações de formação na perspectiva lúdica, acreditando que, assim, também se qualifica a escola, e, por conseguinte, pode-se melhorar a vida das pessoas, concorrendo para realizar uma autêntica transformação social por meio da promoção da inclusão escolar e da emancipação social.

COMO BRINCAM OS PROFESSORES QUE BRINCAM

Como dito acima, entender como brincam em suas práticas pedagógicas os professores que brincam é fundamental para compreender como ele se tornaram quem são. Disso pode advir uma maior compreensão sobre o processo de formação lúdica docente e a identificação das diferentes modalidades lúdicas adotadas pelos professores em suas aulas, possibilitando, no limite, encontrar o sentido da pedagogia lúdica.

O estudo: método e sujeitos

A partir das histórias formativas em relação ao brincar, narradas, brincando, pelos professores participantes do estudo, foi possível compreender como se dá a brincadeira em suas aulas. Tais histórias, coletadas através da prática da ludobiografia, técnica de pesquisa que desenvolvi a partir dos trabalhos de Tais histórias, coletadas através da prática da ludobiografia, técnica de pesquisa que desenvolvi a partir dos trabalhos de Staccioli e seus colaboradores (DEMETRIO, 1997; DI PIETRO, 2003; 2005, 2010; ORBETTI; SAFINA; STACCIOLI, 2005; STACCIOLI, 2003) com crianças, como parte do movimento de levar a autobiografia

à escola, foram obtidas mediante a proposição de atividades lúdico-expressivas.

Nessas atividades, o jogo tornou-se o conteúdo a ser pesquisado nas histórias de vida dos professores que têm a brincadeira presente em sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, um meio para compreender como e por que, afinal, tais professores se tornaram quem eles são, isto é, professores que brincam.¹

Participaram do estudo oito professores de diferentes níveis de ensino e variada formação inicial e continuada, selecionados em função da notória presença da brincadeira em suas práticas pedagógicas. Na impossibilidade de apresentá-los detalhadamente, o que extrapolaria o objetivo deste texto, descrevo-os sinteticamente através do mote que estabeleci para cada um deles, como se fora uma espécie de holograma pessoal, cuja formulação, pregnante de sentido, ao mesmo tempo em que adensa e acentua algumas de suas características, deixa entreabertas suas demais formas e possibilidades de ser: Neusa – “modo diamante de ser”, Anerosa – “um lugar para brincar”; Johannes – “o ‘nós’ que envolve”; Hétzia – “a fazedora de brinquedos”; Rosinês – “o olhar que vai além”; Jouet – “a onça que brinca”; Wanda – “a bruxa alegre e amiga contadora de histórias”; Liège – “*Liebe*, esforço e coragem” – nomes ou codinomes escolhidos pelos próprios professores para serem identificados na pesquisa. Com idades entre 35 anos, eles tinham à época da investigação entre oito e 26 anos de serviço, sendo que alguns trabalhavam ou haviam trabalhado na rede pública de ensino, na esfera municipal, estadual ou federal, enquanto outros tinham experiência no ensino privado. Composto em sua maioria por mulheres, havia apenas um professor homem no grupo de docentes investigados. Entre esses professores, havia quem tivesse experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, Médio e Superior, incluindo também a atuação na Educação Especial e na Educação Física.

Para fins de concisão e harmonia do texto, as narrativas sobre o brincar são evocadas através de paráfrases e, sempre que possível, das palavras de

¹ Mais esclarecimentos sobre a ludobiografia como abordagem de pesquisa em Educação. Ver Fortuna (2012a, 2012b, 2012c).

cada autor, preservando seu próprio modo de se expressar. Entremeando-as às minhas reflexões, pretendo trazer, da forma mais concreta e o mais inteiramente possível, os próprios sujeitos da pesquisa para dentro do texto.

O amplo arco da pedagogia lúdica

Poder-se-ia dizer que o modo de brincar desses professores configura um amplo arco, no qual, em uma das extremidades figura a construção e a utilização de jogos e na outra ponta o que poderia ser chamado de uma atitude lúdica que se estende à vida, como um todo, marcada pelo humor, pelo riso e pelo envolvimento com o outro e com a situação; entre uma e outra dessas extremidades estão a abordagem lúdica de situações e materiais, como textos humorísticos, música, poesia, e o uso da magia e da fantasia, inclusive e particularmente na contação de histórias. Os professores em questão deslizariam de uma extremidade a outra do arco, concentrando suas práticas num ou noutro ponto dele.

Deduz-se, portanto, que são múltiplas as camadas de sentido com que se revestem os modos de brincar dos professores. Se não fosse possível enfeixá-las, todas, sob a identidade do jogo – ou da brincadeira, já que trato como equivalente esses termos, interessada, tal como Sutton-Smith (2017), mas no que há em comum nos diferentes componentes do campo lúdico, do que em sua distinção), de modo a conservar seus atributos comuns, seria apenas confusão; como propala a máxima de Pascal (2005, p. 263), “[...] a multiplicidade que não se reúne para a unicidade é confusão” – ao que ele acrescenta: “[...] a unicidade que não depende da multiplicidade é tirania”. Não é, contudo, o que acontece: todas essas formas, aparentemente tão díspares, não constituem um todo heteróclito, mas, sim, um conjunto muito harmônico, se bem que, igualmente, muito dinâmico.

De toda maneira, para além do recenseamento minucioso das atividades realizadas nas aulas do professor que brinca – afinal, como pondera Terr (2000, p. 215, tradução nossa), “[...] existem tantas formas de jogar quantos indivíduos há no mundo” – o que importa é entender a sua atitude,

a prevalência do “espírito do jogo” em seu modo de agir. Como ele se apresenta na aula do professor que brinca?

A ATMOSFERA E A TEXTURA LÚDICA

Para Sarlé (2006), o que está em jogo é a “atmosfera lúdica”, ou seja, aquilo que envolve aspectos tão díspares como os espaços nos quais se produz o ensino quanto o tipo de vínculo que se cria entre os alunos e o professor na sala de aula. Essa atmosfera compõe a “textura lúdica” da aula, pois ainda que existam algumas atividades chamadas jogos, o aspecto lúdico impregna as práticas da vida escolar.

E o que caracteriza a “atmosfera lúdica”? Segundo Huizinga (1993), o que define uma situação como lúdica é o fato de ela ser livre, realizar-se em uma esfera temporária da vida, com orientação própria, capaz de absorver o jogador de maneira intensa, desligada de qualquer interesse material e praticada segundo certas regras. Identificar tais características é, como diz Chapela (2002, p. 81), “seguir o rastro do jogo”.

Com efeito, nem todas as características enumeradas acima são identificáveis nas descrições dos professores sobre a sua prática pedagógica. Porém, com base naquilo que foi possível interpretar a partir de suas narrativas lúdicas, tudo indica que algumas situações são ludiformes, como diria Visalberghi (1965), isto é, tem formato lúdico, embora não possam ser inteiramente arroladas como jogo. Mas, se a ênfase no resultado – a aprendizagem de um conteúdo curricular – se sobrepuser à satisfação decorrente da realização da atividade, deslocando-se do processo para o produto, e se as ações dos jogadores já estiverem todas pré-programadas, essas atividades terão, então, se transformado em jogos didatizados. Sob esses efeitos adiaforizantes – para expressar-me como Bauman (2009), ao referir-se ao enfraquecimento e à perda de poder de alguns conceitos no mundo contemporâneo – arriscam-se, até, a deixarem de ser jogo. Importa frisar que os jogos e brincadeiras didatizadas nada tem a ver com uma didática lúdica.

A propósito da didática lúdica, muito poderia ser dito, pois alguns autores, empenhados em sistematizar a abordagem lúdica na sala de aula, assim a denominam. Centrada em materiais definidos como lúdico-didáticos, a didática lúdica propõe atividades interessantes e alegres que propiciam a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, explica Chapela (2002). Porém, o que definirá a presença da didática lúdica em uma situação será, não o objeto em si, já que ele pode servir tanto como brinquedo, como material lúdico-didático, mas a intenção do adulto que o põe à disposição dos alunos e das circunstâncias que o cercam. Mesmo assim, segundo a autora, como na didática lúdica falta a liberdade, já que a atividade não é espontânea como o é no jogo, os alunos, através dela, estarão estudando e aprendendo com os materiais, mas não estarão jogando. Ainda conforme Chapela, há outra expressão da didática lúdica que compartilha com o jogo algumas características, sendo a fronteira que existe entre o jogo e o ensino mais sutil: é o caso do uso criativo de ideias e palavras. Para Chapela (2002, p. 42), trata-se de uma atividade lúdico-didática quando “[...] é o educador quem pede ao aluno que realize os exercícios, quando é ele quem estabelece as regras a seguir, quando espera que logrem determinadas aprendizagens”; em contrapartida, trata-se de jogo quando “o desejo de atuar surge dos próprios estudantes, que não jogam para aprender – ainda que o façam – senão para sentir a emoção do risco, a incerteza da expectativa, a sensação de pertencer a um grupo ou a alegria de alcançar logros inesperados.” (CHAPELA, 2002, p. 48)

A meu juízo, na aula com jogos ao professor cabe a tarefa de zelar pela brincadeira, impedindo que se transforme em jogo didatizado e, assim, se extinga sua dimensão lúdica. (FORTUNA, 2000) Por isso é tão relevante distinguir com nitidez o papel do professor em relação aos jogos: suas atitudes perante o jogo são fundamentais para que uma aula seja lúdica. Sem ser intrusivo, tampouco omissivo, o professor que zela pela brincadeira na aula lúdica realiza uma intervenção aberta, baseada na provocação e no desafio; também sem corrigir ou determinar as ações dos alunos, ele

as problematiza, apoiando-os em sua realização. (FORTUNA, 2000) De acordo com Brougère (1999, p. 5), o professor “incita”.

Adotando outra linha de pensamento, D’Ávila (2014) define a didática lúdica como a arte de mediar com arte, sustentando que a dimensão da arte é um ingrediente indispensável ao ensino lúdico.

Exemplo disso é o que relatou Wanda a propósito de suas aulas de Português nas séries finais do ensino fundamental, nas quais costumava trabalhar com letras de música, prosa e poesia e também com a leitura dos escritos dos próprios alunos. As crônicas de Luís Fernando Veríssimo sempre fizeram parte de suas aulas, assim como a teatralização dos livros lidos na hora da leitura, durante a aula; segundo ela, mais interessantes do que as tradicionais fichas de leitura, essa prática não só melhorava consideravelmente a leitura, como levava os alunos a se apaixonarem por ela.

Em suma: a textura lúdica de uma aula não se define estritamente pela presença física de um jogo ou de um brinquedo, ou pela proposta concreta de um jogo de regras ou uma dinâmica lúdica, pois alguns desses jogos podem, no limite, “jogar contra” o brincar, descaracterizando-o.

Na pesquisa, Johannes mostrou-se inclusive crítico em relação à “palhaçada” e construção de jogos e materiais lúdicos de ensino, prática que logo associa ao predomínio do fazer sobre o teorizar. Mas admitiu que, se brincar na sala de aula for envolver os alunos por inteiro, de forma ativa e abrangente em uma atividade – não somente o raciocínio, mas, também, as emoções, transcendendo a simples exposição do conteúdo de ensino –, então, sim, ele é um professor que brinca.

Como se vê, a textura lúdica parece funcionar como uma espécie de subestrutura e de marco comum no qual se configura a situação de ensino, frequentemente é como se ela atuasse por si mesma; segundo Sarlé (2006), assim se explica porque o jogo muitas vezes aparece como um elemento impossível de ser registrado pelo professor e em certa medida torna-se invisível quando se quer precisar qual é o seu lugar no conjunto das atividades de ensino.

Dar aula “como se” fosse brincadeira

Sendo assim, o que vale não é contabilizar com exatidão o *quantum* de dimensão lúdica e de dimensão pedagógica estão presentes em uma situação ou atividade, mas a presença da brincadeira no modo de agir – no caso desta pesquisa, no agir do próprio professor, mas que diz respeito, também, ao agir dos alunos. E isso transparece com nitidez nos relatos dos professores sobre suas aulas. Nelas, é “como se” eles brincassem: parecem separados no tempo e no espaço da realidade ordinária, como se estivessem em transe; mostram-se capazes de brincar com os pensamentos, com as ideias e com a própria realidade, através do humor; embora planejem cuidadosamente suas aulas, deixam-se levar pelo imprevisto e pelo imprevisível, sobretudo ao instaurar um diálogo com os alunos, seja de fato, seja em pensamento; renunciam à centralização, à onisciência e ao controle abrindo espaço para o surgimento do que ainda não existe e do que não se sabe; o que inquieta e mobiliza estes professores para o ensino é o seu próprio desejo de aprender e de fazer saber. Desse modo, arrebatados, professor e aluno evadem-se temporariamente da realidade, mas somente pelo tempo suficiente de pensar, imaginar, inventar, pois o material necessário à atividade criativa é a própria realidade.

Para Neusa, mais do que forma de pensar o processo educativo, técnica ou ferramenta de trabalho, a experiência do brincar, seja em sala de aula ou fora dela, é uma filosofia de vida, um compromisso que assume consigo mesma enquanto condição existencial, enchendo sua vida de sentido.

Jouet, por seu turno, contou na pesquisa que, com seus alunos universitários, trabalhou com Freud em quadrinhos e até hora do conto já fez, apagando as luzes e utilizando uma linguagem diferente para ser agradável: ao acender as luzes, os alunos estavam focados; aí, então, ela trazia a teoria. Isso porque, segundo Jouet, é preciso ter o mistério, havendo também um jogo de sedução. Jogo do qual Jouet participa ativamente, não somente como “mestre do jogo”, mas como jogadora.

O brincar dos professores, exhibe-se, assim, em toda a sua profundidade e inteireza: para além de jogos em torno de conteúdos escolares ou

de dinâmicas de integração, de brinquedos e sua construção, de narração de histórias e de mágicas que utilizam em suas aulas, os professores brincam porque, eles mesmos, dão aula como se brincassem. Eles brincam de brincar: denomino a isso “brincadeira de segunda potência”, como se verá melhor mais adiante. Creio que, esta sim, é a ponta mais extrema daquele arco que descrevi como contendo as diferentes formas de brincar do professor que brinca.

É no “como se”, em sua dimensão de não literalidade, que está a brincadeira. Possivelmente esses professores, quando dão aula, estejam naquele estado de fluxo (*flow*), tal como concebido por Csikszentmihalyi (2000): uma experiência ótima caracterizada por um estado mental em que a consciência de si mesmo e o sentido ordinário de tempo desaparece, devido ao envolvimento total com a realização de algo que dá grande prazer, embora possa ter um grande custo. Não obstante as teses desse autor não sejam objeto de consenso entre os teóricos do jogo,² elas são facilmente identificáveis em situações tais como a de realização de um trabalho gratificante, no qual se experimenta as mesmas sensações extraídas do brincar infantil. Ele observou em suas pesquisas, inclusive, um envolvimento extra de esforços nesses estados de fluxo, nos quais as pessoas mostram-se ainda mais comprometidas e dedicadas àquilo que fazem; elas estão tão sérias quanto uma criança que brinca – tal como Freud (1976a), aliás, declarara sobre os escritores criativos. Isso porque o jogo, longe de dever ser considerado algo que diverte, no sentido de que desvia a atenção ou desvia do caminho – Staccioli (2003) esclarece que a palavra divertir deriva do Latim *divertere*, que significa voltar a outro lugar, desviar, fugir, ir a outra parte –, ou como um assunto trivial, é um ato humano realmente sério, naquele sentido de ser real, verdadeiro e sincero, sem engano ou burla, dubiedade ou dissimulação; essa é, por sinal, a definição de seriedade que consta no dicionário da Real Academia Espanhola, como ressalta Chapela (2002, p. 87). A rigor, divertir-se com os jogos não é fugir, mas buscar um

2 Um de seus críticos é Sutton-Smith (2017), para quem o autor húngaro promove uma idealização do jogo e uma mescla com o trabalho que tornam o próprio conceito de jogo inespecífico e, por isso, pouco operacional.

“outro lugar”: “um lugar que oferece visões diversas, perspectivas e ângulos inéditos, ocasiões irrepetíveis, visões inesperadas”. (STACCIOLI, 2003, p. 63, tradução nossa)

O BRINCAR NA SALA DE AULA E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Outro aspecto a destacar no modo como brincam os professores investigados diz respeito à questão da intencionalidade pedagógica, tema que já foi abordado linhas acima, no contexto da reflexão a criação da atmosfera lúdica da sala de aula como sendo uma das formas de atuar do educador que brinca.

É indubitável nos relatos dos professores o compromisso com o ensino de seus alunos. O fato de desenvolverem aulas lúdicas não os afasta, minimamente sequer, desse compromisso. No entanto, observa-se que ele tem um caráter ampliado, alinhando-se ao que preconiza Charlot (2005, p. 85), quando afirma que ensinar é mais do que transmitir e fazer aprender saberes: “[...] é, por meio de saberes, humanizar, socializar, ajudar o sujeito singular acontecer, é ser portador de uma certa parte do patrimônio humano, é preencher uma função antropológica.”. Para os professores que brincam, como para esse autor, “[...] aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido intelectual e escolar do termo; é também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo.” (CHARLOT, 2005, p. 57) Sem descuidar da centralidade dos processos de aprender e ensinar, a aula lúdica requer e resulta em uma nova composição dos saberes que se contrapõe à forma hegemônica, rígida e hierarquizada, que separa e opõe aprender e brincar.

Anerosa indicou como uma grande inovação em sua prática pedagógica a organização de momentos de brincadeiras em recreios mais prolongados, com brinquedos e jogos à escolha dos alunos e a participação dos professores, tentando aproximar os momentos ditos de brincar, dos momentos ditos de aprender. Ela também se dedica às brinquedotecas, o que

explicita a sua preocupação em garantir oportunidades de brincar às crianças; já os jogos, as brincadeiras e a confecção de brinquedos levados por ela às praças da cidade, bem como a revitalização de praças e criação de ruas de lazer, respondem ao seu desejo de ampliar a ludicidade para a cidade.

Contudo, a intencionalidade pedagógica, nas aulas dos professores investigados, não subverte a própria brincadeira. O professor que brinca, mesmo tendo uma assumida intenção em relação à aprendizagem de seus alunos, não subordina rigidamente a brincadeira aos seus propósitos pedagógicos: como afirmei em outro lugar, ele “resigna-se a respeitar o rumo, o fim que tomará a atividade, admitindo seu componente aleatório, a dimensão de autonomia e mesmo sua improdutividade no âmbito da economia social ou pedagógica dos conteúdos”, o que faz do brincar na sala de aula uma aposta. (FORTUNA, 2000, p. 163)

Talvez essa seja a parte mais difícil do exercício de uma pedagogia lúdica consequente, na qual o caráter de aula não seja preterido, sobretudo quando o que esse professor deseja é a ampla promoção da aprendizagem dos seus alunos. Há que se considerar que, como bem observa Green (1999, p. 23), algo não programado não significa indesejado: no caso da criança não programada, diz ele, “[...] ela é mais desejada que os outros, pois escapa à intenção e é o fruto de um desejo inconsciente”. Pode-se, pois, deduzir que, ao não programar com rigor os jogos utilizados em suas aulas, o professor que brinca assegura as condições propícias a que o desejo advenha.

Também no ensino superior Wanda descreveu seu trabalho com músicas, jograis, teatro, debates, jogos, leitura de histórias com as quais busca dinamizar as aulas, sempre “*imaginando um jeito legal de transmitir os conteúdos*”.

Rosinês, por seu turno, por meio de uma das atividades ludobiográficas propostas na pesquisa, que se maravilha ao mostrar para uma criança uma coisa tão difícil para compreender e que se torna fácil quando se usa um jogo.

Logo, a preocupação em tornar as aulas interessantes, gostosas e prazerosas não se sobrepõe à preocupação com o desenvolvimento e a apren-

dizagem dos alunos; ao contrário, ambas as preocupações se harmonizam. Aqui também vale recorrer ao que diz Charlot (2000, p. 73) sobre o assunto: para ele, uma aula interessante é “uma aula na qual se estabelece, de forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro.” Acrescento: é aquela aula na qual o aluno e o professor acham-se implicados, naquele estado de fluxo no qual o envolvimento é total. É, portanto, uma aula na qual se pode, de fato, estar brincando com jogos e atividades ludiformes, mas é, sobretudo, aquela aula na qual é “como se” professores e alunos brincassem. É o fato de conter uma brincadeira de segunda potência – o brincar de brincar, como denominei acima – que garante, ao mesmo tempo, brincar, ensinar e aprender.

Ainda quanto à preocupação com as aulas interessantes, ela é mais uma evidência do intenso envolvimento do professor com a tarefa de ensinar. A consideração do ponto de vista dos alunos parece ser fundamental para o professor que brinca; não se trata, todavia, de uma absolutização da perspectiva do outro e, concomitantemente, um apagamento da própria posição, de modo que o professor deixe-se escravizar pelo objetivo de satisfazer os alunos. Penso que o professor que brinca encontra-se naquele terceiro nível da evolução do egocentrismo à descentração, tal como descrita por Marques (2005) em seu estudo sobre a docência no ensino superior: se no primeiro nível o professor não diferencia o ponto de vista do aluno do seu próprio ponto de vista e no segundo, embora já os diferencie, não os coordena, no terceiro nível o professor, além de diferenciar, consegue coordenar os distintos pontos de vista que se constituem em sala de aula.

A CONSTRUÇÃO DE JOGOS E MATERIAIS LUDIFORMES

Em alguns casos, a preparação de aulas interessantes pode envolver a elaboração de materiais ludiformes e a construção de jogos com e para os alunos.

Liège, por exemplo, trabalhou na criação de jogos especiais para alunos surdos em um programa de Extensão Universitária voltado à formação

lúdica do educador e na Feira do Livro realizou contação de histórias com língua de sinais, nela lançando seu livro *O feijãozinho surdo*. Como explicou na pesquisa, esse livro resultou da articulação entre a teoria – as leituras sistemáticas do Mestrado –, a confecção de materiais para o ensino-aprendizagem e as brincadeiras em sala de aula com seus alunos surdos.

Já Rosinês contou na pesquisa que gosta de brincar e criar coisas novas com material descartável, tendo um armário cheio de sucata para criação de materiais e outro com jogos, alguns para as crianças se divertirem com seus colegas, outros relacionados aos conteúdos trabalhados, e que nem por isso deixam de ser gostosos de trabalhar. Relatou que cultiva o olhar aguçado no material reciclado para fazer um novo jogo e que gosta de perceber o mesmo nos alunos.

Hétzia revelou nas brincadeiras realizadas nos encontros ludobiográficos que descobriu sua paixão pelas coisas ligadas às artes e aos trabalhos manuais durante o curso de Magistério, nas atividades práticas e de confecção de materiais. Essa dimensão de seu modo de ser professora se salientou tanto em sua narrativa a ponto de determinar seu mote na pesquisa: “a fazedora de brinquedos”.

Intrigada com a presença marcante dessa dimensão construtiva na prática pedagógica do professor que brinca, fui em busca de possíveis explicações teóricas. Após identificá-la, inicialmente, como um vestígio da perspectiva empirista do processo de ensino-aprendizagem, assimilando a ênfase no material concreto e na experimentação à importância atribuída aos meios e às técnicas educacionais por parte de teorias psicológicas como a do condicionamento operante, tomei-a como um efeito da influência do pensamento pedagógico da Escola Nova. Para isso, considere, sobretudo, a perspectiva da Escola Ativa e a posição de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança, em nome da tese de “aprender fazendo”, da qual Dewey foi um dos principais difusores. Afinal, foram os grandes pensadores desse movimento que propalaram a importância do jogo para a educação, como Piaget, Montessori, Decroly e o próprio Dewey, cujas vozes ecoaram no Brasil nas escolas experimentais e de aplicação e nos cursos de formação de normalistas, com o

reforço dos pioneiros da Educação Nova, como Lourenço Filho.³ Aliás, dada a reminiscência do escolanovismo no ideário das práticas pedagógicas lúdicas, elas são alvo frequente das mesmas críticas a ele destinadas: teriam um otimismo pedagógico alienado e reeditariam acriticamente o escolanovismo, em forma de um neotecnicismo pedagógico, transfigurado, sob uma concepção panegírica do jogo, em uma manobra diversionista em relação aos propósitos mais elevados e críticos da educação.⁴ Mais recentemente, sob a influência dos Estudos Culturais, essas práticas têm sido criticadas pela naturalização da associação da criança ao brincar e acusadas de serem um instrumento de controle e regulação infantil.⁵

No caminho da busca de entendimento sobre a alta importância atribuída ao material concreto na prática pedagógica por alguns dos professores investigados, encontrei na definição de Maffesoli (2008) para a palavra “concreto” elementos que me ajudaram a refletir com mais profundidade sobre o assunto. Segundo o autor, concreto vem de *cum-crescere*, isto é, aquilo que cresce com, desenvolvendo-se de maneira global e integrando o conjunto dos elementos do dado social e natural. Para ele, o pressuposto empírico – no qual identifico a ênfase no concreto – é uma característica e uma necessidade dos tempos pós-modernos que proclama a necessidade de viver a vida como ela é, no aqui e agora. Nessa perspectiva, a empiria não se reduz ao imediatamente palpável, mas abrange, “[...] ao mesmo tempo, o estático e o dinâmico, aquilo que é constante e o que é movente”, na forma de um “enraizamento dinâmico”. (MAFFESOLI, 2008, p. 114) Talvez os professores que brincam recorram com tanta frequência ao material concreto em suas aulas lúdicas porque anseiam pela integração da experiência – o sensível, a aparência, o vivido – ao conhecimento escolar.

3 Sobre isso ver, por exemplo, História das ideias pedagógicas, de Gadotti (2005).

4 Exploro esse tema em minha participação em Brincar com o outro (OLIVEIRA; SOLÉ; FORTUNA, 2010).

5 Como exemplo dessa crítica, remeto à leitura do capítulo “Criança e brincar: feitos um para o outro?”, de Bujes (2000).

Por fim, encontrei no pensamento de Winnicott (1975) uma interpretação a respeito:⁶ “[...] o objeto deve ser apresentado para, paradoxalmente, ser criado”, recordam Outeiral e Moura (2002, p. 3), baseados em Winnicott. A partir desse preceito winicottiano, identifiquei o envolvimento de alguns professores que brincam com a construção de materiais para as suas aulas como uma forma de estimular a criatividade de seus alunos: ao oferecer-lhes as suas criações, eles permitiriam que os próprios alunos criassem. Essa também poderia ser uma forma do professor exercer a sua própria criatividade, configurando, assim, um modo muito pessoal de continuar brincando, mesmo dando aula. Isso parece tanto mais plausível quanto mais for considerado o fato de que, para Winnicott (1975), a experiência criativa se situa naquele mesmo espaço intermediário no qual surge a capacidade de brincar. Dela deriva o viver criativo, isto é, a capacidade de transitar entre o dentro e o fora e de abandonar-se a estados não-integrados, com a confiança de que é possível uma reintegração. Mesmo que para Winnicott a criatividade não seja uma experiência exclusiva dos artistas ou dos gênios, pois tem a ver com a capacidade que cada ser humano tem de experimentar o mundo de forma original, no caso da criação literária e de jogos, os professores, convertidos em artistas, talvez busquem a construção de si próprios nas manifestações artísticas; ao mesmo tempo, se expõem à admiração dos outros, constituindo-se através desse olhar. Como asseveram Outeiral e Moura (2002), a criação artística, refletindo a busca ativa de integração inerente ao seu criador, é um espaço no qual se conciliam o ser e o fazer, o dentro e o fora, o conteúdo e a técnica.

Outra hipótese, mas na mesma linha de pensamento, é que suas construções atuem tal qual o objeto transicional que o bebê elabora e do qual descende a capacidade de brincar: constituem tanto uma ponte entre elas e seus alunos ou seus leitores, quanto um espaço que a separa deles, propiciando sua emergência como “não eu”. Recordando o jogo do rabisco, ele é uma maneira de entrar em contato com a criança: quem sabe os

6 Devo a Gianfranco Staccioli a sugestão de interpretar a preocupação do professor que brinca com a elaboração de materiais ludiformes e jogos pedagógicos para as suas aulas através do conceito de objeto transicional, a quem mais uma vez agradeço.

brinquedos e jogos construídos com seus alunos não sejam a maneira do professor que brinca entrar em duplo contato – com o seu aluno-criança e com a sua própria criança interior?

Seja como for, os jogos e os materiais ludiformes, como textos humorísticos e jogos pedagógicos, e, da mesma forma, as músicas e a poesia, têm o potencial de criar a situação de afordância descrita por Brougère (2004) em relação a alguns brinquedos; ela seria capaz de desencadear a brincadeira na aula lúdica e, ao fazê-lo, propiciar também a aprendizagem. Como sustenta sabiamente Terr (2000, p. 216), “o jogo se alimenta do jogo”.

BRINCAR DE BRINCAR

A BRINCADEIRA DE SEGUNDA POTÊNCIA

Creio que há, ainda, uma terceira forma de ser professor que brinca: é o brincar de brincar. Já afirmei, linhas atrás, que a isso denomino brincadeira de segunda potência: o professor, ao dar aula “como se” estivesse brincando, está brincando, pois o “como se” é um dos traços definidores da brincadeira; além disso, ele brinca com jogos e atividades ludiformes, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. Ele brinca, pois, duas vezes. Fink (2008) demonstra ter reparado nessa possibilidade do jogo ser jogado, quando afirma que o homem joga também com o próprio jogar. Creio que é o brincar de brincar, e não somente brincar, que o mantém na posição de professor, isto é, deliberada e intencionalmente engajado na tarefa de ensinar, portanto, pedagogicamente comprometido. Se, simplesmente, brincasse com seus alunos – e isso verdadeiramente acontece em alguns momentos e em determinadas atividades, ainda que, a rigor, a brincadeira jamais seja simples –, o professor que brinca, nessa condição, momentaneamente colocaria em segundo plano seu papel de professor, em benefício de ser um companheiro de jogo. Não há problema em que isso aconteça pontualmente; afinal, não exercemos um único papel, o tempo todo.

Enquanto estamos no lugar de professores, podemos, eventualmente, ter despertado em nós o papel de mãe, filho, amante, advogado, médico,

companheiro de jogo, aluno, colega, etc., conforme o caso. Brincar diante do outro é uma eficiente forma de mobilizá-lo para a brincadeira, convidando-o a brincar também, brincando junto. Mas, ao brincar de brincar, o professor brinca com a própria brincadeira. Ele, ao mesmo tempo em que brinca, tem uma consciência lúdica, isto é, uma consciência que, sem ser inata, constrói-se ao longo da formação profissional e existencial do professor e expressa, através de atitudes e de conhecimento, a valorização do brincar na vida, identificando-o como afirmação da vida e através da qual se compromete com o brincar; essa consciência, que se expressa através de uma posição ativa, lúcida e crítica em relação ao brincar e à educação, envolve saber olhar, escutar, compreender, relacionar conhecimentos, dar sentido à experiência lúdica, enfim. (FORTUNA, 2005)

A redundância presente na fórmula “brincar de brincar” assegura que o professor, a um só tempo, brinque e ensine, conciliando esses termos postos tradicionalmente em relação de oposição. O comportamento do professor que brinca de brincar constitui uma unidade complexa, na qual esses termos, se individualizados, não têm o mesmo sentido que possuem quando combinados.

Hétzia, por exemplo, descreveu seu modo de brincar como professora desde a entrada dos alunos em aula, até o término das atividades: brinca com seus alunos na “rodinha”, de jogo da forca, mímicas, brincadeiras cantadas e dinâmicas de integração, e, no momento da brincadeira livre, participa das brincadeiras dos alunos no balanço e no trepa-trepa, brincando também de massinha com eles. Nesses momentos ela tem clareza de que brinca, e, ao mesmo tempo, está atenta às suas responsabilidades pedagógicas, o que confere uma característica especial a esse tipo de brincadeira, distinta daquelas que faz quando se diverte, fora do contexto da escola.

Do ponto de vista da teoria dos tipos lógicos de aprendizagem de Bateson (1998a), brincar de brincar se inscreve no tipo II de aprendizagem, caracterizada pelo comportamento de aprender a aprender, mas acredito que ela pode, inclusive, evoluir em direção ao tipo III, tornando-se mais complexa à medida que se torna mais abrangente e reflexiva; nesse caso,

o professor brincaria de brincar de brincar – como pode suceder com os formadores de professores nessa área.

Recordo, aqui, o depoimento de Jouet, em relação à aula com hora do conto, luzes apagadas e linguagem diferente, criando um clima de mistério, e, depois, a entrada da teoria em cena: ela de fato brinca, mas, também, brinca de brincar.

De acordo com Staccioli (2003), o jogo que joga com o jogo configura um paradoxo lúdico, no qual se está dentro do jogo (é um ser no jogo, que joga de acordo com as suas regras) e fora dele (no sentido de ter consciência do jogo, examinando criticamente essas regras). Seria possível estar dentro e fora? Isso ainda seria um jogo? Segundo o autor, sob a perspectiva do paradoxo, as duas coisas não se excluem, mas oscilam de uma a outra – o que, aliás, acrescento eu, é próprio do jogo, isto é, esse trânsito constante entre o dentro e o fora, o real e o imaginário, a regra e a liberdade.

A AULA COMO FESTA

A meu ver, a aula do professor que brinca – a aula lúdica –, quaisquer que sejam as formas empregadas, parece uma festa.

É o que sugere o depoimento de Wanda na pesquisa, para quem as palavras “aula” e “aluno” remetem à aventura, travessura e ensinar-aprender como gostosura.

É no pensamento de Gadamer (1985) que recolho inspiração para pensar a aula lúdica como festa. E, como para ele, a festa é “[...] a essência da comunicação recuperada de todos com todos” (GADAMER, 1985, p. 23), proponho que a aula lúdica, uma vez tomada como festa, seja definida como a arte do encontro.

Na qualidade de um acontecimento coletivo, por meio do qual um amplo repertório simbólico é compartilhado, a festa possui um forte poder agregador, reforçado pela intenção de festejar que une os participantes. (CALLEJO, 1999) Expectativa e tensão percorrem-na de ponta a ponta,

configurando-a como uma experiência-limite somente suportável devido ao regime de exceção que a caracteriza – regime esse que a torna ainda mais esperada. Como modo, lugar e ocasião para a experiência tanto do novo quanto da tradição, do sagrado e do profano, do íntimo e do público, do solene e do prosaico, da sobriedade e da irreverência, a festa representa a condensação de uma experiência social ímpar.

Igualmente Fink (2008) relaciona o jogo à festa e à ideia de encontro, notando que a comunidade arcaica em festa “abraça” os espectadores, os iniciados e os adeptos daquela espécie de jogo cultural que nela se realiza, da mesma forma que a comunidade de jogo “abraça” as formas e as figuras do estar junto e torna possível a representação de uma existência inteira: “[...] ela é a realidade da vida humana em todos os seus aspectos”, resume o filósofo. (FINK, 2008, p. 33, tradução nossa) Aliás, para esse autor, o jogo é fundador de comunidade, dado que, originariamente, ele é a maior potência coercitiva, embora seja diferente da comunidade entre os mortos e os vivos, do ordenamento usual de poder e, ainda, da família elementar; ele é uma possibilidade fundamental de existência social, uma forma íntima da comunidade humana; mesmo o jogo solitário mais obstinado realiza-se em um horizonte de comunhão com os outros, diz Fink (2008). Porém, isso não quer dizer que a comunidade de jogo somente se defina enquanto tal por consistir de um conjunto de pessoas reais, já que basta pelo menos um jogador real e efetivo para que se trate de um jogo real, explica o autor. Aliás, “[...] ao mundo do jogo pertencem sempre coisas reais”, nota Fink, ainda que “algumas tenham o caráter de aparência ôntica”, enquanto “outras se revistam de uma aparência subjetiva, que provém da alma humana.” (FINK, 2008, p. 38, tradução nossa)

Estudando os mitos e o homem religioso, Eliade (2010, p. 64) percebe que “[...] participar religiosamente de uma festa implica a saída da duração temporal ordinária e a reintegração no tempo mítico reatualizado pela própria festa.” O tempo da festa é um outro tempo, um tempo de sonho, o tempo primordial; por meio dela, afirma Eliade, o homem religioso torna-se contemporâneo dos deuses. Os rituais inscrevem-se nela como modo de tornar presente “algum acontecimento sagrado que teve lugar

ab origine”; assim, os próprios participantes da festa tornam-se contemporâneos do acontecimento mítico, encontrando a dimensão sagrada da existência. (ELIADE, 2010, p. 79) Nada leva a crer, porém, que se trate de recusa do mundo real e evasão no sonho e no imaginário. De acordo com Eliade (2010, p. 84), o desejo de restabelecer o tempo da origem através da festa não representa apenas encontrar os deuses, mas o próprio mundo “tal como era *in illo tempore*”, o que a torna, “ao mesmo tempo, sede do sagrado e nostalgia do *Ser*.”

Além do mais, o regime de exceção que a festa instaura é também responsável pelos excessos que ela pode comportar. Como diz Caillois (2017, p. 24), “a festa constitui um excesso permitido através do qual o indivíduo se encontra dramatizado e se torna o herói: o rito realiza o mito e permite a sua vivência.”

No contexto da veemente defesa que Maffesoli (2005) faz do paradigma dionisíaco, cujo retorno é por ele identificado como uma reação à unidimensionalidade econômico-tecnocrática da contemporaneidade, esse aspecto da festa assinalado por Caillois (2017) é recordado: a festa evoca o caos original, que permanece como um elemento da ordem existente, sendo, por isso, sempre excessiva, lembrando, no extremo, um crime, um ato de desobediência, uma revolta, a morte de um deus ou de um personagem célebre. “Como momento cristalizador da força societal”, diz o autor, a festa “contém uma forte carga de excesso, de morte, mas, assim, ela administra a morte, acomoda-se à sua presença constante e chega mesmo a brincar astuciosamente com ela.” (MAFFESOLI, 2005, p. 83) Segundo este autor, na mesma obra, o orgasmo – conceito-mestre de sua obra e que equivale a uma das estruturas essenciais da sociabilidade, pela qual o valor dos sentimentos se afirma no jogo societal – é uma das formas festivas que, integrando a morte, participa do vasto processo da fecundidade. Mas esse aspecto exaltado da festa é necessário, até mesmo vital, na perspectiva do autor, pois a explosão das paixões na festa dá ao conflito de valores que lhe é subjacente uma forma aceitável; perigoso, a seu ver, é recusar esse procedimento, pois equivale a expor-se ao possível retorno do recalcado – essa seria a sombra de Dioniso. Daí que, conforme Maffesoli (2005, p. 158), “é na

festa, bem mais do que em estruturas abstratas de troca ou circulação, que se opera a passagem da ‘natureza’ à ‘cultura’, sob mediação de Dioniso”.

Não obstante opor-se à interpretação de que o paradigma dionisíaco estaria em plena vigência na contemporaneidade, vendo “no frenesi do consumo-mundo”, isto sim, um ideal apolíneo, Lipovetsky (2007) também identifica na festa a tarefa de voltar a dar vida, simbolicamente, depois do caos e da morte, ao corpo coletivo.

Tentando compreender a sociedade do hiperconsumo que, a seu juízo, é a que estamos vivendo, ele a compara a uma “minifesta”: o ato de consumo visa, na busca do novo, redinamizar o aqui agora. (LIPOVETSKY, 2007, p. 70) Porém, para o autor, a sociedade do hiperconsumo, diferentemente dos cultos dionisíacos do passado, que praticavam, através do êxtase e do frenesi transgressivos, a inclusão coletiva, é caracterizada pela crescente individualização dos modos de vida. Assim, para Lipovetsky (2007, p. 211-212), a festa e o universo do lazer contemporâneo são marcados pela “[...] privatização dos prazeres, da individualização e da comercialização do tempo livre”; “[...] a lógica que triunfa é a do tempo individualista do lazer-consumo.” Não se trata mais de celebrar uma divindade, um ser, um acontecimento a que a coletividade atribui uma importância particular ou de perpetuar a lembrança e de conservar vivas as tradições: “as festas do presente têm como característica animar o presente dos indivíduos, transformando-o em tempo lúdico e recreativo.” (LIPOVETSKY, 2007, p. 253) Viveríamos, segundo ele, a revitalização do *Homo festivus*, com o exercício do direito ao prazer, ao não-sério, à explosão de alegria.

