

DOCÊNCIA: FORMAÇÃO, TRABALHO, VIVÊNCIAS

Ana Bovo, Fernanda Costa,
Lílian Cañete e Patrícia Dorotéo (Orgs.)

editora | **UEMG**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Reitora
LAVÍNIA ROSA RODRIGUES

Vice-reitor
THIAGO TORRES COSTA PEREIRA

Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças
FERNANDO ANTÔNIO FRANÇA SETTE PINHEIRO

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
MAGDA LÚCIA CHAMON

Pró-reitora de Ensino
MICHELLE GONÇALVES RODRIGUES

Pró-reitor de Extensão
MOACYR LATERZA FILHO

CONSELHO EDITORIAL

DIJON MORAES JUNIOR
FLAVIANE DE MAGALHÃES BARROS
FUAD KYRILLOS NETO
HELENA LOPES DA SILVA
JOSÉ EUSTÁQUIO DE BRITO
JOSÉ MÁRCIO BARROS
VERA LÚCIA DE CARVALHO CASA NOVA

EDUEMG • EDITORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

EXPEDIENTE

Editor-chefe
FELIPE DOMINGUES

Revisora
DANIELE ALVES RIBEIRO

Jornalista revisor
LEANDRO ANDRADE

Diagramador
THALES SANTOS

Organização
ANA PAULA MARTINS CORRÊA BOVO
FERNANDA DE JESUS COSTA
LÍLIAN SÍPOLI CARNEIRO CAÑETE
PATRÍCIA KARLA SOARES SANTOS DOROTÉIO

Revisão
DANIELE ALVES RIBEIRO
FELIPE DOMINGUES
LEANDRO ANDRADE

Projeto gráfico e diagramação
THALES SANTOS

Imagem de capa por www.freeimages.co.uk.
Disponível em: <[http://www.freeimageslive.com/
galleries/workplace/education/pics/building.jpg](http://www.freeimageslive.com/galleries/workplace/education/pics/building.jpg)>

Direitos desta edição reservados à EDUEMG.
Rodovia Papa João Paulo II, 4143 • Ed. Minas 8º andar
Cidade Administrativa • Bairro Serra Verde • BH-MG • CEP: 31630-900
(31) 3916-9080 • e-mail: editora@uemg.br • eduemg.uemg.br

DOCÊNCIA: FORMAÇÃO, TRABALHO, VIVÊNCIAS

Ana Bovo, Fernanda Costa,
Lílian Cañete e Patrícia Dorotéo (Orgs.)

editora | **UEMG**

Belo Horizonte 2018

D636 Docência: formação, trabalho, vivências / Ana Bovo ... [et al.] (Orgs.).
- Belo Horizonte : EdUEMG, 2018.
266 p. : il.
Vários autores.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-5478-012-8

1. Professores - Formação. 2. Ensino superior. 3. Educadores. 4.
Ensino à distância. I. Universidade do Estado de Minas Gerais. II.
Bovo, Ana. III. Costa, Fernanda. IV. Cañete, Lílian. V. Dorotéo,
Patrícia. VI. Título.

CDU 377.8

Ficha catalográfica: Valdenícia Guimarães Rezende CRB-6/3099.

SUMÁRIO

Prefácio	07
Apresentação	11
PARTE I – A FORMAÇÃO DOCENTE EM CENA: REFLEXÕES, PERCURSOS, VIVÊNCIAS	
Formação docente no Brasil: desafios contemporâneos e questões em cena	21
Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo	
O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de Matemática para a Educação Básica	43
Erika Barroso Dauanny	
Reflexão e docência: um diálogo entre Dewey, Freire e Schön	61
Lílian Sipoli Carneiro Cañete	
Desafios contemporâneos na formação do professor de Português	85
Andréa Lourdes Ribeiro e Ana Paula Martins Corrêa Bovo	
Formação de professores do ensino superior para atuação na ead: aportes teórico-bibliográficos e necessidades da prática	101
Adálcio Carvalho de Araújo e Cynthia Rúbia Braga Gontijo	

Voos Teóricos e Aventuras Epistemológicas: a vivência da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira em cursos de formação de professores 122

Antonio Carlos Figueiredo Costa

PARTE II – A ESCOLA EM CENA: REFLEXÕES, PESQUISAS E PRÁTICAS

A escola em tempos pós-epistolares: O ocaso da tradição humanista e seus efeitos sobre a educação 146

Radamés Andrade Vieira

Louise Artus-Perrelet e o ensino do desenho e jogos educacionais: a difusão das ideias da Escola Ativa no Brasil (1929 – 1931) 170

Marilene Oliveira Almeida e Regina Helena de Freitas Campos

Alterações provocadas na vida de um estudante a partir do conhecimento e utilização da tecnologia 189

Fernanda de Jesus Costa e Gustavo Pereira Pessoa

Figurações da guerra: um relato-ensaístico 207

Paulo Caetano

O RPG e as obras heterônimas de Fernando Pessoa numa aproximação analógica 221

Eliane Silva Fonseca, Cláudio Magalhães e Simone Moraes da Silva

O uso de jogos digitais no ensino da língua inglesa 241

Maria Perpétua dos Reis e Marilene Pereira de Oliveira

Autores 258

PREFÁCIO

Foi com grande alegria que recebi o convite para prefaciá-la esta obra e o aceitei de imediato, pois, ainda que estivesse um pouco distante fisicamente dos(as) colegas na ocasião da escrita e organização deste livro, sentia-me como se estivesse presente em todas as ações que antecederam a publicação deste trabalho, desde a criação do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre a Docência (LEDOC) até a conclusão desta empreitada. Neste momento, ocupo a Pró-Reitoria de Ensino na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), mas tenho levado sempre comigo a UEMG-Ibirité dentro do coração, mesmo durante as minhas atuações à frente de uma instância da UEMG que busca destacar a qualidade do Ensino Superior em suas 20 unidades e, em especial, naquelas que se destinam à formação de professores da Educação Básica.

Conheço os (as) autores (as) desde 2013, quando da entrada como professores (as) aprovados (as) no concurso da Fundação Helena Antipoff (FHA) e, logo após, nos aproximamos mais, a partir da incorporação do Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira (ISEAT) pela UEMG, no final deste mesmo ano. A nossa empatia se deu pela simpatia e pelas afinidades dos projetos de pesquisa e extensão e pelas nossas áreas de atuação e/ou pelos laços afetivos daqueles (as) que defendem os saberes docentes e discentes necessários a uma pedagogia balizada por uma prática educativa transformadora.

Como pedagoga mais antiga da Unidade (estou no ISEAT desde a sua criação em 2001), trago comigo os percursos históricos desta Instituição construídos à luz e a partir da influência da educadora russa Helena Antipoff que, pioneiramente, já manifestava em sua proposta pedagógica a preocupação em formar professores a partir de ideais democráticos e de cidadania. Antipoff deixou um legado para o Brasil na área educacional e também uma obra física e intelectual que atualmente se encontra nas dependências da FHA, em Ibirité. Ressalta-se, ainda, neste contexto, que para a educadora, o campo era o lugar adequado para que crianças e adolescentes pudessem desenvolver atividades culturalmente significativas para a sua formação. Antipoff acabava então por possibilitar a construção de uma reforma social possível através da educação, ao estendê-la para aqueles que não tinham acesso aos benefícios da escola. Nessa medida, tem-se que a formação de professores para a educação rural passa a ser uma de suas maiores preocupações. Com esse fim, a educadora passou a advogar a criação de uma escola rural, com métodos pedagógicos adequados às condições sociais e às aspirações das comunidades que deveria atender. Estes interesses acabaram pela aquisição, em 1940, da Fazenda do Rosário, grande herança de sua obra.

Já na década de 1950, a educadora Helena Antipoff mostrava a sua inquietação com a criação de instituições de formação de professores que nada tivessem de torres de marfim e menos ainda de quistos estranhos ao entorno da vizinhança, mas se colocassem numa lógica que propiciasse a extensão de uma densa rede de serviços à comunidade, tendo todos eles a obrigação fundamental de buscar contatos humanos mais estreitos e mais amplos, no sentido de se formar com a população adjacente uma coletividade social única¹. E é neste sentido que atualmente o ISEAT se orienta, haja vista os cursos de licenciatura que oferece, como os cursos de Pedagogia, Educação Física, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, além do desenvolvimento de atividades e ações docentes destinadas ao crescimento dos estudantes para além de uma formação acadêmica e, com efeito, na direção de uma formação social, transformadora e ativa.

O educador Paulo Freire, em tempos de permanência na Guiné-Bissau na zona rural, como Coordenador de Programas de Alfabetização de adultos, na década de 1970, também já nos conclamava para um trabalho com professores e alunos estruturado na coletividade e na reflexão sobre a ação docente. Este trabalho que extrapolou os limites do nosso país era “fundado sempre na prática de pensar a prática, (pois que somente) com [...] a prática se aperfeiçoa, proporcionaria o surgimento de verdadeiros centros de estudos que, girando embora em torno de um tema central – agricultura, saúde, por exemplo – desenvolveriam análises globais dos mesmos”². Lembro também Bernadete Gatti, importante estudiosa da área e ex-pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, a qual atualmente coordena um estudo em parceria com a UNESCO que busca atualizar os dados do livro

1. ANTIPOFF, Helena. *Fundamentos da Educação*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. (Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff; V.2)

2. FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 29–30)

10 | publicado por ela em 2009 e intitulado *Professores do Brasil: impasses e perspectivas*³. Gatti defende uma formação de professores estruturada por uma melhor qualificação, articulada a um contexto de educação e prática docentes a serviço da construção da civilização. Nestes termos, a formação dos professores, inicial e continuada, tem que considerar a complexidade dos problemas contemporâneos e estar alinhada a dar sentido à atuação profissional, ao trabalho coletivo da escola e ao relacionamento com alunos e comunidade e à formação humana, como já acentuado pioneiramente pelos educadores Antipoff e Freire em suas propostas pedagógicas.