E agora? A qual dessas festas a aula lúdica se compara? A festa que exalta o coletivo e as origens, ou aquela que enaltece o presente e o consumo?

Para Neusa, ao relatar seu modo de ser professora que brinca – que, segundo enfatiza, é apenas uma faceta do modo de ser sujeito, pessoa que brinca – diz questionar-se constantemente: “*de quais sujeitos eu desejo ser cúmplice em seus processos formativos? Que tipo de pessoas estou ajudando a construir?*”. Segundo ela, sua ação pedagógica é caracterizada por investir em atividades que colaborem na construção do autoconceito e da autoes-

tima dos alunos. Neusa demonstra, assim, uma forte preocupação com o aluno e o desejo de entrar em contato profundo com ele.

De forma semelhante Rosinês se pronuncia, afirmando que gosta de garimpar nos alunos o que cada um tem de melhor e sempre procurar formas diferentes de proporcionar encantamento nos alunos com um jogo ou uma brincadeira.

A propósito de produzir encantamento na sala de aula, Neusa citou o fato de ter feito o curso de Extensão Universitária de “Formação de brinquedista”; sem ele, acha que continuaria sendo aquela professora que não brincava, insatisfeita com o que fazia e da forma que fazia, não conseguindo transmitir aos seus alunos o encantamento pela vida e a possibilidade de fazê-los descobrir os caminhos para atingir a realização pessoal e profissional.

Mesmo que a festa contemporânea, no entender de Lipovetsky (2007, p. 255), esteja a serviço da procura da felicidade dos indivíduos, o certo é que tanto em uma quanto na outra, vive-se o “[...] o prazer de sentir o júbilo coletivo, de viver um estado de efervescência compartilhada, de sentir-se próximo dos outros.” Não concordo com o autor, porém, quando ele diz que a festa contemporânea é a festa ajuizada, em oposição à festa dionisíaca que excitava todos os sentidos. Creio que persiste, ainda que de forma variável, a dimensão de excesso, que se expressa em seu lado transgressor, de exceção.

Dito isso, penso que, tal qual na festa, na aula lúdica realizam-se atividades que só ali podem acontecer. Essas atividades – o jogo, ritual por excelência, o riso, o estado de fluxo – transportam para um outro tempo, que é o tempo da imaginação e do “como se fosse”, mas também para o “mundo das ideias”, de modo que esse passa a ser o mundo que interessa. É como se o mundo lá fora se tornasse, ele, e não o mundo da aula lúdica, um outro mundo – tal qual Calvino (2000, p. 46) descreve a experiência do espectador de cinema, que ouve os ruídos da rua como “o chamado daquele outro mundo que era o mundo.” Inclusive, creio que é esse regime de exceção o que permite que adultos, raramente capazes de jogar espontaneamente, como observa Fink (2008), assim o façam na aula lúdica. Justamente, o encantamento a que se referem as professoras que participaram da pesquisa.

Para Gadamer (2007, p. 182), a festa só existe na medida em que é celebrada. Assistir a uma festa é participar verdadeiramente dela – como o faz o *theoros* da metafísica grega, aquele espectador que participa do ato festivo, esquecido de seus próprios objetivos e que conduz ao sentido de *theoria*: “[...] a partir daquilo que o sujeito está olhando”. Sendo assim, se a aula lúdica é uma festa, isso quer dizer que dela se participa ativamente, estando o professor e os alunos nela plenamente implicados. Penso, contudo, que a aula lúdica entendida como festa não diz respeito a qualquer encontro, senão aquele encontro do ato de ensinar com o ato de aprender, da mesma forma que nela se encontram os sujeitos e os objetos desse processo. É vivenciada coletivamente como celebração da vontade de saber e como fruição do conhecimento por alunos e professor, ambos unidos no mesmo interesse: a aprendizagem.

Conforme Johannes relatou na pesquisa, a brincadeira pode ser usada como um recurso para enfrentar a “*chatice da Gramática*” e dar sentido à aprendizagem de um conteúdo que, a princípio, para os alunos, não tem sentido, como a aprendizagem do idioma Alemão, por exemplo. Por isso, para ele, o uso de jogos no ensino se inscreve na preocupação com a aprendizagem dos alunos, o que leva o professor a buscar caminhos diferentes, diferentes lugares, e não na discussão metodológica.

A partir do que contaram os professores investigados, deduzo que a aula lúdica tampouco é apenas o encontro do ensinar com o aprender, mas um encontro do ensinar com o aprender movido pela curiosidade, pela busca do novo, pelo que surpreende e surge inesperadamente, ainda que esta aula possa ser minuciosamente planejada e pacientemente esperada.

Neusa, por exemplo, contou na pesquisa que suas ações em aula se baseiam na dialogicidade, na criação, no confronto, na autonomia, no discernimento, na ação mental e física, no compartilhamento de ideias, no levantamento de hipóteses, no comprometimento, na reflexão e no desafio, regados a muito prazer, amor e vontade de estar participando desse processo.

Essa busca da novidade reforça a semelhança da aula como festa em relação ao jogo, do ponto de vista de sua característica de imprevisibilidade e surpresa, ao menos no tocante ao professor. Entretanto, estas caracterís-

ticas também parecem ser importantes do ponto de vista do aluno: para Staccioli (2009, p. 22, tradução nossa), em seu tempo de aluno da escola elementar, quando o professor estimulava seus alunos com um jogo qualquer – o que era muito raro – era uma alegria, pois os alunos se empenhavam, conversavam, preparavam-se, “em suma, era uma festa”. Uma aula não tediosa, envolvente, desafiadora, bem-humorada, atrai os alunos para o seu núcleo, tal qual um imã – núcleo esse constituído pelo par ensino-aprendizagem. O tema do humor na sala de aula merece ser examinado mais atentamente,

O HUMOR

Com efeito, o humor é um traço importante na opinião dos alunos para definir um bom professor. (FERNÁNDEZ, 1998) Se admitirmos que o humor é herdeiro da capacidade de brincar, tal como Freud (1976b) ensinou, então sua identificação com a aula lúdica está plenamente legitimada.

Em uma das atividades de ludobiografia propostas na investigação, Wanda contou que ganhou dos uma agenda com os seguintes escritos: “*a ludicidade das aulas, o conteúdo da disciplina fazia com que ficássemos ansiosas esperando o dia da aula*”; “*a professora demonstrou sempre dedicação, alegria e prazer ao lecionar*”; “*o domínio do conteúdo a faz falar sempre com segurança e bom humor*”. Além disso, o uso de materiais pouco usuais, como crônicas humorísticas, é uma outra forma do humor fazer-se presente em suas aulas.

A propósito do humor, Lulkin (2007) observa que ele e o riso são vistos ora como potentes catalisadores da crítica, ora como artifícios convenientes, tratados como um bálsamo para os acordos e conflitos dentro de uma comunidade. Repete-se, assim, aquela ambiguidade fundamental que o caracteriza, assinalada por Freud (1976b) no fato de ele tanto opor-se à realidade, quanto ajudar a enfrentá-la, e tanto proteger e conservar, quanto libertar; a mesma ambiguidade reconhecida por Larrosa (2006) na forma do riso que confronta a linguagem ordinária com seus próprios

limites comunicativos e na consciência irônica em permanente tensão dialógica, rindo de si mesma. Creio até que a sua força reside justamente nessa condição paradoxal.

No fim das contas, precisamos do jogo e do humor – “paradoxos da abstração” –, como sustenta Bateson (1998b, p. 220-221), para viver, pois sem eles a comunicação se deteria: “a vida seria então um interminável intercâmbio de mensagens estilizadas, um jogo com regras rígidas, sem o alívio da mudança ou do humor.” Mas não somente por isso: para Kupermann (2003, p. 365), eles “[...] aumentam a potência de pensar e de agir no mundo”, o que explica porque a “lucidez é necessariamente lúdica”. Como reflete Morin (2000, p. 274), “[...] sorrir, rir, brincar, fazer piada, acariciar e abraçar; tudo isso também é resistir”: resistir a si mesmo, à crueldade do mundo, ao que há de impiedoso na política e nas relações entre os seres humanos; essa form

O ENCONTRO CONSIGO MESMO

Há, ainda, outro encontro que a aula lúdica pode promover: o encontro consigo mesmo, que, a meu ver, remete à “nostalgia do *Ser*” mencionada por Eliade (2010). Esse tema se relaciona ao problema ontológico do jogo, mas, agora, não no sentido do ser do próprio jogo, e sim, no “sentido do ser a partir do jogo.” (FINK, 2008, p. 39, tradução nossa) A aula lúdica “como se” fosse uma festa oportuniza ao jogo colocar em jogo uma de suas dimensões fundamentais, qual seja a participação na constituição do ser. Ao jogar, o ser humano se torna quem é. Isso significa que, embora o jogo não tenha essa intenção – afinal, um de seus traços característicos é, precisamente, ser autotélico, sendo sua motivação intrínseca – ele é formativo. Esta é a condição paradoxal da oposição brincar *versus* aprender: brincando por brincar, também se aprende, e brincar pode, sim, ensinar, desde que continue sendo brincadeira.

Para Neusa, um dos grandes legados do brincar é travar um diálogo com o nosso ser interior.

Por sua vez, para Jouet, que declarou na pesquisa ter aprendido brincando de ensinar, ser professora foi, desde sempre, um exercício perma-

nente de entrar na alma do outro, de senti-lo e de satisfazê-lo; “é propor o que anima e faz sonhar, construindo alunos felizes”, diz.

Estes depoimentos oportunizam que algo mais seja dito a respeito do encontro consigo mesmo que o jogo proporciona, e que responde, ao menos em parte, por seu fascínio: brincando entramos em contato com o que há de mais profundo e antigo em nós. Não apenas o patrimônio cultural humano, amalhado ao longo do processo civilizatório, é revolvido a cada vez que se brinca, mas todo um reservatório pessoal de sentimentos, desejos e impulsos se expressa e constitui-se brincando. Fica, então, mais evidente a procedência da associação entre a aula lúdica e a festa, na medida em que aquele desejo que a primeira tem, uma vez assimilada à segunda, de restabelecer o tempo da origem (*in illo tempore*), refere-se também à dimensão psíquica do ser humano. A brincadeira abre uma porta para o mundo psíquico de cada um, proporcionando uma experiência de integração por meio da qual é possível sentir-se único e o mesmo ao longo da vida, entrando em contato com o que há de mais profundo e verdadeiro dentro de si.

PARA ALÉM DO PRAZER

Que não se pense, contudo, que na aula lúdica vigora a tirania do prazer e o império do hedonismo.

Jouet, quando descreve sua prática pedagógica como sendo sempre pensada para fazer a diferença, para que as pessoas possam lembrar de fatos, construir conceitos, transpor limites sem traumas, destaca a presença do suor, junto com a atenção, de forma muito lúdica.

Aliás, duas das experiências primordiais proporcionadas pelo jogo são, precisamente, a postergação da satisfação imediata e a tolerância à frustração. A bem da verdade, o conceito de prazer figurou de forma relativamente moderada ao longo do texto, dando mais vez ao desafio, à surpresa, ao envolvimento e à busca de sentido. O prazer, na aula lúdica, como no próprio jogo, é um produto derivado: ele é resultado de uma experiência interessante

e repleta de significado, que mobiliza seu sujeito integralmente e o desafia a superar-se e sentir-se capaz. É a vontade de aprender, de avançar, de compreender, de transcender-se, que traciona o prazer no jogo e, por conseguinte, na aula lúdica. A diversão, a fantasia, a expressividade emocional e a descontração, para citar apenas alguns dos elementos presentes na aula lúdica, não se opõem às lógicas transcendentais de invenção do novo e da superação de si – como pensam alguns críticos da educação centrada no lúdico, como é o caso, por exemplo, de Lipovetsky (2007): eles são capazes de integrar-se e combinar-se, desde que sob a lógica contraditória.

Mesmo porque, um jogo não é naturalmente prazeroso ou prazeroso por si mesmo. Como esclarece Staccioli (2009), o caráter lúdico de uma situação é fortemente dependente do seu contexto: no caso da escola, é preciso vivê-la de maneira lúdica, pois quando um jogo adquire valor contextual irradia uma aura que o jogador percebe como prazerosa e agradável. E adverte: “[...] nenhum jogo pode determinar um clima lúdico se a vida na aula não é lúdica”, assim como “[...] não é possível criar um clima lúdico sem usar jogos ou sem agir ‘como se’ jogasse.” (STACCIOLI, 2009, p. 22, tradução nossa)

Seja como for, “[...] uma escola do jogo não é uma escola onde se joga, mas uma escola onde o jogo e a escola são a mesma coisa.” (ROVATTI; ZOLETTO, 2005, p. 9, tradução nossa)

Tais ideias são convergentes com a minha convicção de que a contribuição do jogo para a educação vai muito além do ensino de conteúdos de forma lúdica, sem que os alunos sequer percebam que estão aprendendo – embora alguns professores que brincam possam eventualmente pensar assim. Acredito que a abordagem lúdica do ensino, isto é, a pedagogia lúdica, não se reduz ensinar como agir, como ser, pela imitação e pelo ensaio através do jogo, tampouco a obnubilam o ensino e os conteúdos escolares, manipulando o aluno-jogador; trata-se, isso sim, de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão e a sociabilidade. (FORTUNA, 2000) Enfim, trata-se de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo e, por conseguinte, em relação à vida, com evidentes implicações para o sucesso escolar e a inclusão social. Vivenciados na

brincadeira, cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares. Assim, no sentido amplo, todo jogo é educativo. É por isso que a aprendizagem escolar se beneficia da brincadeira, e não porque um conteúdo específico do currículo escolar pretendeu ser ensinado por meio de um jogo. (FORTUNA, 2013, 2018)

CONCLUSÃO

Mesmo sem produzir uma tipologia completa e precisa da presença da brincadeira na prática pedagógica, é possível ter uma visão ampla dos modos de brincar dos professores investigados a partir do seu relato, e, com isso, encontrar o sentido da pedagogia lúdica.

Nas falas dos professores, as relações com a ludicidade se expressam em termos de envolvimento mais amplo do e com o aluno, construção e utilização de jogos no ensino, contação de histórias e promoção da brincadeira e de lugares para brincar. Todos eles transcendem as formas canônicas de se relacionar com os alunos e com o conhecimento, de ensinar e de aprender. Ao descreverem suas práticas pedagógicas, nota-se que dão um especial lugar ao sonho, à magia e à imaginação, sendo que a maioria deles declara ter no riso, na diversão e no bom-humor a sua forma de ser professor que brinca.

No entender de Staccioli (2009), a oposição entre jogo e aprendizagem se desfaz se o contexto no qual se vive torna-se um contexto lúdico, prazeroso e sério, comprometido e alegre, rigoroso e respeitoso, ligado ao futuro e consciência do presente. A meu ver, o que ocorre com a transformação da aula e, por extensão, da escola – seja ela de que nível for – em lugar de brincar é que a brincadeira, assim, pode invadir todos os domínios da vida do professor e dos alunos. A aula como lugar de brincar é uma área intermediária, sucedânea do espaço potencial no qual se desenvolvem os fenômenos transicionais descritos por Winnicott (1975),

dos quais decorrem as capacidades de pensar e fantasiar. Da mesma forma que essa área, originalmente, propicia o desenvolvimento da capacidade de brincar por meio da difusão dos fenômenos transicionais, e, a partir dela, a capacidade para a experiência cultural, a aula lúdica, ao basear-se em jogos, atividades ludiformes, atitudes lúdicas e no brincar de brincar do professor, transborda, espalhando-se por todo o campo cultural, permitindo o viver criativo e a fruição da herança cultural.

Para concluir essa reflexão relativa ao modo de ser e de dar aula do professor que brinca, possibilitada a partir dos achados da pesquisa sobre a formação lúdica docente, desejo reafirmar o princípio de que o jogo ensina, mas não naquele sentido no qual é geralmente entendido: o jogo ensina a educação a pensar-se na perspectiva lúdica, revolucionando suas noções de ensinar, aprender, conhecimento e conteúdo escolar. Como tenho afirmado insistentemente (FORTUNA, 2000, 2005, 2012a, 2013), creio que o jogo ensina a revolucionar a educação, mudar de posição, tentar de novo, ousar nova jogada, confiar no parceiro, superar limites, deixar-se levar, inebriar, não querer parar – só mais um pouquinho! Penso até que é possível que o professor aprenda mais com o jogo do que o próprio aluno, pois encontra no brincar um novo paradigma para a relação pedagógica e até para a relação com a vida. Eis o sentido de uma pedagogia lúdica.

REFERÊNCIAS

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*. 8. ed. Barcelona: Kairós, 2000.

BATESON, G. Las categorías lógicas del aprendizaje y la comunicación. In: BATESON, G. *Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Editorial Lohlé-Lumen, 1998a. p. 309-338.

BATESON, G. Una teoría del juego y de la fantasía. In: BATESON, G. *Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Editorial Lohlé-Lumen, 1998b. p. 205-221.

- BAUMAN, Z. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BROUGÈRE, G.; WAJSKOP, G. Entrevista: o que é brincadeira?. *Revista Criança*, Brasília, DF, n. 31, p. 3-9, 1999.
- BUJES, M. I. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000. p. 205-228.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução de Tânia Ramos Fortuna. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CALLEJO, J. *Fiestas sagradas: sus orígenes, ritos y significado que perviven en la tradición de los pueblos*. Madrid: Editorial EDAF, 1999.
- CALVINO, Í. *O caminho de San Giovanni*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CHAPELA, L. M. *El juego en la escuela*. México: Paidós, 2002.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- D'ÁVILA, C. M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014.
- DEMETRIO, D. *Il gioco della vita: kit autobiografico*. Milano: Guerini e Associati, 1997.
- DI PIETRO, A. *Ludografie: riflessione i pratiche per lasciare tracce con il gioco*. Molfeta: La Meridiana, 2003.
- ELIADE, M. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERNÁNDEZ, A. Os professores devem buscar a re-significação de sua aprendizagem. *Pátio Revista pedagógica*, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 26-28, fev./abr. 1998.
- FINK, E. *Oasi del gioco*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2008.

- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; ZEN, M. I. H. D. (org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.
- FORTUNA, T. R. A formação lúdica do educador. In: MOLL, J. (org.). *Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005. p. 107-121.
- FORTUNA, T. R. *A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica*. 2011. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/35091>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- FORTUNA, T. R. Ludobiografia: uma invenção metodológica em pesquisa (auto) biográfica. In: PASSEGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*: Tomo II. Salvador: EDUNEB, 2012a. p. 165-202.
- FORTUNA, T. R. Da narrativa das narrativas na pesquisa (auto) biográfica em Educação: lições para a elaboração do relato narrativo. In: V CIPA: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 5., 2012, Porto Alegre. *Anais [...]*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2012b. p. 1-17. 1 CD-ROM.
- FORTUNA, T. R. Professores que brincam: contribuições da ludobiografia para a compreensão da formação lúdica do professor. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. (org.). *Práticas docentes e práticas de (auto)formação*. Salvador: EDUNEB, 2012c. p. 133-146.
- FORTUNA, T. R. Por uma pedagogia do brincar. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, ano 19, n. 109, p. 30-35, jan./fev. 2013.
- FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2018. p. 47-72. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/174705>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- FREUD, S. Escritores criativos e devaneios (1907). In: FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976a. p. 147-158.
- FREUD, S. O humor (1927). In: FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976b. p. 187-194.
- GADAMER, H.-G. *A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

- GADAMER, H.-G. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- GREEN, A. *Um psicanalista engajado: conversas com Manuel Macias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- KUPERMANN, D. *Ousar rir: humor, criação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LIPOVETSKY, G. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LULKIN, S. A. *O riso nas brechas do siso*. 2007. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- MAFFESOLI, M. *A sombra de Dioniso: contribuição a uma sociologia da orgia*. 2. ed. São Paulo: Zouk, 2005.
- MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MARQUES, T. B. I. *Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior*. 2005. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MORIN, E. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- OLIVEIRA, V. B.; SOLÉ, M. B.; FORTUNA, T. R. *Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar*. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Brinquedo, Educação e Saúde).
- ORBETTI, D.; SAFINA, R.; STACCIOLI, G. *Raccontarsi a scuola: tecniche di narrazione autobiografica*. Roma: Carocci Faber, 2005.
- OUTEIRAL, J. O.; MOURA, L. *Paixão e criatividade: estudos psicanalíticos sobre Frida Kahlo, Camille Claudel, Coco Chanel*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.
- PASCAL, B. *Pensamentos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ROVATTI, P. A.; ZOLETTO, D. *La scuola dei giochi*. Milano: Tascabili Bompiani, 2005.

- SARLÉ, P. M. *Ensenar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- STACCIOLI, G. Il gioco nel gioco del giocatore. In: PIETRO, A. D. *Ludografie: riflessione e pratiche per lasciare tracce con il gioco*. Molfeta: La Meridiana, 2003. p. 47-92.
- STACCIOLI, G. La ludobiografia: un modo per raccontare e raccontarsi giocando insieme. In: ORBETTI, D.; SAFINA, R.; STACCIOLI, G. *Raccontarsi a scuola: tecniche di narrazione autobiografica*. Roma: Carocci Faber, 2005. p. 88-136.
- STACCIOLI, G. *I giochi che fanno crescere: analisi e proposte di giochi di pedine per una didattica ludica*. Pisa: Edizioni ETS, 2009.
- STACCIOLI, G. *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Roma: Carocci Editore, 2010.
- SUTTON-SMITH, B. *A ambiguidade da brincadeira*. Tradução de Tânia Ramos Fortuna. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- TERR, L. *El juego: por qué los adultos necesitan jugar*. Barcelona: Paidós, 2000.
- VISALBERGHI, A. *Problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1965.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

perspectivas e desafios¹

MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES

INTRODUÇÃO

SOBRE CRIANÇAS, INFÂNCIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS

O ingresso da criança nas instituições educacionais coloca-a em outro contexto social, no qual um novo papel lhe é reservado e novas expectativas são estabelecidas acerca de seu próprio desenvolvimento. Bruner (1987) nos chama a atenção para a constituição social da mente e o papel da escola na promoção da atividade compartilhada, da reflexão, do diálogo e da negociação, nos ambientes educacionais, levando-se em conta de que é a partir dos elementos da cultura que a criança narra para si mesmo e para o outro o que lhe acontece. E ao construir suas narrativas, elas situam ou contrastam seus relatos individualizados dentro de um amplo modelo cultural e tratam

¹ Por tratar-se de duas pesquisas realizadas pela autora (em equipes interinstitucionais) o texto recupera publicações anteriores, ampliando o escopo da temática desenvolvida.

de organizar sua experiência contando uma história que faça sentido para ela. (SMITH; SPERB, 2007)

Para Larrosa (2010, p. 184), a infância desestabiliza “[...] a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”, notadamente, a família, a pré-escola e a escola como espaços primeiros de formação humana, têm amplas e significativas repercussões ao longo da vida. Por essas múltiplas razões, adotamos como pressuposto que para empreender ações que contribuam para o conhecimento científico sobre a infância, as instituições que as acolhem e a formação de professores com projetos e práticas diferenciadas, entendemos ser necessário escutar a criança pequena.

A educação infantil e a escola de ensino fundamental, nos anos iniciais – as escolas da infância – supõem uma organização do trabalho pedagógico nas unidades educacionais que considere a educação em uma dimensão de educação global, integral da criança pequena, promovendo, de forma concomitante, a promoção do acesso à cultura e a “incompletude” do ser humano (FREIRE, 1996) e sobretudo as características das crianças pequenas.

O recurso às narrativas que focalizem a percepção da criança sobre a cultura escolar é aqui considerado um instrumento privilegiado para que se possa, a partir da análise dessas fontes autobiográficas, indicar possibilidades de melhoria do serviço educacional oferecido a crianças pequenas na educação infantil e no ensino fundamental e na formação de professores para essa etapa educacional, porque enraizadas em suas realidades e na diversidade cultural do país, o que sinaliza uma perspectiva de inovação metodológica no sentido de incluir crianças pequenas como sujeitos ativos de direitos e não como objetos de pesquisa, cujas vozes são excluídas das formas de organização do trabalho pedagógico nas instituições e nas políticas educacionais.

Ressaltamos a expressiva expansão dos cursos de ensino superior no Brasil, notadamente oferecidos por faculdades, sendo cursos considerados de baixo custo de manutenção, entre eles destaca-se o curso de Pedagogia, de maneira geral, oferecido no período noturno e com duração inferior ao

que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (DCN Pedagogia) (BRASIL, 2006) com uma carga horária total de 3.200 horas, preferencialmente oferecido ao longo de quatro anos de formação. Orientação semelhante é reforçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica - Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2/2015. (BRASIL, 2015)

Da mesma forma vivemos um contexto de ampliação dos direitos das crianças e de expansão da educação básica, com maior oferta da educação infantil – pelo aumento da cobertura de atendimento em creches e a obrigatoriedade de universalização da pré-escola – conforme prevê a meta n. 1 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e do advento do Ensino Fundamental de nove anos. Tal ampliação pode impactar a qualidade dos cursos de formação de professores se não forem garantidas condições básicas de ensino-aprendizagem tanto para os professores das Instituições de Ensino Superior (IES), como para os estudantes, futuros professores poderem ter acesso a adequadas situações de ensino-aprendizagem ao longo do curso, o que envolve, entre outros aspectos, a unidade entre teoria e prática e a consideração sobre quem são os sujeitos a quem se dirigirá a tais cursos.

Perguntamo-nos: estariam os cursos de Pedagogia formando adequadamente professores polivalentes para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as contribuições dos diferentes saberes, os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais?

Sendo o campo da educação infantil um campo ainda em consolidação no Brasil consideramos importante buscar nexos entre a Formação Inicial (de nível superior) e a Formação Contínua, pelo desenvolvimento profissional do professor ocorrer ao longo da sua carreira profissional, na mira do entendimento de como se organizam essas ofertas de formação de professores para um segmento etário em que a imbricação entre as dimensões da educação e dos cuidados precisa estar presente. (GOMES, 2013)

Inicialmente apresentaremos os resultados da pesquisa realizada com as narrativas de crianças sobre as escolas da infância e, na sequência, a pesquisa sobre Cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo para ao final, tecermos considerações acerca dos desafios e perspectivas para uma Didática na Educação Infantil.

CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS DUAS PESQUISAS

Utilizamos abordagem qualitativa de pesquisa na forma de rodas de conversa com crianças de quatro a dez anos em uma escola pública localizada no município de São Paulo e que mantém a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

As rodas de conversa com os agrupamentos de crianças (3 agrupamentos: grupo de grupo de crianças de 4 e 5 anos: pré-escola; crianças de 6, 7 e 8 anos: 1º, 2º, 3º anos do Ensino Fundamental; crianças de 9 e 10 anos: 4 e 5 ano do ensino fundamental) foram gravadas em áudio e vídeo e posteriormente, transcritas. Após esse processo, efetuamos análise do material coletado, tendo como base algumas categorias de codificação definidas a partir da leitura e releitura do material coletado.

As rodas de conversas se organizaram em função da presença de um ser extra-terrestre (ET) – representado por um boneco – que visita a escola. Os pesquisadores escolheram o boneco Alien, do filme *Toy Story*, com base em pesquisa realizada com a mesma metodologia com crianças em tratamento oncológico em hospitais infantis, com vista a compreender seu acolhimento em classes hospitalares e adaptação de pesquisa com crianças realizada por Martine Lani-Bayle da Universidade de Nantes – Centre de Recherche de Education de Nantes (CREN). Foi solicitado assim que as crianças conversassem com o ET que desejava saber como é escola, pois ouviu muito falar dela em seu planeta. (LANI-BAYLE, 2000; LANI-BAYLE; MALLETT, 2010)

Destacamos na análise o que podem nos ensinar as crianças sobre elas e sobre as escolas da infância em cada um dos grupos de pesquisa.

Uma vez decidido o foco, de acordo com as perguntas de maior interesse para a pesquisa, tratou-se então de identificar núcleos temáticos e categorias, na fase de interpretação dos dados.

Na segunda pesquisa, na primeira fase da mesma, a opção foi pela análise documental (CELLARD, 2008) de 144 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia – presenciais e em atividade – situados no Estado de São Paulo, colhidas nas páginas das IES das instituições mantenedoras dos cursos pesquisados. De natureza quanti/qualitativa e exploratório-descritiva, por meio de um instrumento constituído de duas partes, uma contendo informações gerais de cada instituição e outra, com as categorias de análise das matrizes curriculares, codificamos e analisamos tais documentos, focando os conhecimentos relativos aos seguintes temas ao campo profissional da docência. A análise da Educação Infantil, constituiu-se como uma subcategoria da categoria dos conhecimentos relativos à formação profissional docente.

O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER PARA A PROMOÇÃO DE PROFESSORES

Considerando que o homem é um ser contador de histórias, capaz de refletir sobre suas experiências, a investigação que faz uso das narrativas de si como instrumento de recolha de dados tem um duplo mérito: levar o sujeito a contar sua história e a produzir um conhecimento mais elaborado sobre o mundo e sobre si mesmo. (RICOEUR, 1991)

Smith, Bordini e Sperb (2009) asseveram que podemos considerar a narrativa como um aspecto prioritário do desenvolvimento a ser oportunizado e promovido na escola infantil, coerente com o caráter amplo, lúdico e de transição desse contexto. E nesse sentido, as autoras salientam a necessidade de investigar as oportunidades e a qualidade da interlocução que valorizem as narrativas de crianças no cotidiano das escolas brasileiras. A utilização de histórias orais é uma prática comum às sociedades de todas as épocas e lugares, de forma ritualizada, cotidiana, e atende a múltiplas

funções essenciais à vida numa cultura: a comunicação, a explicação de motivações para comportamentos e de causas para os fatos, a persuasão, a criação de versões para acontecimentos, o entretenimento, a construção de mundos e situações possíveis.

Porque privilegiar as narrativas como instrumento de pesquisa? Trabalhar com narrativas, na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto as do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Pelo viés da criança, mira-se a Educação Básica no Brasil, que parece estar longe de atender às demandas da sociedade atual. (PASSEGGI et al., 2014)

Para o primeiro grupo (crianças de 4 e 5 anos) a escola é para brincar e não citam as palavras “estudar” e “aprender”. No segundo grupo (crianças de 6,7 e 8 anos) a escola é “pra tudo”, período em que ocorre a transição para o ensino fundamental, aparecendo a palavra “estudar”, associada ao mundo da leitura e da escrita, parte do processo de iniciação à escolarização e a construção do “aluno”. (GIMENO SACRISTÁN, 2005) O grupo das crianças maiores (9 e 10 anos) dá outro sentido à escola, pelo caráter do disciplinamento, da regulação e da avaliação (pelas provas), o que indica a incorporação de valores e crenças escolares que justificam os ritmos dos tempos do brincar e do aprender, por vezes, distantes dos ritmos da vida fora da escola.

Ir para a escola para tais crianças – parece implicar em adentrar em um mundo à parte em que a forma escolar supõe concepções de educação, de ensino e de aprendizagem reproduzidas, por vezes, das práticas dos adultos/educadores. Perguntados sobre o que recomendariam ao ser extraterrestre (o boneco) sobre a escola, respondem que ele deveria retirar as asas porque na escola não se pode voar.

Para as crianças parece estar claro que crescer implica parar de brincar e logo compreendem que na escola o mundo do brincar está separado do mundo do aprender, supondo uma escolha: ou se aprende ou se brinca. Parece existir um distanciamento entre o aprender e o brincar na escola e para aprender e crescer acredita-se que a criança precisa abrir mão do brincar. Considerando que a brincadeira se opõe ao trabalho produtivo e

sério, cada vez mais o tempo para brincar é encurtado para que o processo de escolarização seja desenvolvido com rapidez.

A polarização entre o brincar e o aprender/instruir esteve presente ao longo da pesquisa, o que nos faz pensar que são infâncias que nos escapam, no dizer de Dornelles (2008) – que necessitam ganhar vida e voz.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Buscamos na análise das matrizes curriculares, as racionalidades predominantes e constatamos que a racionalidade técnica predomina nos cursos de Pedagogia, apresentando-se como finalidade a aprendizagem de teorias que se autoaplicariam no exercício profissional docente em creches e pré-escolas, pela síntese feita pelo estudante – e não intencionalmente pelos docentes do curso – dos diferentes saberes acumulados ao longo do curso. Destacamos três aspectos que nos chamaram a atenção:

– A formação do professor polivalente não é intencionalizada na organização curricular dos cursos, prevalecendo uma formação de natureza disciplinar: nesse sentido é importante ressaltar as lógicas que estão presentes na organização curricular dos cursos de formação de professores, com diferentes racionalidades. (CONTRERAS, 2002) Observamos, dessa forma, pouca aproximação das disciplinas dos cursos analisados com as práticas de polivalência que o professor de educação infantil precisará exercer no cotidiano das instituições de educação infantil. Estruturados, de maneira geral, na forma de Fundamentos da Educação, seguido das Metodologias e das Práticas de Ensino, tais cursos distanciam-se da imprevisibilidade e da incerteza que marcam o ofício de ensinar/apreender, em especial, com crianças pequenas.

A polivalência é um atributo fundamental da formação de professores em geral e, em particular, de professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ao articular saberes e conteúdos de áreas de conhecimento de naturezas diversas, em uma formação profissional ampla. (LIMA, 2007)

– Há grande dispersão e fragmentação curricular nas matrizes curriculares dos cursos pesquisados: observamos um agigantamento das matrizes curriculares com uma diversidade de disciplinas que refletem a dispersão e a imprecisão do perfil do egresso desses cursos, com muitas disciplinas sem relações com a docência nas etapas iniciais da educação básica. Assim, a fragmentação curricular atua de forma oposta à uma formação polivalente e que se pretende integrada entre as áreas do conhecimento e aos saberes necessários à ação educativa com crianças pequenas – em creches e em pré-escolas – que envolve o entendimento de como as crianças se percebem, são vistas e se veem no mundo, assim como o mundo que os adultos/educadores apresentam a elas.

Contraditoriamente, o currículo da educação infantil apresenta-se de forma global e não fragmentada, como campos de experiência, conforme enfatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução nº 5/2009 - Conselho Nacional de Educação).

Processos homólogos na formação de professores seriam desejáveis para, de forma coerente, contribuir com a autonomia intelectual e profissional dos professores, visando, por consequência, a promoção da autonomia das crianças. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005) No caso da formação contínua de professores – educadores cooperantes – e sua relação na formação dos estudantes de educação de infância.

– Menos de 2% da carga horária total dos cursos é direcionada à Educação Infantil: identificamos uma presença pequena do campo da educação infantil nos cursos, com uma diversidade de disciplinas em várias áreas de conhecimento, com nomenclaturas também diversas. Aparentemente, a evolução do campo da educação infantil ainda não foi apropriada pelos docentes dos cursos de Pedagogia, podendo tratar-se de uma compreensão como formação menor, com valorização inferior, se comparada aos conhecimentos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental com estrutura disciplinar. Das 144 IES examinadas, 22 não oferecem nenhuma disciplina com ao menos um título que remeta diretamente à educação infantil. Nas demais 122 IES há disciplinas oferecidas nessa área, com denominações variadas.

Considerando o perfil do egresso dos cursos de Pedagogia, parece-nos que a formação no campo da Educação Infantil é reduzida, se comparada à formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, também objeto da formação nesses Cursos.

De acordo com Campos (2008), as identidades profissionais dos professores de Educação Infantil precisam ser revistas considerando que os objetivos da Educação Infantil se relacionam ao que se pretende no trabalho com crianças pequenas em creches e pré-escolas, sendo necessário nesses cursos, uma dimensão mais formadora que conteudista. Parece-nos oportuno perguntar: quais bases de conhecimentos os professores iniciantes lançam mão para exercer o ofício de educar-cuidar crianças pequenas em creches e pré-escolas?

– Os campos de conhecimento, de experiências, as linguagens expressivas e as culturas da infância que caracterizam a organização do trabalho educativo e pedagógico na Educação Infantil, assim como as dimensões da educação e dos cuidados estão dispersos ou não estão contemplados explicitamente na maioria dos cursos pesquisados: o campo da Educação Infantil nas últimas décadas no Brasil conta com contribuições valiosas das áreas da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da História, da Filosofia e das Artes, com novos paradigmas sobre o significado da educação infantil no âmbito da Educação Básica.

Poucas IES pesquisadas apresentam disciplinas voltadas aos temas da saúde e nutrição da criança, se considerarmos esse um saber importante – na relação entre educação e saúde nos cursos de Pedagogia, sobretudo os saberes relacionados aos bebês.

Isso não significa fragmentar a formação do trabalho docente, com uma perspectiva de formação mais prática que teórica, com uma feição profissionalizante de curso pós-médio, ou a defesa do praticismo. Entendemos que a dimensão da formação profissional docente e a articulação entre teoria e prática precisaria ser assumida pelos cursos de formação de professores de forma intencionalizada e em diálogo com as demais dimensões formativas do curso, com destaque para o caráter de mediação educadora, como desenvolvimento da ampliação da sensibilidade, dos espaços

e das linguagens (MARTINS, 2005), incluindo as diferentes formas de educação do olhar e da escuta sensível, que passa por uma formação que não exclui o sujeito que aprende e suas subjetividades, ao contrário, parte de sua visão de mundo, no caso dos estudantes de Pedagogia, buscando ampliá-la.

CONSIDERAÇÕES PARA NÃO CONCLUIR...

Os riscos das rupturas e descontinuidades entre as etapas educacionais, nesse caso, da educação infantil ao ensino fundamental e o ingresso da criança pequena aos seis anos no ensino fundamental se traduzem nas narrativas das crianças que parecem diferenciar o que se deve fazer na escola e os desejos próprios da infância. Os resultados da pesquisa nos chamam a atenção para que o ser criança – nas suas dimensões holística, global e integral – e as possibilidades de viver as infâncias no cotidiano dos ambientes institucionais – da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Na relação adulto – criança, a hierarquia muitas vezes promove um modo desigual de tratamento, sendo que todos os adultos que se relacionam nos ambientes educacionais com as crianças são educadores(as). Dessa forma, a colaboração e responsabilidade educacional cabe a toda equipe institucional, sendo fundamental a existência da afetividade entre adultos e crianças, educadores e crianças, crianças e crianças e educadores e famílias para a existência de um ambiente educativo e saudável. (DALHERG; MOSS; PENCE, 2003)

Os cursos de Pedagogia analisados apresentam-se frágeis e com reduzida base teórico-epistemológica, se comparados às demais Licenciaturas, levando-nos a crer que há uma formação ainda menor e reduzida para a especificidade da educação infantil nesses cursos. (GOMES, 2017)

A presença da Didática como área de conhecimento pode oferecer dimensões importantes na objetivação da especificidade do trabalho educativo e pedagógico com crianças pequenas em instituições educacionais. A racionalidade técnica e as formas de ensinar-aprender características do ensino e da cultura escolar carecem de superação quando se trata de ações educativas

com crianças pequenas em que os cuidados, a educação, a educação integral, a dimensão lúdica e as múltiplas linguagens prevalecem aos aspectos formais e escolares, próprios das bases que envolvem o ensino-aprendizagem.