Este livro que prefacio é um convite ao leitor para considerar alguns destes fatores, ao apresentar resultados de pesquisas e relatos de atividades docentes desenvolvidas por professores do ISEAT/UEMG-Ibirité, que buscaram construir reflexões acerca dos desafios contemporâneos sobre a formação docente e as possibilidades das condições básicas para o bom trabalho, sobre o planejamento e métodos didático-pedagógicos inovadores e pela proposta de um trabalho lúdico e coletivo nas escolas, além de realizar percurso pelo alinhamento de currículos de formação e pela complexidade de dimensões e diretrizes da formação de educadores no século XXI.

Boa leitura a todos(as)!

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Dias Munaier Lages

Pró-Reitora de Ensino da UEMG

Belo Horizonte, junho de 2018

elizabeth.lages@uemg.br

3. GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (orgs). *Professores no Brasil: impasses e desafios*. UNESCO, Brasília, 2009.

APRESENTAÇÃO

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”¹. As inspiradoras palavras de Paulo Freire nos remetem ao esforço de procura que resultou na organização desta coletânea que fala da Docência; da formação docente, do trabalho do professor, de vivências diversas dos educadores em suas trajetórias de formação, de atuação, de vida. Esta coletânea de textos que aqui apresentamos é fruto que muito nos alegra porque resultou do desejo de compreendermos o que está sendo pensado e realizado a respeito das temáticas relativas à formação e ao exercício profissional docente.

1. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Do embrião que foi se constituindo, a partir de conversas na sala dos professores e nos eventos culturais e científicos da instituição, como os Encontros Anuais Helena Antipoff, nasceu uma linha de pesquisa, possível por meio de nossa incorporação a um grupo maior – o Laboratório de Estudos sobre a Docência. Para a nossa linha, especificamente, a perspectiva que nos motiva está ligada aos desafios que a contemporaneidade apresenta ao nosso trabalho docente. Nossa linha de Pesquisa – Desafios Contemporâneos da/na Formação de Educadores (DESCONFORME²) nasceu, então, da necessidade de desenvolver um estudo sistematizado e produtivo a respeito das temáticas que nos interessam, particularmente no que tange aos desafios da/na contemporaneidade.

Por que é importante falar desta linha de pesquisa na apresentação desta obra? Porque este livro tem relação com o processo de consolidação de nossos projetos de pesquisa e agendas de trabalho. A organização desta coletânea nos proporcionou saber mais a respeito do que estão fazendo nossos colegas mais próximos, muitos deles também integrantes do grupo de pesquisa no qual nossa linha está inserida. E esse saber mais, essa procura, esse movimento de compreensão e aglutinação em torno do tema da Docência é algo que está no cerne de nossas preocupações e de nossas motivações. Acreditamos que o Laboratório de Estudos sobre a Docência nasce também a partir deste desejo comum de entender o nosso trabalho e de desenvolver pesquisas que possam contribuir para a compreensão dos problemas, para o planejamento de ações de transformação e para a proposta de percursos possíveis. Percursos tão necessários para o enfrentamento das muitas batalhas que os educadores são instados a participar, cotidianamente, na política

2. A linha de pesquisa Desafios Contemporâneos da/na Formação de Educadores (DESCONFORME) faz parte do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre a Docência (LEDOC), o qual envolve professores e alunos da UEMG e pesquisadores e professores de outras instituições: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

de sua atuação como profissionais numa comunidade, numa sociedade. Batalhas ligadas tanto à “afirmação da profissão docente” como a “firmar a posição do professor” (NÓVOA, 2018)³. São velhos problemas, muitas vezes, mas que permanecem - ainda que transmutados pelo contexto contemporâneo - o qual também apresenta novos desafios.

O Instituto de Educação Superior Anísio Teixeira, hoje incorporado pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), compartilha o espaço com a Fundação Helena Antipoff, tendo a sua história sido construída neste espaço há muito dedicado à formação de professores. Atualmente, com seus cinco cursos de Licenciatura incorporados pela UEMG, a Unidade de Ibirité passa a escrever um novo capítulo. Pensamos nosso grupo e os textos aqui presentes como parte dessa história, dessa escrita.

Nosso intuito é, desse modo, dar a conhecer algumas reflexões, pesquisas e ações realizadas especialmente na Unidade de Ibirité ou por professores que aqui atuam hoje, sendo boa parte destes textos oriunda de projetos financiados por editais de pesquisa. Há, também, textos escritos em coautoria com ex-alunos e com professores de outras unidades tanto da instituição quanto de outras instituições. A organização deste livro, portanto, assim como a projeção dos próximos, faz parte fundamentalmente do processo de consolidação de nossa linha de pesquisa - no seu primeiro ano de existência - e das ações que comporão nossos projetos para o futuro.