Como desafios entendemos que a formação de professores de educação infantil nos cursos de Pedagogia, ao se assumir como Licenciatura, envolve considerar a contribuição da produção desse campo de estudos nas últimas décadas no Brasil e no mundo, como campos específicos de conhecimento – entendidos também como espaços de disputas e de poder, pela coerência do perfil do profissional que se quer formar, tendo como suporte para essa definição as concepções de criança, infância, educação infantil e as identidades profissionais plurais desses docentes, diferenciando-se de um viés escolarizante, organizado em formas que dificultam a criança ser criança e viver seus tempos de infância (GIMENO SACRISTÁN, 2005) em que o lúdico e o movimento têm papel central. Nesse aspecto a escuta sensível das narrativas de crianças – e também de professores de crianças pequenas – têm papel relevante.

Como perspectiva assinalamos o fato do que a infância compreendida como experiência geracional traz para as instituições de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, entre eles, o desafio de tratá-las de forma distinta das gerações anteriores. (CAMPOS, 2012) As relações que os adultos tecem com as crianças merece análise e reflexão e nesse sentido a reflexão e a problematização das práticas dos professores visando alcançar as concepções que subjazem tais práticas nos parece essencial. Apostar na independência e autonomia das crianças supõe redimensionar os papéis dos adultos/educadores, considerando-os coparticipes dos processos de conhecer, de produzir conhecimentos e de desenvolver-se (adultos e crianças).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2 de 15/07/2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4029757.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jul. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 9 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. – institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 2 jan. 2016.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, DF, v. 2. n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CAMPOS, R. F. Política pequena para as crianças pequenas: experiências e desafios no atendimento das crianças de 0-3 anos na América Latina. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 81-103, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 11 jan. 16.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DALHBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRUNER, J. Life as narrative. *Social Research*, New York, v. 54, n. 1, p. 11-32, 1987.

DORNELLES, L. V. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

- GIMENO SACRISTÁN, J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GOMES, M. O. Formação de educadores de infância em Portugal e professores de educação infantil no Brasil: aproximações e distanciamentos. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 21, n. 1, p. 50-59, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.211.06/5853>. Acesso em: 2 maio 2018.
- GOMES, M. O. *Formação de professores na educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LANI-BAYLE, M. ; MALLET, M. A. (ed). *Événements et formation de la personne: écarts internationaux et intergénérationnel*. Tome 3. Paris: L'Harmattan, 2010.
- LANI-BAYLE, M. (ed). *Raconter l'école au cours du siècle*. Paris: L'Harmattan, 2000.
- LARROSA, J. B. *Pedagogia profana: danças, piroetas e mascaradas*. 5. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LIMA, V. M. M. *Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MARTINS, M. C. *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: Unesp, 2005.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Da formação de professores de crianças pequenas: o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, C. M. (org.). *Perspectivas para a educação infantil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 3-31.
- PASSEGGI, M. C. *et al*. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11345>. Acesso em: 2 maio 2018.
- RICOEUR, P. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papirus, 1991.
- SMITH, V.; BORDINI, G. S.; SPERB, T. M. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 181-190, 2009.
- SMITH, V.; SPERB, T. M. A construção do sujeito narrador: pensamento discursivo na etapa personalista. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 553-562, 2007.

APRENDIZAGENS E DESAPRENDIZAGENS NA DOCÊNCIA PELA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

**outros movimentos e tensões
no cotidiano educacional¹**

VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA

O CINEMA NA EDUCAÇÃO COMO UMA EXPERIÊNCIA IMAGINÁRIA

A inter-relação do imaginário social com o cinema na educação atual consolida-se como abertura para a área de formação de professores, pois auxilia o processo de compreensão do território simbólico que permeia o sistema educacional. Este artigo traz parte das discussões produzidas nas aulas da graduação e pós-graduação que está levando pela linguagem do cinema e do audiovisual palavras e imagens para falar da Educação. Parece-nos que há momentos que nossas palavras se calam e as imagens

¹ Este estudo traz uma releitura ampliada e revisada do artigo “Isso aqui está virando brasil... Cinema e produções audiovisuais no espaço da formação de professores” (OLIVEIRA, 2017).

passam a inspirar sentimentos, atitudes e linguagens que nos ajudam a persistir na crença por espaços que nos deixam habitar os lugares sociais, em suas condições descritas por «realidade».

Pretender conhecer uma realidade significa reconhecê-la como historicamente determinada, constituída por um sujeito que representa e simboliza essa realidade, sob a forma de percepção, intuição e sensações. (TEVES, 1992) Nos espaços da graduação para a formação inicial de professores, as aulas – tradicionais ou não – estão para compor um repertório de concepções que levem a leituras cada vez mais criativas sobre o que entendemos integrar perspectivas para compreender os espaços que habitamos e as significações que passamos a conhecer. Castoriadis (2004), por sua vez, salienta que

Uma vez criada, tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições, elas se cristalizam ou se solidificam. E é isso que chamo de imaginário social instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-la ou substituí-la por outra. (CASTORIADIS, 2004, p. 130)

Na formação de professores, as significações sociais imaginárias também são instituídas por uma sociedade que reproduz as formas de aprender e ensinar. No entanto, pela linguagem da arte, do cinema, do mito e da literatura é possível adentrar no universo simbólico porque são formas também simbólicas que se interligam entre o indivíduo e seu contexto social, assegurando o desenvolvimento da imaginação, que permite a possibilidade de sonhar e movimentar o pensamento com aquilo que ainda não existe. A metodologia que desenha o estudo que apresentamos percorreu uma leitura qualitativa dos indicativos que percebíamos compor o repertório dos saberes (TARDIF, 2012) que os professores em formação inicial traziam para as discussões, trabalhos e escritas. Criou passagem em uma formação de um currículo já instituído nos espaços acadêmicos e desviou-se por possibilidades instituintes em pensar o que temos a fazer uma vez mais em territórios de atuação docente.

A constituição deste trabalho, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), também deu-se por caminhos que percorreram da universidade às escolas, circulou pelos bairros e conheceu pessoas que dão sentido à historicidade que ali se instaura. Na Univates, produziu pequenos filmes e assistiu a longa metragens na sala de aula, em auditório que imitava a sala de cinema e no Festival de Cinema de Lajeado/RS. As narrativas escritas foram provocações para recompor uma sinopse que nela se tornou possível um pedaço da transcrição do que pensamos em relação à sociedade que habitamos. Instituímos um caminho formativo que foi singular para o grupo que se propunha pensar, dialogar e acreditar na docência.

Mas, como instituir uma formação docente que se singulariza para um grupo em um currículo que se repete? Castoriadis (1982) nos dá argumentos ao definir o imaginário instituinte como imaginação, sonhos, aspirações e caracteriza a capacidade humana de poder criar, inventar e instituir novas formas e instituições sociais. Acreditando nesta possibilidade, correlacionamos as ideias do autor com o cinema, fundando um imaginário social instituinte ao provocar o novo, a criação, a ruptura com a realidade já instituída: com a linguagem cinematográfica tornou-se possível. O cinema e as produções audiovisuais no espaço da formação de professores provocam um vocabulário que renova a linguagem instituída ao falar, ver e pensar a sociedade.

Vimos, assim, que o social é constituído através de um sistema de significações imaginárias e sob a demanda dos questionamentos sobre o fazer social é que a sociedade vai se constituindo, delineando comportamentos e definindo relações sociais. Para Castoriadis (1982), o imaginário se utiliza dessa rede simbólica para existir, para passar do virtual a algo mais. O simbolismo pressupõe a capacidade imaginária – constitui-se, apoiando-se nos símbolos que o precedem.

O mundo social é cada vez constituído e articulado em função de um sistema de tais significações e essas significações existem, uma vez constituídas, na forma do que chamamos o imaginário efetivo (ou o imaginado). É só relativamente a essas significações

que podemos compreender, tanto a “escolha” que cada sociedade faz de seu simbolismo, e principalmente de seu simbolismo institucional, como os fins aos quais ela subordina a “funcionalidade”. (CASTORIADIS, 1982, p. 177)

O imaginário social é o que está posto, é o instituído, a reprodução de uma rede simbólica que se acumula sobre o sujeito como marca social e histórica. Uma vez que se constata que o que vale a uma dada sociedade não vale a outras, vê-se o quão a racionalidade é uma criação social sob significações imaginárias. Para Morin (1997, p. 230) “O filme, ao mesmo tempo que representa, significa. Abarca o real, o irreal, o presente, o vivido, a recordação e o sonho, a um nível mental idêntico e comum”. Com base nesse ponto de vista, o cinema é instituinte, pois oportuniza movimentos para repensar a própria sociedade instituída, apontando caminhos inventivos, criativos, poéticos e estéticos, se for visto, encarado e trabalhado como arte na escola.

A sonoridade que o cinema leva para a sala de aula por vezes provoca ruídos que redirecionam o roteiro de um planejamento didático. O que estava definitivamente tranquilo entre quatro paredes transporta para espaços que questionam, desacomodam, inquietam, traduzem com outras considerações, instituindo outras formas de pensar o que se tem a dizer. Assim, o cinema como imaginário instituinte propicia processos criativos para as significações sociais. Quem nos provoca a olhar para o cinema, pensando na escola, é Fresquet, que experimentou inventar, acreditando em novas possibilidades.

A crença no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos, da possibilidade que o cinema tem de tornar comum o que não nos pertence, o que está distante, se transforma nas formas de vida e nas formas de ocupar os espaços e habitar o tempo. A segunda crença é na escola, como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. Isto não significa pensar no belo, no conforto ou na harmonia. Significa que é possível inventar espaços e tempos que possam perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. (FRESQUET, 2015, p. 25)

Diante desse pressuposto, é possível promover junto à educação um espaço de criação, invenção e significações, pois o cinema visto como arte na escola e pela ótica do imaginário social pode potencializar a percepção, a relação de sentidos e significados construídos sobre o cinema pelos envolvidos no processo. Como assegura Castoriadis,

"A 'realidade natural' não é apenas aquilo que resiste e não se deixa manejar; ela é também aquilo que se presta à transformação, o que se deixa alterar 'condicionalmente' mediante, ao mesmo tempo, seus 'interstícios livres' e sua 'regularidade'" (1982, p. 400. Grifos do autor)

Assim, a inter-relação da arte cinematográfica com o imaginário social na formação de professores, possibilita possíveis mudanças no campo educacional, permeadas por imagens e sons em movimento.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA TELA DO CINEMA UM CONHECIMENTO PRÁTICO A SER EXPLORADO

Com base nos referenciais teóricos que têm permeado nossos estudos, o cinema na formação docente contribui para a ressignificação do professor e suas práticas pedagógicas, tornando possível pensar mudanças a partir da relação do imaginário com o cinema e a formação docente. Dos espaços acadêmicos da formação inicial para a docência aos espaços escolares, a lente de uma câmera ou a tela de uma projeção podem emprestar razões para provocar o diálogo, incentivando que as relações entre as pessoas se aproximem, ressignificando conceitos instituídos em outros tempos.

Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. (FRESQUET, 2013, p. 19)

A autora nos instiga a ver pela tela do cinema ou a câmera fotográfica, que configuram-se como uma nova janela, um outro lugar de conhecimento e outra forma de intercomunicação com o outro e consigo mesmo. A relação entre vida e arte cinematográfica é dada pela identificação e interpretação de experiências, preferências, sentimentos, tensões, processos de formação e conhecimentos relativos ao cinema que emergem no processo de significações imaginárias na formação de professores.

As práticas que temos instituídas no fazer docente não estão para serem desmerecidas, pois que trazem em si um imaginário que, historicamente, as conduziram na travessia dos tempos, por ações de um contexto que enredam: tempos, sistemas, condições físicas, econômicas, culturais e políticas. E provocar a mudança se dará em condições de, apreendido o sentido das ações que continuam a levar pela repetição de hábitos, condutas, rotinas, se compreende a possibilidade do fazer docente, instituindo habilidades, experiências e conhecimentos que ressignifiquem o que na escola se empreende.

Faz-se importante levar em consideração o sentido das práticas instituídas, o lugar imaginário atribuído a si e ao outro e ao objeto do discurso, o sentido dos conhecimentos veiculados para o professor, bem como em que redes de sentidos se enredam esses conhecimentos. Aprender esses sentidos significa levar em conta a fala do professor, seu silêncio, seus enunciados discursivos, nos quais estão presentes seus mitos, suas crenças, suas expectativas em relação ao que é ser professor, ao que é ensinar, suas posições de sujeito no discurso. (AZEVEDO, 2006, p. 61)

Sob essa perspectiva, pode-se refletir que o cinema na formação de professores proporciona sistemas simbólicos de produção de sentidos às próprias práticas educativas, bem como estabelece outras formas de estar em aula, e descentraliza o papel do professor como figura dominante do processo de ensino e de aprendizagem, pois todos se colocam no mesmo sentido: de frente para a tela. O tempo de formação inicial para a docência pode provocar este deslocamento (DIAS, 2011), instituindo um sentido físico de posição para o diálogo. (FREIRE, 1996) A tela à frente, diferente do

quadro branco, leva a experimentar sentar-se lado a lado com os estudantes, na disposição para aprender, posto que o sentido provocativo emerge de um texto visual, sonoro e imagético. Esse texto arrisca a ter motivado emergir sentimentos irrequietos para rever o que se estava pensando.

Assim, potencializar a formação de professores articulados com o imaginário social e o cinema, implica conhecer os dispositivos que atuam neste processo formativo. De acordo com Ferry (2004, p. 53), a formação nos remete à ideia de ter uma forma, sendo necessário “ponerse em forma”, onde cada pessoa é responsável pela sua formação, pela mediação. Essa mediação propõe-se que seja com a linguagem cinematográfica, que pode ser considerada como dispositivos de formação, pois mobilizam, desestabilizam e põem em cheque os saberes instituídos.

No entanto, é importante salientar que, para relacionar o cinema e o imaginário social na formação de professores, deve-se levar em conta os fatores psicológicos e simbólicos que movem quem assiste a um filme. Quando as crianças e jovens projetam-se na tela do cinema, televisão ou câmera fotográfica, diferentes reações podem surgir: de emoção, de tédio, de alegria, de envolvimento ou afastamento, e, até mesmo, de repulsa. Essas primeiras experiências serão os passos iniciais para a atividade do cinema na educação, além de muitas outras que poderão ser proporcionadas, se for oferecido espaço e tempo para criação, projeção e experimentação.

Daqui emerge o tanto de entusiasmo e coragem nas possibilidades de criação, acionando outras linguagens na construção de sentidos aos dizeres discentes. Algumas linguagens parecem se tornar as únicas ou principais, mas isto frente à restrição de dar a conhecer e se apropriar de tantas outras como formas criadoras de comunicação. A escola quando restringe os espaços e os meios para a comunicação deixa de dar visibilidade ao tanto de possibilidades outras que se somam à escrita e à numeração. A condição cultural que imprimimos em nossa linguagem é produtora das práticas sociais a que propomos leituras na escola e fora dela.

É importante considerar o aspecto ativo, comum ao contexto educacional, o que exigirá dos professores atenção e conexão com seus alunos

bem como todo o sistema escolar em que está inserido. Uma câmera em mãos, ideias, um roteiro e o desafio de um registro com som, movimento, cuidados de luz e enquadramento, reescrevem o dizer arquetípico que modela na educação. A seguir, passaremos a relatar experimentações que foram revistas com o cinema dentro da escola e pelos professores em formação inicial.

O CINEMA E AS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS NO CENÁRIO DAS OCUPAÇÕES

O cinema potencializa a formação de professores, tanto pela exibição de filmes, quanto pelo processo de criação audiovisual. O conjunto das aprendizagens a que nos leva a linguagem audiovisual traz para o currículo da formação inicial, outros desafios produtores de outras possibilidades educativas. Olhar para a escola e olhar para a formação inicial de professores instiga rever planejamentos, discursos e saberes que permeiam a instituição da docência.

A provocação que Migliorin lança a pensar é pelo desassossego do que seja planejarmos o cinema para a escola: assistir a filmes? Cumprir a legislação? Para além da Lei nº 13.006, de julho de 2014 (BRASIL, 2014), levar o cinema para a escola está concomitante a pensá-lo também na formação de professores para extrapolar o meio acadêmico provocando a instituição de um ciclo que começa na escola ou na universidade, mas sai dela e pula para a escola ou para a universidade, saindo dela, outra vez, para a sociedade: para as ruas, para as praças, para os encontros. (ESPINOSA, 1992) O autor nos provoca a ver mais possibilidades entre o cinema, a escola e o mundo do que os redutos que o põe em uma sala.

O cinema na escola é bastante aceitável quando ele chega na forma de exibição de filmes e debates em torno de conteúdos presentes nos filmes, mas e se levamos a sério a possibilidade do cinema pensar o mundo e conseqüentemente a escola? Que implicações e invenções nos trazem essa ousadia? (MIGLIORIN, 2015, p.10)

Movidas pelo objetivo de estender a compreensão do que seja o cinema na escola, organizamos no espaço do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, na disciplina de Sociologia da Educação, com ênfase nos estudos e discussões sobre o cotidiano, estudos e práticas que ocorressem no espaço da cidade ou da escola. Elaboramos um projeto de oficinas que pudessem provocar um saber sensível e a imaginação criadora, querendo enxergar do mundo mais do que víamos no cotidiano, que fosse pelo seu conjunto, a transliterar em imagens e uma linguagem cuja sociedade se mostrasse pelo protagonismo de seus cidadãos.

O outro espaço foi na disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, na Universidade do Vale do Taquari – Univates com os estudantes de licenciatura de Letras, História, Educação Física, Pedagogia e Ciências Biológicas que estavam aprendendo uma língua não oral e a registrando em audiovisuais para deixar marcado o tempo de aprendizagem (MIORANDO, 2018). Entre assistir a filmes de Kiarostami (BERNARDET, 2004), um cineasta iraniano, curtas e a produzir pequenos filmes, as linguagens se misturavam e ampliavam o repertório para pensar a formação docente e suas implicações na escola.

Exercícios de observação, ampliando o olhar, foram experimentados a partir da produção de *Minuto Lumière*, passando à discussão da linguagem de produção e criação. O vocabulário do cinema e da produção audiovisual foi sendo apresentada como uma nova aprendizagem na formação de professores. A participação em aulas do curso de Fotografia e de Jornalismo cruzavam os caminhos na formação profissional para a compreensão de saberes técnicos e midiáticos que também vão para a sala de aula.

Dos trajetos que percorremos ao encontro com o outro, ainda com Migliorin, somos chamados a despertar o olhar para as leituras que os professores em formação articulam para dizer o que veem e como veem. Tanto mais rico se põem ao inventarem sua docência com outros artifícios, que não foram os mesmos levados para provocá-los a reconhecer o mundo pela ideia posta de um planejamento dado, completo, a ser «aplicado».

Entender a rua, o bairro, o vizinho, a cidade com o cinema é entrar em uma relação com o outro e, simultaneamente, em uma atividade crítica e criativa – do plano, do quadro, da luz, do ritmo. Em outras palavras, aproximar os estudantes do que o mundo tem a nos dar e, simultaneamente, provocar que eles criem e inventem com esse mundo. (MIGLIORIN, 2015, p. 10)

Esse foi o desafio lançado. Para os estudantes de Pedagogia da UFSM, o exercício de produção era pelo caminho da escolha de um bairro da cidade, onde o movimento de contato com as pessoas pudessem ser do bairro à escola ou o inverso. A assistência a documentários já produzidos sobre o movimento das OCUPAÇÕES, mobilizou a turma nas suas criações, numa homenagem à bela produção de Carlos Pronzato (2016), cineasta, documentarista, diretor teatral e escritor, intitulada “Acabou a Paz! Isto aqui vai virar o Chile! Escolas Ocupadas em São Paulo”.

Essa produção foi assistida pela turma, que também debateu o conteúdo do documentário. É preciso contextualizar, como registro histórico, que as ocupações nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul foram inspiradas no movimento das ocupações das escolas em São Paulo, que iniciaram questionando uma decisão do governo do Estado, de fechamento de noventa e duas escolas da rede pública. Os estudantes gritaram para fora da escola o que estava fechado entre os muros e contra uma ordem que calava, embora vista pelas condições estruturais que os prédios ainda mostram.

Observar o movimento das ocupações das escolas estaduais de Santa Maria/RS, documentada pelos próprios estudantes que protagonizaram esta organização, gerou, num primeiro momento, um debate sobre o que os estudantes reivindicavam e o que a mídia oficial mostrava, que dizia uma outra versão. Os argumentos levavam a entender que se interpunha uma tentativa de desqualificar um movimento que foi considerado de grandes aprendizagens, para todos os que dele participaram ativamente ou, ainda, como assistentes.

As vivências e aprendizagens relatadas pelos estudantes nos documentários produzidos para a disciplina de Sociologia, no estudo do cotidiano, dizia das concepções de poder horizontal que os novos movimentos

sociais têm instituído como uma outra maneira de organização. Por terem focado em detalhes, mostraram até mesmo que a concepção de poder não necessita da intervenção da mídia oficial, nem partido político e nem mesmo um sindicato. As aprendizagens são de um currículo que tem sido ausente nos nossos espaços educacionais, que trazem a partir das discussões da diversidade às questões de conjuntura do país, a do convívio com a diferença e o respeito pela alteridade.

Olhar, participar e registrar para olhar novamente e, calmamente, ou nem tão calmamente, repetidas vezes recompor olhares para deles elaborar a compreensão do que tenha ocorrido e marcar experiências de aprendizagens (DEWEY, 2011) para a docência: estas foram oportunidades para um estudo de aula dentro e fora das salas. Para além de um exercício de memória (ABRAHÃO, 2004), por-se a lembrar os espaços que viveram como estudantes e se deslocar para pensar os lugares como professores, tornou-se uma tarefa que ia das páginas do cotidiano para os clássicos da educação, listando novos sentidos.

Aprender a “gramática” cinematográfica e, desaprender uma série de conceitos e concepções, provocados por outras imagens, depoimentos, repertórios ainda não conhecidos é, para Migliorin (2015, p. 28), levar o cinema até a escola “não como texto ou como tema, mas como ato e criação. Não se trata de colocar o cinema na sala de aula porque ele pode dizer melhor o que já sabemos, mas porque ele tem uma forma sensível singular”. As palavras que toma para sua linguagem vêm permeadas de sons, ruídos, cores, sentimentos - da mesma condição a que tensionamos as nossas palavras em um imaginário que paira entre o que dizemos e o que pensamos.

Mas se ainda queremos prosseguir falando sobre as condições do aprender, desaprender e reaprender, as possibilidades se multiplicam! Os processos culturais se fusionam procurando como aprender, reaprender ou desaprender ancorados ou libertos de um cotidiano que temos a inventar em novas traduções, compreensões e discussões. As experiências sociais capturadas em imagens (parecem) permanecer mais tempo para com elas revermos o que delas sabemos.

O processo bidirecional de transmissão e produção cultural nos leva a pensar na interfunção do ensinar e do aprender, desde essa tripla possibilidade. A cada dia aprendemos coisas novas. Em geral, as aprendizagens variam em intensidade afetiva, importância, valorização social, transcendência. Aprendemos com os outros, em experiências sociais, fundamentalmente naquelas mais intensas afetivamente. Por isso nos é tão difícil distinguir no ato de aprender os valores dos preconceitos e inclusive desvinculá-los das pessoas das quais os aprendemos. Porém, é necessário e não menos importante desaprender conceitos, significados, atitudes, valores historicamente apropriados, às vezes nem totalmente conscientes. (MIGLIORIN, 2015, p. 28)

A intensidade que levamos para os aprendizados diários transcende em sentidos a eles valorados. Incorporar a linguagem cinematográfica na formação de professores é produzir encontros que possibilitem esses processos, na tentativa de desnaturalizar construções que vão se tornando familiares e, portanto, difíceis de serem problematizadas para que outras possam ser aprendidas ou reaprendidas e até desaprendidas.

Olhar a escola pela tela do cinema na voz dos seus atores principais, os estudantes, abriu janelas para os(as) estudantes do curso de Pedagogia diurno, organizarem seus projetos para acompanhar o cotidiano de alguns territórios e lugares da cidade, desconhecidos por muitos deles(as). Estar em espaços que serão futuramente os lugares habitados por estes(as) estudantes em formação inicial é uma inserção necessária, desde os primeiros anos do curso, para que possam ir nos estranhamentos e afastamentos do lugar de alunos que foram, dessas escolas, para o lugar de professor(a) que terão que construir. É a possibilidade de conhecimento e de debate da docência, do trabalho do professor a partir das suas tensões, dos problemas e das alternativas pensadas a partir do próprio cotidiano.

Aprender a observar o bairro e por dentro dele ir chegando até as pessoas com histórias para contar, refazendo caminhos até a escola, desaprendida a rotina para a aula, foi um exercício de criação onde a aprendizagem audiovisual desassossega, num primeiro momento. Desconforto por pro-

duzir a partir de muitos desafios que são de todas as ordens. Produzir sem conhecer o bairro, criar um roteiro, sem conhecer o que é necessário para o produto audiovisual, pode trazer imagens e depoimentos que traduzam um cotidiano, no caso das ocupações nas escolas, modificado e tenso.

Trabalhar com as imagens, tanto na assistência, quanto na sua captação, merece por parte da formação de professores, uma atenção especial na perspectiva de uma formação ética, estética e política. Os estudantes estão imersos no mundo das imagens, compreendidas no seu amplo sentido. A turma que se dispunha aprender Libras, na Univates, utilizava para isso o exercício de leitura de imagens, como é na educação de surdos, e também se deparava com desafios entre uma aula e outra: encontros e desencontros com o que pensava estar sabido.

O conjunto das imagens que recolhemos para compor um sentido se coloca em uma linguagem estética que implica um cuidado ético para expressar um discurso. As imagens que compunham o olhar para o outro, o sentido para um discurso que se desenhava sob o cuidado ético, tinha mais chances de acontecer: "O sentido nasce do eu com o outro" (HERMANN, 2014, p. 50). Considerar as cenas de um roteiro que se formalizou e para ele entrever, sem falar, sem traduzir, mexeu com a formação, *pari passu* em uma visão cuja estética e a ética (BOUFLEUER; JOHANN, 2016) contornavam possibilidades de saberes para a docência.

Apostar na intensidade do esforço que as próprias diferenças carregam para os discursos sob as linguagens que o cinema apresenta, tem muitas chances de reverberar criativamente na formação de professores. Em quê poderíamos estar mais atentos senão nas produções de sentidos durante o processo de formação? O cinema ou o audiovisual em produções de outros autores, ou nas quais sejamos nós interlocutores, a escrever por imagens parte dos discursos, trouxe para o debate visões de mundo e preconceitos a serem questionados, revistos e problematizados. Quando alcançamos problematizar um debate que coloque em pauta questões que ainda se calam, então parte da tarefa formativa tem alcançado êxito. Temos outra vez, na fala de Migliorin, o alerta para as tantas demandas que, como espectadores do cinema, equivocamos sua compreensão.

Tal promiscuidade de imagens, em meio a tantas demandas de espectadores, não significa dizer, simplesmente, que o cinema se confunde com todas essas imagens ou com todas as outras artes. Tentando então começar a responder a pergunta do porquê do esforço em ter o cinema na escola, poderíamos dizer que estamos mais interessados na intensidade do cinema do que nas diferenças de natureza em relação às outras artes. Essa intensidade passa necessariamente por uma qualificação do que é a imagem cinematográfica e do que significa fazer uma imagem. (MIGLIORIN, 2015, p. 34)

O exercício de captação, a experimentação de produzir um olhar sensível com a imagem teve, na preocupação de oficinas organizadas, também o desafio de aprendizagem. As dificuldades em manejar com a lente, a luz, os enquadramentos e sua edição surtiram em novos enfrentamentos com os equipamentos: “As imagens são fruto de um encontro entre uma máquina, um sujeito – ou vários – e algo que está no mundo”. (MIGLIORIN, 2015, p. 35) Nosso olhos veem, mas a máquina captura, reproduz. Produzimos um texto com a linguagem que aprendemos a instituir com os novos mecanismos sob nossos olhares.

Esse exercício é de sensibilização e de produção de um olhar que é político, ético e estético. Por isso, a potência do trabalho com a imagem, tanto no processo de criação, produção, quanto o da assistência a filmes, ampliando os repertórios trazidos pelos(as) estudantes. A experiência formativa e a reflexão (RAJOBAC; BOMBASSARO; GOERGEN, 2016) não se traduzem por objetivos alcançados, mas experimentações provocadas a terem registro no tempo de formação inicial para a docência. Os caminhos trilhados entre a escola, a universidade e a cidade deixam sua inscrição em memórias afetivas que traçam outra cartografia para os espaços percorridos.

A escolha por documentar o cotidiano de algumas escolas e bairros com movimentos das ocupações e, do novo movimento produzido pelos(as) estudantes no espaço da universidade, nos lança “no campo necessariamente político e estético da experiência do cinema, uma vez que a imagem é o mundo e uma opção de mundo, simultaneamente. O cinema é transformação contínua do que há”. (MIGLIORIN, 2015, p. 35) De um

tempo a outro, de um registro a outro, de um autor/diretor a outro, novos textos imagéticos se engendram.

Mas assim como a linguagem do cinema entra pelas portas da escola ou pelas janelas, provocando tempos e organizações curriculares disciplinares, provocando outros exercícios mais complexos e transdisciplinares, no espaço da formação inicial, na universidade, não é diferente. Acolher na organização de uma disciplina a experiência e a aprendizagem com a linguagem do cinema e da produção audiovisual é, também, ocupar um pouco o espaço das outras disciplinas. Aqui, ainda reside um potencial transformador para a formação de professores.

O tempo que precedeu pensar o que e como se instituiriam os estudos para o tempo curricular dedicado à ementa já traçada estava à espera de um olhar inventivo. (DIAS, 2012) A inspiração do cinema e a busca por um intento criador encontrou nos referenciais de pesquisa e do cotidiano projetar a aproximação de uma Sociologia que poderia se mesclar entre os conceitos pesquisados e os sentidos encontrados em plena sociedade. Ao organizar a disciplina de Sociologia, voltada às questões do cotidiano e da observação iniciamos

pela busca e curiosidade, nos movimentamos a partir de algo que nos inquieta, incomoda, faz-nos levantar da sombra confortável das grandes árvores e correr atrás dos tantos coelhos brancos que passam e afetam. A busca é um desejo interno, um movimento único e, ao mesmo tempo, provocador de interferências no meio, pois, a mobilização de um, sempre envolverá o outro, eis a importância das relações. (OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 50)

Avançamos convidando outros colegas, num exercício interdisciplinar, dos poucos que temos tido no currículo do curso de Pedagogia, que se configura na PED (Práticas Educativas). A PED já foi a invenção de um tempo semanal onde os professores e as disciplinas se encontram ou, pelo menos, deveriam se encontrar como um processo de desaprendizagem e aprendizagem de outras formas de trabalhar na formação de professores. Mesmo configurando-se no empenho de uma docência compartilhada, encontramos para vencer a dificuldade de mais professores estarem juntos

desde o planejamento das aulas aos seus discursos e linhas teóricas nos territórios de seus saberes disciplinares.

Na produção de documentários sobre bairros e escolas, os professores de outras disciplinas foram convidados a também provocar as(os) estudantes a olharem questões referentes aos seus componentes curriculares. Cada um dos professores com a riqueza que trazem de suas histórias de vida (ABRAHÃO, 2004) têm muito a potencializar a formação para uma docência que busque repensar o que já foi vivido e produzido com olhares para este tempo, que os estudantes estão vivendo. Com a entrada da linguagem audiovisual no semestre, ocupamos um o espaço do outro, provocando as aprendizagens em contextos múltiplos de referenciais que se cruzam e ampliam concepções, tornando ainda mais rica a compreensão dos conceitos abordados no tempo de uma aula.

A complexidade das situações e a multirreferencialidade necessária para discutir questões que envolvem preparar um professor para atuar em «todos» os desafios da realidade cotidiana também está no âmbito da cidade e da instituição. Mesmo sabendo que isto possa estar entre os «pedidos» para uma formação «completa», problematizar esta reivindicação é pauta para compreender o que abarca aprender, desaprender e reaprender a ser professor. A riqueza que trazemos para a formação docente está em compreender que não temos um ponto, mas múltiplos pontos para entendermos os professores em formação inicial, sujeitos nesse processo de aprendizagem para o ensino docente.

Pensar o que temos para esta perspectiva nos faz buscar Ardoino (1998, p. 48), que diz: «O que é propriamente fundamental à perspectiva multirreferencial é justamente a hipótese de que a instituição, a organização ou o grupo não pode se nomear, se descrever e muito menos se analisar a partir de uma única linguagem de referência». O cinema e a multiplicidade de linguagens trazidas para as discussões formativas se propuseram à articulação dos diferentes saberes frente aos sujeitos e grupos sociais que a ele se relacionam. (FAGUNDES; FRÓES BURNHAM, 2002) Não finalizamos o semestre tendo alcançado este propósito, posto

que foi especialmente este, tema para as discussões sobre a continuidade da formação profissional.

Esse exercício, dentro da PED, demandou a implicação dos colegas das diferentes disciplinas em produzir algo próximo à compreensão da interdisciplinaridade (CARVALHO; KARWOSKI, 2015) junto aos estudantes. O que, sem o desejo dessa aprendizagem, o objetivo do próprio componente curricular em produzir a partir de um maior esforço de tempo e de trabalho foi o de ampliar o que se conhece por fronteiras disciplinares na formação para a docência. Uma das propostas foi a de construir juntos a ideia desse projeto, aproximando a linguagem do cinema e da produção audiovisual.

Registramos aqui, que a linguagem audiovisual não é tomada por nós como uma ferramenta. Ela entra, pela porta da frente como arte na formação de professores e, como diz Fresquet (2007), quando fala do cinema como produção de afetos e simbolização do desejo, tornada presente na experiência estética. Esta foi uma das intenções que transpassou as duas experiências institucionais com os estudantes aspirando aprender sobre a docência.

Este talvez seja um dos modos mais interessantes de pensar o cinema. A produção de afetos gera-se, quase espontaneamente, ao assistir a alguns filmes. Acontece o que se denomina “experiência estética”. Atualmente, assistimos à imposição de ideais estéticos padronizados, globalizados, uniformes. [...] As emoções e os sentimentos que se sacodem frente à tela grande no espaço da formação de professores transcendem o momento presente. Levam-nos de passeio a nosso próprio passado e, às vezes, perduram, fazendo-nos pensar, sentir e pré-sentir o futuro. (FRESQUET, 2007, p. 45)

As imagens produzidas nas ocupações, tanto por aqueles que viveram intensamente o movimento, quanto por aqueles que documentaram com o intuito de acompanhar e registrar um cotidiano intenso de debates sobre que país queremos, que escola desejamos, o que temos recebido das políticas de Estado e de governo com relação à educação e o próprio descaso com o que é público, mostraram-se como um desafio de aprendizagem na produção audiovisual. Um desafio acolhido por gerações que estão imersas

num mundo de imagens e, precisam de interlocutores qualificados para um trabalho potente com esse universo.

É preciso ter coragem para ousar defender os movimentos instituintes na academia. É sabido que na história, a noção de imaginário foi ignorada, muitas vezes, maltratada, o sensível na academia foi motivo de desprezo, rotulado de perfumaria e, os que se aventuraram em devaneios, vistos como loucos da casa. E também que é normal nos depararmos com Gatos Careteiros, Duquesas e Rainhas de Copas, porém os motivos pelos devaneios, tais fatores tornam-se pouco relevantes frente à alegria estética de poetizar na academia. (OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 55).

A “alegria estética de poetizar na academia” é uma aposta na formação de professores que essa docência possa estar sendo produzida, inventada e mobilizada no cotidiano das escolas, tão desejada nos espaços e tempos educativos, um tanto vazios de sentidos e significados. Reforçamos a possibilidade de experiência estética (HERMANN, 2014) que mexe com os sentimentos e os aprendizados: levamos marcados os momentos que nos desacomodaram durante a formação e ressignificamos o sentido posto para o ensino na escola e na academia.

No território do imaginário, temos recuperado a experiência estética como uma aliada no processo de imaginação, de criação de outras formas de ser professor, de construir uma docência que seja capaz, de enfrentar a tensões de forma criativa. Nessa perspectiva, compartilhamos com Hermann (2016) a crítica que traz ao recompor a historicidade desse jeito de pensar a não exigência do controle pela racionalidade quando traz as condições de manifestação da estética, que se estendem até o que temos hoje.

O reaparecimento da estética é uma reação ao excesso de racionalismo, a esse narcisismo da razão que só reconhece os padrões de objetividade que ela mesmo institui, essa exigência de totalidade de que tudo seria passível de justificação e explicação racional, de uma síntese conciliadora. [...] Como a experiência estética constantemente introduz novos padrões que surpreendem a inteligência e a sensibilidade, ela tem uma força impressionante para romper expectativas habituais, projetar novas pos-

sibilidades de sentido e desafiar ao reconhecimento do outro. A formação ética encontra na estética um mundo de sensibilização dos aspectos restritivos da normalização moral e da escassez de imaginação, forçando a rever crenças, numa abertura decisiva à alteridade. (HERMANN, 2016, p. 23)

O movimento produzido na experiência estética para que, a partir dos nossos repertórios, possamos pensar em outros possíveis, nos desafia também, na abertura ao outro. Mas é preciso que se diga, que a experiência estética não se refere apenas à arte. A produção do olhar e da escuta sensível (BARBIER, 2004) pode ser movimentada pela natureza, pela atenção ao momento, ao detalhe, ao cotidiano que, na concepção que estamos trazendo, exige de nós tempo, parada, interrupção nas nossas intensidades de viver o tempo presente. Dar-se o tempo, como uma arte de viver, uma estética da existência:

[...] mediante a experimentação e a capacidade de escolha e de decisão sobre a vida. [...] Justamente pela capacidade de a estética fustigar nossas convicções de modo não atingido pelo meramente cognitivo, é que se constitui sua relevância para a educação. Deve-se destacar, contudo, que uma experiência estética não é planejável, ela acontece. Portanto, em se tratando de processos formativos, não há nada que possa assegurar resultados. A ideia, na qual possamos ter resultado como em qualquer processo de produção, é a contínua insinuação do racionalismo na educação. (HERMANN 2016, p. 23-24)

A provocação trazida pela experiência estética à docência que temos encontrado nos espaços escolares e nas universidades, com boas exceções, diz respeito à desaprendizagem de que tudo pode ser planejado e controlado a partir dos resultados que esperamos. A experiência com a linguagem audiovisual tem sido, como cultura educacional, produzida nos diferentes espaços formativos, muito diretiva e didaticamente organizada para fins ou um fim específico com relação a conteúdos curriculares.

Experimentar a linguagem audiovisual, no movimento de produção de sensibilidades nos desafia a desaprender a controlar tudo e todos

os movimentos e, ainda, aprender a apostar na construção do hábito do silêncio, da escuta e da observação em nós, professores, para que possamos produzir nos estudantes que conosco possam estar. Hábitos de assistir em silêncio, de ouvir o outro, de autoria no pensamento e na criação, quando proposta. E essa construção de hábitos, de outros comportamentos, num movimento instituinte, exige de nós, querermos sair do controle, por momentos, para vivermos juntos o fluxo da experiência estética, na construção de uma outra docência.

As ocupações nos ensinaram outras formas de construção de espaços democráticos. Da verticalidade das relações à horizontalidade nos processos de decisão, de construção e de organização do espaço educacional. Ao assistirmos a filmes, estar lado a lado com os estudantes - professores em formação inicial - poderá dar outra compreensão de categoria docente ao se profissionalizar e voltar para a escola e às práticas docentes, que experimentaram desde que entraram para iniciar sua escolarização. A caminhada pela educação e tanto mais, pensar sobre cada um desses tempos em um curso de licenciatura, traz experiências potentes para pensarmos nas tensões do trabalho no cotidiano da docência.