O conjunto está dividido em duas partes. Para a primeira, selecionamos os textos que nos trazem reflexões, possibilidades de percursos e/ou vivências mais intrinsecamente ligadas à questão da formação de professores, ainda que abordem aspectos diferenciados

3. NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

deste processo. O primeiro texto, *Formação docente no Brasil: desafios contemporâneos e questões em cena*, de Patrícia Dorotéo, abre a obra trazendo à cena um diálogo com a produção da área, a fim de traçar um panorama sobre a formação docente no Brasil e também elencar algumas possibilidades metodológicas para o estudo da profissão docente na contemporaneidade. O trabalho transita pelos desafios da formação em nível superior dos professores e pelos embates que envolvem a constituição de uma identidade específica para os cursos de licenciatura.

Já o segundo texto, de Erika Dauanny, *O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de Matemática para a Educação Básica*, apresenta dados e conclusões de sua pesquisa de doutoramento, cujo objeto de estudo foi o estágio curricular supervisionado na formação inicial universitária do professor de matemática. Sendo o objetivo principal compreender a contribuição do estágio no contexto dos processos formativos destes professores, a autora entende ser necessária uma formação que considere o professor como um profissional intelectual crítico reflexivo e entende, portanto, o estágio como “uma atividade teórico-prática, uma atitude investigativa que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender”. A escolha da autora aponta para a importância de se discutir o estágio nos processos formativos dos licenciandos; um antigo desafio que se renova frente às mudanças conjunturais da sociedade e da cultura. Ainda no escopo da relação entre a formação docente e a reflexão está o texto *Reflexão e docência: Um diálogo entre Dewey, Freire e Schön*, de Lílian Canete, fruto de sua dissertação de mestrado, cujo objeto de análise foi o processo de produção de diários de bordo escritos por professores. Neste texto, especificamente, a autora procura elucidar o conceito de reflexão e discutir de que maneira o mesmo se relaciona à docência.

Para tal intuito, ela traz ao leitor um interessante diálogo entre os três autores que estão citados no título de seu trabalho, cujos argumentos indicam a reflexão crítica da prática como possibilidade de investigação das experiências vividas, constituindo-se como atividade que permite ao professor interpretar suas próprias ações.

O texto seguinte, *Desafios contemporâneos na formação do professor de Português*, de Andréa Ribeiro e Ana Bovo, propõe debater a questão da formação docente colocando em foco o professor de português, ou melhor, a sua formação. O texto, fruto da pesquisa intitulada *Tecnologias digitais aplicadas ao ensino de língua portuguesa: Aprendizagem com o hipertexto*, discute a necessidade dos agentes que fazem parte do processo educativo darem significado ao ciberespaço em suas práticas e trabalharem na perspectiva dos multiletramentos e indica, para tanto, certas ações e reflexões que devem estar presentes no processo de formação. As autoras acreditam que temáticas ligadas ao hipertexto/gênero digital, e à sua relação com o ensino de língua(s), devem ser consideradas como componentes curriculares e argumentam sobre a necessidade de que essa formação ofereça, também, espaço para a ponte entre teoria e prática, salientando o caráter metodológico, para que o futuro docente torne-se apto a traçar estratégias para trabalhar o letramento digital com seus alunos e, também, a produzir e avaliar materiais didáticos que podem ajudar nessa tarefa.

Outro desafio que se apresenta hoje, no contexto do enorme desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), é a preparação dos professores para atuar na educação a distância, desafio este abordado por Adálcio Araújo e Cynthia Gontijo no texto *Formação de professores do ensino superior para atuação na Educação a Distância (EaD): Aportes teórico-bibliográficos e necessidades da prática*. Os

autores se perguntam se os professores do Ensino Superior estão preparados para a EaD e quais políticas, estratégias e práticas têm sido desenvolvidas nesta área. Para trabalhar a questão, desenvolvem um mapeamento da produção intelectual na área utilizando principalmente os anais das reuniões anuais da Associação Nacional do Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Finalizando a primeira parte do livro, temos o capítulo de Antônio Costa, o qual alça o leitor aos “voos teóricos e aventuras epistemológicas na vivência da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira em cursos de formação de professores”. O intuito de tal proposta é relatar os caminhos de construção de um itinerário teórico e metodológico voltado para a ministração da disciplina em questão, apostando na proposta de produção de uma narrativa fundamentada na experiência, mas que contemplates, também, as implicações epistemológicas surgidas da confrontação entre a bibliografia, o processo didático-pedagógico e as experiências do público-alvo discente.

Na segunda parte do livro estão os textos que abordam especialmente questões relacionadas à escola, a reflexões possíveis a partir de práticas e experiências vivenciadas, muitas vezes, no percurso de processos de ensino-aprendizagem, de trabalho docente. Outras vezes, são reflexões irrigadas pela procura de uma resposta a questões motivadas pelas práticas de pesquisa ou pela simples vivência do cotidiano escolar. A escolha do texto *A escola em tempos pós-epistolares: O ocaso da tradição humanista e seus efeitos sobre a educação*, de Radamés Vieira, para abrir essa parte de nossa coletânea se deu pela reflexão extremamente contemporânea que o autor constrói, por meio de sua prosa singular, ao tomar como interlocutor privilegiado o filósofo alemão Peter Sloterdijk. Ao discutir uma “flagrante e iniludível obsolescência da escola, desde o século XVII um artefato sociotécnico

indispensável ao adestramento da moral laica desfraldada pela burguesia triunfante”, o autor argumenta sobre o modo como a tecnologia escolar, essa maquinaria bem calibrada de outrora, gradativamente, vai sucumbindo às ingerências da racionalidade instrumental sistêmica do tecnocosmo contemporâneo.

Na sequência, temos o texto das professoras Marilene Almeida e Regina Campos, intitulado Louise Artus-Perrelet e o ensino do desenho e jogos educacionais: a difusão das ideias da Escola Ativa no Brasil (1929–1931). Trata-se dos resultados de uma análise documental que tem como fonte primária o livro *O desenho a serviço da Educação*, da artista e educadora suíça Louise Artus-Perrelet, os quais demonstram que tal obra foi uma das primeiras tentativas de sistematizar um método de ensino de arte para crianças que dialoga com uma educação estética ligada às tendências da arte moderna e com a pedagogia ativa de Genebra. As autoras chamam a atenção para alguns aspectos interessantes do processo de ensino-aprendizagem de arte na visão de Perrelet, como o fato de que o desenho com o lápis seria o resultado da compreensão dos significados dos elementos da forma por meio da educação pelos sentidos.

O próximo texto, de Fernanda Costa e Gustavo Pessoa, nos instiga a voltar a pensar na relação entre tecnologia e aprendizagem, uma questão sem dúvida marcante para quem se preocupa com os desafios que a contemporaneidade apresenta aos professores. O texto relata, como indica o seu título, um estudo de caso sobre Alterações provocadas na vida de um estudante a partir do conhecimento e utilização da tecnologia. Os resultados indicaram que houve uma mudança em diversos processos sociais do indivíduo, confirmando a hipótese de que trabalhar as TDICs na escola é um instrumento de inclusão digital dos sujeitos. A partir do que seria uma virada conceitual em nossa sociedade,

parece claro que não é possível compreendermos esta sociedade como antes, especialmente porque a tecnologia vem provocando mudanças significativas em formas de pensar, agir, trabalhar e, especialmente, em formas de ensinar e aprender; reflexão que não é nova, porém se renova nos estudos que pretendem mostrar de que forma (s) essa (s) mudança (s) acontece (m) no cotidiano ou na vida escolar.

Os outros três textos que finalizam o livro trazem contribuições sobre como é possível vivenciar o aprendizado de forma mais plena a partir do estudo e da construção teórico-metodológica de objetos de aprendizagem e/ou percursos formativos que tornem, de alguma maneira, o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para os alunos, especialmente levando em conta as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que vivenciamos. O texto *Figurações da guerra: um relato-ensaístico*, de Paulo Caetano, apresenta, por conseguinte, uma experiência relativa ao ensino da Literatura. Tomando o conteúdo programático como base, o qual pressupunha a abordagem do que se entende por segunda e terceira fases do modernismo brasileiro, o autor tomou um aspecto conjuntural evidenciado por determinados autores estudados (momento pré-guerra) para traçar a experiência de ensino-aprendizagem que nos relata em seu capítulo. Assim, propondo a interlocução com diversos autores, procurou-se ver como uma guerra tem constituições, objetivos, intenções, número de participantes distintos. E, partir dessa interlocução com autores de momentos diferentes, foi proposto que os alunos “refletissem esteticamente as guerrilhas que pululam no dia a dia”.

Já o texto *O RPG e as obras heterônimas de Fernando Pessoa*, numa aproximação analógica, de Eliane Fonseca, Cláudio Magalhães e Simone Moraes da Silva, tem como proposta a criação de uma possível analogia entre as obras poéticas heteronímicas de Fernando Pessoa e os jogos de RPG (Role Playing Game / Jogo de Interpretação de