ENFIM, CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR PENSANDO CENAS QUE FICARAM

O potencial do cinema na escola se inscreve na formação de professores como uma arte que não permite visualizar os limites e nem mesmo que consigamos prever tudo. É uma linguagem que aciona a imaginação, seja na implicação daquele que assiste, que é mobilizado pela imagem e tudo o que nela está contido, como, no exercício imaginativo da criação. As imagens produzidas, assistidas e debatidas transpassaram como experiência formativa (RAJOBAC; BOMBASSARO; GOERGEN, 2016) para as duas turmas que tinham, em seus componentes curriculares, temas a serem estudados sob a própria possibilidade de instituição de novos caminhos para atingir possíveis objetivos já determinados nos planos de ensino.

A produção audiovisual na formação inicial de professores é, ainda, aprendizagem do trabalho em equipe: da aprendizagem grupal e da divisão de tarefas. O trabalho realizado no grupo experimentou outro arranjo e a soma das funções a ser cumprido em equipe. É o exercício da pesquisa, da observação e da escuta, que foram, por exemplo, mobilizados no espaço de uma disciplina no curso de Pedagogia, na UFSM, de Pedagogia, História, Letras, Educação Física e Ciências Biológicas, na Univates, no espaço da universidade. O cinema e o audiovisual na universidade proporcionam a ampliação do conceito de formação, configurando-o como formação ética-estética e política.

As cenas que foram sendo escolhidas para os debates, diálogos e rodas de conversa mostraram-se como espaço formativo para entender os conceitos em apreciações que alertavam para a ética ou a sua falta. (HERMANN, 2014) Por sua vez, a política firmou espaço ao ser entendido que os posicionamentos tomados durante as falas também diziam das demonstrações nada neutras, tanto mais porque se preparavam para atuar profissionalmente e muitas vezes também formadores de opinião nas escolas, com mais estudantes. Desse conjunto, emergia uma estética de aula (PEREIRA, 2013) na professoralidade que instituímos (CASTORIADIS, 2007) acreditar estar proporcionando nos cursos de licenciatura.

Nas escolas ocupadas, além do registro como uma reconstrução e divulgação das ações e movimentos vividos pelos estudantes, configurando-se como uma mídia alternativa, constituiu-se também em aprendizagem a exibição de documentários e o debate, bem como a criação audiovisual. Percebemos assim, que é uma linguagem que a escola não tem prestado muito a atenção e, que, por ocasião da Lei nº 13.006, de julho de 2014 (BRASIL, 2014), que obriga a exibição de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas, esta legislação pode viabilizar o encontro entre estudantes e gestores. Os encontros, reivindicados pelos estudantes das ocupações, poderá ser para discutir temas significativos em suas vidas e que, a educação tem intitulado de temas transversais, pouco considerados e, muito menos, tematizados pelas ações desenvolvidas nas escolas.

As experiências que foram proporcionadas e vividas nas turmas nas duas universidades chamaram a aproximar-se do outro olhando pelo viés

da estética. A produção técnica dos audiovisuais provocaram encontros com os colegas de outros cursos, cujos saberes técnicos estavam sendo muito importantes para registrar aprendizagens em uma corporeidade cheia de vida durante o tempo do semestre transcorrido e, pelo registro, serão memórias que poderão ser revisitadas. Ao serem lembradas, virão em narrativas como linguagens que somam-se para enriquecer nossos encontros e nossos saberes. As experiências já não serão possíveis revivê-las, mas lembrá-las. A formação profissional vai se preenchendo como em um álbum cuja biografia vai colecionando sentido em seus fazeres.

O que aprendemos com as imagens das ocupações? Talvez, ainda não tenhamos o distanciamento temporal para avaliar o que vimos e vivemos. Mas é certo que as escolas ocupadas estão trazendo novas formas de manifestação, de outras relações de poder, de outras formas políticas e de produção de movimentos sociais. Outras formas que possam provocar mais professores, que assistiram assustados, a resistência e o envolvimento de alguns estudantes, rotulados como incapazes ou pouco produtivos na lógica atual da escola. As ocupações documentadas têm muito a nos ensinar de processos democráticos. Que ainda estamos aprendendo nesse país.

A possibilidade criadora para os professores como um protagonismo que reconhece os espaços da aprendizagem (BRANCHER; OLIVEIRA, 2017) traz os estudantes a compreenderem o que seja tempos de formação a partir de experiências formadoras. Para o tanto de sentidos que passam a ser trazidos para a formação, a linguagem do cinema, como uma aproximação com a arte e a diversidade de suas linguagens, traz mais chances às aulas da graduação e na escola de fugirem dos reducionismos conteudistas e disciplinares na docência.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica - tempo, memórias e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ACABOU a paz, isso aqui vai virar o Chile. Direção: Carlos Pronzato. La Mestiza Audiovisual, 2016. 1 filme. (60 min). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>. Acesso em 02 de dez de 2018.

ARDOINO, J. Abordagem Multireferencial (Plural) das Situações Educativas e Formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

AZEVEDO, N. S. N. *Imaginário e educação: reflexões teóricas e ampliações*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília (DF): Liber Livro, 2004.

BERGALA, A. *La hipótese del cine*: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Barcelona: Cahiers du Cinéma, 2007.

BERNARDET, J. C. *Caminhos de Kiarostami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOUFLEUER, J. P.; JOHANN, M. R. A estética como possibilidade de alargamento do horizonte da ética: intercomplementaridades formativas. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz C.; GOERGEN, Pedro. *Experiência formativa e reflexão*. Caxias do Sul: Educus, 2016.

BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. (Re)simbolização da Docência: entre Imaginário e Saberes na defesa do Protagonismo dos Professores. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). *Formação de professores em tempos de incerteza: imaginários, narrativas e processos autoformadores*. Jundiaí, Paco Editorial: 2017.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: 2 dez. 2018.

CARVALHO, M. M.; KARWOSKI, A. M.. Interdisciplinaridade nos Cursos de Licenciaturas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 8.; CONGRESSO INTERNACIONAL TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 3., 2015, Uberaba, 2015, p. 1-17, Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/46.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2018.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, C. *Figuras do pensável: as encruzilhadas do labirinto*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

- CASTORIADIS, C. *Sujeito e verdade no mundo social-histórico*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DIAS, R. O. (org). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- DIAS, R. O. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- ESPINOSA, B.; CARVALHO, J. *Ética - notas*. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.
- FAGUNDES, N. C. FRÓES BURNHAM, T. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. *Revista da FAGED*, Salvador, v. 5, p. 39-55, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1386/1/2013.pdf>. Acesso em 04 de dez de 2018.
- FERRY, G. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRESQUET, A. *Aprender com experiências*. Desaprender com imagens da educação. Rio de Janeiro: Booklink, 2009.
- FRESQUET, A. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FRESQUET, Adriana. Cinema e experiência: um possível encontro com a nossa infância (e juventude). In: FRESQUET, Adriana. *Imagens do desaprender*. Rio de Janeiro: Booklink: 2007.
- FRESQUET, A. Cinema para Aprender e Desaprender. In: FRESQUET, Adriana (org.) *Imagens do desaprender*. Uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2007.
- FRESQUET, A. Dossiê cinema e educação: uma relação sob a hipótese da alteridade. In: FRESQUET, Adriana (org). *Dossiê cinema e educação #2*. Rio de Janeiro, Booklink, 2011.
- HERMANN, N. *Ética & Educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2014.

- HERMANN, N.; RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, Pedro. Conversando com Nadja Hermann. (Entrevista) In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz C.; GOERGEN, Pedro. *Experiência formativa e reflexão*. Caxias do Sul: Educs, 2016.
- MIGLIORIN, C. *Inevitavelmente cinema*. Educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azogue., 2015.
- MIORANDO, T. M. *Ir ao cinema: a formação inicial de professores e o instituinte ético-estético em educação nos processos formativos docentes*. 2018. 150 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1996
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2001.
- MORIN, E. *O cinema ou o homem imaginário*. Relógio D'Água Editores, 1997.
- OLIVEIRA, V. F., SILVA, M. Em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. In: FEITOSA, Débora et. al. (org.). *O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação*. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2016.
- PEREIRA, M. V. *Estética da Professoralidade: Um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.
- PRONZATO, C. *Acabou a paz! Isso aqui vai virar o Chile! Escolas ocupadas em São Paulo*. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9RizprfNw&feature=youtu.be>. Acesso em: 04 de dez de 2018.
- RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, P. *Experiência formativa e reflexão*. Caxias do Sul: Educs, 2016.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TEVES, N. O imaginário na configuração da realidade social. In: TEVES, Nilda (coord.). *Imaginário social e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

PARTE 3

**DIDÁTICA, METODOLOGIAS
E PRÁTICAS INOVADORAS**

POR UMA DIDÁTICA ABERTA, DE PAR EM PAR¹

ADRIANA ROCHA BRUNO

INTRODUÇÃO

A mitologia grega nos apresenta a história de Dédalo, talentoso e famoso artesão de Atenas, que em Creta é aprisionado, junto com seu filho Ícaro, em sua própria criação: o labirinto onde vivia confinado o Minotauro. Para sair de lá, Dédalo constrói asas usando penas e cera. O voo para a liberdade não sobrevive ao deslumbramento de Ícaro, que não atende aos apelos do pai para não se aproximar nem do mar e nem do sol. Os ritos de sonho

1 O presente texto foi produzido por meio da bricolagem de outras produções realizadas nos últimos anos, em parceria com meus orientandos e também com colegas de outras instituições, como podem ser observados em alguns dos textos: “Cultura digital e educação aberta: as curadorias digitais como inter e intrafaces do ensino híbrido”. Disponível em: http://abciber.org.br/publicacoes/livro3/textos/percursos_formativos_abertos_na_cibercultura_adriana_rocha_bruno.pdf. “Educação Aberta, Cibercultura e DocênciaS no Ensino Superior: percursos e experiências no Brasil e em Portugal”. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23546>.

e de liberdade fazem o jovem Ícaro se aproximar demais do sol, derreter a cera e cair ao mar, encontrando a morte.

O mito de Dédalo e Ícaro é trazido para iniciar este texto por nos possibilitar algumas questões: a) como nossas criações podem nos aprisionar? b) podem nossos sonhos nos cegar?

É possível que você esteja se perguntando: o que a didática tem a ver com essas questões? Tudo, eu responderei. Para abordar estas questões, mas principalmente criar outras tantas, o presente texto tratará, tendo como disparador o mito de Dédalo e Ícaro, da Educação Aberta e da Cultura Digital como fundamentos para uma didática aberta, cuja prática é a parceria – de par em par.

DÉDALO E OS (DES)CAMINHOS DO LABIRINTO PARA UMA EDUCAÇÃO ABERTA

O mito de Dédalo sinaliza as armadilhas que podem estar imersas em nossas próprias produções, que por vezes nos encarceram. Ou seja, é preciso estarmos atentos para que não fiquemos aprisionados em nossas criações. Trazendo essa discussão para o campo da Educação, inicio este tópico propondo reflexão sobre: 1. até que ponto estamos cientes das possíveis amarras que envolvem as nossas escolhas teóricas, epistemológicas e práticas?; 2. temos disponibilidade (e desejo) para assumir movimentos de abertura para conhecer, percorrer e transitar entre outros campos teórico-metodológicos?; 3. a(s) abordagem(ns) de Educação que fundamenta(m) nossas ações pedagógicas promovem as aprendizagens desejadas quando ensinamos aos nossos estudantes?

Começemos a buscar pistas para tais questões compreendendo a Educação Aberta, seus fundamentos e desdobramentos.

A Educação Aberta tem sido alvo de muitas abordagens, parte delas em interface com a Cultura Digital, que será abordada adiante. Tenho fundamentado a Educação Aberta a partir de Carl Rogers, por compreender que, já na primeira metade do século XX, a concepção humanista da psicologia

provocava ideias e ações que poderiam fundamentar os movimentos atuais, voltados para este tipo de educação, e a aprendizagem humana em particular.

As ideias de Carl Rogers (1961) propõem uma abordagem centrada na pessoa. Ainda que esse psicólogo, ao tratar da educação com base em suas vivências como terapeuta, focalize o estudante como centro e eu compreenda a Educação Aberta como descentralizada, suas ideias convergem para os movimentos empreendidos em prol de uma educação contemporânea cujas características são humanistas.

Para Rogers (1961, p. 253), a aprendizagem provoca mudanças no indivíduo que não se limitam ao aumento ou ao acúmulo de conhecimentos, mas “penetra profundamente todas as parcelas de sua existência”. A aprendizagem se dá, portanto, mediante um problema a ser resolvido ou situação a ser modificada/compreendida. Muitos teóricos e pesquisadores nos falam sobre isso: a aprendizagem se dá a partir de problemas, a aprendizagem se dá pelas experiências, um dos caminhos para a aprendizagem é o trabalho por projetos. Rogers fala de uma educação que promove aprendizagens instigadas por problemas que promovem experiências transformadoras nas pessoas; situa o humano como centro desse processo.

Situar o humano no centro do processo educacional envolve, em minha compreensão, não se voltar nem para o discente nem para o docente, mas para todos aqueles que interatuam para que as aprendizagens ocorram. Não há um aprendente, pois todos as pessoas aprendem. Tais ideias, apesar de simples e já apresentadas em tantos momentos por diversos educadores, são importantes para as reflexões e as proposições aqui apresentadas.

Rogers (1961) traz condições para a aprendizagem que precisam ser fomentadas, no caso da educação, pelos docentes:

- a) demanda de um problema: é a partir de um problema, sério e significativo, que somos instigados, pela busca de soluções, a aprender, e esse problema pode vir do estudante ou do docente. Notem que não se trata de qualquer problema, por isso, para as aprendizagens provocadas nos espaços formais educacionais, deve-se considerar

que tipo/quais problemas emergem ou são apresentados para que sejam instigadores, para os estudantes, de busca de soluções;

b) congruência/coerência/inteireza: o docente precisa ser/estar inteiro na relação que estabelece com o estudante, ou seja, “ele deve ser na relação exatamente aquilo que é - não uma fachada, um papel ou uma ficção”. (ROGERS, 1961, p. 255) O professor, assim como o terapeuta, sente, ou seja, possui sentimentos. Se sentimos, possibilitamos ao outro sentir. Tal condição é o que promoverá no outro possibilidades de também ser/estar congruente, inteiro e verdadeiro, e tais ações promoverão confiança na relação, fundamental para a aprendizagem;

c) consideração positiva incondicional: o processo de aprendizagem implica em confiança, mas também no sentimento de preocupação com o outro. Para Rogers, é necessário que sentimentos de preocupação sejam evidenciados do docente para o discente, mas uma preocupação que expresse compromisso, cuidado – jamais posse. Há de haver comprometimento genuíno, não carregado de valores morais. Junto com a preocupação integram-se a aceitação do outro e de si, o respeito pelo outro como é – sem julgamentos –, segurança. Penso que tais condições devem ser fomentadas por todos que interatuam no processo de aprendizagem;

d) Empatia: mais uma vez, é reforçada a condição de se colocar no lugar do outro, de sentir como o outro sente, sem reações de estranheza, sem afetação, sem julgamentos. A aprendizagem depende de compreensão, identificação, de se sentir em sintonia com o outro;

e) Espelhamento: é importante que as características (ações) do professor sejam aprendidas pelo discente, e vice-versa. Ou seja, o que o docente é deve ser experimentado pelo discente, aprendemos com a atitude do outro e não apenas por suas palavras.

Essas cinco condições tratadas por Rogers (1961) na relação com seus pacientes, e integradas aqui para aprendizagens no campo da educação,

trazem elementos importantes para a Educação Aberta. São fundamentais para que as mudanças ocorram e, com elas, a aprendizagem. Há sem dúvida o rompimento com a rigidez do tratamento dado às relações cocriadas entre docentes e discentes, e todos aprendem a se abrir às suas experiências e às dos outros: “torna-se uma pessoa mais flexível, mais modificável, mais capaz de aprender”. (ROGERS, 1961, p. 257)

Vale fixarmos ainda alguns pontos:

- a) o problema como processo de aprendizagem;
- b) a aula como campo para experiências;
- c) a autenticidade do docente provoca movimentos convergentes por parte do discente;
- d) aceitação e compreensão de si e do outro, para que o campo operacional das aprendizagens sejam abertos;
- e) os recursos disponíveis: tais recursos, cada vez mais diversos, devem ser apresentados para a aprendizagem, nunca impostos. São recursos que estão disponíveis, são apresentados/mostrados/explicados aos estudantes, mas não são impostos. Este ponto é importante porque tendemos a impor recursos, sem opção de recusa por parte do outro. Dentre os recursos disponíveis, está também o outro: o professor, os outros colegas, o conhecimento acessível em diferentes dispositivos.
- f) transparência, respeito e aceitação são características que precisam ser suscitadas nos ambientes de aprendizagem.
- g) não colocar ninguém, especialmente o aluno, à prova. Quem prova o que a quem? “o professor lá está para proporcionar os meios que o aluno poderá usar para aprender como torna-se capaz de enfrentar estas provas (de vida-destaque nosso)”. (ROGERS, 1961, p. 263)

Todos os elementos trazidos da teoria humanista de Rogers convergem para o que ele chamou de motivo fundamental para a educação, especificamente para a relação professor/a-aluno/a e para a aprendizagem: a confiança e a experiência. Vale ressaltar ainda que a aprendiza-

gem pautada na experiência tem suas bases em diversos autores, dentre eles Rogers – já citado –, Kolb (1984), com o que ele chama de aprendizagem experiencial, e Larrosa (2014), que compreende a experiência como algo que nos atravessa e que não fundamenta alguma técnica, prática ou metodologia.

As ideias de Rogers, que percorrem mais de 60 anos, ainda inspiram – e fundamentam, a meu ver – o que hoje denominamos Educação Aberta.

Compreendo que a Educação Aberta hoje proposta tem também seus alicerces na educação rogeriana humanista e integra os movimentos constelados pela Cultura Digital. Sabemos que, em 1970, a Educação Aberta já era discutida pelas/nas Universidades Abertas. Como já tratado em outras publicações (BRUNO; SILVA; ESTEVES, 2018; BRUNO, MATTOS, 2017), encontramos também referências ao termo/ideia já em Rousseau, Tolstói, Dewey etc. Mais recentemente, temos tanto o Projeto Open Course Ware (OCW), do Massachusetts Institute of Technology (MIT), em 2002, quanto a Declaração da Cidade do Cabo – considerada um dos marcos da Educação Aberta – que em 2007 “reafirma a crença na solidariedade da partilha de boas ideias entre educadores e a cultura da internet fundada na colaboração e interação, tendo como premissa também a liberdade no uso, aperfeiçoamento e reuso de recursos educacionais”. (BRUNO; MATTOS, 2017, p. 86)

A abertura desejada na educação não está nas metodologias, nos recursos ou nas práticas pedagógicas, mas na articulação entre o pensamento que é persistentemente crítico, transgressor, ousado e inovador, com atitudes convergentes com tais formas de pensar. Não se sabe – talvez nem seja esse o caminho – o que vem antes ou depois, acima ou abaixo, pois teoria e prática, pensamento/reflexão e ação, só têm sentido se estiverem em concordância, e não em concorrência. A educação, portanto, é aberta a todos/as, às ideias, aos currículos, aos recursos, às tecnologias, às pessoas e a múltiplas possibilidades. É uma educação emancipatória e, como alertava Rancière (2002) com seu Jacotot, somente os emancipados podem emancipar os outros.

Compreende-se a educação em sua complexidade, e nessa direção os operadores cognitivos do pensamento complexo, a partir de Edgar Morin

(2001, 2004), também oferecem boas pistas para sustentarmos a Educação Aberta. Morin nos ensina que o pensamento complexo se dá na integração do todo e das partes, e apresenta seis “operadores cognitivos do pensamento complexo”: circularidade, autoprodução; dialógica (ou operador dialógico); o operador hologramático; integração sujeito-objeto e ecologia da ação. Evidencio três deles para fazer relação mais singular com a Educação Aberta: 1. o operador hologramático, que diz que o todo está nas partes, assim como as partes estão no todo. Porém, o todo é bem mais que a soma das partes, e podemos inferir que os movimentos todo-partes-partes-todo-todopartes se desdobram cocriando além do todo e da soma das partes; 2. Interação sujeito-objeto: o observador faz parte do que observa, ou seja, há integração entre o observador e o observado; e 3. Ecologia da ação: este operador traz, dentre diversos aspectos, três que nos interessam diretamente: a não linearidade, a imprevisibilidade e a aleatoriedade. Cabe esclarecimento sobre a opção de destacar apenas os três últimos operadores: tal “recorte” se justifica principalmente por compreendermos que eles integram os demais, são todos partes.

Os três operadores cognitivos do pensamento complexo, somados às cinco condições tratadas por Rogers (1961), formam, a meu ver, uma base consistente para o que compreendemos por Educação Aberta, e trazem sustentação para o que chamaremos de didática aberta: congruência/coerência/inteireza, confiança, empatia, espelhamento, relação todo partes todos, interação sujeitos-observador-observado, não linearidade, imprevisibilidade e aleatoriedade.

A didática contemporânea, em consonância com a Cultura Digital, depende do outro. “Sem a presença do outro, a comunicação degenera em um intercâmbio de informação”. (GELI, 2018) A didática aberta é aquela que compreende e faz dos processos de ensino e de aprendizagem atos de comunicação, de parceria e de partilha. Os processos pedagógicos, assim, se abrem para as ideias e práticas cúmplices. O outro é coautor e sócio, por sua vez, somos comparsas em constante cocriação.

Tais movimentos, no tempo presente, se desdobram como acontecimentos forjados pela Cultura Digital, que é a cultura contemporânea que se realiza com as tecnologias digitais e em rede. Os dispositivos tecnológicos

presentes nos contextos sociais e nas culturas – que são híbridas – criam cenários potencializadores e desencadeadores da Educação Aberta. A Cultura Digital é produzida por pessoas que têm como forte movimento de vida a conexão. Somos pessoas conectadas, que acessamos e produzimos informação, arte, cultura e educação. As ideias e as práticas que transitam são forjadas pela circularidade espiralada que as redes sociotecnoculturais desenvolvem.

Destarte, a Cultura Digital é muito mais do que tais dispositivos, pois é cultura. Porém, é digital e abarca tudo o que é possível *por* e *pele* digital. A Cultura Digital não se distingue por recursos tecnológicos ou estratégias, mas “pela experiência de interação, comunicação, produção coletiva e colaborativa: são tais experiências que atribuem (outros) sentidos ao vivido por meio da práxis”. (BRUNO; PESCE, 2015, p. 599)

Em um cenário como o apresentado neste texto, deveria ser impossível se deixar aprisionar pelas próprias ideias, como fez Dédalos. É inevitável que o desejo de liberdade integrado à criatividade nos movesse, tal como o fez o artesão e seu filho, para a produção de asas. Novamente preciso perguntar: estamos construindo asas? E, se sim, essas asas nos permitem voar e nos livrar da prisão que construímos por meio de teorias, concepções e abordagens que dificultam as mudanças necessárias para práticas e experiências transformadoras? As respostas podem nos ajudar a romper com nossa condição aprisionante e nos impulsionar para voos cada vez mais amplos, seguros e distantes.

Propomos que, tal como Dédalo e Ícaro, nos permitamos voar. Uma Educação Aberta é o que poderá nos conduzir ao que chamamos de didática aberta.

A DIDÁTICA ABERTA DE PAR EM PAR

O tema do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) em 2018, “Para onde vai a Didática?”, nos convoca a pensar nos (des)caminhos, nos (des)compassos que essa área, que é a “alma” da docência, percorreu e que percursos são desejados e desenhados para o futuro. Não é possível

aceitarmos tal convite para dialogar sem nos voltarmos para os últimos acontecimentos em nosso país, que têm nos levado ao desespero, provocado pela precarização da educação. Pensar “para onde vai a didática” hoje significa ponderar sobre que (des)caminhos a educação está sendo obrigada a trilhar, não criados por nós professores/as, mas por políticas irresponsáveis, descompromissadas com a educação e com os professores e estudantes.

Ainda que tentem nos desesperançar, a coerência, a persistência, a resistência, a amorosidade, a confiança e a autonomia, ensinadas por Paulo Freire, nosso sempre patrono da educação brasileira, ainda nos dão fôlego para esperar. É possível, então, pensarmos, debatermos e projetarmos sobre “Para onde vai a didática?”.

Os caminhos construídos com base na Educação Aberta nos levam à cocriação de uma didática que, na Cultura Digital, precisa ser assumida como aberta. Trata-se da didática comprometida com os processos de ensino e de aprendizagem que se desdobram em meio a processos de hibridação, como querem Bhabha (2013), Canclini (1990) e Burke (2003), dentre outros. É, pois, uma didática que não acontece sozinha, isolada, na solitude da sala de aula, mas que tem na parceria e na colaboração seu foco de atuação. Uma didática aberta, de par em par.

Em minha pesquisa em Portugal (2015-2016) tive oportunidade de conhecer práticas que traduzem as potencialidades e as possibilidades de uma docência em par. Apresentarei uma ação, intitulada Projeto “Observar e Aprender”, desenvolvido na Universidade de Lisboa (ULisboa), Portugal (PT) e inspirado nos modelos anglo-saxônicos de *peer observation and review of teaching*, e na sua adaptação portuguesa, o Projeto “De par em par”, desenvolvido na Universidade do Porto (UP).

O Projeto “Observar e Aprender” (2018), situado no Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa (PT), é desenvolvido anualmente e, segundo o site da universidade, “visa estimular a atividade de docência no Ensino Superior, promovendo espaços de experimentação e apoio aos docentes da ULisboa, constituindo-se como um fórum de formação interdisciplinar”.

Em sua 9ª edição, envolvendo 16 Escolas/Institutos da Universidade de Lisboa, a proposta é oferecer aos professores da universidade – de todas

as áreas – oportunidade de, voluntariamente, se inserir no projeto e aprender uns com as docências dos outros. Portanto, os docentes de áreas-disciplinas distintas, em pares, por meio de observação cruzada, observam e trocam experiências sobre suas aulas e travam diálogos e experiências sobre o que seria uma “boa aula”. Observador e observado aprendem com suas ações, ampliam suas práticas e, na medida em que depuram a criticidade para o fazer pedagógico alheio, se voltam para suas práticas de aula de forma crítica e mais criativa.

As competências e a prática letiva podem ser melhoradas através do feedback recebido pelo observado, mas também através da sensibilização pedagógica que resulta da atividade como observador, num esquema de observações em que os docentes participantes são voluntários e em que o anonimato e a confidencialidade se encontram assegurados. (OBSERVAR..., 2018)

Com o cuidado de integrar docentes de áreas/cursos diversos, a dinâmica de observação é orientada: são formados quartetos com professores inscritos de cursos/áreas diferentes e, de dois em dois – dois pares, portanto –, integram um grupo de trabalho no qual todos observam duas vezes e são também observados duas vezes.

A observação de aulas é parte de um longo estudo realizado por grupos de professores/pesquisadores e, no caso deste Projeto, se baseia na obra de Pedro Reis (2011, p. 12):

diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas.

Aos professores inscritos, são oferecidos diversos tipos de apoio:

a) *Manual de apoio à observação*, em que são oferecidas orientações teórico-metodológicas sobre observar, ser observador, dar *feedback*, trabalhar em pares etc.;

b) *Guião dos procedimentos de observação*, em que é descrito objetivamente o que cada professor precisa observar antes, durante e depois da aula de que participou;

c) *Grelha de observação*: instrumento de observação (formulário) com informações gerais sobre as aulas, sujeitos (docentes e discentes), faixa etária média dos/as estudantes e do/a professor/a, tipo de aula (teórica, prática, mista, laboratório etc.) e elementos constitutivos das aulas a serem observados, como: organização, exposição, componente prático, clima de turma, conteúdo e outras observações. (OBSERVAR, 2018)

Os professores são apoiados em todo o processo pelas equipes responsáveis pelo projeto, que hoje conta com docentes de diversos institutos e áreas: Instituto Superior Técnico, Faculdade de Farmácia, Instituto Superior de Agronomia, Faculdade de Psicologia, Faculdade de Ciências e Instituto de Educação.

Os professores (quarteto) são orientados para que se reúnam antes, para definirem quando e quais aulas serão observadas, em acordo com a disponibilidade de cada um. Os documentos, disponíveis no site do Projeto, são muito esclarecedores, pois tanto fundamentam as práticas de observação e de *feedback*, quanto oferecem dispositivos didáticos para alimentar as docências dos professores.

A concepção didática está implícita nos temas propostos: chegada à aula, apresentação ao grupo, postura do observador e instrumentos de observação. De forma mais detalhada, explicitam-se os pontos da didática que são desenvolvidos no projeto, que é de formação docente, como: organização, gestão e interação na sala de aula, discursos dos professores e dos alunos, relação entre os alunos e os sentimentos de comunidade, clima de/na sala de aula e atividades educativas. Tais pontos estão presentes tanto nas orientações quanto no apoio aos docentes.

Durante minha pesquisa pós-doutoral nessa Universidade, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período de 2015-2016, tive a oportunidade de acompanhar parte do projeto; entrevistei coordenadores e participei do seminário final do Projeto

“Observar e Aprender”, que acontece anualmente com a presença de todos os envolvidos. Ouvir relatos dos professores participantes me deu a dimensão do que um projeto como esse pode fomentar na formação de professores. Os relatos sobre as mudanças nas práticas dos docentes são comuns a todos/as que participam, sendo que alguns dos professores envolvidos relataram que se inscrevem anualmente, pois “sempre temos algo a aprender e a ensinar”.

Este projeto mostra que uma didática aberta, de par em par, cria práticas e rotinas de trabalho muito singulares e inovadoras, pois revelam a potência que as parcerias oferecem para as mudanças desejadas. Professores relataram que:

- observar, ser observado e dialogar com docentes de outras áreas fez com que eles analisassem suas próprias docências e transformassem suas aulas;
- essa proposta formativa oferece possibilidades de mudanças a partir da autoavaliação. Em alguns casos, muitos perceberam o quanto desenvolvem boas práticas, mas também podem desenvolver ações muito mais interessantes para si e para seus alunos/as;
- foram sensibilizados por seus colegas e entenderam que a docência pode ser operada em parceria, seja nas aulas ou nas trocas sobre aulas e docências;
- perceberam que muitos dos seus problemas são os mesmos de outros colegas, e que as trocas com outros professores fortalecem, encorajam, animam e tornam tudo melhor;
- mesmo aqueles que são estudiosos do campo da educação e da pedagogia perceberam que há muito a aprender com outras áreas e outras formas de realizar a docência;
- a participação em apenas um desses eventos se mostrou insuficiente, pois a cada edição novas experiências se abrem, ampliando e potencializando as mudanças e as aprendizagens.

Os relatos são muito significativos e nos levam a pensar sobre os rumos desejados para a didática em tempo de Cultura Digital. Além da proposição

de uma didática aberta, articulada e integradora de ideias e de práticas produzidas em parcerias e em partilha, há que se pluralizar a didática e compreender que, assim como a docência, os movimentos são hoje de didáticas.

Os estudos mostraram ainda que a formação de par em par traz possibilidades de não restringir a docência ao tratamento exclusivo dos professores e estudiosos do campo da educação/pedagogia, mas fazer saber que o lugar desse campo e dos seus profissionais é primordial para a formação de professores/as. Outra necessidade premente é a de que o professor se abra para ouvir e ser ouvido diante das demandas de sua docência; abrir sua aula para observações e interferências de outros colegas e se assumir como aprendiz e colaborador das docências alheias.

Um ponto crítico observado na pesquisa foi a completa ausência, no guião e na grelha de observação, de itens que tratem dos recursos utilizados para o desenvolvimento das aulas. Compreendendo que as docências hodiernas se fazem com a Cultura Digital, a sua relação com os artefatos tecnológicos contemporâneos pode representar um diferencial para o ensino, para a aprendizagem - enfim, para os vínculos produzidos entre docentes e discentes.

A didática aberta envolve expandir pensamento e prática para atuar junto com o outro, ou seja, se abrir para o trabalho em parceria, um trabalho que só pode ser realizado na partilha. A didática aberta só é possível se as ideias e as ações da docência forem desenvolvidas *junto*. Falamos muito das práticas com alunos/as, mas para além dessa parceria, que é essencial, precisamos investir na parceria com o outro colega, dentro-fora de nossas aulas, em quaisquer espaços.

CONSIDERAÇÕES PARA ABRIR AO DIÁLOGO

Estima-se que a formação continuada para a docência no Ensino Superior considere as singularidades apresentadas, e a Educação e a Didática Abertas propostas trazem perspectivas para as mudanças tão desejadas e debatidas para todos os segmentos, não se limitando ao Ensino Superior.

Isso significa que as ações formativas podem promover percursos (trans) formativos, de modo que os docentes possam criar, com o apoio e a colaboração dos pares, seus trajetos. Por sua vez, há que se construir, institucionalmente, espaços e ambiências de parceria, para que as docências se constituam, de modo a materializar o desejado para os desdobramentos de formação humana.

É possível que projetos como “De par em par” e “Observar e aprender”, articulados com movimentos em prol de ações que incorporem uma Cultura Digital, possam atender aos desafios apresentados por tantos teóricos, como Esteves (2008) e Estrela (2002), ou seja, a superação de uma visão e de uma prática tecnicista e conteudista. Afirmo isso porque a parceria nos fortalece, e as mudanças nas didáticas são tão demoradas e difíceis porque persistimos em ideias e práticas de reclusão. Só nos fortalecemos, só nos transformamos quando temos cumplicidade, parceria e dialogicidade.

Para onde vai a didática? Espero que para produções e ideias forjadas em parceria, para que possamos, juntos, construir didáticaS abertaS, integrando, em pares, congruência/coerência/inteireza, confiança, empatia, espelhamento, relação todopartestodos, interação sujeitos-observador-observado, não linearidade, imprevisibilidade e aleatoriedade.

Sairemos, tal qual Dédalo e Ícaro, dos labirintos didáticos criados por nós mesmos? Permitir-nos-emos voar, com cuidado e cautela, por trilhas que nos mantenham seguros, mas que nos ofereçam possibilidades de sonhar, de realizar, de migrar, de transformar, de nos esperançar e de nos abrir? Fiquemos com estas questões e com opções.

REFERÊNCIAS

BRUNO, A. R.; MATTOS, A. C. G. REA e pomar: desdobramentos de uma educação aberta na cibercultura. *EAD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2017. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/531/235>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRUNO, A. R.; SILVA, J. A.; ESTEVES, M. M. Educação aberta, cibercultura e docências no ensino superior: percursos e experiências no Brasil e em Portugal.

Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 18. n. 56, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23546>. Acesso em: 27 de março de 2018.

BRUNO, A. R.; PESCE, L. docências na/com a contemporaneidade: experiências (trans)formadoras em meio à cultura digital e em rede. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 589-611, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p589>. Acesso em: 18 de ago. 2018.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. Disponível em: <http://site.livrariacultura.com.br/imagem/capitulo/42131612.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2018.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento*: de Gutemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. Estratégias para entrar y salir de la modernidad. Miguel Hidalgo/México: Editorial Grijalbo, 1990.

ESTEVES, M. M. F. Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 7, p. 101-110, set./dez. 2008. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/788512/para-a-excelencia-pedagogica-do-ensino-superior>. Acesso em: 15 de jul. 2018.

ESTRELA, M. T. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. *Revista de Educação*, Lisboa, v. XI, n. 01, 2002.

GELI, C. Byung-Chul Han: “Hoje o indivíduo se explora e acredita que isso é realização”. *El País*, Barcelona, 7 fev. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/07/cultura/1517989873_086219.html. Acesso em: 18 de agosto de 2018.

KOLB, D. A. *Experiential Learning*: experience as the Source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LARROSA, J. *Tremores*: escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. São Paulo: Autêntica, 2014.

MORIN, E. *La méthode 5*. L’humanité de l’humanité. L’identité humaine. Paris: Seuil, 2001.

MORIN, E. *La méthode 6*. Paris; Seuil, 2004.

OBSERVAR e Aprender. *Técnico Lisboa*, Lisboa, 2018. Disponível em: <http://quc.tecnico.ulisboa.pt/observar-e-aprender/>. Acesso em: 18 de agosto de 2018.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, P. *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho científico para avaliação de professores, 2011. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. Tradução de Ferreira, M. J. C. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

TEMPO, ESPAÇO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

MARCOS TARCISO MASETTO

INTRODUÇÃO

Os debates que envolvem práticas pedagógicas sempre se deram no campo da Didática e nos remetem a alguns educadores marcantes nessa área, como John Dewey (século XIX), propondo que os alunos reconstruam ativa e continuamente sua experiência humana; como Maria Montessori (século XX), defendendo que as crianças curtam a infância como um período de vida a ser plenamente vivido, deixando a criança à vontade para crescer e desenvolver-se, vivendo manifestações espontâneas dentro de seu processo de aprendizagem; como Decroly (século XX) com sua proposta de uma educação que se desenvolva por centros de interesses ou a partir das expectativas dos alunos; como a Escola Nova (século XX), defendendo o respeito à individualidade, espontaneidade, às etapas do desenvolvimento das crianças e jovens.

Estes educadores assumiram a compreensão da didática como uma reflexão sistemática sobre o processo de aprendizagem, intimamente

imbricada com uma prática pedagógica que se desenvolve em ambientes educativos, apoiando professores e alunos seja no desenvolvimento da aprendizagem, seja na apresentação de alternativas para encaminhamento de problemas pedagógicos presentes nas salas de aula. (MASETTO, 1994)

E hoje, essa compreensão da didática nos desafia a refletir sobre práticas inovadoras que respondam às exigências do processo de aprendizagem na contemporaneidade.

A concepção atual de um processo de aprendizagem é complexa e envolve minimamente quatro grandes áreas de desenvolvimento: cognitiva, afetivo-emocional, habilidades e atitudes. (MASETTO, 2012b)

A compreensão dessas áreas se explicita em termos variados, como: reflexão crítica, aprendizagem compreensiva, por descoberta, significativa, colaborativa, apoio, equipe, autoestima, protagonismo, criticidade, processo, caminho, cotidiano, experiência, competências, flexibilidade, autonomia, criatividade, viver o presente, imprevisibilidade, imaginação, ética, cidadania entre outros.

Diante desse cenário do processo de aprendizagem, vivemos um dilema que nos angustia em nosso trabalho pedagógico: queremos que os alunos aprendam, mas não dispomos de condições como tempo suficiente e espaços adequados.

Somos regidos por um tempo “‘cronos’ que planeja, mede e limita o tempo para se realizar qualquer atividade.” (CARBONELL, 2016, p. 129)

Em nosso caso, esse “tempo cronos” planeja, mede e limita o tempo para o cumprimento de um extenso programa de conteúdos, as várias disciplinas, aulas de 50 minutos cada uma, distribuídas pelas semanas, semestres, com os professores trabalhando com metodologia de aula expositiva, por ser a que melhor se adapta para compactar e transmitir os conteúdos aos alunos no “tempo cronos” planejado. Uma corrida contra o tempo para cumprir um programa.

Somos limitados ao uso do espaço de salas de aula praticamente como o único para que nele se desenvolva o processo de aprendizagem.

Para que nossos alunos consigam atualmente desenvolver seu processo de aprendizagem, necessitam de um “‘tempo kairós’, isto é um tem-

po necessário para qualquer acontecimento” (CARBONELL, 2016, p. 129), e da exploração do “espaço-cidade”. (CARBONELL, 2016, p. 14-15)

O desafio que nos propomos é identificar metodologias e práticas inovadoras que se orientem pelo princípio de que as atividades educativas definam o “tempo kairós” necessário para sua realização, respeitando o tempo específico para o aluno aprender; e espaços que podemos explorar para dinamizar, incentivar e inovar o processo de aprendizagem.

Nossos estudos e pesquisas nos apontam alguns exemplos de práticas inovadoras que incentivam e promovem o desenvolvimento dos processos de aprendizagem explorando esses dois aspectos: o “tempo kairós” e “o espaço – cidade” como extensão da Instituição Educativa, sobre as quais vamos refletir, atentos a uma consideração de Nóvoa (2007):

É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teorias, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como tudo aquilo se organiza numa prática coerente

“TEMPO KAIRÓS”

Carbonell (2016, 129) sintetiza o conceito de “tempo kairós” “como um tempo necessário para qualquer acontecimento”. Em relação à educação, assumimos o conceito de “tempo kairós” como aquele necessário para que o aluno possa efetivamente aprender, desenvolvendo as etapas e as atividades necessárias para que um processo de aprendizagem se desenvolva, em contraposição ao “tempo cronos” que planeja, mede e limita o tempo para cumprimento de um extenso programa de conteúdos. O programa precisa ser cumprido.