Personagens). Os autores defendem o uso do RPG como material de apoio didático-literário, uma vez que apresenta uma pluralidade nas criações de ambientes, de personagens e de contextos literários e socioculturais. Afirmam que tanto nas esferas orais do jogo de RPG quanto nas formas escritas das criações literárias, é perceptível o entendimento dos vários gêneros discursivos da língua portuguesa como forma de promoção da leitura. Por fim, ainda na perspectiva dos jogos – e fechando o livro – temos o texto O uso de jogos digitais no ensino da língua inglesa, de Maria Reis e Marilene Oliveira. Nele, as autoras afirmam a crença na possibilidade de que o ensino de língua inglesa possa tornar-se mais atrativo para aprendizes de todas as idades com a utilização de jogos em sala de aula. Para confirmar esta hipótese, apresentam alguns resultados de uma pesquisa desenvolvida entre alunos de licenciatura, os quais, além de alunos, serão também formadores. A discussão empreendida pelas autoras nos faz refletir sobre a importância não somente do lúdico na educação de forma geral, mas sobre o renovado interesse que esse tópico desperta tendo em vista as reconfigurações sociais de nossa época. Afinal, se diversos pensadores já defenderam o uso do lúdico nas práticas educacionais, para a busca de desenvolvimento cognitivo, intelectual e social de alunos de todas as idades, o tema ganha novo fôlego com a convivência das culturas oral, impressa e digital na vida em geral e no cotidiano da escola em particular.

Gostaríamos de finalizar esta apresentação reiterando nossa alegria em poder apresentar este fruto que, sabemos, é singelo; porém muito importante para marcar o início do que desejamos ser um caminho repleto de florescências. Gostaríamos também de agradecer às nossas colegas Érika Barroso Dauanny, Carla Nogueira Carvalho e Andréa Lourdes Ribeiro pela disposição em trilhar conosco este caminho; a todos os colegas que enviaram seus textos e puderam, desta forma, participar do nascimento desta produção; à professora e colega Elizabeth

Dias Lages Munaier, que aceitou prefaciар este livro, consubstanciando, assim, uma relação que há tempos vem se construindo neste espaço, nesta Instituição, e a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste projeto. É preciso reiterar também a importância do financiamento das agências de fomento, especialmente a FAPEMIG, a qual proporcionou que muitas das pesquisas aqui descritas fossem concretizadas. Agradecemos, ainda, a equipe da Editora da UEMG, em especial o colaborador Leandro Andrade, sempre solícito e atencioso.

Terminamos falando do desejo que nos move, impulsionado pelo conhecimento e convívio com a herança desta fantástica educadora que foi Helena Antipoff, a qual enfrentou os desafios de sua contemporaneidade e, por isso, fez e faz a diferença para inúmeras vidas. Suas armas: estudo, pesquisa, sensibilidade, vontade.

Abraço caloroso aos leitores!

Ana Paula Martins Corrêa Bovo, Fernanda de Jesus Costa,
Lílian Sípoli Carneiro Cañete, Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CENA: REFLEXÕES, PERCURSOS, VIVÊNCIAS

PARTE I

Formação docente no Brasil: Desafios contemporâneos e questões em cena

Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo
UEMG/UFMG
patricia.santos@uemg.br

O presente artigo, para além de apresentar respostas, propõe apontar reflexões gerais acerca de questões que permeiam a formação de professores em cursos superiores no Brasil, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN), assim como caminhos possíveis à pesquisa sobre a docência, e a proposta de uma intrínseca relação entre a pesquisa e o processo formativo docente.

A fim de elucidar tal proposta, o artigo parte do diálogo com a produção recente da área, que evidencia, em termos, a persistência de certos debates acerca da formação e da profissão docente em pesquisas educacionais.

Formação docente e os desafios contemporâneos

A princípio, é válido considerar que Diniz-Pereira (2016) evidencia que num contexto pós LDBEN 9394/96, novos desafios despontam para a formação de professores no Brasil. A aprovação da referida lei trouxe como demanda a formação de professores capazes de compreender os processos humanos de maneira global, a fim de afinar-se com as mudanças e as incumbências pretendidas para efetivação da Lei, nas quais se destaca, com ênfase a partir da década de 1990, a necessidade da formação de um “professor investigador” de sua prática.

Nesse viés, a LDBEN 9394/96 indica uma cultura institucional nos cursos de formação de professores, demandando das universidades públicas a capacidade de responderem qualitativamente aos desafios propostos pela conjuntura político-econômico-social brasileira, na qual o que se espera é a formação de profissionais da educação capazes de agir como agentes de mudança na escola básica nacional (DINIZ-PEREIRA, 2016).

Entretanto, ainda que a referida Lei anuncie o papel social do professor, o que se tem visto é a permanência das tensões e dicotomias que se referem aos cursos de licenciatura e bacharelado. Decorre dessa dicotomia uma tendência à valorização dos conteúdos específicos, em detrimento daqueles chamados pedagógicos, de maneira que resulta do caráter bacharelesco do curso de formação de professores o fato de que não tem sido construída uma identidade própria para os cursos de licenciatura.

Segundo Diniz-Pereira (2016, p. 157), “entre aqueles que ‘escolhem’ um curso de licenciatura [...] a identidade profissional que se constrói nesse curso não é, necessariamente, a de professor”. Licenciados se identificam como *historiadores, geógrafos, biólogos, pedagogos* etc., expressões identitárias nas quais raramente aparecem o *professor de*. Gatti (2016) destaca ainda que, em muitos casos, é preciso criar nos docentes que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que estão formando futuros professores.