Em 2002, Maurice Holt (apud CARBONELL, 2016, p. 136), professor norte-americano, faz um manifesto pela “escolarização lenta” (*slow school*).

Nele se denuncia armazenamento veloz e mecânico de conteúdos, estandardização curricular, padronização de provas. E como alternativa se propõe estudar um ritmo mais lento, aprofundar os temas e estabelecer relações entre os conhecimentos, aprender a pensar e não a passar nos exames

Joan Francesch (2009 apud CARBONELL, 2016), ao dialogar sobre alguns caminhos para práticas pedagógicas inovadoras, segue as propostas de Holt (2002) e explicita:

- A educação é uma atividade lenta, necessita tempo sem tempo;
- As atividades educativas devem definir o seu tempo necessário de realização e não o contrário;
- Cada pessoa necessita de um tempo específico para aprender;
- Para conseguir aproveitar mais o tempo é preciso priorizar;
- Temos que repensar o tempo das relações entre adultos e crianças;
- A educação lenta faz parte da renovação pedagógica.

Coll e Monereo (2010, p. 23) comentam que a Sociedade da Informação pode trazer alguns aspectos críticos para a educação como “a escassez de espaços e de tempo para a abstração e reflexão”, e citam Cebrian para quem “a velocidade é contrária à reflexão, impede a dúvida e dificulta o aprendizado. Hoje estamos obrigados a pensar mais rápido, mais do que a pensar melhor”.

Estamos em 2018 e continuamos angustiados em nosso trabalho pedagógico, atuando em um “tempo cronos” que estabelece o tempo para o cumprimento de um extenso programa de conteúdos que devem ser transmitidos, e não conseguimos planejar práticas pedagógicas, através das quais os alunos possam dispor do “tempo kairós”, necessário para conseguirem aprender. Os princípios de Holt (2002) e de Domenech (2009) continuam atuais e necessários para os diversos níveis de educação: fundamental I e II, ensino médio e ensino superior.

PRÁTICAS INOVADORAS E O “TEMPO KAIRÓS”

Os quatro exemplos de práticas inovadoras que apresentamos a seguir incentivam e promovem o desenvolvimento dos processos de aprendizagem explorando o aspecto “tempo kairós”. Embora voltadas para o ensino superior, com as devidas adaptações, podem ser usadas nos outros níveis de aprendizagem.

Planejamento de unidades de aprendizagem (MASETTO, 2015)

Com o resgate da formação do profissional proposto pelo perfil do egresso, indicado nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, explicita-se um conjunto maior de objetivos que precisam ser aprendidos no tempo (carga horária) e nos espaços das aulas.

Há objetivos cognitivos, afetivo-emocionais, de habilidades e de atitudes que compõem o perfil do egresso a serem trabalhados; conhecimentos interdisciplinares a serem pesquisados e construídos; situações profissionais a serem resolvidas; fenômenos a serem explicados com a participação efetiva do aluno como sujeito corresponsável de sua formação, em parceria com os colegas e com o professor.

Este novo pensar do processo de formação profissional precisa ser considerado, organizado de uma forma integrada e distribuído no tempo de vários semestres.

A Unidade de Aprendizagem se apresenta como um plano que integra objetivos educacionais, temas mais abrangentes, metodologias que incentivam a participação do aluno dentro e fora de aula na busca e tratamento das informações, em sua aplicação na resolução de casos, problemas ou situações de trabalho, em contato com profissionais, e com *feedback* contínuo de avaliação visando um processo de formação profissional.

O planejamento de Unidades de Aprendizagem se inicia com as seguintes providências:

- selecionar, a partir do Projeto Pedagógico do Curso, os objetivos de formação profissional (incluindo-se objetivos de conhecimento, habilidades e atitudes) a serem alcançados por aquela disciplina durante um semestre. Estes objetivos serão distribuídos pelas diversas unidades de aprendizagem daquele semestre. O start da construção da unidade de aprendizagem é dado pelos objetivos selecionados e não pelo conteúdo da matéria;
- organizar os itens de conteúdos do programa da disciplina em grandes temas com os seguintes critérios: relevância, atualidade, integra-

ção de outros itens menores; grau de interesse e motivação dos alunos, de modo a estabelecer um número entre 08 e 10 grandes temas para o semestre;

- selecionar técnicas e recursos adaptados aos objetivos pretendidos;
- selecionar práticas e técnicas avaliativas a serem usadas no semestre.

Construção de uma unidade de aprendizagem:

- dentre os objetivos de formação selecionados por uma disciplina para um determinado semestre, identificar aqueles que poderão ser alcançados na unidade de aprendizagem que está sendo construída;
- escolher um dos grandes temas (conteúdo) da disciplina que contribua para o alcance dos objetivos da unidade, com sua bibliografia específica e dosada;
- identificar as práticas pedagógicas, técnicas e/ou recursos adequados para o alcance dos objetivos daquela Unidade, incentivando a participação ativa dos alunos;
- selecionar as técnicas avaliativas que serão usadas para oferecer feedbacks de acompanhamento aos alunos durante a unidade;
- identificar os espaços onde serão realizadas as atividades programadas: dentro da universidade (sala de aula, biblioteca, videoteca, laboratórios, ou outros) ou fora dela em ambientes profissionais, ou ainda em ambientes virtuais.
- de posse destes dados, planejar o “tempo kairós” que será necessário para que os alunos possam desenvolver esse processo de aprendizagem;
- cada unidade de aprendizagem precisa de um tempo estendido, por exemplo, por duas semanas, contando-se com o tempo semanal das aulas (em geral, 100 minutos), onde os alunos trabalharão individualmente, em pequenos grupos, com metodologias ativas e tempos extraclasse com atividades em ambientes domésticos, virtuais e profissionais;

- o tempo de duração de uma unidade de aprendizagem pode ocupar duas ou três semanas ou mais: dependendo da abrangência de objetivos definidos para ela, da amplitude do tema escolhido e da complexidade das atividades de aprendizagem.

Ensino com pesquisa (MASETTO, 2010)

Grande parte de professores do ensino superior estão convictos de que o perfil dos profissionais integra uma competência de pesquisa, frente às inovações científicas e tecnológicas que envolvem as profissões e invadem diariamente o mercado de trabalho.

Alguns se perguntam como ajudar o aluno a desenvolver tal competência? Será suficiente incentivá-lo a fazer levantamentos de informações, inclusive, via internet para trazerem para as aulas? Ou o aluno precisa ser motivado para valorizar a atitude de pesquisa diante de sua formação profissional e aprender a desenvolver uma competência para pesquisar, que não se limita a fazer levantamentos de informações?

Somos por esta última posição e vamos dialogar sobre como desenvolver a competência de pesquisar de nossos alunos, trabalhando com a dimensão de “tempo kairós”.

São atitudes iniciais do professor:

- despertar o interesse dos alunos por aprender através da pesquisa como condição para sua atualização constante como profissionais;
- planejar com os alunos a realização desta prática explicitando o que se pretende aprender (conhecimentos, habilidades e atitudes, entre as quais participação, protagonismo e parceria com colegas e professor);
- observar que os temas de pesquisa estão integrados aos conteúdos do programa que serão trabalhados em sala de aula em data de após dois meses de trabalho de pesquisa;
- explicitar o tempo de duração da atividade, mais ou menos dois meses, trabalhando paralelamente ao cronograma das aulas, acontecendo

em espaços e tempos extra classe e, algumas vezes nos momentos de aula durante os dois meses;

- serão realizados quatro encontros presenciais através dos quais o professor orientará como se procede numa aprendizagem por pesquisa, pois, certamente será a primeira vez que estes alunos terão oportunidade de aprender a pesquisar.

A realização da atividade de aprendizagem com pesquisa:

- A classe será dividida em grupos de cinco participantes.
- O primeiro encontro presencial será destinado às informações básicas: indicação do tema de pesquisa e entrega de um texto preliminar sobre ele; apresentação das atividades para serem realizadas nos próximos dez dias: ler o texto básico; fazer pesquisa individual sobre o tema, com liberdade para explorar fontes diversas; documentar as informações encontradas e sua contribuição para além do texto básico oferecido; trocar informações coletadas entre os colegas do grupo através de instrumentos eletrônicos (TDIC) durante este tempo.
- No segundo encontro presencial (dez dias depois), os grupos trazem o material coletado, lido e organizado para o encontro com o professor. Este planeja para esta aula uma atividade individual para a turma. Enquanto se reúne com cada um dos grupos por um espaço de 10 a 15 minutos, verificando junto a cada um dos alunos do grupo as tarefas realizadas, as informações levantadas, os registros dessas informações, os resultados obtidos; verificar se no conjunto já conseguiram uma base de informação suficiente para continuidade do trabalho. Em caso negativo, oferece algumas sugestões para que os alunos pesquisem e completem sua base de dados no próximo período.
- Na sequência, orienta as atividades para os próximos dez dias: fazer a comparação das informações buscando pontos de convergência e complementação, aspectos divergentes ou contraditórios, possibilidades de integração, aplicações às atividades profissionais do curso, preparar um eixo que integre essas informações. Não se

exige consenso entre as informações, mas apenas que se busque uma forma de integrá-las. Trazer este eixo redigido representando as ideias do grupo.

- No terceiro encontro presencial (dez dias após o segundo), o professor sugere que cada grupo, use o tempo da aula para fazer os ajustes no eixo de seu texto, enquanto ele orienta cada um dos grupos por um espaço de 15 minutos, dialogando com eles sobre o eixo que conseguiram elaborar sobre o tema e apresenta seus *feedbacks* e sugestões.
- Na sequência, apresenta a todos coletivamente orientação para elaboração do relatório de pesquisa, que deverá ser apresentado redigido no espaço de 15 dias.
- No quarto encontro presencial (15 dias após o terceiro), verificar o relatório de pesquisa e combinar a forma de sua apresentação para o grupo classe, a ser realizado na data que consta no planejamento do curso para o debate sobre os temas de pesquisa.

Ensino com pesquisa se configura como uma prática pedagógica inovadora que exige um tempo estendido com a perspectiva de se trabalhar numa dimensão de “tempo kairós” necessário para que o aluno possa desenvolver seu processo de aprendizagem. Intercalam-se atividades extraclasses com orientações em dias de aulas ou, às vezes, à distância por tecnologias digitais de informação e comunicação. *Feedbacks* contínuos acompanham o aluno no desenvolvimento de sua pesquisa.

Painel integrado ou grupos com integração horizontal e vertical (MASETTO, 2010)

Trata-se de uma técnica que favorece em muito um estudo aprofundado de temas ou assuntos teóricos mais complexos, exigindo estudo de um ou mais autores, de um ou mais capítulos ou artigos.

Inicia-se com uma apresentação do tema pelo professor, num tempo de 15 a 20 minutos, com objetivo de provocar a curiosidade dos alunos,

envolvê-los com a atualidade e relevância do assunto, e motivá-los a participar no estudo, através de uma técnica nova e desafiadora.

Passa-se a explicar aos alunos os objetivos e funcionamento da técnica que se denomina painel integrado.

OBJETIVOS:

- estudo e aprofundamento de temas mais abrangentes ou complexos;
- desenvolvimento de atuação em equipe (pequenos grupos) no levantamento de informações, organização delas e estudo crítico das mesmas;
- desenvolvimento de habilidades de registro e redação das informações, bem como de comunicação delas a outros colegas;
- desenvolvimento de atitude de responsabilidade na comunicação a outros colegas, com exatidão, das informações trabalhadas e concluídas pelo seu grupo.

FUNIONAMENTO DA TÉCNICA:

Na semana anterior ao painel integrado, divide-se a classe em grupos de cinco ou no máximo seis elementos. A cada grupo se encaminha um capítulo de livro ou um artigo, ou um autor a ser estudado individualmente por cada um dos participantes do grupo, que trará uma síntese escrita para a próxima aula. Se o professor entender que o texto a ser estudado por todos os grupos deve ser o mesmo, então é aconselhável propor que cada grupo estude uma parte do texto, com orientação sobre como trabalhar essa parte do texto.

Na próxima aula, a aplicação do painel integrado se faz em três momentos:

- no primeiro momento, cada grupo se reúne para verificar a compreensão do capítulo ou artigo que lhe foi atribuído, resolver dúvidas ou levantar perguntas, destacar os pontos mais relevantes e elaborar um texto que será uma síntese do tema estudado. Incluem-se neste texto, dúvidas e/ou perguntas não resolvidas.

Este texto copiado literalmente por todos os participantes do grupo, no segundo momento, será comunicado por cada participante a outros colegas.

Distribui-se entre os membros do grupo um número de 1 a 5 ou 1 a 6.

- No segundo momento, reúnem-se os números 1 de todos os grupos, os números 2 de todos os grupos, os números 3 de todos os grupos, e assim os números 4, 5, 6 de todos os grupos, formando-se agora novos grupos compostos de 5 ou 6 elementos vindos cada um de um grupo diferente que trabalhou no primeiro momento. Neste segundo momento, a atividade será trocar e integrar as informações estudadas no primeiro momento nos grupos, de tal forma que todos os alunos possam se informar e discutir todos os capítulos ou artigos estudados em cada um dos grupos do primeiro momento.

A troca de informações é garantida pela formação deste novo grupo com a participação de elementos provenientes de todos os grupos com as conclusões anotadas. Essas conclusões serão explicadas e discutidas e poderão até serem modificadas pelo novo grupo à luz das outras questões que estarão sendo trazidas para este novo grupo, pelos demais participantes.

A nova discussão procurará conhecer e compreender as informações trazidas pelos vários grupos e integrá-las. Além disto, este segundo momento poderá ter outro objetivo. Por exemplo, resolver um caso, ou responder a uma questão utilizando as informações adquiridas, para uma socialização num plenário posterior.

O professor se fará presente em qualquer um dos grupos deste segundo momento, nele permanecendo todo o tempo do estudo, para se inteirar do teor das informações trazidas, das discussões que se fizerem que lhe darão suporte para sua participação no 3º momento. Nesta etapa de trabalho, o professor não deverá percorrer os grupos, pois o objetivo é que ele receba as informações completas provindas de todos os grupos; e estas estarão em qualquer dos grupos. Sugere-se que o professor não faça nenhuma intervenção neste grupo, nem a pedido dos próprios participantes, explicando-lhes seu papel de ouvir e conhecer tudo o que está acontecendo nos demais grupos para depois se manifestar em plenário para toda a classe.

- O terceiro momento será o do professor. Inicia explicando para toda a classe o significado de sua presença apenas em um dos grupos

– no qual ouviu tudo o que foi dito em todos os grupos. De posse desta informação, o professor decidirá se deve intervir e como intervir: corrigindo alguma informação incorreta, sublinhando outras informações, ampliando umas terceiras, debatendo pontos que ficaram obscuros, respondendo dúvidas e/ou perguntas.

O tempo previsto para a realização desta técnica é de 150 a 200 minutos em aula e outro tanto de tempo durante o intervalo entre as aulas preparando-se para elas, dependendo da complexidade do tema estudado.

O estudo de caso (MASETTO, 2010)

Duas são as modalidades de se aplicar o estudo de caso como técnica de aprendizagem: a primeira consiste em usá-lo como demonstração de uma teoria; a segunda, em utilizar-se do estudo de caso como incentivador de um processo mais profundo de aprendizagem. É desta segunda alternativa que tratamos aqui e que exige um planejamento com “tempo kairós”, adequado para que possa ser realizado colaborando com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Esta técnica ajuda o aluno a aprender:

- entrar em contato com uma situação real ou simulada de sua profissão, buscando diagnosticá-la, compreendê-la levando em conta as variáveis que nela interferem e buscar uma solução para o problema;
- buscar informações necessárias para a compreensão e o encaminhamento da situação-problema;
- aplicar as informações à situação real, integrando teoria e prática;
- aprender a trabalhar em equipe, incluindo-se a possibilidade de discussão entre os colegas na busca de solução;
- desenvolver a capacidade de analisar problemas e encaminhar soluções e preparar-se para enfrentar situações reais e complexas, mediante a aprendizagem em ambiente não ameaçador (sala de aula).

O aluno, ao ser colocado diante uma situação profissional, normalmente se sente motivado a estudá-la. O desafio cresce quando se apresenta a ele essa situação como um caso redigido com todos os detalhes e circunstâncias para ser resolvido por ele.

FUNIONAMENTO DA TÉCNICA:

- convidam-se os alunos a formarem duplas;
- podemos ter o mesmo caso a ser resolvido por toda a turma ou ter dois ou mais casos diferentes para ao final ampliar o espectro de aprendizagens com os estudos de vários casos;
- contarão com a orientação do professor quando necessária;
- estipula-se um prazo, “tempo kairós”, para a solução do caso, compondo-o com o tempo das aulas e mais o tempo necessário fora do espaço aula, trabalhando com pesquisa e com tecnologia digital, de tal forma que as etapas que compõem as atividades de aprendizagem para resolver o caso possam ser realizadas com o tempo necessário;
- ao receberem o caso, deverão lê-lo, estudá-lo, identificar a situação a ser resolvida, informações e conhecimentos que dispõem para solucioná-lo e quais faltam e precisam ser pesquisadas;
- dialogar com o professor sobre as informações necessárias e possíveis fontes a serem buscadas, bem como um plano de pesquisa e caminhos para encontrar as informações;
- com as informações adquiridas, estudá-las e aplicá-las à resolução do caso, procurando quando necessária a orientação do professor;
- resolvido o caso, apresentar a solução dele com a fundamentação teórica, justificando-a;
- compartilhar com toda a classe o caso resolvido;
- sempre será importante um plenário para se ampliar o conjunto de informações novas adquiridas, discutir as soluções encontradas visando o enriquecimento do grupo, ou porque é possível que as soluções sejam diferentes, ou porque os processos de solução podem

ser variados, ou porque, se forem casos diferentes, a abrangência da experiência será bem maior.

Trata-se de uma técnica muito rica, dadas as possibilidades de aprendizagem de vários objetivos de formação do aluno, quando bem conhecida, bem explorada e adequadamente aplicada.

Observemos: os alunos desenvolvendo sua proatividade, com orientação do professor e colaboração dos colegas estudam e aprendem conceitos, teorias – sem necessidade de aulas expositivas tradicionais –, aplicam-nas em situações profissionais e desenvolvem concretamente um aprendizado em direção à sua profissão incluindo desenvolvimento de habilidades e atitudes para além de seu desenvolvimento intelectual.

É grande o espectro de aprendizagens que um aluno pode desenvolver ao trabalhar com um estudo de caso, mas o “tempo kairós” exigido precisa ser bem planejado.

O tempo de se trabalhar com um caso pode envolver duas ou três semanas, ou mais, dependendo dos objetivos a serem aprendidos e da complexidade do caso a ser resolvido. Um professor de contabilidade narrou sua experiência na qual ele trabalhou com seus alunos durante dois meses, em um caso simulado que integrava os objetivos e conteúdos de aprendizagem de um bimestre de sua disciplina.

“ESPAÇO-CIDADE”

Limitados ao uso do espaço de salas de aula praticamente como o único para que nele se desenvolva o processo de aprendizagem, Carbonell (2016, p. 14-15) sugere a necessidade de explorarmos o “espaço-cidade”. É preciso diversificar e integrar espaços internos e externos à instituição educativa, explorando-os com sabedoria e competência, para se constituírem em excelente oportunidade de aprendizagem.

Ao espaço de entorno, no contexto em que a instituição educativa se encontra inserida, Carbonell (2016) o qualifica como “espaço-cidade”. E nos explica a razão:

A cidade constitui um livro aberto, uma espécie de Wikipédia, em que todo sujeito pode contribuir livremente, acessar, relacionar, contextualizar, reelaborar, compartilhar, sistematizar, sintetizar e se questionar continuamente. Nela se misturam os sonhos e as esperanças com as frustrações e abandonos; o espaço privado das relações mais íntimas e familiares, com o espaço comunitário dos vizinhos e das associações; a cidade que integra e a que marginaliza; o conformismo e a subordinação ao poder e a insubordinação e contestação [...] a solidão mais absoluta com os múltiplos encontros; a desigualdade e a exclusão social com o diálogo, a solidariedade, o respeito, a participação democrática e a coesão social; as periferias urbanas abandonadas e os centros bem cuidados e reinventados para o turismo, os cenários do prazer com os lugares da dor. (CARBONELL (2016), p. 14-15)

E o desafio está posto para nós educadores: como derrubar paredes e muros que envolvem nossas instituições educativas para que este “ar da cidade”, na perspectiva de Carbonell (2016), possa penetrá-las, oxigená-las e iluminá-las em sua missão educadora?

Ousamos apresentar três práticas pedagógicas que nos oferecem pistas para explorar o entorno de uma instituição educativa ou “a cidade”, facilitando e aprofundando o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos. Essas práticas incorporam a dimensão do “tempo kairós” em sua realização.

Práticas inovadoras e o “espaço-cidade” como extensão da instituição educativa.

Uma experiência no ensino fundamental I

Uma professora de Ciências do 6º ano de uma escola estadual localizada na periferia da cidade de São Paulo. (MASETTO; FELDMANN; FREITAS, 2017) Fora-lhe designada uma turma formada somente com os alunos reprovados uma ou mais vezes nessa série. A professora iniciou seu curso com a disposição de descobrir algum encaminhamento que pudesse motivar aqueles alunos a aprenderem alguma coisa.

Nessa época, houve uma explosão do fenômeno da poluição em São Paulo e naquele bairro também. Os alunos começaram apresentar problemas respiratórios, asma, sem dormir à noite, idas a pronto socorro, as mães falavam em casa, as notícias pela TV se multiplicavam todos os dias, e em pouco tempo só se falava em poluição e nas suas consequências, inclusive em sala de aula.

A professora provocou seus alunos para compreenderem melhor o que era poluição que tanto afetava suas vidas e suas famílias: como evitá-la, como superá-la, quais as doenças que poderiam provir delas, como tratá-las, que cuidados se deveriam ter para se restabelecerem, caso fossem atingidos pelos males da poluição. As primeiras reações de curiosidade daquele grupo começaram a aparecer.

A professora propõe que os alunos fossem buscar informações sobre o problema da poluição junto a profissionais e serviços do bairro: médicos e enfermeiros, pronto socorros e farmácias, ambulatórios e hospitais; junto a Sabesp e estações de meteorologia e junto às suas famílias e vizinhos.

Os alunos, no início, acharam esquisito, mas em seguida se interessaram por fazer esse levantamento. Buscar informações fora da escola, em seu bairro para o problema da poluição, foi decisivo para a aprendizagem.

Os alunos, junto com a professora, elaboraram um roteiro de perguntas para entrevistas sobre o que eles queriam saber sobre a poluição e suas consequências para a saúde. As respostas obtidas foram registradas e trazidas à classe para discussão.

Sentiram necessidade de, com a orientação da professora, ir aos livros, à biblioteca, para estudar as alergias, rinites, bronquites, asma, pneumonia e que cuidados deveriam ser tomados para que essas doenças fossem evitadas.

Fizeram-se cartazes, trouxeram materiais para uma exposição, escreveram textos pequenos para serem colocados em pôsteres, convidaram outras turmas para irem ver o resultado de suas pesquisas e discutir o problema da poluição.

Convidaram os pais para comparecerem à exposição na escola, observarem o que eles produziram e conversarem com eles e com os professores

sobre como superar os problemas vindos da poluição para as pessoas de sua família e de seu bairro.

Por sugestão dos pais, escreveram pequenos textos que seriam distribuídos no bairro alertando as diversas famílias para aprenderem a cuidar do problema da poluição.

A professora acompanhou o processo, incentivou, orientou nas atividades a serem realizadas, observou o desempenho dos alunos nas atividades combinadas, avaliou os resultados das entrevistas e pesquisas com os alunos, os textos produzidos e esteve à disposição para orientá-los

Com a turma, levantou *feedbacks* sobre a aprendizagem que tiveram e com grande facilidade chegaram a perceber que o estopim para estourar o entusiasmo da turma pela aprendizagem sobre a poluição foi expandir o estudo dessa situação para o espaço entorno da escola, para os serviços e profissionais que trabalhavam com essa situação, envolver suas famílias e as demais famílias do bairro, foi sentirem-se responsáveis por alertar aquela população para enfrentarem aquela situação de saúde.

Aquela turma de alunos descobriu um processo educativo que os ajudou a desenvolver seus conhecimentos integrados às suas vidas, habilidades diversas de pesquisa, produção de textos, diversas formas de comunicação, trabalho em equipe e valores de solidariedade, cidadania, responsabilidade social, graças a uma prática pedagógica inovadora implementada por uma professora e pela escola para explorar o “espaço-cidade” – para além do espaço escolar – como extensão da instituição educativa. Com esta atividade, os alunos começaram a demonstrar interesses por outros assuntos de suas vidas e que a professora teve a sensibilidade e a habilidade de conduzir para que o grupo continuasse desenvolvendo sua aprendizagem.

Curso de Engenharia (PACHECO; MASETTO, 2007)

Na consideração das práticas inovadoras e o “espaço-cidade” como extensão da instituição educativa cabe comentarmos sinteticamente o currículo de alguns cursos de engenharia da Escola Politécnica da Universidade de

São Paulo (USP), que propuseram uma nova concepção do estágio para a formação de engenheiros.

O estágio, ao mesmo tempo em que integra prática e teoria, colabora para que o aprendiz viva o ambiente, o cenário, os personagens, os grupos, os companheiros, o ambiente físico, os problemas e questões do dia a dia de sua profissão em diferentes empresas, integrando os fundamentos teóricos para uma tomada de decisão.

Esta proposta de estágio está alinhada a uma concepção de educação cooperativa desenvolvida na Universidade de Waterloo, no Canadá, integrando universidade/empresa, para a formação de profissionais, considerando as diretrizes acadêmicas de capacitação profissional e a dinâmica do mercado de trabalho.

A organização curricular se constitui por um esquema acadêmico de alto nível que promove o aprendizado contínuo através de períodos de aulas (módulos acadêmicos) e períodos de estágios (módulos de estágio). O aluno cumpre um total de 15 módulos quadrimestrais: nove módulos acadêmicos na universidade em tempo integral, e seis módulos de estágios em Empresas, também em tempo integral.

Os módulos são cumpridos de forma alternativa. O primeiro módulo é acadêmico, com presença em tempo integral na universidade e no qual o aluno se prepara para o módulo seguinte que é módulo de estágio. O segundo módulo é de estágio e o aluno o cumpre em tempo integral na empresa (na cidade) para o qual ele se preparou no módulo anterior. O terceiro módulo é acadêmico, que reúne todos os alunos que no segundo módulo estiveram em empresas para trocarem suas experiências profissionais, apresentarem suas dúvidas, perguntas, problemas encontrados nos diversos estágios que cumpriram, e juntamente com o professor as estudam, pesquisam e debatem do ponto de vista teórico interdisciplinar a partir das diversas áreas do conhecimento. Na sequência, os alunos se preparam para o próximo módulo, que será de estágio, em outra empresa, com novos e mais complexos desafios profissionais. O quarto módulo se realiza em tempo integral nas empresas e assim sucessivamente até o 15º módulo, com o qual se dá a conclusão do curso.

O programa de estágio é supervisionado diretamente por um engenheiro da empresa onde está se realizando o estágio e cujo papel é inserir o aluno na multiplicidade de tarefas do exercício profissional e acompanhado por um professor orientador do curso de Engenharia a distância. O processo de avaliação da aprendizagem em cada um dos módulos de estágio é realizado em conjunto pelos dois orientadores e pelo estagiário.

Esta compreensão de estágio realizado durante todo o curso de engenharia e em vários quadrimestres contempla vários aspectos propostos por Zabalza (2014) para se ressignificar o estágio e as práticas em contextos profissionais: o estágio como componente curricular – não apenas uma prática ou exercício complementar à formação –, como experiência pessoal e situação de aprendizagem fora do espaço e ambiente da universidade, explorando, juntamente com as vistas técnicas os espaços da cidade.

Um professor da disciplina de Resistência de Materiais, na mesma Escola Politécnica da USP, ministrava suas aulas nos viadutos e edifícios históricos de São Paulo – viadutos do Chá, de Santa Efigênia, Museu de Arte de São Paulo (MASP) etc. –, incluindo nessas aulas o estudo histórico dos prédios e obras e visita a exposições de artes nos Museus. Seu objetivo era ampliar a cultura dos futuros engenheiros.

Pensamos, inclusive, que as atuais tentativas de se criar a Residência Pedagógica em novos currículos de Pedagogia possam se encaminhar por esta perspectiva de estágio que acabamos de comentar.

Currículo por projetos (KELLER- FRANCO, 2012)

Na trilha de currículos inovadores, vamos encontrar outros paradigmas curriculares que baseiam a formação de profissionais na exploração da cidade, do entorno de seus cursos com práticas pedagógicas inovadoras integradas a eles.

Na área da Saúde, os Projetos Interdisciplinares Comunitários (PIC) (Universidade Anhembi-Morumbi, SP) envolve uma equipe interdisciplinar de professores e de alunos frequentando diferentes semestres de curso

que assume colaborativamente as ações de atendimento de saúde das pessoas e famílias de um bairro localizado próximo à universidade.

Em equipe, fazem o diagnóstico da situação da saúde no bairro determinado, seja quanto aos problemas de saúde que exigem atendimento imediato com ações curativas, seja quanto aos problemas de saúde coletiva de prevenção de doenças e de promoção de saúde.

Um diagnóstico bem completo da situação permite à equipe traçar um plano de atendimento que a orientará nas ações que serão programadas e realizadas por aquela equipe interdisciplinar durante um ou dois semestres. “A cidade ‘aparece como extensão da Universidade na formação de seus profissionais e na sua missão de atendimento da população”.

Outro exemplo é a Universidade Federal do Paraná - Litoral (UFPR-Litoral) (Keller-Franco, 2012) criada no município de Matinhos, litoral paranaense, visando atuar decisivamente para o desenvolvimento da região através da implantação de cursos universitários, com forte potencial de alavancar aquela região do ponto de vista educacional, econômico, cultural, político e social. Formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável que desenvolva protagonismo e emancipação de pessoas. (UFPR, 2007)

Para formar estes profissionais e conseguir alcançar os seus objetivos, a UFPR-Litoral escolheu construir uma proposta curricular baseada em projetos. Todos os cursos a serem criados seguiriam o modelo de trabalhos por projetos, desenvolvidos por professores, alunos e instituição junto às comunidades locais, buscando contribuir decisivamente para o desenvolvimento científico, econômico, ecológico e cultural. Isso propicia uma forte interação entre a comunidade da UFPR-Litoral e a comunidade litorânea na construção de um novo ciclo de desenvolvimento regional.

O processo de aprendizagem por projetos incentiva o estudante a perceber criticamente a realidade, compreender os vários aspectos que a estruturam, a construir sua formação integrando diversas áreas do conhecimento, também integrando conhecimento e realidade, teoria e prática, atuação em situações profissionais, e a estabelecer ações nas quais a busca de conhecimento se encontra com situações da realidade local.

A título de exemplos, podemos citar alguns projetos de aprendizagem desenvolvidos em diversos cursos:

- Manguezal – preservação, reflorestamento, uso sustentável e educação ambiental (Agroecologia);
- Plantas alimentícias não convencionais e seus potenciais de uso no litoral (Agroecologia);
- A importância da restinga na cidade de Matinhos (licenciatura em Ciências);
- Preservação das tartarugas na Ilha do Mel (licenciatura em Ciências);
- Avaliação da contaminação por agrotóxicos no litoral paranaense (Gestão Ambiental).
- Mapeamento da distribuição da fauna no litoral do Paraná, subsídios para os planos de conservação (Gestão Ambiental);
- Sustentabilidade no turismo náutico (Gestão de Turismo);
- Ecoturismo na aldeia indígena Ilha da Cotinga, etnia mbyá-guarani (Gestão e Empreendedorismo);
- O impacto dos alagamentos na valorização e negociação dos imóveis em Caiobá (Gestão Imobiliária);
- Registro de festas culturais do litoral paranaense (Orientação Comunitária).

Na realização do projeto, o aluno vivencia o exercício profissional como sujeito corresponsável de seu processo de aprendizagem, aprende a dar significado ao conhecimento integrando-o a um cotidiano balizado por valores locais, que o ilumina em sua tomada de decisão.

Keller-Franco (2012, p. 70-74), escrevendo sobre “Trabalho com projetos como ancoragem para um paradigma curricular alternativo na educação superior”, destaca algumas características do currículo por projetos que encontramos na proposta da UFPR-Litoral:

- integração entre o mundo vivencial e a IES;
- valorização da aprendizagem a partir de situações problematizadoras;

- construção do conhecimento interdisciplinar a partir da interação do sujeito com o meio;
- rompimento com a dicotomia entre ciências básicas e profissionais;
- os conhecimentos disciplinares, pesquisados e organizados colaboram para auxiliar a compreensão do problema de uma forma contextualizada, significativa e interdisciplinar;
- a participação ativa dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Aprendem fazendo, agindo, experimentando, observando, interpretando, sistematizando, tomando decisões, intervindo, trabalhando individualmente e em grupo, criando, recriando, produzindo em ambientes fora da universidade;
- uma nova postura da relação professor-aluno, sujeitos no processo, com atitudes de coautoria e parceria.

Aprendizagem por projetos, sem dúvida, se apresenta como uma nova modalidade de formação, explorando “o espaço-cidade-comunidade externa à universidade” como extensão da instituição educativa.

Ao finalizar estas nossas reflexões, parece-nos de grande relevância comentar e sublinhar que estas práticas pedagógicas inovadoras para que façam a diferença no processo de aprendizagem e propiciem o alcance dos resultados esperados, é imprescindível que integrem uma atitude de protagonismo e participação dos estudantes e uma atitude de mediação pedagógica por parte do professor, desenvolvendo parceria e corresponsabilidade com os alunos pela realização de seu processo de aprendizagem.

No início deste texto, comentávamos a angústia que vivemos em nosso trabalho pedagógico: queremos que os alunos aprendam, mas não dispomos de condições como tempo suficiente e espaços adequados. Somos regidos por um “tempo cronos” que planeja, mede e limita o tempo para o cumprimento de um extenso programa de conteúdos das várias disciplinas, condicionando-nos a trabalhar, com metodologia de aula expositiva, por ser a melhor para se compactar e transmitir os conteúdos aos alunos no tempo planejado, e limitados ao uso do espaço de salas de aula para tal.

À luz do “tempo kairós” e do “espaço-cidade” que nos foram apresentados por Carbonell (2016), conseguimos dialogar sobre algumas práticas pedagógicas que se mostraram inovadoras enquanto nos permitem planejar e distribuir o tempo e os espaços necessários e adequados para que o aluno possa aprender, e seu processo de aprendizagem seja dinamizado, incentivado e inovado.

Esperamos ter apontando algumas trilhas inovadoras que, com características de sementes, tragam a esperança de junto com inúmeras outras “trilhas” existentes, num contexto brasileiro histórico, dialético, polêmico, desafiador, difícil e provocativo, construam perspectivas diferentes, ousadas e promissoras para a educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- CARBONELL, J. *Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- CEBRIÁN, J. L. *La red: como cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Santillana/ Taurus, 1998.
- COLL, C.; MONEREO, C. (org.). *Psicologia da educação virtual aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FRANCESCH, J. D. *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó, 2009.
- HOLT, M. *It's time to start the slow schooling*. [S.l.: s.n.], 2002. Disponível em: www.pdkintl.org/kappan/ko212hol.htm. Acesso em: 7 mar. 2016.
- KELLER-FRANCO, E. Inovação na Educação Superior: o Currículo por Projetos. In: MASETTO, M. T. (org.) *Inovação no ensino superior*. São Paulo: Loyola, 2012. p. 67.
- MASETTO, M. T. *Desafios para a docência universitária na contemporaneidade*. São Paulo: Avercamp, 2015.
- MASETTO, M. T. (org.). *Inovação no ensino superior*. São Paulo: Loyola, 2012a.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. ver. São Paulo: Summus, 2012b.

MASETTO, M. T. *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD, 1994.

MASETTO, M. T. (org.). *Ensino na engenharia: técnicas para organização das aulas*. São Paulo: Avercamp, 2007.

MASETTO, M. T. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, M.; FELDMANN, M.; FREITAS, S. Currículo, Cultura e Contextos integrados na formação de educadores. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 3, 2017.

NÓVOA, A. *Nada substitui o bom professor*. São Paulo: SINPRO, 2007. (mimeo).

PACHECO, C. R.; MASETTO, M. T. O Estágio e o Ensino de Engenharia, In MASETTO, Marcos T. (org.) *Ensino na Engenharia: técnicas para organização das aulas*. São Paulo: Avercamp, 2007. p.144

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. *Relatório de Acompanhamento da Implantação da UFPR Litoral*. Matinhos, 2007.

ZABALZA, M.A. *O Estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez. 2014.

DIDÁTICA ENCARNADA

engajamentos docentes na licenciatura

MARCO SILVA

INTRODUÇÃO

Historicamente as universidades manifestam grande indiferença à educação básica e, conseqüentemente, à formação de professores nas licenciaturas. Posicionando-se contra isso, a pesquisa que deu origem a este texto dedicou-se ao setor acadêmico mais fragilizado nas universidades brasileiras e ao mesmo tempo mais estratégico para o país, porque forma professores que irão motivar na escola básica a emergência de novos universitários, pesquisadores e licenciandos, a depender da qualidade de suas aulas no ensino fundamental e médio.

No Brasil as universidades atendem grande número de licenciandos e deixa a cargo dos seus professores iniciativas em favor da formação de professores para a escola básica. Não há políticas promovidas pelas reitorias ou unidades acadêmicas voltadas para esse setor. O absurdo chega ao limite quando se percebe que não há valorização dos docentes

que atuam nas licenciaturas. O *status* docente decresce da atuação na pós-graduação *stricto sensu* para a docência nas licenciaturas. A referida pesquisa e este texto situam-se no âmbito da iniciativa pessoal do professor que fez opção preferencial pela formação de professores para a escola básica.

Uma agenda de engajamentos foi desenvolvida na disciplina “Didática e Estágio Supervisionado” (doravante DES). A opção por essa disciplina deveu-se a dois fatores destacados: a) a presença obrigatória do estágio que favorece a articulação teoria e prática; e b) a didática propriamente dita, provavelmente a disciplina mais diretamente implicada com o exercício da mediação docente. A pesquisa abrangeu três turmas por semestre letivo, totalizando uma média de 90 estudantes, ao longo de cinco semestres totalizando por sua vez 350 licenciandos de diversas áreas de conhecimento, como por exemplo: Letras, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Sociologia, Filosofia, Artes etc.

Em sintonia com a ementa da disciplina, optamos por uma linha de raciocínio que envolveu dois encaminhamentos concomitantes: a) o tratamento da comunicação docente em Paulo Freire e Anísio Teixeira na sala de aula presencial; e b) o tratamento da comunicação docente nas teorias da cibercultura. O foco na comunicação docente como fundamento da didática foi o diferencial agregado à ementa voltada regulamente para os itens: conceito de didática, evolução histórica, pensamento didático brasileiro, importância da didática no processo docência e aprendizagem, didática e currículo, plano de aula, métodos e técnicas de docência e avaliação.

A pesquisa adotou a metodologia “pesquisa-formação” (MACEDO, 2000; SANTOS, 2014) nas aulas regulares presenciais. Essa abordagem favoreceu investigar a construção de práticas comunicacionais da mediação docente que opera com a sala de aula semipresencial ou com o *b-learning* – modalidade educacional que articula em uma mesma disciplina ou curso a sala de aula presencial e a sala de aula *on-line* baseada em dispositivos infotécnicos como plataformas de *e-learning*, wiki, blog, e-mail, Skype, Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram etc.. Em sala de aula presencial (60h) foram desenvolvidas oficinas, encenações e grupos de trabalho como

ambiência de docência e aprendizagem e de pesquisa-formação. Tudo voltado para mobilizar a atuação dos licenciandos na escola básica da cidade do Rio de Janeiro, onde realizaram o estágio docente supervisionado (30h).

Em pesquisa-formação, vivenciar, compreender e interpretar, requer estar do “lado de dentro” da manifestação do fenômeno, criando e recriando a empiria e a teoria. Isto é, o progresso do conhecimento científico exige que o investigador se inclua em sua investigação, que ele se introduza de forma autocrítica em seu conhecimento dos objetos. Portanto, não se não olha o fenômeno do lado de fora”, ao contrário, é um espaço de formação e autoformação, um espaço de implicação, onde o risco, a incerteza, a desordem serão contemplados sem prejuízo do rigor do fazer ciência. A descrição do cotidiano da pesquisa precisa agregar a densidade vivida no campo da pesquisa, bem como suas implicações para a construção e desenvolvimento da ciência. (SANTOS, 2014)

É necessário encarnar o objeto, tornar-se membro do objeto investigado e permitir que o objeto se desvele no contexto do campo da pesquisa. “Ademais, a construção do outro se dá num processo de negociação onde cultura e identidade cultural estão em uma contínua eferescência, como espaços inscritos e como história de atores sociais dentro de uma temporalidade.” (MACEDO, 2000, p. 55) Em vez de ir a campo apenas coletar dados e julgar o real a partir do referencial teórico, o pesquisador precisa vivenciar o contexto cultural, interagir com os sujeitos e seus objetos técnicos, suas produções culturais, seus etnométodos. (SANTOS, 2014)

A participação coletiva é condição fundante da pesquisa-formação. Por conseguinte, o pesquisador coletivo é composto por todos os sujeitos participantes, atores e autores da pesquisa. É necessário o envolvimento pessoal multidimensional, que integre as dimensões do emocional, sensorial, imaginativo, criativo e também racional e implicado pela experiência. Cada integrante do grupo precisa reconhecer o outro como coautor da pesquisa. O pesquisador coletivo se organiza em grupos de trabalhos móveis, reestruturados a partir dos interesses investigativos de cada pesquisador bem como do grupo como um todo. (SANTOS, 2014)

Na pesquisa-formação não se coletam dados. O pesquisador coletivo “aciona dispositivos para a produção de dados”. Os sujeitos participantes deverão “criar ambiências e dispositivos de pesquisa que fazem emergir o registro e a expressão de narrativas e imagens”. Mais especificamente,

Os sujeitos são incentivados a expressar suas itinerâncias formativas, promovendo, muitas vezes, a troca e o compartilhamento com outros sujeitos envolvidos no processo. São exemplos de dispositivos: o diário de bordo ou itinerâncias, os memoriais de pesquisa e prática profissional, conversas, entrevistas abertas, entre outros. A dialógica e potencializada pelos modelos de comunicação um-um, um-todos e todos-todos. (SANTOS, 2014, p. 98)

A autoria coletiva se constitui no diálogo sistematizado no formato dissertativo. É obra aberta que articula a teoria e a prática da empiria. A realidade da pesquisa, bem como seu processo e resultado, é um retrato da participação do pesquisador coletivo e da interpretação objetiva do diálogo deste pesquisador com a teoria e com a empiria. Para Macedo (2000, p. 204):

À medida que a leitura interpretativa dos ‘dados’ se dá – às vezes por várias oportunidades – aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambi-guidades marcantes.

Investigar a comunicação em sala de aula na licenciatura e na educação básica passa necessariamente pela atenção à formação de professores. A pesquisa-formação é, particularmente por isso, uma opção precisa. Os argumentos do quadro teórico dessa metodologia reunidos em síntese neste texto revelam um desafio ao mesmo tempo instigante e promissor.

A docência e a pesquisa-formação articuladas na disciplina DES ocorreram em etapas, geraram críticas e expansão do conceito de didática, bem como produziram itens de observação participante no estágio docente supervisionado que geram material didático para o tratamento da própria didática, que será descrito a seguir.

ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa transcorreu em três etapas distintas e interdependentes. Cada etapa durou dois semestres letivos. Considerando-se que cada semestre envolveu três turmas de DES com uma média de trinta licenciandos matriculados em cada uma, participaram 90 estudantes por semestre ou 360 universitários no total. O processo deu-se de modo cumulativo e sequencial. As produções de cada semestre e de cada etapa foram repassadas às turmas seguintes, como corrida de bastão no atletismo. O professor/pesquisador foi o responsável pela manutenção da memória cumulativa, bem como pela mobilização do engajamento coletivo na dinâmica geral da pesquisa. Somou-se ao seu esforço a decisiva adesão dos licenciandos, o que permitiu enfrentar o desafio da continuidade dos trabalhos ameaçada pelas legítimas interrupções grevistas na UERJ, quando o estado do Rio de Janeiro atravessou terrível crise política e financeira.

Todas as turmas lançaram mão da internet, principalmente do Facebook, por ser a rede social mais utilizada pela maioria. Essa interface favoreceu a comunicação entre estudantes em equipes, bem como os registros das produções de cada etapa. Assim se contemplou o semipresencial. Na sala de aula presencial, o uso do WiFi, 3G e 4G manteve os *smartphones* sempre ativos, fazendo do ciberespaço extensão do espaço físico e, ao mesmo tempo o tratamento da concepção de comunicação que ganha potência na cibercultura e inspira a comunicação docente. Foi criado um grupo no Facebook para cada turma, com a seguinte orientação:

Sua finalidade é contemplar autoria, compartilhamento, conectividade, colaboração, autonomia, diversidade, diálogo e democracia. Todos/as estão convocados a explorar esse recurso digital online como extensão da nossa sala de aula presencial no ciberespaço. Nele podemos realizar docência, aprendizagem, didática e formação.¹

1 A orientação foi divulgada em grupos privados criados no Facebook.

PRIMEIRA ETAPA

Na primeira etapa dos trabalhos – docência e pesquisa-formação articuladas na disciplina DES –, foi realizado o tratamento do objetivo geral da pesquisa. Fizemos um levantamento sobre o conceito de comunicação para a docência na sala de aula presencial segundo Teixeira e Freire, e nas teorias da cibercultura para docência na sala de aula.

As preleções e debates em sala de aula a partir do referencial teórico consolidou a concepção de comunicação docente como participação democrática, dialógica e interativa –Teixeira, Freire, teoria da cibercultura. Essa síntese coletiva tornou-se balizadora da construção de conhecimento sobre didática, mediação docente, estratégias de aprendizagem, atuação dos licenciandos na sala de aula semipresencial e no estágio. A síntese balizadora dos trabalhos realizados foi consolidada pelas turmas e teve sua sistematização finalizada pelo docente/pesquisador responsável pela DES e ratificada pelas turmas com os subtítulos seguintes:

Comunicação docente em Freire e Anísio

Paulo Freire, considerado um dos pensadores mais notáveis da história da Pedagogia mundial, ganhou notoriedade com o tratamento da educação como prática da liberdade, desde que a dinâmica da sala de aula fosse garantia de superação daquilo que ele denominou “educação bancária”, em nome da docência e da aprendizagem baseadas no diálogo.

Sua crítica à pedagogia da transmissão é eloquente: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1978, p. 98) Em duas obras e conferências, ele insistiu na crítica à transmissão como modelo mais identificado como prática de ensino e menos habilitado a educar:

“O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária [sedentária-passiva]. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um

depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. [...] A consciência bancária ‘pensa que quanto mais se dá, mais se sabe’.” (FREIRE, 1979, p. 38)

Dizendo assim, Freire critica o ensino que não estimula a expressão criativa e transforma o estudante no receptor passivo que perdeu a capacidade de ousar.

Quem apenas fala e jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral [...], não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. (FREIRE, 1982, p. 30)

Portanto, “ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos”. (FREIRE, 1992, p. 81)

Anísio Teixeira não obteve a escapatória do exílio, como teve Freire. Em 1971, sua morte em circunstâncias obscuras gerou a suspeita interminável sobre as forças da repressão do governo militar que temia suas convicções sobre a escola democrática. Lúcido e inquieto sobre a fragilidade da educação do seu tempo, ele dizia: “ainda não fizemos em educação o que deveria ser feito para preparar o homem para a época a que foi arrastado pelo seu próprio criador”. (TEIXEIRA, 1963, p. 10)

A defasagem da escola no cenário técnico-midiático-industrial que via se impor sobre o planeta despertou sua visão crítica sobre a formação dos “mestres de amanhã”. Uma de suas observações mais incisivas a respeito é sobre a postura comunicacional do professor: “como o professor poderia estar além do guardião e transmissor da cultura? Essa observação tem endereço certo: o “professor secundário”. Ele deixa claro: “Será imensa a tarefa do professor secundário e grande deve ser o preparo, para que possa conduzir o jovem nessa tentativa de dar à sua cultura básica a largueza, a segurança e a perspectiva de uma visão global do esforço do homem sobre a terra.” (TEIXEIRA, 1963) As sugestões de como o professor deveria operar em sala de aula são:

a) Expor aos estudantes uma diversidade de abordagens sobre conteúdos de aprendizagem e convidá-los a apreciar, sentir, rever, discutir, motivando a análise e a humildade diante dos conhecimentos já sistematizados e dos problemas que defrontam a civilização ocidental na nova era industrial e midiática. A sala de aula “lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão, do que a escola de ontem e ainda de hoje” (TEIXEIRA, 1963) E o mestre não será “o antigo mestre-escola a repetir nas classes um saber já superado”. Ele

lembrará muito mais o bibliotecário apaixonado pela sua biblioteca, o conservador de museu apaixonado por seu museu, e no sentido mais moderno, o escritor de rádio, de cinema ou de televisão apaixonados pelos seus assuntos, o planejador de exposições científicas. (TEIXEIRA, 1963)

b) Lançar mão de equipamentos e de meios de comunicação e oferecer a cada estudante, antes de terminar o nível secundário de estudos um quadro da cultura contemporânea, desde os seus primórdios até os problemas e complexidades dos dias presentes. Oferecer a contribuição excelente de professores especializados

através dos recursos da televisão, do cinema e do disco, podendo levar todos os jovens a ver e ouvir, ou, pelo menos, a ouvir, esses especialistas e, a seguir, com o professor da classe, desdobrar, discutir e completar as lições que grandes mestres desse modo lhe tenham oferecido. (TEIXEIRA, 1963, p. 13)

“O mestre seria algo como um operador dos recursos tecnológicos modernos para a apresentação e o estudo da cultura moderna.” (TEIXEIRA, 1963, p. 14) Em suma, estando o mestre “rodeado e envolvido pelo equipamento e pela tecnologia produzida pela ciência, não lhe seria difícil ensinar o método e a disciplina intelectual do saber que tudo isso produziu e continua a produzir.” (TEIXEIRA, 1963, p. 15)

A comunicação docente na cibercultura

Comunicar na “cibercultura” (LEMOS; LEVY, 2010) requer aprender com o digital. Muitos sabem que o digital é responsável por uma revolução tecnológica e cultural sem precedentes, porém poucos dimensionam a mudança paradigmática que o digital trouxe para o cenário midiático e, particularmente, para a educação.

A mensagem prensada no livro de papel (um texto, uma imagem) ganha nova natureza na tela do computador ou do *smartphone*. Na página do livro, a mensagem é fixa para o leitor solitário e contemplativo. Na tela digital a mensagem contempla o caráter interativo, isto é, plástico, fluido, autoral, dialógico, hipertextual, multidirecional para o leitor interator, coletivo, colaborativo.

Assim também podemos distinguir a tela da tv das telas do computador, *tablet* e *smartphone*. Enquanto a tela da TV é um plano de irradiação, de transmissão para o espectador solitário e contemplativo, a tela digital permite e potencializa a expressão do leitor interator, autoral, colaborativo.

Podemos partir de uma foto em papel e dessa mesma foto escaneada ou digitalizada na tela do computador ou do *smartphone*. Em sua natureza, a primeira é feita de celulose e substâncias químicas, a segunda é feita de zeros e uns – dígitos 000111 na linguagem dos computadores. Qual dos dois suportes (papel e digital) permite o caráter interativo, presencial e *on-line* que a fotografia pode contemplar?

A comunicação docente na cibercultura requer atentar para um novo cenário social e tecnológico na cibercultura. Com o entendimento do digital, pode-se verificar que o cenário sociotécnico da cibercultura revela uma dinâmica cognitiva e comunicacional que pode ser assim caracterizada:

- a) O social. Há um novo espectador menos passivo diante da mensagem mais aberta à sua intervenção. Ele migra do controle remoto da TV para a tela tátil, imersiva, em rede conversacional, que lhe permite adentramento, autoria, colaboração e o gesto instaurador que cria e alimenta sua experiência comunicacional.

b) O tecnológico. As telas do tablet, do laptop e do celular não são espaços de transmissão, mas ambientes de imersão, manipulação e interlocução, com janelas, ícones e aplicativos móveis abertos a múltiplas conexões offline e on-line, que permitem intervenções e modificações autorais e colaborativas nos conteúdos e na comunicação.

Diante desse cenário, os professores estão todos convidados à formação continuada capaz de prepará-los para enfrentar os desafios da docência na cibercultura, a nova ambiência de conhecimento, crenças, artes, valores, lazer, trabalho, política, costumes, hábitos e aptidões desenvolvidos pelas sociedades em rede mundial de computadores. A formação deverá ser capaz de motivá-los à sintonia com o movimento das tecnologias digitais de informação e comunicação e suas implicações cognitivas e comunicacionais entre estudantes em sala de aula presencial e *on-line*.

O usuário do computador e congêneres não é mais um espectador. Ele adentra a tela digital, opera com seus diversos conteúdos em hipertexto e expressa autoria, interlocução e colaboração. Com o desenvolvimento da tela digital, o “leitor contemplativo” do livro e da tela da Tv perde a centralidade para o “leitor imersivo” e o “leitor ubíquo”. (SANTAELLA, 2013)

O “leitor contemplativo” realiza leitura de espectador, própria dos meios unidirecionais de massa (impresso, rádio e TV). Na tela digital, o “leitor imersivo” adentra *links*, navega por nós e faz nexos, operando uma dinâmica que ele mesmo constrói com outros indivíduos conectados. Por sua vez, o “leitor ubíquo” é pós-*desktop*, é usuário de computadores móveis (*tablet, smartphone, laptop*). Sua condição de leitura e de cognição é capaz de articular naturalmente espaço físico, espaço *on-line* e locomoção.

Perspectivas para a pesquisa em educação

A “pesquisa-formação” se apresenta como opção metodológica e epistemológica capaz de favorecer a construção colaborativa de uma agenda de engajamentos da mediação docente na cibercultura. Essa referência pode inspirar pesquisadores e professores, reunidos em pesquisa e em forma-

ção. Pode favorecer a investigação sobre atitudes comunicacionais específicas, nas aulas presenciais e online, essenciais à construção da “sala de aula interativa” (SILVA, 2014) e da educação cidadã. Essas atitudes comunicacionais são, por exemplo:

a) Oferecer múltiplas informações (em imagens, sons, textos, vídeos, gráficos etc.), utilizando ou não tecnologias digitais, mas sabendo que estas, utilizadas de modo interativo, potencializam ações que resultam em conectividade, autoria e colaboração na construção da comunicação e do conhecimento.

b) Ensajar (oferecer ocasião de...) e urdir (dispor entrelaçados os fios da teia, enredar) múltiplos percursos para conexões e expressões com o que os discentes possam contar no ato de manipular as informações e percorrer percursos arquitetados e agregar valor.

c) Estimular os discentes a contribuir com novas informações e a criar e oferecer mais e melhores percursos, participando como coautores do processo.

d) Pressupor a participação-intervenção do discente no planejamento das aulas, sabendo que participar é muito mais que responder “sim” ou “não”, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é modificar, é interferir na mensagem.

e) Garantir a bidirecionalidade da emissão e recepção, sabendo que a comunicação é produção conjunta do emissor e do receptor; o emissor é receptor em potencial e o receptor é emissor em potencial; os dois polos codificam e decodificam.

f) Disponibilizar múltiplas redes articulatórias, sabendo que não se propõe uma mensagem fechada, mas, ao contrário, se oferecem informações em redes de conexões permitindo ao interator ampla liberdade de associações, de significações.

g) Engendrar cooperação e colaboração, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre discentes e mediação docente como cocriação.

h) Suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia.

O exercício dessas atitudes comunicacionais na mediação docente favorece a desenvoltura dos professores na sala de aula interativa presencial e *on-line*. Favorece modificar ou superar métodos tradicionais de ensinar que separam emissão e recepção.

A compreensão do digital, da cibercultura, do nosso cenário sociotécnico é contributo valioso para a superação da prevalência milenar da pedagogia da transmissão e para mobilizar a educação cidadã, isto é, a educação democrática, plural, dialógica, colaborativa. Curiosamente, temos aí uma conjugação histórica feliz: a cibercultura e a educação cidadã em sinergia. Atentos a isso, os professores saberão que já não basta dizer que “a docência precisa ter como foco a construção do conhecimento”. Doravante será preciso também privilegiar a construção da comunicação interativa, presencial e *on-line*.

SEGUNDA ETAPA

Articulamos a concepção da didática entendida como “arte de ensinar tudo a todos” (Comenius) e o tratamento da comunicação entendida como participação democrática, dialógica e interativa (Teixeira, Freire, teoria da cibercultura) na sala de aula semipresencial. Essa articulação gerou dois engajamentos interligados: a) a crítica à unidirecionalidade do verbo transitivo “ensinar” em Comenius, particularmente impulsionada pela inquietação recorrente proveniente da observação participante realizada no estágio: a didática centrada na “pedagogia da transmissão”, no “professor explicador”, “na voz monológica do mestre”, na “apresentação vertical e linear de informações consideradas ‘conhecimento’”; e b) a produção de “itens de observação da didática do professor no estágio” capazes de gerar objetividade e foco para o estagiário e conversas com o professor observado, bem como nas turmas de DES.

As turmas de DES demandaram a construção de “itens de observação sobre a didática do professor no estágio”, tendo em vista a percepção crescente da necessidade de objetividade e foco não encontrada na ampla formulação clássica: “arte de ensinar tudo a todos”. O questionamento “observar exatamente o quê?” gerou diversas sugestões reunidas em dez temas considerados engajamentos essenciais ao ofício docente. Foi amplo o entendimento construído nas turmas a respeito dos engajamentos essenciais da mediação docente. Não somente métodos e técnicas para ministrar conteúdos específicos de uma área de conhecimento – Física, História, Letras etc. –, mas a mediação docente capaz de promover engajamentos específicos de uma “didática encarnada” assim formulados:

1. Equipamentos e tecnologias digitais. A infraestrutura que a escola oferece (de rede, de pesquisa, de informação, de comunicação, de autoria e colaboração) para auxiliar a didática do professor em sala de aula é explorada por ele? Como? O professor se limita ao texto “didático”? Ele adota outros recursos, em particular as interfaces da cibercultura (blog, site, Facebook, Twitter, Whatsapp, Skype), para promover a construção da comunicação e do conhecimento com ajuda dos suportes *smartphone*, *tablet*, *laptop*, *desktop*?
2. Transmissão e interatividade. Verifique: a) se o professor opera na lógica da “pedagogia da transmissão” ou “cuspe e giz”; b) se trata os seus alunos como espectadores; c) se a mediação do professor promove autoria na construção da comunicação e do conhecimento; d) se o docente trata seus alunos como coautores que compartilham e colaboram na sala de aula presencial e nas interfaces online?
3. Aprendizagem e formação. O professor articula o tratamento dos conteúdos de aprendizagem e a formação cidadã? Ele inclui a formação crítica do aluno, abordando situações do seu cotidiano, quando leciona os conteúdos específicos da sua área de conhecimento? O professor flexibiliza o tratamento do conteúdo técnico, incluindo experiências pessoais dos alunos?

4. Autoritarismo e autoridade. O professor atua em sala de aula com autoritarismo ou com autoridade? Observe as distinções: verticalidade e horizontalidade, autoritarismo e autoridade, diálogo na turma e monólogo do mestre.
5. Discriminação e inclusão. Em sala de aula como o professor lida com possíveis manifestações discriminatórias de gênero, sexual, regional, religiosa, racial, social e física? Quais as práticas do professor para promover inclusões?
6. Bloqueio e empoderamento. O professor aproxima sua linguagem verbal da linguagem dos seus discentes? Ele bloqueia ou empodera a expressão verbal dos estudantes nas aulas? Opera com o universo linguístico dos estudantes como “populismo” ou como valorização da diversidade, porém sem perder de vista a centralidade da linguagem cidadã?
7. Dispersão e motivação. O professor desperta o interesse do aluno a fim de que este não desfoque sua atenção, continuidade e perduração? Ele promove motivação e engajamento? Seduz o olhar e a atenção dos seus alunos?
8. Espaço físico e gestão. Como o professor organiza a sala de aula, a disposição das cadeiras, os equipamentos materiais e a expressão (física e intelectual) dos alunos? O professor realiza atividades externas à sala de aula (pátio da escola, biblioteca da escola, museus, cinema, passeios, exposições, parques públicos, lugares históricos)?
9. Professores e colaboração. Há comunicação ou colaboração entre professores da mesma disciplina ou de disciplinas diferentes na busca de melhorar suas aulas? Os professores revelam para seus pares dificuldades e sucessos específicos a respeito de duas docências? Buscam parcerias e interdisciplinaridade?
10. Avaliação e aprendizagem. Como o professor avalia a aprendizagem dos seus alunos? Como ele articula avaliação dos estudantes e da sua docência? Como os alunos lidam com avaliação adotada pelo professor? Ele promove a avaliação dos estudantes a sua docência?

Cada item acima foi consolidado pelas turmas a partir de bibliografia e webgrafia específicas, bem como de preleções do docente pesquisador com amplo debate na disciplina DES. A observação das didáticas dos(as) professores(as) no estágio resultou por sua vez em: a) produções coletivas (apresentações, sínteses, relatos, debates, painéis e esquetes ou encenações; e b) texto coletivo das equipes temáticas para composição de material didático no formato *e-book* intitulado “Engajamentos da didática encarnada”. Essa produção mobilizou a terceira e última etapa dos trabalhos.

TERCEIRA ETAPA

A última etapa dos trabalhos desencadeou a produção do material didático para o tratamento da didática nas licenciaturas. Cada equipe reuniu licenciandos por área de formação – Matemática, História, Filosofia, Química, Letras, Física, Educação Física, Psicologia, Sociologia e Arte – ou mixando áreas no exercício da interdisciplinaridade e encarregou-se por sorteio de um dos dez temas consolidados na etapa anterior. Promovemos em sala de aula as seguintes atividades: a) preleções e debates sobre teorias e práticas a respeito de cada tema (“engajamentos”); b) exploramos a expressão teatral seguida de debate sobre a docência capaz de construir a ambiência comunicacional consolidada na Etapa 1 (participação democrática, dialógica e interativa) e tratamento de um dos engajamentos da didática encarnada; c) leitura pública de sínteses textuais das equipes sobre os aprendizados em aula, bem como dos registros e relatórios da observação participante no estágio, com vistas ao debate e, particularmente, à produção de material didático.

Em sala de aula presencial e *on-line*, o docente/pesquisador em parceria com os licenciandos atuaram promovendo a ambiência comunicacional sistematizada na Etapa 1 e a crítica à concepção unidirecional comeniana de didática sistematizada na Etapa 2, construção de conhecimento sobre didática. No presencial, as cadeiras alternaram os formatos “U” e grupos. A mediação docente adotou a preleção pontual e a exposição multimídia

(*datashow, smartphones* e internet) como proposição à comunicação, ao debate e à construção colaborativa do conhecimento. Para o desdobramento da sala de aula presencial na internet, priorizamos uma rede social escolhida coletivamente e e-mail para troca de informações, bibliografia, webgrafia, orientações individuais e coletivas, esclarecimentos sobre atividades de aprendizagem, conteúdos de aprendizagem e produções solicitadas.

A observação participante no estágio abriu perspectivas para a extensão entendida como trocas ou colaborações formativas com os professores observados no estágio. No cômputo geral, a partir de relatos dos licenciandos estagiários, 30% dos professores observados expressaram receptividade a contributos desenvolvidos na disciplina DES. A estratégia adotada pelos estagiários para construir proximidade com os professores observados passou inicialmente pela solicitação de colaboração na formação dos licenciandos da UERJ. A orientação foi jamais utilizar para isso as expressões “investigar” ou “pesquisar” a didática do professor na sala de aula da escola básica. Exatamente para evitar o mal-estar provável diante da pesquisa-participante dentro da “caixa preta”. Realizou-se, portanto, para além da observação solitária, silenciosa e equidistante das didáticas de mais de três centenas de professores cariocas. O material didático é resultado de mobilização e empoderamento crescentes a partir da primeira etapa, quando foi consolidada a concepção de comunicação docente como participação democrática, dialógica e interativa (Teixeira, Freire, teoria da cibercultura).

O cuidado para com as “noções subsunçoras” (MACEDO, 2000), essenciais na pesquisa-formação, mobilizou a atenção dos licenciandos-pesquisadores para entendimentos coletivos que emergiram nos trabalhos em sala de aula e no estágio. Uma delas, “ensinar não é comunicar, é transmitir”, fruto da crítica ao verbo consolidado em didática a partir de Comenius: “arte de ensinar tudo a todos”, foi decisiva para o desdobramento da pesquisa realizada. A percepção da unidirecionalidade do verbo transitivo “ensinar” ganhou força no coletivo. Gerou uma crescente mobilização de licenciandos dedicados, atentos, cuidadosos, eloquentes e frequentes que produziu o material didático.

O *e-book* em dois volumes foi concluído no final primeiro semestre letivo de 2018 e, no momento da finalização deste texto para um “painel” no EndiPE 2018, encontra-se em fase de revisão (*copydesk*) para publicação com ISBN. É produto da perduração da vontade coletiva de contribuir com uma disciplina essencial à formação do licenciando: “Didática e Estágio Supervisionado”.

CONCLUSÃO

A pesquisa se manteve de pé graças ao cuidado coletivo com os registros e com a continuidade dos trabalhos e das etapas. Juntamente com o professor-pesquisador, duas bolsistas de iniciação científica tiveram papel importante nesse cuidado. Semestres letivos interrompidos com paralizações e greves de professores e de funcionários. Universidade fechada, sem luz, sem internet, sem água, sem serviço de segurança... Muitos percalços no caminho das pedras. Ainda assim, resistiu a UERJ e a pesquisa que gerou esse *e-book*. Não somente técnicas para ministrar aulas, mas educação autêntica em dez engajamentos da didática encarnada.

O estágio em atitude de pesquisa e colaboração pode ser considerado extensão universitária. Assim, os pesquisadores estagiários puderam colaborar efetivamente no sentido mesmo da cocriação com a docência investigada. Docência, pesquisa e extensão a partir da disciplina de licenciatura DES foi formativo para 360 licenciandos.

O debate sobre as abordagens da comunicação docente em sala de aula da disciplina DES gerou consenso sobre como conceber uma base de entendimento capaz de promover a ambiência comunicacional em sala de aula semipresencial, nos trabalhos discentes e na atuação do professor responsável pela disciplina e pela pesquisa. Essa base de entendimento e de mobilização foi assim formulada: comunicação é participação democrática, dialógica e interativa (Teixeira, Freire, teoria da cibercultura).

O entendimento teórico e prático da comunicação desafiou, por sua vez, o entendimento da didática em sua teórica e prática. A concepção

formulada como “arte de tudo ensinar a todos” deixou de ser aceita, tendo em vista a reação aguda que emergiu em torno do verbo transitivo direto e indireto “ensinar”. Foi percebida a sua condição de unidirecionalidade. A crítica fez gerar nova conceituação de didática assim formulada: engajamentos da mediação docente que geram comunicação, construção da aprendizagem específica e formação cidadã. Por sua vez, esta conceituação abriu caminho para a consolidação dos “itens de observação da didática do professor no estágio” ou “engajamentos da didática encarnada”.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LEMO, A.; LEVY, P. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Editora Paulus, 2010.
- MACEDO, R. *Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Ed UFBA, 2000.
- SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.
- SILVA, M. *Sala de aula interativa*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- TEIXEIRA, A. Mestres de amanhã. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, p. 10-19, out./dez. 1963.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

VERA MARIA CANDAU

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, entre suas marcas, apresenta uma crescente visibilidade de diferentes grupos socioculturais que conquistam protagonismo e reconhecimento e lutam contra desigualdades, preconceitos e discriminações. Questões relacionadas às relações étnico-raciais, gênero, orientação sexual, pluralismo religioso, entre outras, estão na ordem do dia e suscitam debates acalorados em diversos âmbitos sociais, atravessados muitas vezes por atitudes de intolerância e negação do outro.

Estas tensões e conflitos também se fazem presente no âmbito educacional e emergem com força nas dinâmicas educativas, no dia a dia de nossas escolas. Trabalhar as diferenças culturais no cotidiano escolar constitui, sem dúvida, uma exigência do momento atual se quisermos oferecer às nossas crianças e jovens processos educativos que promovam respeito mútuo, diálogo e reconhecimento da dignidade de toda pessoa humana. Nesta perspectiva é que se situa a educação intercultural.

Em diferentes trabalhos e pesquisas que tenho realizado nos últimos anos, através do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), vinculado ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), procurei aprofundar em questões relativas às diferenças culturais nos processos educativos, tanto do ponto de vista teórico como de suas implicações nas práticas pedagógicas.

No presente texto, pretendo realizar uma breve discussão conceitual sobre o que entendo por educação intercultural para, em um segundo momento, apresentar o mapa conceitual que elaboramos coletivamente no GECEC sobre educação intercultural em uma perspectiva crítica, assim como suas implicações nas práticas pedagógicas.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A PERSPECTIVA CRÍTICA

A palavra interculturalidade vem adquirindo um uso cada vez mais amplo na sociedade em que vivemos. No entanto, são muitos os sentidos a ela atribuídos. Trata-se de um termo polissêmico.

Segundo Fleuri (2017, p. 177),

A interculturalidade se tornou hoje um tema paradoxal. O interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais e mesmo pela pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, apresenta-se por vezes como uma nova tendência multicultural que se isenta de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador.

Esta realidade exige que precisemos o sentido em que a empregamos evitando um modismo que termina por difundir uma perspectiva superficial e reducionista das relações interculturais. Não basta reconhecer a diversidade cultural e promover diferentes expressões culturais, numa abordagem de caráter muitas vezes celebratório. Estas iniciativas

tratam, em geral, a diversidade cultural como se fosse um dado “natural” e assumem uma visão essencialista das culturas. É importante questionar esta perspectiva.

Vou me referir especificamente à expressão educação intercultural. Dentre as diversas concepções que atravessam a literatura sobre esta temática (CANDAUI, 2014a), assumo a perspectiva da interculturalidade crítica e sublinho algumas de suas características.

Uma primeira, básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos socioculturais presentes em determinada sociedade.

Para Appiah (2012, p. 3),

Um diálogo intercultural cosmopolita é aquele em que nos tratamos como cidadãos de um mundo compartilhado e, portanto, digno de respeito mútuo. Isso não significa que não podemos discordar. Por um lado, não podemos ser apenas relativistas generalizadores e achar que tudo que acontece na humanidade é correto e bom. Por outro, não podemos achar que nós temos todas as respostas, seja lá quem for esse ‘nós’. Temos que nos colocar em um diálogo no qual imaginemos que podemos aprender com o outro

A perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de desconstrução e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural.

Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que em sociedades em que os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, múltiplas, em construção permanente, fica evidente que as culturas não são puras. Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro.

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais

não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas por preconceitos, discriminações e subalternização de determinados grupos.

Uma última característica que gostaria de assinalar diz respeito ao fato de esta perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje tanto no plano mundial quanto na nossa sociedade. A perspectiva intercultural crítica afirma que essa relação é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro.

Partindo dessa perspectiva da interculturalidade crítica, o GECEC, que coordeno, construiu coletivamente o seguinte conceito de educação intercultural:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAUI, 2014b)

Gostaria de ressaltar a primeira afirmação desta definição, que considero central. O termo diferença, em depoimentos de educadores em várias das pesquisas que tenho realizado, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles(as) que apresentam baixo rendimento acadêmico, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade. Aqueles(as) que possuem características identitárias que são associadas a anormalidade, a “necessidades especiais” e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores/as temos de enfrentar e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela.

No entanto, se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo igualitário e justo, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva assinalada. E, para tal, estamos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem esta perspectiva.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CONSTRUINDO UM MAPA CONCEITUAL

Para trabalhar analiticamente o conceito de educação intercultural na perspectiva crítica, optei por construir um mapa conceitual desta expressão. A teoria dos mapas conceituais teve sua origem nos anos 1970, com os trabalhos de Joseph Novak, pesquisador estadunidense, especialista em psicologia cognitiva. Tem por base a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel.

Novak concebe os mapas conceituais como ferramentas, cujo principal objetivo é organizar e representar o conhecimento. Segundo Novak e Cañas (2004), os mapas conceituais são estruturados a partir de conceitos fundamentais e suas relações. Esta ferramenta está orientada a reduzir e concentrar a estrutura cognitiva subjacente a um dado conhecimento, visibilizando os elementos básicos da estrutura cognitiva a ele subjacente permitindo analisar seus elementos fundamentais.

Tendo esta perspectiva como referência, a questão focal que orientou nossos trabalhos foi: em que consiste a educação intercultural? Com este ponto de partida, realizamos encontros semanais no grupo de pesquisa em que fomos trabalhando conjuntamente as diferentes etapas do desenvolvimento do mapa conceitual.

O passo fundamental consistiu em definir as categorias básicas. Depois de vários encontros, chegamos a assumir consensualmente que

eram as seguintes: sujeitos e atores, conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas. Tendo presente as categorias básicas do mapa conceitual e as subcategorias propostas para cada uma delas, passou-se a propor palavras de ligação entre elas. Uma vez construídas as categorias e subcategorias, foi montada a síntese do mapa conceitual (em anexo). Certamente este mapa conceitual pode ser expandido, discutido e complexificado.

Apresentarei cada uma das categorias básicas e enumerarei alguns desafios postos por cada uma delas para as práticas pedagógicas e a reflexão e pesquisa em didática. Convém ter presente que estas categorias estão inter-relacionadas e concebidas de modo articulado.

A primeira categoria, sujeitos e atores, refere-se à promoção de relações tanto entre sujeitos individuais, quanto entre coletivos sociais integrantes de diferentes grupos socioculturais. A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencia os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima e estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social.

Neste sentido, é importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, e reforçando o caráter monocultural das culturas escolares. Romper com este daltonismo cultural (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 56) e ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores(as) capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula. Exige valorizar as histórias de vida de alunos(as) e professores(as) e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores(as) e alunos(as) se perguntem quem situam na categoria de “nós” e quem são os “outros” para eles. Esta categoria também convida à interação da escola com os diferentes grupos presentes na comunidade

e no tecido social mais amplo, favorecendo uma dinâmica escolar aberta, inclusiva e participativa.

Quanto à categoria de conhecimentos, sem dúvida, tem uma especial importância para a didática. Entende-se por conhecimentos, em geral, aqueles constituídos por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Esses conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. No entanto, consideramos que existem outros conhecimentos, produções dos diferentes grupos socioculturais, referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos. Parto da afirmação da ancoragem histórico-social dos diferentes conhecimentos e de seu caráter dinâmico, o que supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes. Assumo a posição que afirma a importância de se reconhecer a existência de diversos conhecimentos no cotidiano escolar e procurar estimular o diálogo entre eles, assumindo os conflitos que emergem desta interação. Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural. Nesta perspectiva, é importante conceber a escola como um “espaço vivo, fluido e de complexo cruzamento de culturas”, como propõe Pérez Gómez (2001, p. 17):

Entre as propostas da cultura crítica, alojadas nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através das experiências nos intercâmbios espontâneos com seu meio.

Este cruzamento de culturas e conhecimentos se dá de diferentes maneiras, algumas vezes de modo confluyente ou complementário, e outras de interação tensa, chegando mesmo a um confronto entre diferentes posições. As tensões entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e pedagógico em geral, se fazem especialmente presentes. O que considero importante na perspectiva intercultural é estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes entre diferentes conhecimentos presentes no cotidiano escolar.

A categoria práticas socioeducativas, referida à interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Favorece dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva.

Destaco dois aspectos incluídos nesta categoria de especial relevância para a didática: a diferenciação pedagógica e a utilização de múltiplas linguagens e mídias no cotidiano escolar. A diferenciação pedagógica não constitui um tema novo na reflexão pedagógica. No entanto, hoje exige uma abordagem mais ampla que, sem desconsiderar os aspectos psicológicos, como os relativos aos ritmos e estilos de aprendizagem, incorporem também a utilização de distintas expressões culturais. A construção de materiais pedagógicos nesta perspectiva e a criação de condições concretas nas escolas que permitam uma efetiva diferenciação é outra exigência. Supõe “desengessar” a sala de aula, multiplicar espaços e tempos de ensinar e aprender. Experiências que vêm sendo desenvolvidas através da metodologia de projetos têm propiciado esta diferenciação, assim como o emprego de diversas linguagens e mídias.

No que diz respeito a linguagens e mídias, trabalhadas em articulação com o já afirmado nesta categoria, trata-se de conceber a escola como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas. Não se trata simplesmente de introduzir as tecnologias de informação e comunicação e sim de dialogar com os processos

de mudança cultural, presentes em toda a população, tendo, no entanto, maior incidência entre os jovens e as crianças, configurando suas identidades. Os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise crítica das diferentes linguagens e dispositivos culturais, particularmente das mídias digitais como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade.

A quarta categoria, políticas públicas, aponta para as relações dos processos educacionais e o contexto político-social em que se inserem. A perspectiva intercultural crítica reconhece os diferentes movimentos sociais que veem se organizando em torno de questões identitárias, defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição e apoia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais.

Na perspectiva da didática, supõe ter sempre presente o contexto em que se realizam as práticas educativas, os constrangimentos e possibilidades que lhe são inerentes, e desenvolver um diálogo crítico e propositivo orientado a fortalecer perspectivas educativas e sociais orientadas a radicalizar os processos democráticos e articular igualdade e diferença, em todos os níveis e âmbitos, do macrossocial à sala de aula.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta perspectiva da didática crítica e intercultural está em construção. No entanto, já é possível identificar elementos que favorecem seu desenvolvimento tanto na reflexão acadêmica e na pesquisa, quanto na prática cotidiana de educadores e educadoras.

Para avançar nesta perspectiva, enumero alguns aspectos que me parecem de especial relevância:

- Supõe, na expressão utilizada pela educadora argentina Emilia Ferreiro (2001; apud LERNER, 2007, p. 7), assumir as diferenças como

vantagem pedagógica, o que exige uma valorização das diferenças culturais e de seu potencial para promover processos educacionais potenciadores dos diferentes sujeitos neles implicados.

- Penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira. Essa realidade se apresenta entre nós com um caráter difuso, fluido, muitas vezes sutil, e está presente em todas as relações sociais. A “naturalização” é um componente que a faz em grande parte invisível e especialmente complexa. Para a promoção de uma educação intercultural, é necessário reconhecer o caráter desigual, discriminador, racista e homofóbico da nossa sociedade, da educação e de cada um(a) de nós.
- Questionar o caráter monocultural, o etnocentrismo e a padronização que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares. Perguntarmo-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conhecimentos escolares, assim como ter presente a ancoragem histórico-social dos chamados conteúdos curriculares, analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos em que este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes. Ao mesmo tempo, exige reconhecer a pluralidade de conhecimentos presentes na sociedade e promover o diálogo entre eles.
- Articular igualdade e diferença: é importante articular no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, com as questões relativas à igualdade e ao direito a uma educação de qualidade social, como direito de todos(as).
- Resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto no nível pessoal, como no coletivo. As histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais são elementos fundamentais nessa perspectiva. Especial atenção deve ser dada aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição

de novas identidades culturais. É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência pré-estabelecida e um dado que não está em contínuo movimento.