Endossam a fragmentação dos cursos de formação docente, elementos como a marcada separação teoria e prática; a organização dos currículos dos cursos de formação nos quais há uma desarticulação entre as disciplinas de conteúdos específicos e aquelas genericamente chamadas pedagógicas, além de uma visível desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática.

Nesse sentido, Gatti (2016, p. 166–167) aponta que os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas,

não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas.

Um dos pontos críticos na formação de professores é o estágio curricular obrigatório. Desde 2002 vigora a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro, e a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro, que regulam a carga horária teórica-prática nos cursos de formação de professores, estabelecendo 1.000 horas de *atividades práticas* – prática como componente curricular (400 horas), estágio supervisionado (400 horas) e atividades científico-culturais (200 horas). Todavia, a garantia legal da carga horária destinada ao estágio, como espaço privilegiado da articulação teoria e prática durante os cursos de formação, têm-se limitado, em grande parte das instituições, ao simples registro burocrático, com programação e controles precários, sem projetos institucionais articulados com as redes de ensino, e sem acompanhamento de professores supervisores.

Também como consequência da LDBEN, no que se refere à ampliação da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, Barreto (2015) destaca o alargamento do mercado de trabalho para os profissionais da educação, fator acompanhado de uma expansão da oferta de cursos de formação docente no país. Na referida Lei, a exigência de nível superior para a docência, afeta, sobretudo, a formação de professores das séries iniciais e Educação Infantil, subsumindo a formação em nível médio.

Por esse viés, em relação à Licenciatura em Pedagogia, Barreto (2015) destaca o acentuado crescimento dos cursos de formação de professores, no período de 2001 a 2011, com o predomínio de uma grande quantidade de cursos de Educação à Distância (EaD) ofertados. De acordo com a autora, com base no Censo do Ensino Superior de 2011, 48% das matrículas nos cursos de Pedagogia estavam alocados na modalidade EaD, enquanto a proporção de alunos nas outras licenciaturas a distância é de apenas 19%. A autora também destaca o predomínio das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas nos cursos de Pedagogia em EaD, os dados indicam que essas instituições são responsáveis por 87,8% dos alunos matriculados em tal modalidade.

Nesse sentido, Barreto (2015, p. 683) considera que “em suma, as características predominantes da expansão dos cursos de pedagogia são pela iniciativa privada e pela educação à distância”. Na perspectiva da autora, tal fato é problemático na medida em que se tem percebido uma transformação das IES privadas em grandes empresas, com interesses de mercado, não acompanhadas do desenvolvimento efetivo da capacidade de produção de novos conhecimentos, por meio da pesquisa.

Barreto (2015) também considera que a rápida expansão dos cursos de Licenciatura em Pedagogia pode vir acompanhada de grande improvisação do seu projeto pedagógico, da infraestrutura de apoio e do acompanhamento dos estudantes, além de indicarem altos índices de evasão. A grande presença dos cursos de formação a distância nas Licenciaturas é marcada pelo que Diniz-Pereira (2016) considera como improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores.

Nos anos 2000, o Ministério da Educação (MEC) assume um papel proativo na formação de professores, por meio de medidas como

a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2006; Lei n. 5.800), a qual apontava, como principal interesse “ampliar as oportunidades de educação no setor público e estendê-las às populações mais distantes dos grandes centros em que estão concentradas as IES” (BARRETO, 2015, p. 685).

Barreto (2015, p. 685-686) indica ainda que,

Em 2009 é formulada, no âmbito da CAPES/MEC, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que compreende um conjunto de ações do Governo Federal, em colaboração com as IES públicas e secretarias de educação de estados e municípios, para ministrar cursos superiores e de formação continuada aos docentes em serviço. De acordo com o Censo Escolar de 2009, havia 638.800 professores da educação básica sem formação superior.

Todavia, a oferta pública dos cursos de Pedagogia a distância pela UAB/PARFOR mostrou-se muito aquém da demanda existente, os dados analisados por Barreto (2015) indicam que apenas 12% de cursos de Pedagogia na modalidade EaD são oferecidos na esfera pública e, entre eles, estão inseridos os cursos ministrados por redes que não fazem parte do sistema UAB/PARFOR. No que se refere às demais licenciaturas, os dados indicam uma maior oferta na esfera pública na modalidade EaD. Fator que endossa que “são sobretudo as professoras dos anos iniciais – e é melhor que sejam assim chamadas, porque são mulheres na maioria absoluta – as que têm sido compelidas

a buscar a formação superior nos cursos EaD das instituições privadas”. (BARRETO, 2015, p. 686)

Como alternativas para sanar lacunas na formação inicial docente, Barreto (2015) destaca iniciativas do MEC e alternativas regionais para a formação continuada de professores. Nessa seara, a autora considera que