- Promover experiências de interação sistemática com os “outros”: para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc.
- Reconstruir a dinâmica educacional: a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global, que deve afetar a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do(a) professor(a), a relação com a comunidade etc.
- Favorecer processos de “empoderamento”, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem, para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.
- Estimular a diferenciação pedagógica: multiplicar/diversificar espaços e tempos de ensinar e aprender, assim como utilizar múltiplas

linguagens e mídias no cotidiano escolar, dialogando com os processos de mudança cultural presentes na sociedade e com forte impacto entre os jovens e as crianças.

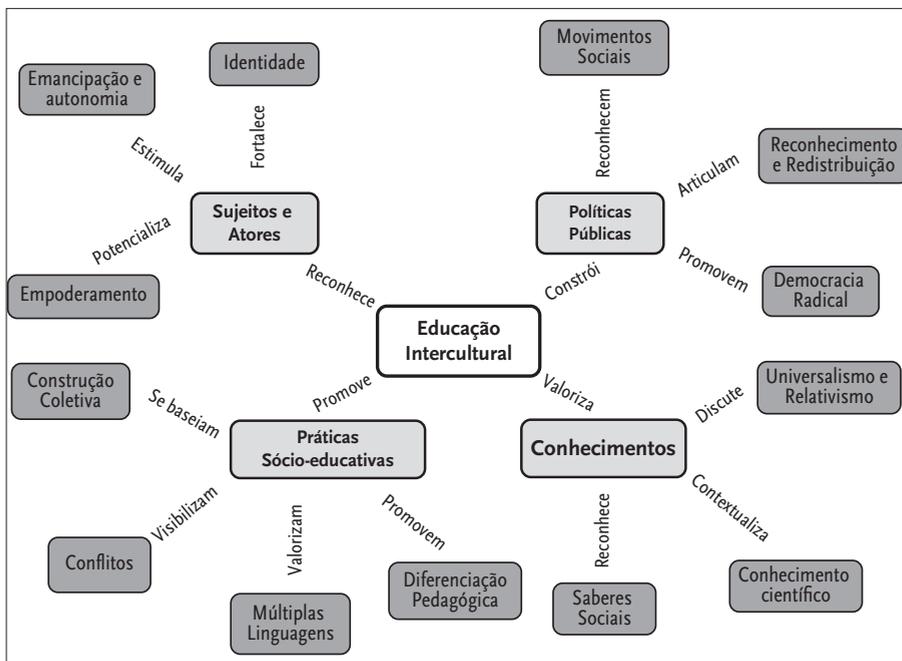
Estes são componentes imprescindíveis na promoção de processos educativos na perspectiva intercultural crítica. Trata-se de uma tarefa de longo prazo, mas, ao mesmo tempo, pode ser colocada em prática hoje, no nosso contexto educacional específico. Acredito que assim poderemos contribuir para a construção de uma educação e uma sociedade mais igualitárias e democráticas.

REFERÊNCIAS

- APPIAH, Kwame Anthony Entrevista. *O Globo*, 5 de janeiro de 2012, Caderno Prosa.
- CANDAU, V. M. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios *In*: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014a.
- CANDAU, Vera Maria. Concepção de educação intercultural. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2014b. (Documento de trabalho)
- CORTESÃO, L.; STOER, S. “*Levantando a pedra*”: da pedagogia Inter/Multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.
- FLEURI, R. O debate internacional sobre interculturalidade e decolonialidade. *In*: FLEURI, R. *Educação intercultural e movimentos sociais: trajetória de pesquisas da Rede Mover*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. p. 177-196.
- LERNER, D. Enseñar en la Diversidad. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, v. 26, n. 4, 2007.
- NOVAK, J.; CAÑAS, A. Building on new constructivist ideas and map tools to create a new model for education. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON CONCEPT MAPPING, 1., 2004, Pamplona. *Anais [...]*. Pamplona: [s. n.], 2004.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APÊNDICE

Mapa conceitual e educação intercultural



Fonte: elaboração da autora.

DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

outros olhares e implicações metodológicas na pesquisa e no ensino

CLÁUDIO ORLANDO COSTA DO NASCIMENTO

INTRODUÇÃO

Esse texto dialoga com a temática central do XIX Endipe: “Para onde vai a Didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade”, trata do tema “Diversidade cultural e educação: outros olhares e implicações metodológicas na pesquisa e no ensino”, conforme as experiências de estudos e vivências pedagógicas desenvolvidas no decorrer dos últimos anos no âmbito do Grupo de Pesquisa Formacce em Aberto (Faced/UFBA), do Grupo de Pesquisa em Formação, Currículo e Cultura (FORCCULT) – Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) –, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro do Recôncavo (NEAB) e do Mestrado sobre História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (CAHL-UFRB).

A abordagem suscita a questão das contribuições metodológicas e epistemológicas das pesquisas e das experiências pedagógicas em educação, tendo em vista as disputas e tensões políticas presentes no cenário contemporâneo. Nessa perspectiva, o texto apresenta, descreve, reflete e problematiza estudos de currículo e formação de professores, transversalizados por abordagens temáticas da diversidade, da educação das relações étnico-raciais, assumidas como políticas emancipatórias de ações afirmativas e de equidade sociocultural.

O trabalho baseia-se em itinerários e bricolagens metodológicas de pesquisas de cunho qualitativo, por conseguinte, apresenta descrições singulares, contextos e atores específicos, e desta forma evidencia o caráter experiencial, sem pretensões de reproduzir metanarrativas, manuais ou modelos generalistas.

O texto está estruturado conforme o propósito de abordar:

- outros olhares em/na formação e na pesquisa qualitativa em educação;
- a relação entre os aspectos regulatórios e emancipatórios, como referenciais que constroem visões críticas complexas, que incluem as denúncias, ao tempo que produzem devires e anúncios inovadores;
- as contribuições da Escola de Chicago para os estudos interacionistas, interdisciplinares e qualitativos;
- as implicações e contribuições metodológicas da etnopesquisa-formação para implantação da educação das relações étnico-raciais

Outros olhares em/na formação e na pesquisa qualitativa em educação.

Outros olhar em/na formação: a pesquisa qualitativa em educação, traz a tona a questão da inexistência de neutralidade na produção científica. Para Costa (apud NASCIMENTOS, 2007, p. 44), “novos olhares dizem respeito a essas novas – ou talvez seja melhor dizer incomuns – formas de conceber um tema como problema de investigação”.

O estudo denominado “Observatórios etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores” (2007) apresenta um elenco de reflexões relativas ao olhar e a observação como referenciais políticos,

epistemológicos e metodológicos da pesquisa qualitativa em educação. A seguir, destaco algumas dessas contribuições considerando a pertinência e a necessidade de produzir novos olhares e, por conseguinte, novos problemas de investigação, implicados com outros posicionamentos éticos, estéticos, políticos, epistemológicos, como nos desafia as temáticas da diversidade, das ações afirmativas e das relações étnico-raciais.

Nesse sentido, “pelo olhar entramos no mundo, e como consequência dessa atividade primitiva decorrem aprendizados que são fundamentais para a sobrevivência humana” (TURRA, 2003, p. 184 apud NASCIMENTO, 2007, p. 34); pelo olhar estabelecemos uma relação de interação com o mundo em que vivemos. Sendo essa uma experiência desenvolvida pelas crianças, nas explorações e descobertas das suas realidades, assim como pelos pesquisadores, por meio de procedimentos específicos de investigação científica. (NASCIMENTO, 2007)

Ampliando essas noções, destacam-se as seguintes contribuições:

De acordo com Veiga-Neto, os olhares que compõem o substrato do ideal iluminista (século XVIII) têm a ver com a cronologia e o contexto relativos ao surgimento dos tempos modernos – depois do antigo, do medieval, etc. – Um tempo que ‘aponta para o papel da visão na relação com o mundo... na idéia de que à razão é atribuída a função de iluminar o Homem, para libertá-lo das trevas, das superstições opressoras, dos mitos enganosos etc’ (VEIGA-NETO, 2002, p. 28). Veiga-Neto enfatiza que aquilo que se costuma chamar Ciências Humanas, ou melhor, a referência razão das Ciências Humanas foi desenvolvida ‘a partir das Ciências Naturais e se ramificou em variadas epistemologias que têm em comum a crença numa realidade exterior que se poderia acessar racionalmente, ou seja, pelo uso correto da razão’. Sendo, por conseguinte, a primeira regra desse uso ‘não se deixar levar pelas primeiras aparências’. (VEIGA-NETO, 2002 apud NASCIMENTO, 2007, p. 36)

Para Nascimento (2007, p. 36), baseado nas ideias de Turra, Goodson, Ball, Nóvoa e Bueno,

[...] o enfoque dado ao saber científico corresponde às ‘vantagens oferecidas pelos grandes levantamentos estatísticos [...]

pela preocupação com a objetividade dos métodos de pesquisa e o interesse em estudar fenômenos sociais de dimensões mais amplas' (TURRA, 2003, p. 184-185), o que implica no desenvolvimento de metodologias baseadas nos interesses quantitativos e generalistas. Um estudo 'diagnóstico realizado por Ivor Goodson e Stephen Ball (1985) e depois confirmado por Nóvoa (1992) é elucidativo a este respeito'.

Ainda baseado em Maturana e Varela (2001 apud NASCIMENTO, 2007, p. 37),

Esse olhar 'representacionista', que ainda permanece como marco epistemológico predominante, recorta, isola e reduz a realidade, por conseguinte, caracteriza-se por uma política de fragmentação e separação sujeito-objeto. Deste ponto de vista, a pesquisa [...] não levam em consideração a subjetividade, nem as implicações dos sujeitos, na medida em que se constituem a partir de uma idéia de mundo e realidade anteriores às experiências existenciais.

Por fim, para Morin (apud NASCIMENTO, 2007, p. 37),

[...] nos ensinaram a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Assim, obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento [...]. O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e experts tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador.

De forma reiterada, a construção de outros olhares implica em produzir denúncias relativas (NASCIMENTO, 2007):

- as limitações do pensamento moderno, do ideal iluminista, da pretensão de iluminar o homem, e assim, libertá-lo das trevas, das superstições opressoras, dos mitos enganosos;
- as pseudovantagens oferecidas pelas pesquisas quantitativas, da objetividade dos métodos com grandes levantamentos estatísticos, para estudos amplos dos fenômenos sociais e produção de narrativas generalistas;
- ao olhar “representacionista”, que recorta, isola e reduz a realidade, que fragmenta e separa sujeito-objeto, sem considerar a subjetividade, nem as implicações dos sujeitos;
- a ideia de mundo e realidade anteriores às experiências existenciais;
- a crise de paradigma, da insustentabilidade do pensamento moderno, e consequente fim das metanarrativas iluministas. (LYOTARD, 1986)

A organização dessa sequência evidencia a emergência de outros olhares em/na formação do pesquisador e na pesquisa qualitativa em educação. E nessa parte introdutória, busca estabelecer relações entre os enfoques regulatórios e emancipatórios, com o propósito de construir um posicionamento crítico, complexo, que possa ir além das denúncias e, por conseguinte, contemple devires e anúncios inovadores, conforme os desafios postos pelo tema da educação da diversidade como política afirmativa de reparação das desigualdades, com especial interesse em relação às questões étnico-raciais.

Devires e anúncios críticos, inovadores, a exemplo:

- de uma visão inquieta, inquiridora, interrogante (MERLEAU-PONTY, 1964);
- da perspectiva de interpretação do mundo por meio de olhos que veem e observam, e assim buscam compreender os fatos e fenômenos que nos rodeiam, por aproximações sucessivas e contrastes (MERLEAU-PONTY, 1996; VIANNA, 2003 apud NASCIMENTO, 2007, p. 41);
- da necessidade de conhecer o conhecer, de encontrar com nosso próprio ser, de assumir uma atitude de permanente vigília contra ten-

tação das certezas, das verdades, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo e não um mundo que construímos juntamente com outros. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 267 apud NASCIMENTO, 2007, p. 42);

– do surgimento de outras perspectivas, de olhares preocupados em compreender aspectos relacionados às histórias de vida, às experiências e aos saberes dos sujeitos... buscando considerá-los como protagonistas, atores-autores dos conhecimentos produzidos; (NASCIMENTO, 2007, p. 45)

– de “[...] assunção de novas vozes, novos sentidos críticos, que vão sendo ‘construídos/inventados’ pelos diálogos nos contextos e cenários das instituições tidas em transição ‘modernidade-pós-modernidade’”; (NASCIMENTO, 2007, p. 38)

– dos estudos relativos ao pensamento complexo, que busca unir, produzindo assim,

[...] uma causalidade em círculo e multirreferencial [...] capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagônicas... que completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes. (MORIN, 2003 apud NASCIMENTO, 2007, p. 39)

– de um pensamento que considera os sujeitos e suas experiências outrora invisibilizadas, ocultadas, desperdiçadas... que valorize as vozes dos sujeitos culturais, instituindo assim novas tecituras de sentidos, conexões inter-epistemológicas e consequentes ampliações relativas à compreensão dos fenômenos educacionais;

– da “vantagem em usar a perspectiva fenomenológica em observações [...] na possibilidade de obter informações que refletem a riqueza das percepções pessoais dos indivíduos”. (VIANA, 2003 apud NASCIMENTO, 2007, p. 41)

E no que concernem as contribuições interacionistas nas pesquisas qualitativas, interdisciplinares em educação, destacam-se os estudos pro-

duzidos pela Escola de Chicago, as abordagens metodológicas baseadas na fenomenologia sociológica e na etnometodologia.¹

Desde o final do século XIX, através de George Hebert Mead, o Interacionismo Simbólico exercia uma profunda influência sobre a nova sociologia de Chicago. Mead, considerado o arquiteto da perspectiva interacionista, enfatizou a natureza simbólica da vida social, postulando que são as atividades interativas dos indivíduos que produzem as significações sociais. Em 1937, Blumer criou o termo Interacionismo Simbólico e sistematizou seus pressupostos básicos em *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*, onde discute os mais importantes aspectos da interação simbólica tentando ser fiel ao pensamento de Mead. (GOLDENBERG, 2000 apud NASCIMENTO, 2003, p. 64)

Por fim, a produção resumida desse quadro teórico expressa um posicionamento relativo às abordagens epistemológicas na educação, como forma de contribuir com a pesquisa e o ensino etno-referenciados, conforme a demanda de aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/08 que alteraram a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e estabeleceram as diretrizes e bases da educação nacional, para inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Sendo esses temas/problemas, necessariamente, instituintes de outros olhares, de outras itinerâncias metodológicas na pesquisa e na educação contemporâneas.

Implicações e contribuições metodológicas da etnopesquisa-formação para implantação da educação das relações étnico-raciais.

1 “[...] A primeira busca sua fundamentação na filosofia de Husserl, que traz uma crítica ao objetivismo da ciência [...] em que proceder a uma análise fenomenológica é substituir as construções explicativas pela descrição do que se passa efetivamente do ponto de vista daqueles que vivem a situação concreta. [...] A etnometodologia apóia-se nos métodos fenomenológicos e hermenêuticos com o objetivo de compreender o dia-a-dia do homem comum da sociedade complexa. [...] Harold Garfinkel define sua teoria como uma forma de compreender a prática artesanal da vida cotidiana, interpretada já numa primeira instância pelos atores sociais [...] o reconhecimento da capacidade reflexiva e interpretativa de todo ator social [...]”. (GOLDENBERG, 2000 apud NASCIMENTO, 2003, p. 64)

“[...] o método é movimento, por conseguinte, institui estratégias para o conhecimento e a ação num caminho que se pensa [...]”.
(MORIN, 2003, p. 3-15)

Foram os pressupostos relativos a esse posicionamento, a esse movimento, que se convencionou chamar de paradigma emergente, que ao invés de se valer de itinerários, de percursos realizados, de ações lineares como nos sugere os manuais positivistas de metodologia de pesquisa; assumem as itinerâncias como caminhos que se pensa e se faz conforme os contextos e os sujeitos das pesquisas.

Essas itinerâncias contemplam outros olhares, implicações dos atores culturais, e suas interpretações dos contextos, seus saberes e fazeres para todos os fins cotidianos, sendo a etnografia um referencial fecundo tanto para as pesquisas em educação, como as experiências de ensino-aprendizagem, conforme as perspectivas antropossociais, a abordagem da educação das relações étnico-raciais.

Para Libâneo, faz-se necessário distinguir entre a “reflexividade de matriz neoliberal e as noções crítica, dialética, hermenêutica, comunicativa, comunitária, entre outras”. (LIBÂNEO, 2002, p. 9 apud NASCIMENTO, 2007, p. 50-51)

Assim, a produção de caminhos, de reflexividades e de sentidos outros na pesquisa em educação, corresponde a posicionamentos e abordagens implicadas, conscientes, complexas e multirreferenciais. Logo, essa perspectiva do método como movimento, instituinte de itinerâncias reflexivas, de estratégias de ações, coloca em debate a emergência de um novo *ethos* na produção do conhecimento e no ensino, no tocante a inclusão da educação das relações étnico-raciais.

Essa perspectiva está contemplada nos estudos da etnopesquisa-formação. No sentido de que:

- [...] o pesquisador implica-se junto com a coletividade na construção da problemática da pesquisa e o seu estudo [...];
- ao pensar coletivamente a problemática, pesquisadores implicados e engajados vão procurar as fontes válidas dos dados a serem coletados [...];

- toda e qualquer etapa da etnopesquisa-formação é desenvolvida num processo de discussão coletiva [...];
- é comum que a coleta de dados aconteça através da utilização de métodos muito ativos, como as discussões de grupo, os jogos de papéis e as entrevistas em profundidade [...];
- questionários são utilizados, entretanto, as questões são abertas e utilizadas de uma perspectiva semiológica [...];
- no que concerne à validade dos dados, é a discussão coletiva que os legitimará, é o aval comunitário, vindo de participantes observadores, que os autorizará enquanto autenticidade científica para aquela realidade a ser conhecida e transformada [...];
- o exame dos ‘dados’ tem por função redefinir a problemática inicial, o objeto da pesquisa, e a ajudar a encontrar novas soluções [...];
- tratando-se da análise e interpretação dos “dados”, são as discussões enviadas pelo grupo de pesquisadores implicados que lhe dará corpo e legitimação [...];
- os passos são os mesmos da pesquisa clássica; entretanto, pratica-se o que posso denominar de uma hermenêutica coletivizada, é o coletivo social empenhado em conhecer em profundidade que vai fazer emergir os resultados, e os pontos em que a intervenção se dará, que tomará para si o processo decisório que a pesquisa indica [...];
- nesse momento, é importante o processo que se denomina *feedback*, ou seja, a comunicação dos resultados ao grupo interessado ou à comunidade, ou à instituição concernente; tal procedimento se repete na apresentação dos resultados da pesquisa. É numa discussão grupal ou comunitária que os resultados são apresentados, surgindo daí as chamadas estratégias de ação formativa [...]. (MACEDO, 2000 apud NASCIMENTO, 2007, p. 49)

Os relatos das pesquisas e as experiências de ensino, descritas a seguir, decorrem dos estudos: “O que querem os professores ante a formação continuada?: itinerâncias, produção de sentidos e autorias nas narrativas

docentes” (2003) e “Observatórios etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores” (2007). Essas citações, reescritas e descrições possibilitarão uma maior compreensão de como o campo empírico, as descobertas e os resultados das etnopesquisas representam contribuições efetivas aos estudos e à formação para educação das relações étnico-raciais.

O primeiro relato apresenta a seguinte questão introdutória: quais os sentidos e significados da etnicidade na formação docente? (NASCIMENTO, 2003, 2010)

Uma questão que busca reconhecer e valorizar as narrativas dos professores, com o propósito de descrever para compreender os saberes, os conhecimentos, as implicações, assim como, as dificuldades docentes em relação às abordagens da diversidade e, conseqüentemente, os desafios para o ensino da educação das relações étnico-raciais.

As narrativas e implicações dos professores expressam contribuições críticas, ao denunciarem a influência neoliberal na educação, os prejuízos da mercantilização, do eurocentrismo, ao tempo que alertam sobre pertinência de lutar pelo direito à educação, pela valorização, tanto na pesquisa como no ensino, dos seus saberes e fazeres populares, tradicionais, produzidos pelos atores culturais.

Essa leitura política dialoga com o argumento seguinte, que busca contemplar a história oral, para por em contraste com as histórias que estão nos livros e assim se mostram como legítimas, eleitas como formativas. Essa perspectiva denuncia a ausência das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, produzidas em territórios que preservam a herança ancestral, a exemplo, das comunidades quilombolas. E nesse sentido, faz-se necessário incluir essas experiências nas pesquisas e na formação, de forma a contribuírem para produção de sentidos e significados étnico-raciais, favorecendo a implantação da Lei nº 10.639/03.

A descrição de uma “Mostra de cultura negra”, realizada em uma escola de educação básica (NASCIMENTO, 2003), foi apresentada como oportunidade de construção metodológica baseada na etnopesquisa-formação.

Conforme essa narrativa, ora citada e reescrita, o negro estava representado nos diversos papéis sociais, fundamentalmente, na religiosi-

dade de matriz africana do candomblé. Esse trabalho resultou de pesquisas realizadas pelos alunos e professores, que foram a campo levantar dados junto à Fundação Pierre Vergê, ao Pracatum, à Escola Criativa do Olodum, ao Ilê Ayê e ao Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO). (NASCIMENTO, 2003)

Os pais presentes, participantes da atividade, dividiam opiniões relativas à presença dos orixás na exposição. As demais representações mostravam: comidas, danças, desfile de beleza negra, capoeira, maculelê, carnaval e também imagens de negros em profissões consideradas como “bem sucedidas” socialmente. (NASCIMENTO, 2003)

Uma professora com uma roupa do grupo Ilê Ayê sentia-se orgulhosa ao se autodeclarar negra e ter uma autoestima elevada, sobretudo por ser integrante desse grupo cultural. Ela indagava sobre a possibilidade da escola construir referenciais étnicos positivos para formação dos professores e dos estudantes. Para ela, existia muito preconceito, muita discriminação, e que eram resultantes de pessoas ignorantes. Ao final da atividade escolar, a referida professora expressou sua inquietação, que fora definida como uma lacuna na formação étnica dos professores, dos alunos, assim como dos seus pais. (NASCIMENTO, 2003)

Essa breve descrição, de um recorte da pesquisa, problematiza a discussão sobre etnicidade e formação, considerando, especialmente, as possibilidades de a pesquisa ser assumida como dispositivo de formação e de ensino, para implantação da educação étnico-racial.

O segundo relato, relativo aos observatórios etnoformadores numa escola municipal de Salvador, escola C.S.U. de Mussurunga, apresenta como questão a implantação das Diretrizes Curriculares para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A etnopesquisa-formação foi realizada junto a um grupo de professores responsáveis por essa política.

Os encaminhamentos metodológicos propostos foram os seguintes:

- a) ouvir sobre as histórias de vida, as implicações, as experiências e saberes pessoais/profissionais das professoras;
- b) fazer uma reunião com os pais, mães e responsáveis pelos estudantes;

- c) leitura e avaliação do documento Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal de Ensino de Salvador (SMEC);
- d) leitura de textos, revisão do projeto pedagógico e discussão permanente sobre o tema;
- e) observar, regularmente, o cotidiano da escola e as situações de sala de aula;
- f) oficina de atividades pedagógicas produzidas nos OEF, para serem realizadas junto aos alunos. (NASCIMENTO, 2007, p. 121)

As estratégias e os recursos metodológicos foram compostos por: a) discussões em grupo; b) relatos (auto)biográficos e experienciais; c) observações implicadas; d) análises documentais; e) questionário semiestruturado; f) produção de textos e atividades pedagógicas; g) registros fotográficos; h) diário de campo; i) e, fundamentalmente, diários de formação.

Algumas narrativas são significativas para compreensão do trabalho, a exemplo do relato de uma professora numa das reuniões na escola;

Então, ao lembrar-se da sua história de vida, ela identificou que esse seu sentimento estava relacionado a uma época em que ainda nem era nascida, e que, portanto, só soube desse acontecimento através de sua mãe. A referida professora nos contou que durante a sua gravidez, sua mãe tomou vários frascos de um medicamento chamado Leite de Magnésia, por imaginar que poderia “limpar a barriga” e, desta forma, pudesse ter um filho branco. No entanto, “ela era negra e ainda por cima mulher”, dizia a professora com a voz trêmula e um ar de tristeza.

Para ela, essa história não poderia ficar mais escondida. Ainda refletiu sobre a importância de compartilhar esse sentimento, essa vivência com as colegas, de poder ver que essa questão racial está na história de muita gente, dos alunos, da comunidade, das professoras e até da secretária de educação.

Em consequência dessa sensibilização, as demais professoras também relataram sobre suas histórias e implicações étnico-raciais e, posteriormente, disseram que se sentiam mais preparadas para falar sobre o assunto, e que já conseguiriam marcar

uma reunião com os pais, mães e responsáveis dos(as) alunos(as), para saber como eles tratavam dessa questão com seus filhos e filhas. (NASCIMENTO, 2007, p. 124)

No decorrer do estudo, a equipe de formação foi revisando e qualificando as atividades de ensino. Foi construído um banco de referência para produção de propostas que contemplassem as seguintes temáticas: histórias de vida das crianças; árvores genealógicas com ênfase nas identidades étnico-raciais; descrição dos bairros de origem; experiências socioculturais presentes nas comunidades de referência; valorização das histórias e das culturas africanas e afro-brasileiras, dentre outras.

O conjunto das vivências que compõem essas pesquisas no campo do currículo e da formação de professores (NASCIMENTO, 2003, 2007), além de ter possibilitado a construção de novos olhares, produziu resultados e tecnologias para corroborar com a implantação das Diretrizes Curriculares para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Por fim, faz-se necessário o registro, que a despeito de toda luta e conquista dos movimentos sociais, dos movimentos docentes, em especial, dos movimentos em prol da diversidade e das ações afirmativas em defesa da igualdade étnico-racial, a partir de 2016 o governo brasileiro retrocedeu em relação à implantação do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, H. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Porto Alegre: Vozes, 1998. p. 121-137.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática

“história e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, jan. 2003.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D.; SOUSA, C. (org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 7-20.

COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-22.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.

LYOTARD, J.-F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympo, 1986.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Edufba, 2000.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard, 1964.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORIN, E.; CIURANA, E.-R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, C. O. C. *O que querem os professores ante a formação continuada?: itinerâncias, produção de sentidos e autorias nas narrativas docentes*. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003

NASCIMENTO, C. O. C. *Observatórios etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores*. 2007. 125 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

NASCIMENTO, C. O. C.; JESUS, R. C. D. P. *Currículo e formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais*. Curitiba: Progressiva, 2010.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. (org.). *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

CORPOS E EDUCAÇÃO FÍSICA

por uma educação sociocorporal

SÍLVIA M. AGATTI LÜDORF

INTRODUÇÃO

Permitam-me iniciar retomando alguns trechos do livro *Corpo e Educação Física: trajetórias investigativas* (2018), resultado de 12 anos da trajetória do Núcleo de Estudos Sociocorporais e Pedagógicos em Educação Física e Esportes (Nespefe),¹ o qual coordeno, na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ):

O que seria dos pesquisadores sem indagações? O que seria de nós, professores e pesquisadores, sem as dúvidas, sem a curiosidade inquietante que nos leva a buscar caminhos, explicações e interpretações? O que nos leva, muitas das vezes, a perder o sono? A olhar e não ver, quando a mente voa? A anotar, onde estiver, alguma ideia que surge de nossas divagações?

1 Ver em: www.eefd.ufrj.br/nespefe e <http://nespefe.blogspot.com.br/>

Os pensamentos que não nos respeitam, que invadem nossa privacidade, que aparecem quando não estavam programados, possuem uma história. Às vezes são motivados por uma cena que presenciamos, por um ato aparentemente descontextualizado, por um *insight*. Mas, no fundo, creio serem resultados de interações mentais com as redes de significados que vimos construindo a partir da nossa inserção social e cultural, experiências pessoais e compartilhamentos, nessa nossa vivência, nesse caminho que escolhemos trilhar, nas nossas convivências, no exercício de nossas afetividades, nas nossas práticas, pedagógicas e outras. (LÜDORF, 2018, p. 19, grifo do autor)

Nesse sentido, as questões de estudo que me mobilizam e sensibilizam, e também a temática deste texto que ora redijo, possuem uma história, mais que isso, estão entrelaçados à minha própria. Para Minayo (1994), o labor científico caminha em duas direções: elabora teorias, métodos e gera resultados, ao mesmo tempo em que inventa e retifica seu caminho. Ao fazer este percurso, “os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado e construído.” (MINAYO, 1994, p. 13)

Elucidar, então, certos aspectos da minha trajetória ajudará a compreender e emoldurar as inquietações e eventuais reflexões que pretendo lançar neste evento tão especial como o Endipe, e mais especificamente, neste Simpósio “Corpos, culturas e educação: desafios políticos e teóricos da atualidade”, cuja temática me é tão cara.

Formada em um centro de excelência técnica em Educação Física em meados da década de 1980, trabalhava com esportes e me preocupava com treinamentos, desempenho, formas de condicionamento físico etc. Posteriormente, cursei Mestrado e Doutorado em Educação, tendo desenvolvido uma tese sobre corpo e formação de professores de Educação Física. (LÜDORF, 2004) Assim, me encantei com alguns dos referenciais sociológicos, antropológicos e pedagógicos, fundamentais para minha inserção profissional acadêmico-científica e para a criação do Nespefe, logo após obter o título de doutora.

No Nespefe, vimos nos dedicando a estudos sobre corpo, formação de professores, intervenção e produção de conhecimento em Educação Física, a partir das perspectivas sociocultural e pedagógica. Atualmente, enfrento o desafio de me manter no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da EEFD/URJ, embora as condições não favoreçam a permanência de professores representativos destas vertentes.²

Assim, o que abordarei neste manuscrito possui relações com escolhas baseadas no meu olhar e na minha trajetória, entrelaçadas às pesquisas que vimos desenvolvendo junto às temáticas relacionadas a corpo e cultura no âmbito da Educação Física.

Os objetivos deste trabalho são apresentar duas das principais concepções de corpo que permeiam a Educação Física no Brasil, bem como destrinchar algumas das implicações, derivadas da adoção de tais concepções, para o campo científico da Educação Física.

Inicialmente apresentarei alguns apontamentos teóricos para situar a presente abordagem. Em um segundo momento, abordarei as duas principais concepções de corpo presentes na Educação Física e, por fim, discuto o desafio de uma educação sociocorporal.

APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE CAMPO CIENTÍFICO E COLETIVO DE PENSAMENTO

Compreender as concepções de corpo que permeiam a Educação Física envolve uma retomada de algumas das principais representações de corpo que subsidiam sua própria constituição no Brasil.

A Educação Física pode ser considerada um campo científico, na perspectiva de Bourdieu (2004, p. 29), cujas regras “estão elas próprias postas em jogo.” No campo defrontam-se construções sociais concorrentes, ou representações realistas, a princípio, dotadas de arsenal de métodos, instrumentos e técnicas, coletivamente acumuladas e empregadas. Os agentes sociais inseridos nessa estrutura, em função do capi-

² Ver: Telles, Lüdorf e Giuseppe (2017).

tal científico que possuem, desenvolvem estratégias para jogar esse jogo (BOURDIEU, 2004).

Isso significa que tratar de concepções de corpo no campo científico da Educação Física implica considerar determinado olhar para um contexto que foi se construindo, mediado pelos jogos de forças e respectivas estratégias para a manutenção ou transformação desse campo. Em outras palavras, as representações não são estanques, isoladas ou autônomas. Ao contrário, conformam-se a partir de teorias, métodos, usos e desusos pela comunidade científica, influenciadas pelos diversos quadros histórico-sociais e pelas ações dos agentes, de modo individual e coletivo.

Há certo consenso de que o campo científico da Educação Física está configurado em três subáreas denominadas: biodinâmica, sociocultural e pedagógica. (MANOEL; CARVALHO, 2011) A primeira é construída sob a orientação das Ciências Naturais e, nesse sentido, segue abordagens metodológicas próprias da ciência tradicional. Já as vertentes sociocultural e pedagógica, por sua vez, são preponderantemente vinculadas às Ciências Humanas e Sociais, apoiando-se principalmente em pesquisas de ênfase qualitativa e interpretativa.

Diante deste contexto de pluralidade epistemológica do campo da Educação Física, destacar, então, algumas das concepções de corpo nessa oportunidade é um risco e uma escolha, uma vez que várias coexistem e seria pretensioso assumir que seja possível esgotar o tema. A escolha pelo caminho aqui empreendido, então, está pautada pelas noções de coletivo de pensamento e estilo de pensamento, propostas por Fleck (2010).

Ludwik Fleck foi um médico judeu-polonês, cujo livro *Gênese e desenvolvimento de um fato científico* foi originalmente lançado em alemão em 1935, na Suíça. Contudo, somente passou a ser mais conhecido quando Thomas Kuhn menciona Fleck no prefácio da tradução em inglês de seu livro *A estrutura das revoluções científicas*.³

3 Estas informações constam no Prefácio à edição brasileira (FLECK, 2010), redigido por Mauro Lúcio Leitão Condé.

O autor argumenta que a ciência deve ser entendida como um processo coletivo, pois é condicionada por fatores sociais, culturais e históricos, em interação com os pesquisadores, suas motivações, competências e trabalhos desenvolvidos. Nesse sentido, o coletivo de pensamento seria a “comunidade das pessoas que trocam pensamentos ou se encontram numa situação de influência recíproca de pensamentos [...]” (FLECK, 2010, p. 82)

Os coletivos de pensamento, por sua vez, desenvolvem estilos de pensamento, ou seja, “pressupostos de pensamento sobre os quais o coletivo constrói seu edifício de saber.” (FLECK, 2010, p. 16) Os pensamentos circulam, de indivíduo para indivíduo, em diferentes comunidades, modificam-se por meio da linguagem, portanto, não pertencendo mais a um ou outro, mas tornando-se parte de um pensamento coletivo.

Em que pese à diversidade epistemológica presente no campo científico da Educação Física, ao se discutir corpo é possível vislumbrar, dentre outros, ao menos dois coletivos de pensamento, ancorados em distintas tradições de pesquisa, cada qual desenvolvendo estilos de pensamento bastante peculiares, que coexistem atualmente.

Grosso modo, pode-se dizer que o primeiro coletivo de pensamento se refere ao corpo em uma perspectiva biológica e estaria vinculado à subárea da biodinâmica. O segundo coletivo de pensamento estaria vinculado ao corpo em uma perspectiva sociocultural, abarcando as subáreas pedagógica e sociocultural.

Com base nesse raciocínio, a seguir serão expostas as características destas concepções de corpo e respectivas implicações para o campo científico da Educação Física.

O CORPO EM UMA PERSPECTIVA BIOLÓGICA

O primeiro coletivo de pensamento estaria voltado à concepção de corpo em uma perspectiva biológica, por sua vez, calcado em uma visão tradicional de ciência, característica da ciência moderna. Pretende-se, então, ressaltar alguns aspectos da conformação da ciência e, também, da medicina moderna,

para que possamos refletir a respeito de certas bases sobre as quais o campo científico da Educação Física foi sendo construído, com repercussões para as diferentes visões de corpo.

A vinculação da Educação Física à área biomédica e da saúde é presente até os dias de hoje e nem poderia ser diferente, dadas as condições históricas que emolduraram o seu desenvolvimento. Os discursos biológicos e médicos consubstanciam, em boa parte, os argumentos de legitimação do campo, bem como estão fortemente presentes na formação de professores e de profissionais.

Cabe esclarecer que, atualmente, o curso superior em Educação Física é oferecido nas modalidades de licenciatura e de bacharelado/graduação. (BEZERRA et al., 2013) O licenciado está habilitado a atuar como professor no ambiente escolar, enquanto que o bacharel possui habilitação para trabalhar no ambiente dito não formal, que englobaria academias de ginástica, clubes, clínicas ou hospitais, dentre outros. Este último é convencionalmente chamado de profissional de Educação Física, desde a promulgação da Lei nº 9.696/1998 (BRASIL, 1998), que regulamentou a Profissão de Educação Física e a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física (CONFED e CREF).

Ainda que haja a regulamentação da profissão de Educação Física, considero que, independentemente do ambiente, a intervenção seja de natureza pedagógica. Neste sentido, em estudos que temos desenvolvido no Nespefe, a atuação do professor como um agente de saúde vem sendo observada em vários âmbitos, tais como: universidade, escolas e academias de ginástica. (LÜDORF, 2009; LÜDORF; ORTEGA, 2013)

Destaque-se que o Conselho Nacional de Saúde reconheceu⁴ os profissionais de Educação Física como profissionais de saúde, para atuar nas perspectivas de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde. (HUNGER et al., 2006) Posteriormente, os chamados Núcleos de Apoio à Saúde da Família (Nasf), instituídos em 2008, preveem a atuação multidisciplinar de profissionais, dentre eles o de Educação Física (BRASIL,

4 Resolução nº 218/CNS/1997.

2008), embora a participação deste e de outros profissionais ainda não tenha se efetivado amplamente.

Os graduandos em Educação Física também identificam o professor de Educação Física como promotor de saúde (SILVA, A.; SILVA, F.; LÜDORF, 2014; SILVA, A.; SILVA, F.; LÜDORF, 2011), cuja intervenção é pautada primordialmente em uma visão biologicista e anátomo-fisiológica do corpo, ainda que haja uma profusão de discussões de caráter crítico sobre os significados atribuídos à saúde, desenvolvidas nos últimos anos.

A inserção da Educação Física na área de saúde também é notória tanto na alocação dos cursos de graduação em centros de ciências da saúde de várias universidades, como na própria Capes. Juntamente da Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, a Educação Física constitui a denominada “Área 21”, integrante da Grande Área da Saúde.

De acordo com Bracht (2006), a Educação Física está alocada na saúde, mas poderia, também, estar na grande área das Ciências Humanas, entretanto, o enquadramento atual decorre do processo de constituição da área, cujos primeiros estímulos vieram principal, mas não unicamente, do campo médico e da associação entre exercício físico e saúde. Outras influências são reconhecidas na conformação da Educação Física, como amplamente discutido pela literatura pertinente e há intenso debate em torno das questões epistemológicas, que fogem ao propósito deste trabalho.

Longe de realizar uma análise histórica ou enveredar pelas questões epistemológicas, gostaria de levantar algumas reflexões, ou antes, analisar algumas pistas que podem auxiliar a compreender (e a contextualizar) nuances das relações entre saúde e Educação Física, a partir do corpo.

Uma das concepções mais fortemente arraigadas na área da saúde, no âmbito ocidental, é a de que o corpo deva ser visto, analisado e tratado de forma fragmentada, a partir de determinadas especialidades. Cuida-se de partes do corpo, criam-se formas de se acessá-lo, direta ou indiretamente, desbrava-se o seu interior e desenvolvem-se tecnologias para se conseguir visualizá-lo. (ORTEGA, 2008) As tentativas de se decifrar o interior do corpo remontam há séculos, muitas delas atreladas à conformação da

ciência moderna, que visava diferenciar o conhecimento científico do filosófico ou mesmo, do senso comum.

Nos dizeres de Santos (1996), o modelo de racionalidade da ciência moderna se constituiu a partir da revolução científica do século XVI e se desenvolveu nos séculos seguintes. A ciência moderna se desenvolveu com base em algumas características que viriam a demarcar o paradigma tradicional de ciência, quais sejam:

- a) método científico como base para a produção de conhecimento científico, pautado nas ciências matemáticas;
- b) reducionismo: reduzia-se a realidade a parcelas que poderiam ser estudadas, o que levou à fragmentação do conhecimento;
- c) conhecer é quantificar. A ciência era traduzida por números e assim, a compreensão da realidade, para adquirir o estatuto científico, deveria ser transformada em quantidades.

Le Breton (2011) e Ortega (2008) se remetem às práticas de dissecação como marcantes para a história do conhecimento sobre o corpo, em busca de pretensas verdades. Ortega (2008, p. 101) argumenta ser a figura de Vesalius,⁵ criador da anatomia moderna, responsável por uma ruptura epistemológica “no que diz respeito ao privilégio da visualidade no conhecimento do corpo e a sua conseqüente objetivação, e à primazia da morte e do cadáver, como modelo do corpo vivido.”

Interessante notar que, ao privilegiar a visão, os demais sentidos são raramente acionados ao se tratar do corpo, reduzindo a forma de se conhecê-lo ao que é acessado, e disponível, por esse meio. A visão gera, também, muitas vezes sem que nos apercebamos, certo distanciamento, uma dissociação do que é sentido e percebido. O imperativo da visão, no conhecimento e trato do corpo, é presente até os dias de hoje.

Le Breton (2011) compartilha de visão semelhante, tratando as primeiras dissecações como um dos momentos-chave do individualismo

5 Vesalius redigiu o clássico livro *De corporis humani fabrica* (1530), considerado o marco da anatomia moderna.

ocidental. Ainda que Leonardo da Vinci tenha precedido Vesalius na dissecação de cadáveres, o autor ressalta que seus manuscritos de anatomia só foram divulgados no final do século XIX, o que confere a Vesalius o privilégio de introduzir o saber anatômico na ciência moderna. Segundo Le Breton (2011, p. 72), até aquele momento, o homem não estava dissociado de seu corpo, contudo:

Com os anatomistas e, sobretudo, a partir do *De corporis humani fabrica* (1953) de Vesalius, uma distinção implícita nasce na episteme ocidental entre o homem e seu corpo. Aí nasce o dualismo contemporâneo que, de um modo igualmente implícito, considera o corpo isoladamente, em uma espécie de indiferença em relação ao homem ao qual empresta seu rosto. O corpo está associado ao ter e não ao ser.

Ambos os autores se referem a essa prática como significativa e emblemática de uma concepção objetivante do corpo. O corpo posto em suspensão, esvaziado de seu sujeito, visto como um objeto a ser perscrutado, cujo interior guardaria semelhanças aos demais representantes humanos. Trata-se da primazia do cadáver como modelo de estudo e de compreensão do corpo, um corpo modelo e normatizado. Para Ortega e Zorzaneli (2010), a visão permite que a realidade objetiva seja apreendida, ao mesmo tempo em que ocorre a desvalorização da capacidade de transmitir significados simbólicos, ou que se extrai o caráter subjetivo do corpo.

Essa tradição de objetivação do corpo é mantida por Descartes, ao tratá-lo como máquina, concepção esta, conforme Ortega (2008), localizada no centro do projeto cartesiano, em grande medida influenciado pela tradição anatômica e pelo fascínio que Descartes possuía pela anatomia. O racionalismo cartesiano permite que o objeto seja cognoscível mediante a decomposição de seus elementos, ou seja, corrobora com outro dos valores caros à ciência moderna, o reducionismo. (SANTOS, 1996)

Para Ortega (2008, p. 107):

O cadáver em terceira pessoa modela a compreensão do corpo na biomedicina e no pensamento moderno. De fato, a aversão ao corpo e a conseqüente clivagem mente-corpo na filosofia moderna,

de Descartes a Nietzsche, advém do fato do cadáver ser o modelo do corpo vivido. [...] O nosso corpo é reconstruído a partir do modelo do cadáver experienciado na terceira pessoa, um corpo objetivado e fragmentado, privado de sua dimensão subjetiva, o corpo como algo que temos e não algo que somos. As tendências reducionistas e objetivistas da medicina moderna têm aqui a sua origem.

Esse corpo divorciado do “eu”, objetivo, mensurável, quantificável e fragmentado está nas raízes da medicina e, ao que acrescentaria, nas da própria Educação Física, justamente por ser também, herdeira da tradição biomédica ocidental. O paradigma biomédico ainda hoje impera, mesmo que não de maneira absoluta e única, possuindo longa tradição de objetividade, rigor e cientificidade.

Tal paradigma fundamenta, em certa medida, as raízes da Educação Física no Brasil e também, muitos dos desdobramentos de sua constituição como campo científico. Para Soares (1994) a Educação Física, nos primórdios da sociedade brasileira, conquistou espaço em função principalmente da associação do exercício físico aos ideais de corpo forte e disciplinado, que se alinhava aos discursos médicos higienistas. A partir de conhecimentos oriundos da anatomia, fisiologia e biologia, os médicos higienistas argumentavam cientificamente sobre a importância dos exercícios físicos, pautados por uma visão anátomo-fisiológica do corpo, contribuindo para o caráter funcional da Educação Física. (SOARES, 1994)

Não por acaso, as primeiras dissertações e teses relacionadas à Educação Física eram de autoria de médicos, algumas delas realizadas na primeira universidade brasileira, a Universidade do Brasil, hoje conhecida como UFRJ. Instituições tradicionais no oferecimento de cursos de graduação em Educação Física, como a Universidade de São Paulo (USP), dentre outras, também apresentavam médicos como diretores de escolas ou centros de Educação Física e Esportes.

Além disso, no ensejo do movimento de cientificização da Educação Física, os primeiros laboratórios da área, na década de 1970, eram atrelados à fisiologia do exercício, como o Laboratório de Fisiologia do Exercício (Labofise)

da EEFD/UFRJ (BAPTISTA, 2015), e o Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CelaFiscs). (DAOLIO, 1998) Por meio de avaliações e medições de aspectos relacionados ao desempenho e funcionamento do corpo, conferiam o caráter científico aos estudos desenvolvidos.

A saúde e hábitos ditos saudáveis, dentre eles a prática de exercícios físicos, evidenciam-se em contexto de valorização do culto ao corpo e ampliação dos espaços públicos e privados – como as academias de ginástica – destinados às práticas corporais, em especial nas últimas décadas do século XX. Isso apenas para mencionar algumas das características que emolduravam a necessidade de contínua e progressivamente se compreender as respostas do corpo biológico perante estímulos, tais como derivados dos exercícios físicos.

Assim, importa destacar que a vinculação da Educação Física à área da saúde e ao saber médico marca significativamente a forma como se delineia a configuração desse campo de estudos e intervenções, até os dias atuais. A concepção do corpo em uma perspectiva biológica, visto como entidade física ou máquina, ou ainda como um objeto a ser estudado em suas partes, embasava, e é presente, em grande parte das investigações científicas em Educação Física.

Essa concepção de corpo fundamenta as investigações, sobretudo da subárea biodinâmica, que seguem o paradigma tradicional de ciência. Conforme Manoel e Carvalho (2011, p. 392):

A biodinâmica compreende as atividades de pesquisa dentro de subdisciplinas como bioquímica do exercício, biomecânica, fisiologia do exercício, controle motor, aprendizagem e desenvolvimento motor, além de alguns campos aplicados, como nutrição esportiva e treinamento físico e desportivo.

Cabe também lembrar que os fatores que geravam “cientificidade” aos estudos, e também, aos da área, eram pautados nos pilares da ciência tradicional. Assim, quantificar e avaliar o desempenho atlético ou esportivo, as ações dos músculos, ou ainda mensurar as capacidades e variáveis fisiológicas ou biomecânicas e estudar o funcionamento do corpo a partir da bioquímica, dentre outras possibilidades, correspondiam a esse modelo de estudo.

Reconhece-se que a concepção biológica de corpo foi fundamental para o desenvolvimento do campo científico da Educação Física e ainda o é, principalmente ao se considerar a significativa inserção da vertente biodinâmica nos programas de pós-graduação detectada em vários estudos. (CASTRO et al., 2017; MANOEL; CARVALHO, 2011)

Retomando a argumentação de Bracht (2006, p. 2), o processo de constituição da área de Educação Física esteve fortemente atrelado à equação exercício físico = saúde, contudo, houve “grande crescimento dos aportes baseados nas referências teórico-metodológicas das ciências humanas no âmbito das pesquisas da área da EF, particularmente nas últimas três décadas”. Assim, conforme o autor, “não só ela se autonomizou em relação ao campo médico, como os próprios conceitos que constituem seu edifício basilar sofreram alterações fundamentais.” (BRACHT, 2006, p. 2)

Nesse sentido, apesar de reconhecer o coletivo de pensamento associado ao corpo biológico, ressaltei, de início, que há outras concepções de corpo que coexistem no âmbito do campo científico e de intervenções na Educação Física.

O CORPO EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Conforme mencionado anteriormente, partindo de uma visão mais macroscópica, nesse manuscrito escolhi tratar, basicamente, de duas concepções de corpo consideradas fundamentais para a configuração do campo científico da Educação Física.

Assim, o segundo coletivo de pensamento estaria atrelado principalmente às ciências humanas e sociais e se associa à concepção de corpo em uma perspectiva sociocultural. Sob a alcunha dos estudos socioculturais e pedagógicos, obviamente, há uma enorme gama de referenciais teóricos que atravessam diferentes disciplinas ou áreas. No entanto, para este exercício de análise, considerarei aportes de autores da sociologia e antropologia do corpo, bem como de produções ligadas à Educação Física, visto embasarem os estudos desenvolvidos no Nespefe. Esta demarcação

é importante para compreender o sentido de corpo que subjaz nossos trabalhos, assim como a natureza da presente abordagem.

Os estudos sobre o corpo experimentaram avanço considerável nas últimas décadas, especialmente nas ciências humanas e sociais. (BLACKMAN; FEATHERSTONE, 2010; SHILLING, 2007; WAINWRIGHT; TURNER, 2006) Desde os anos de 1980, o corpo se constitui em uma área de estudos ampla e transdisciplinar. Shilling (2007) ressalta alguns aspectos, dentre outros que poderiam ser elencados, que contribuíram para esse crescente interesse em torno dos estudos sobre corpo: desenvolvimento da cultura de consumo, discussões sobre corpo e identidade, debates sobre gênero, políticas de saúde e o avanço das tecnologias.

Como campo de estudos de característica transdisciplinar, a sociologia do corpo, por sua vez, consolida-se de modo enfático a partir da década de 1990 e é acionada para subsidiar discussões das mais variadas temáticas, tais como trabalho, mídias, gênero, tecnologias, artes, esportes, vida etc. (BLACKMAN; FEATHERSTONE, 2010) Dentre estas temáticas, as atividades físicas e esportivas despertam cada vez mais interesse das abordagens socioculturais.

O estudo de Mauss (2003) sobre as técnicas corporais é considerado clássico e seminal para as discussões sobre corpo e cultura (CROSSLEY, 2007; LE BRETON, 2011; SHILLING, 2007), uma vez que aponta a relação dos manejos e usos do corpo a partir da educação recebida e do ambiente sociocultural em que se está inserido. Conforme Mauss (2003, p. 401), a expressão técnica do corpo se refere “às maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo.”

Mauss (2003, p. 404) recupera, também, a noção de *habitus*:

A palavra exprime, infinitamente melhor que ‘hábito’, a ‘exis’ [hexis], o ‘adquirido’ e a ‘faculdade’ de Aristóteles [...]. Esses ‘hábitos’ variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, os prestígios. É preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, lá onde geralmente se vê apenas a alma e suas faculdades de repetição.

O corpo e seus usos, então, passam a ser pensados para além do olhar biológico, que obviamente, é uma importante dimensão para a compreensão do corpo. Entretanto, a consideração do contexto sociocultural nas representações que se fazem dos corpos é o norte deste segundo “coletivo de pensamento”.

Assim, diante da pluralidade de sentidos associados ao corpo, não é possível possuir uma única representação de corpo, já que são construídas por diferentes sociedades, em diferentes tempos e espaços. As noções de tempo e espaço são aqui compreendidas no sentido proposto por Nóvoa (1998, p. 16), quando se refere aos estudos históricos:

O espaço não se refere mais, fundamentalmente, às dimensões físicas, mas mais às ocupações múltiplas que des-localizam/re-localizam nossas referências, filiações e identidade; uma visão fixista do espaço é contraditória às ‘teorias interpretativas’ que buscam compreender a natureza subjetiva da realidade e dos sentidos que lhe são atribuídos pelos diferentes atores. O tempo não é mais definido pela sequência organizada de eventos, mas mais pela apropriação pessoal ou coletiva de um conjunto de coordenadas que nos situam frente ao futuro.

De acordo com Le Breton, o corpo não é uma natureza, é uma construção social, uma vez que o sentido é dado por um contexto social, cultural e histórico particular. Nas palavras do autor, “o corpo é a interface entre o social e o individual, entre a natureza e a cultura, entre o fisiológico e o simbólico[...].” (LE BRETON, 2006, p. 92)

David Le Breton, autor de referência internacional em estudos sociológicos e antropológicos sobre corpo, possui uma vasta produção direcionada à corporeidade, mas duas, em especial, viriam a marcar de forma significativa as discussões sobre corpo e cultura em muitas áreas naquela época. Na década de 1990, Le Breton publica *Anthropologie du corps et modernité*⁶ um vasto, e até certo ponto, embrionário,⁷ estudo sobre corpo.

6 Versão traduzida em vários idiomas, inclusive português, em versão brasileira de 2011 (LE BRETON, 2011).

7 O próprio autor assim o considera, pois vários de seus livros lançados posteriormente viriam a ser aprofundamentos de ideias lançadas nesta obra, cuja primeira edição foi em 1990.

Posteriormente, lança *La sociologie du corps*,⁸ no qual argumenta sobre a emergência de um capítulo da sociologia destinado ao estudo do corpo, em constante construção: “A sociologia do corpo é a sociologia do enraizamento físico do ator no universo social e cultural.” (LE BRETON, 2006, p. 94)

Na Educação Física, a eleição do corpo como objeto de estudo nas perspectivas sociocultural e pedagógica se deve em grande medida às importantes contribuições de Carmen Soares e Jocimar Daolio nas décadas de 1990 e 2000.

Carmen Soares, dentre outras obras e destaques de sua carreira, trouxe à baila as discussões sobre a educação do corpo (1994, 1998), protagonizou a organização de dossiês sobre corpo, educação e história (1999, 2001, 2003), participou da criação do GTT Corpo e Cultura do CBCE, bem como possui vasta publicação a respeito até os dias atuais. Dentre seus escritos, destaco a análise empreendida dos 25 anos do CBCE como lugar de memória, no qual aponta as permanências históricas da Educação Física, inserindo uma reflexão sobre corpo (2003a).

Jocimar Daolio (1999), por sua vez, foi precursor dos estudos antropológicos na área, com a publicação do livro derivado de sua dissertação de mestrado de 1992, intitulado “Da cultura do corpo”. Betti (1995), ao realizar resenha desta obra, atualmente em sua 17ª edição e referência para diversos concursos públicos, afirmava ser essa um marco para a compreensão da Educação Física como um fenômeno sociocultural.

Daolio (1999, p. 27) argumentava que a pesquisa antropológica era incipiente na área, mas poderia ser útil para compreender as várias concepções de corpo “que justificam e orientam determinadas práticas profissionais num grupo específico e numa dada época.” De fato, em uma reflexão sobre sua influência para a Educação Física, Daolio (2009) relembra que a inserção do debate antropológico na Educação Física se deve em parte às suas produções da década de 1990. Conforme o autor:

A introdução desse debate na educação física trouxe categorias não somente diferentes, mas inovadoras para esse debate, tais como a representação social do corpo, os significados presentes

8 Primeira edição brasileira publicada em 2006.

nas expressões corporais, os sentidos da prática escolar de educação física, as influências da cultura na atuação de professores e alunos, a revisão e ampliação do conceito de 'técnica' na educação física, a consideração dos conteúdos da educação física como construções culturais, além de outros. Essa contribuição somou-se a de outros autores das ciências humanas, criando uma sólida vertente de conhecimentos das ciências humanas no campo da educação física que chega aos dias de hoje. (DAOLIO, 2009, p. 182)

Embora uma visão técnico-biológica ou dual de corpo esteja bastante presente no campo científico da Educação Física, dado seu contexto histórico e configurações atuais do campo, importa destacar que o corpo passa a ser analisado sob outro prisma na medida em que surgem estas e muitas outras contribuições inspiradas em referenciais teóricos originários das ciências humanas e sociais, impossíveis de serem todas aqui mencionadas.

O fato é que a expressão cultura corporal, cultura do movimento, ou antes, o próprio uso do termo cultura, passam a ser contemplados na literatura da Educação Física. (DAOLIO, 2004) Proliferam os debates e as produções em torno de discursos que passam a conceber o corpo da/na Educação Física como uma construção sociocultural.

Tal fato possibilita certo frescor ao campo científico da Educação Física, ao trazer uma riqueza de olhares para uma área, antes associada, mas não só, ao higienismo, militarismo e esportivismo. Em esforços transdisciplinares, a Educação Física repensa o seu papel na Educação Física escolar, construindo uma gama de conhecimentos em torno do papel formador da Educação Física, guardadas as suas especificidades, de lidar com a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), além de suas interfaces com a saúde.

Passa a discutir, também, a educação do corpo, não apenas em uma perspectiva histórica, como brilhantemente Carmen Soares aborda em sua vasta produção, mas as formas como este conceito circula, principalmente nos campos da educação e Educação Física, como pode ser visto em um

dos desdobramentos dos estudos empreendidos no Nespefe. (BAPTISTA; CASTRO; LÜDORF, 2017; BAPTISTA; LÜDORF, 2016)

Outra importante autora para o contexto da Educação Física é Ana Márcia Silva, cujas contribuições em diversas vertentes são valiosas, mas destacarei nesta oportunidade o trato relacionado ao conceito de práticas corporais. Silva (2014), ao revisitar seus estudos desenvolvidos durante mais de duas décadas, argumenta sobre a criação deste conceito dando ao corpo na perspectiva sociocultural um papel de destaque. Conforme a autora, as práticas corporais se referem a manifestações culturais que se expressam por meio do corpo e de suas sensibilidades. Neste sentido, argumenta:

[...] os estudos e pesquisas nesse campo, assim como as intervenções profissionais deles decorrentes, permitem focar a questão das intensidades do corpo, sem perder de vista os grandes temas políticos e as necessidades e direitos cidadãos desse tempo histórico. Compreender e assumir a importância do corpo, da corporalidade, das práticas corporais como enfoque é condição para que a intervenção profissional trabalhe para que uma dimensão ampliada de saúde, de lazer e de educação possa efetivamente se consolidar. (SILVA, 2014, p. 18)

Estes são apenas alguns dos destaques diante das importantes e promissoras reflexões que o campo científico da Educação Física vem apresentando ao longo dos anos, especialmente a partir da década de 1990, neste segundo coletivo de pensamento, a partir da compreensão do corpo em uma perspectiva sociocultural.

Tais exemplos podem demonstrar a riqueza de abordagens do corpo na/da Educação Física na atualidade, em visões transdisciplinares que procuram quebrar a hegemonia técnico-científica, não no sentido de desprezá-las, mas de unir forças, ou, retomando Daolio (1998), criar tensões necessárias, para o descortinar daquele que é a presença e a concretude do ser humano e, simultaneamente, sua abstração e subjetividade: o corpo.

PARA FINALIZAR

REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DE UMA EDUCAÇÃO SOCIOCORPORAL

Se o corpo é o “analista fundamental de nossas sociedades contemporâneas” (LE BRETON, 1999), a Educação Física, ao lidar com o corpo em suas diferentes vertentes de ação, sempre esteve em situação privilegiada não só para tentar compreender a sociedade, mas também, para nela intervir, através das práticas corporais, não apenas no âmbito escolar, visto que o caráter pedagógico é inerente à intervenção do professor ou profissional de Educação Física.

Ainda que nas pesquisas que desenvolvemos, o coletivo de pensamento demarcado pelo corpo biológico seja intensamente presente no âmbito da graduação e, principalmente, no da pós-graduação em Educação Física, abordagens relacionadas ao corpo em uma perspectiva sociocultural vêm alcançando significativo avanço.

O âmbito da formação de professores, dentre outros, é estratégico para se travar este tipo de discussão e disseminá-la, pois, infelizmente, muitos estudantes passam pelos cursos de graduação sem terem tido contato com a literatura pertinente, ou mesmo momentos de reflexão sobre as possibilidades que se abrem para além do corpo biológico. Conforme Tardif (2002), o saber docente é plural e profundamente social, uma vez que, além de estar ancorado na individualidade, é sempre ligado ao trabalho, ao ensino, à instituição e à sociedade. Sendo assim, a formação profissional constitui uma sólida instância de composição de saberes, onde as questões socioculturais devem ser amplamente debatidas.

Dessa forma, é imprescindível que a Educação Física continue a questionar não apenas a prática e o processo de formação de seus professores, mas, sobretudo, a configuração deste campo científico ao longo da história e no tempo presente para que se possa compreender as origens e implicações das diferentes concepções de corpo. Conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 13): “Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a

própria prática [...] o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos da realidade”.

Neste sentido, retomando o tema deste simpósio “Corpos, culturas e educação: desafios políticos e teóricos da atualidade”, penso que um dos grandes desafios seja permanentemente repensar e construir uma Educação Física à luz de uma educação sociocorporal. (LÜDORF, 2004, 2005, 2008, 2009) À época, inédito na literatura brasileira, cunhei o termo “sociocorporal” ao redigir minha tese de doutorado (LÜDORF, 2004), e que viria a compor o nome do Nespefe:

Ao tentar ler e interpretar as inscrições corporais, ao tentar decifrar os elementos que estão por trás da aparência do corpo, há o pressuposto de que a cultura já está nele marcada. [...] Este raciocínio sugere cunhar o termo ‘sociocorporal’ e utilizar a expressão *valores sociocorporais*, ou seja, valores inscritos no corpo, imbricados ao social, arraigados na cultura e assimilados, transmitidos, construídos e reconstruídos através das práticas educativas (e de outras). (LÜDORF, 2004, p. 47)

Propus, então, alguns princípios para o que seria uma educação sociocorporal, os quais retomarei, à guisa de conclusão:

a) Compreender o corpo em uma perspectiva sociocultural: a natureza da intervenção corporal não deve prescindir, obviamente, da dimensão técnico-biológica, uma das importantes marcas da Educação Física ao longo dos tempos e sobre a qual o professor deve pautar parte de seus conhecimentos. No entanto, é fundamental que tal dimensão não seja a única a ser privilegiada, uma vez que o corpo com o qual o professor de Educação Física lida está longe de ser meramente um conjunto de elementos fisiológicos e partes anatômicas. Trata-se, sobretudo, de um corpo singular, uma existência sociocultural, cuja história está inscrita no modo de ser, de aparentar e de agir. É importante que se respeite essas individualidades e se compreenda/trabalhe o corpo respeitando-se a história, o contexto sociocultural e os marcadores sociais –tais como gênero, sexualidade, raça etc. – tanto do sujeito quando da coletividade em que está inserido.

b) Procurar não restringir a prática docente, especialmente da Educação Física, aos conhecimentos técnicos: como bem lembra Paulo Freire (1999, p. 37): “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” A intervenção em Educação Física, nesta perspectiva, deve visar à formação de cidadãos críticos, conscientes sociocorporalmente, que enxerguem seu corpo como um meio de ação, de contato com o mundo e de mobilização de mudanças. Um corpo que pode ser portador de técnicas, pois lhe são essenciais; talvez, também, portador de emblemas da sociedade de consumo, mas que os reconheça criticamente, sem sucumbir à lógica dos estereótipos corporais.

c) Compreender que a ação formadora é inerente à atuação do professor de Educação Física, independentemente do local de atuação ou da formação recebida (licenciatura ou bacharelado): a intervenção junto aos diversos públicos, escolar ou aqueles que buscam atividades físicas ou esportivas de modo espontâneo, possibilita a internalização de valores, atitudes e saberes relacionados às práticas corporais e ao contexto sociocultural. Educação do corpo... Que corpo? Ao professor, sensível à temática sociocultural, importa explicitar os sentidos das práticas corporais, importa também conhecer as lógicas que operam nos diferentes cotidianos e contribuir para proporcionar uma postura crítico-reflexiva sobre as demandas sociais que incidem no corpo. Assim, talvez propicie experiências que encantem seu público, trabalhem a autonomia em relação às práticas corporais e o sensibilizem para ampliar suas possibilidades e potencialidades como sujeitos.

d) Valorizar o aspecto prático do “lidar” com o corpo: Em um mundo cada vez mais virtual e digitalizado, em que o corpo pode ser considerado um supérfluo (LE BRETON, 2003), as intervenções em Educação Física oportunizam a socialização, a aproximação social, a humanização dos contatos e o conhecimento de si mesmo. Por meio das vivências motoras, de suor e estratégias, a interação

pessoal educa para novas sensibilidades. A operacionalização e o conhecimento das práticas corporais é competência do professor de Educação Física, que interage com o corpo presente, tocado e sentido, o corpo como um dos meios de construção e de mediação para os relacionamentos humanos.

Outros tantos princípios poderiam ser elencados, assim como outros corpos, culturas e educações merecem ser discutidos. Diante da complexidade do mundo atual e da necessidade de se considerar tanto as universalidades como as singularidades, muitos são os desafios que nos são postos, como educadores. É alentador, neste sentido, que haja possibilidades como esta, de compartilhamento de diferentes olhares e reflexões, impossíveis de serem medidos, mas sentidos no tanto de questões e indagações que nos provocam.

Para finalizar, retomo as palavras de Fleck (2010, p. 85), quando argumenta sobre o caráter coletivo do processo de conhecimento:

Os pensamentos circulam de indivíduo a indivíduo, sempre com alguma modificação, pois outros indivíduos fazem outras associações. A rigor, o receptor nunca entende um pensamento da maneira como o emissor quer que seja entendido. Após uma série dessas peregrinações, não sobra praticamente nada do conteúdo original. De quem é o pensamento que continua circulando? Nada mais é do que um pensamento coletivo, um pensamento que não pertence a nenhum indivíduo.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, G. G. *A formação de professores na escola de educação física e desportos de 1979 a 1985: a educação do corpo e os territórios de diálogo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BAPTISTA, G. G.; CASTRO, P. H. Z. C.; LÜDORF, S. M. A. “Educação do corpo” e campo científico: da fluidez do conhecimento às lutas simbólicas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 39, n. 4, p. 330-337, 2017.

BAPTISTA, G. G.; LÜDORF, S. M. A. Educação do corpo: a leitura de uma agenda em construção. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 723-738, 2016.

- BETTI, M. Um saber com sabor: “Da cultura do corpo”, de J. Daolio. *Motriz*, Rio Claro, v.1, n. 2, p. 140-141, dez. 1995.
- BEZERRA, D. V. B. et al. Licenciandos em Educação Física e suas experiências profissionais: opções de estágio. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 48-66 jul./dez. 2013.
- BLACKMAN, L.; FEATHERSTONE, M. Re-visioning Body & Society, *Body & Society*, London, v. 16, n. 1, p. 1-5, 2010.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRACHT, V. *Por uma política científica para a Educação Física com ênfase na pós-graduação*. In: FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2006, Campinas. *Anais [...]*. 2006. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/br/acontece/materia.asp?id=312>. Acesso em: 28 jul. 2013.
- BRASIL. Lei n.º 9.696 de 1º de Setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2 set. 1998.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 154, de 24 de Janeiro de 2008. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família - NASF. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prto154_24_01_2008.html. Acesso em: 26 jul. 2018.
- CASTRO, P. H. Z. C. et al. A produção científica em Educação Física de 2001 a 2010: caminhos da construção de um campo. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 869-882, 2017.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- CROSSLEY, N. Researching embodiment by way of ‘body techniques’. *The Sociological Review*, Thousand Oaks, v. 55, n. 51, p. 80-94, May 2007.
- DAOLIO, J. *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papyrus, 1998.

DAOLIO, J. Antropologia, cultura e educação física escolar: considerações a respeito do artigo de Moura e Lovisolo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 31, n. 1, p. 179-192, set. 2009.

DAOLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

FLECK, L. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*: Introdução à doutrina do estilo de pensamento e do coletivo e pensamento. Tradução de George Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HUNGER, D. et al. Educação física: A trajetória dos cursos de graduação na área de saúde. In: HADDAD, A. E. et al. (org.) *A trajetória dos cursos de graduação na área de saúde*: 1991-2004. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 87-138.

LE BRETON, D. *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LE BRETON, D. *Sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2006.

LE BRETON, D. *Adeus ao corpo*: antropologia e sociedade. Trad. Marina Appenzeller. Campinas/SP: Papirus, 2003.

LÜDORF, S. M. A. *Do corpo design à educação sociocorporal*: o corpo na formação de professores de Educação Física. 2004. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LÜDORF, S. M. A. A prática pedagógica do professor de Educação Física e o corpo de seus alunos: um estudo com professores universitários. *Pensar a prática*, Goiás, v. 8, n. 2, 2005.

LÜDORF, S. M. A. Refletindo sobre o corpo *design* e a formação de professores de Educação Física: por uma educação sociocorporal. In: ROMERO, E.; PEREIRA, E. G.B. (org.). *Universo do corpo*: masculinidades e feminilidades. Rio de Janeiro: Shape, 2008. p. 60-83.

LÜDORF, S. M. A. Corpo e formação de professores de Educação Física. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 13, n. 28, p. 99-110, 2009.

LÜDORF, S. M. A. Formação de professores de Educação Física: retratos de uma instituição. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, Cristalina, v. 2, n. 1, p. 126-136, jul. 2010.

LÜDORF, S. M. A.; CASTRO, P. H. Z. C. Realidades da pós-graduação em Educação Física: manutenção ou desmonte das subáreas sociocultural e pedagógica? In: TELLES, S.; LÜDORF, S. M. A.; PEREIRA, E. (org.). *Pesquisa em educação física: perspectivas sociocultural e pedagógica em foco*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. *E-book*. p. 21-29. Disponível em: <http://nespefe.blogspot.com.br>. Acesso em: 3 set. 2018.

LÜDORF, S. M. A.; ORTEGA, F. J. G. Marcas no corpo, cansaço e experiência: nuances do envelhecer como professor de Educação Física. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 17, n. 46, p. 661-675, 2013.

LÜDORF, S. M. A. Gênese e processo de construção do NESPEFE: corpo, formação e produção científica. In: LÜDORF, S. M. A.; REI, B. D.; SILVA, A. C. *Corpo e Educação Física: trajetórias investigativas*. Curitiba: Appris, 2018, p. 19-41.

LÜDORF, S. M. A.; REI, B. D.; SILVA, A. C. *Corpo e educação física: trajetórias investigativas*. Curitiba: Appris, 2018.

MANOEL, E. J.; CARVALHO, Y. M. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, maio/ago. 2011.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3.ed. São Paulo: Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

NÓVOA, A. *Histoire & Comparaison: Essais sur l'Éducation*. Lisbonne: Educa, 1998.

ORTEGA, F. O. *Corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

ORTEGA, F.; ZORZANELLI, R. *Corpo em evidência: a ciência e a redefinição do humano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em formação).

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 11. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

SHILLING, C. Sociology and the body: classical traditions and new agendas. *The Sociological Review*, Thousand Oaks, v. 55, n. 51, p. 1-18, May 2007.

SILVA, A. C.; SILVA, F. A. G.; LÜDORF, S. M. A. Formação em Educação Física: uma análise comparativa de concepções de corpo de graduandos. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 57-74, 2011.

SILVA, A. M. Entre o corpo e as práticas corporais. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, Edição Especial, v. 10, n. 1, p.5-20, jan./jun. 2014.

SILVA, G. M.; SILVA, A. C.; LÜDORF, S. M. A. Graduandos de licenciatura em Educação Física em início e término do curso: concepções sobre a prática docente e o corpo. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 8-21, 2014.

SOARES, C. L. Apresentação. *Pro-posições*, Campinas, v. 14, n. 2 (41), maio/ago. 2003a.

SOARES, C. L. Do corpo, da educação física e das muitas histórias. *Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p.125-147, set./dez. 2003b.

SOARES, C. L. (org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

SOARES, C. L. (org.). Corpo e educação. *Caderno CEDES*, Campinas, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, S.; LÜDORF, S. M. A.; GIUSEPPE, E. *Pesquisa em educação física: Perspectivas sociocultural e pedagógica em foco*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. *E-book*. Disponível em: <http://nespefe.blogspot.com.br>. Acesso em: 3 set. 2018.

WAINWRIGHT, S. P.; TURNER, B. S., 'Just Crumbling to Bits'? An Exploration of the Body, Ageing, Injury and Career in Classical Ballet Dancers, *Sociology*, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 237-255, April 2006.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA ROCHA BRUNO

Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. Doutora e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e licenciada em Pedagogia. É professora associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Gestão e Avaliação da Educação Pública, ambos da UFJF. É coordenadora do curso de especialização Mídias na Educação, na Faculdade de Educação (Faced) da UFJF, e membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia da UFJF. É líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (Grupar).

E-mail: adriana.bruno@educacao.ufjf.br

Site: <https://sites.google.com/site/arbruno>

CILENE NASCIMENTO CANDÁ

Professora da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É formada em Pedagogia, fez mestrado em Educação na UFBA e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. Coordena o subprojeto Arte, Educação e Infâncias, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/UFBA), do curso de Pedagogia. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (Gepel/UFBA) e possui capítulos de livros e artigos publicados em periódicos acadêmicos nas áreas de educação e teatro.

E-mail: cilenecanda@yahoo.com.br

CLÁUDIO ORLANDO COSTA DO NASCIMENTO

Pedagogo, mestre e doutor em Educação. Professor associado do Centro de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (Cecult) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Docente do mestrado profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas no Centro de Artes Humanidades e Letras (Cahl/UFRB). Membro do grupo de pesquisa em Formação, Currículo e Cultura (Forccult/UFRB); do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (Neab-Recôncavo/UFRB) e do grupo de pesquisa Formacce em Aberto – Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação, da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: claudiorlandor12@gmail.com

EDMÉA SANTOS

Professora titular-livre da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua no Instituto de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), na linha de pesquisa 1: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas. Editora-chefe da *Revista Docência e Cibercultura*. Pedagoga pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutora em E-Learning e Educação a Distância (EAD) pela Universidade Aberta (UAB), Portugal. Líder do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOP). Membro do Laboratório de Imagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora do Grupo de Trabalho (GT) 16, “Educação e Comunicação”, da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação (Anped) e vice-presidente da Associação de Pesquisadores em Cibercultura (ABCiber).

E-mail: edmeabaiana@gmail.com

Site: www.docenciaonline.pro.br

MARCO SILVA

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Educação pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)

e pós-doutor em Educação na Universidade do Minho, Portugal. Professor associado da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde leciona e pesquisa.

E-mail: mparangole@gmail.com

MARCOS TARCISO MASETTO

Licenciado em Filosofia, mestre e doutor em Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Livre docente em Didática pela Universidade de São Paulo (USP), atua na área da Educação há 55 anos, especializando-se na formação pedagógica de professores do ensino superior, em dinâmicas e técnicas para aprendizagem em aulas universitárias, em questões de inovação educacional e currículos inovadores no ensino superior. Professor titular da PUC-SP. Pesquisador responsável pelo grupo de pesquisa Formação de Professores e Currículos Inovadores (Forpec). Professor livre docente e associado aposentado da Faculdade de Educação da USP.

E-mail: mmasetto@gmail.com

MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO

Pedagoga. Doutora em Educação. Pós-doutora em Pedagogia. Mestra em Psicologia da Educação. Professora pesquisadora da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Pesquisadora 2 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro do Grupo de Trabalho (GT) “Didática” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Autora de diversos livros e artigos sobre pedagogia, didática e pesquisa educacional. Coordena, desde 2007, o grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação.

E-mail: ameliasantoro@uol.com.br

MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES

Pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) com pós-doutoramento pela Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e pesquisadora das áreas de formação de professores, formação de professores da educação infantil; políticas públicas em educação e políticas para as infâncias. Líder do Observatório de Profissionais de Educação: Políticas e Pesquisa – formação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

SELMA GARRIDO PIMENTA

Graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora aposentada sênior Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e professora associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Coordena (em parceria) o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (Gepefe) desde 1989, no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. Membro do Grupo de Trabalho (GT) “Didática” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), do qual foi coordenadora, e vice-presidente da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (Andipe) desde 2018. Pesquisadora IA do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: sgpiment@usp.br

SÍLVIA M. AGATTI LÜDORF

Professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Escola de Educação Física e Desportos. Licenciada em Educação Física pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Técnicas Desportivas pela mesma instituição, mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutora em Educação pela UFRJ. Realizou pós-doutorado no Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e estágio sabático na Universidade de Strasbourg, Laboratoire de Dynamiques Européennes. Coordena o Núcleo de Estudos Sociocorporais e Pedagógicos em Educação Física e Esportes (Nespefe).

E-mail: silvialudorf@eefd.ufrj.br
Sites: <http://nespefe.blogspot.com/>
www.eefd.ufrj.br/nespefe

TATIANA STOFELLA SODRÉ ROSSINI

Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestra em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Possui especialização em Engenharia de Sistemas e é graduada em Processamento de Dados, ambos pela Universidade Estácio de Sá. Atualmente, é pesquisadora do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) na UERJ e consultora de Tecnologia da Informação (TI) na Caixa Econômica Federal.

E-mail: tatiana_sodre@yahoo.com.br

TÂNIA RAMOS FORTUNA

Doutora em Educação. Professora de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora geral do Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?”.

E-mail: tania.fortuna@terra.com.br

Site: www.ufrgs.br/quemquerbrincar

TELMA BRITO ROCHA

Licenciada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professora de Didática da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA. Membro do Colegiado de Pedagogia da Faced (biênio 2017-2018). É membro do grupo de pesquisa Formacce em Aberto – Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação.

E-mail: telmabr@gmail.com

VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA

Possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e doutorado em Educação pela Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou o pós-doutorado na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires, Argentina. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (Gepeis). Professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da UFSM desde 1997. Coordena a linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

E-mail: vfortesdeoliveira@gmail.com

VERA MARIA CANDAU

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. É professora emérita do Departamento de Educação da PUC-Rio. Tem ampla experiência de ensino desde a escola básica aos cursos de licenciatura, mestrado e doutorado. É coordenadora do grupo de pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s). Suas principais áreas de atuação são: educação intercultural, cotidiano escolar, didática, educação em direitos humanos e formação de educadores(as) É pesquisadora sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: vmfc@puc-rio.rj

	COLOFÃO
FORMATO	17 x 24 cm
TIPOGRAFIAS	Scala Sans Scala
PAPEL	Alcalino 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m ² (capa)
IMPRESSÃO	EDUFBA
CAPA E ACABAMENTO	Gráfica 3
TIRAGEM	100 exemplares

Este livro apresenta reflexões acerca das abordagens teóricas contemporâneas em torno da Didática, um dos eixos temáticos do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), realizado em Salvador em 2018. Nesse mesmo ano, projetos de regulação da educação escolar estavam em curso, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o projeto Escola sem Partido. Essas proposições ameaçam a autonomia docente, a educação pública de qualidade, configurando um cenário de grande retrocesso político. Por esse motivo, a discussão sobre o estatuto da didática e as perspectivas pedagógicas no contexto atual tornaram-se imprescindíveis para o debate.

Além disso, vivemos imersos numa grande crise no cenário internacional que nos faz reviver, entre atônitos e perplexos, uma reviravolta conservadora no plano social e político sem precedentes na história. Contemporaneamente, inúmeros e diversos têm sido os estudos, as políticas e práticas implicados com o campo da didática. Essa referência, em parte, está relacionada às descobertas e inovações epistemológicas, teóricas e experienciais. Este livro nos apresenta contribuições resultantes desse complexo cenário que assume a didática como área de conhecimento que tem como objeto a problemática do ensino numa perspectiva emancipatória.