[...] a própria existência dos programas regionais de formação de docentes alfabetizadores [...] põe, entretanto, em questão aspectos importantes do projeto de formação inicial dos cursos de Pedagogia. Estes últimos não estariam dando conta de capacitar os professores no que se refere a tarefas básicas que têm de enfrentar os docentes no cotidiano da escola e que, no mínimo, se esperava que fossem atendidas pela formação inicial. (BARRETO, 2015, p. 698)

Dessas considerações, depreende-se a complexidade da formação de professores no país, no que se refere à graduação e a formação continuada, a fim de atender aos dispositivos legais e às demandas da sociedade. Nessa perspectiva, Gatti (2016) identifica nos estudos atuais um grande volume de preocupações com a *formação de quem vai formar*, considerando que todas as questões sociais rebatem na escola, aumentando o desafio de formação desse profissional. Nesse cenário, surgem questões como: qual currículo construir para a escola e para a formação docente? Quais valores, práticas e atitudes devem estar envolvidas nessa formação?

Formação profissional e saberes docentes

Decorre dos elementos em jogo acerca da formação docente, a própria problematização do termo *formação inicial* em referência a formação acadêmica profissional do professor. Autores como Tardif (2000) e outros, chamam a atenção para a complexidade da formação docente e sua estreita relação com os saberes da história de vida e com os saberes da experiência, produzidos no exercício da docência. Nesse viés, é imprescindível considerar os saberes docentes como plurais, de maneira que pensar em formação docente implique considerar que a formação de um profissional vai muito além dos saberes curriculares e disciplinares dos cursos de formação.

Nessa perspectiva, Gatti (2016, p. 168–169) considera como categoria central a ideia de profissionalidade docente, que, segundo a autora, desenvolve-se,

[...] tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos interpares e com o contexto das redes de ensino [...] implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos.

Tais considerações explicitam as intrínsecas relações que envolvem a formação docente e os saberes que se desenvolvem na prática, conformando a profissionalidade docente. Em artigo, Tardif

(2000) discorre sobre a problemática do ensino e da formação de professores. Tece seu texto procurando entender quais os saberes profissionais dos professores são utilizados em seu trabalho didático para desempenhar suas tarefas a atingir seus objetivos; em quê e como tais saberes se distinguem dos conhecimentos universitários; assim como as relações que deveriam existir entre esses saberes e os saberes universitários. O autor considera que o movimento de profissionalização dos profissionais da educação busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor. Para tanto, evidencia um movimento que se dá no pós década de 1960, no qual há o esfacelamento do campo tradicional da epistemologia e sua consequente abertura a diferentes *objetos epistêmicos*.

Nesse contexto, há o questionamento da autonomia das ciências e da racionalidade científica, multiplicando-se os autores interessados em colocar em evidência as relações das ciências com diferentes formas de poder. Dentre esses novos objetos epistêmicos, ganham forças os estudos dos saberes cotidianos dos professores e do senso comum.

Essa definição da epistemologia da prática profissional leva Tardif (2000) a considerar mudanças nas concepções da pesquisa universitária a respeito do ensino. O autor então aponta a necessidade de que os estudos sobre os saberes docentes aconteçam no contexto real de atuação dos professores, para o autor “os saberes profissionais são saberes da ação [...] saberes do trabalho, saberes no trabalho” (TARDIF, 2000, p. 11). O profissional, sua prática e seus saberes *co-pertencem*, *co-evoluem* e se transformam. Ressalta, entre outros aspectos, que os saberes dos professores não devem ser confundidos com aqueles construídos durante a formação universitária.

Tardif (2000, p. 12–13) também destaca que “é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em

todas as suas tarefas”, de maneira que é importante que a pesquisa se dedique ao que os professores ensinam e ao conhecimento pedagógico que possuem, mas esses conhecimentos estão longe de abranger todos os saberes que os professores possuem. O autor propõe então, uma perspectiva “ecológica integral”, no intuito de “fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídos no e por meio do seu trabalho no cotidiano” (TARDIF, 2000, p. 13).

A partir de pesquisas desenvolvidas nos EUA, acerca dos saberes profissionais dos professores, Tardif (2000) caracteriza-os como temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Tal caracterização enfatiza a complexidade presente nos saberes envolvidos na atividade profissional docente, fator que redimensiona a também complexa questão da formação de professores, cuja lógica aplicacionista e disciplinar dos cursos de formação docente têm se mostrado incapaz de alcançar.

O artigo de Tardif e Raymond (2000), *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*, debruça-se sobre a questão temporal dos saberes docentes, considerando que esses saberes “estão longe de serem produzidos por eles” (p. 214). Para os autores, “a inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes”, de maneira que propõem, para o entendimento dessa genealogia, o estudo das trajetórias pré-profissionais e da carreira docente. A partir das trajetórias pré-profissionais, têm-se uma história de vida impregnada de experiências familiares, escolares e sociais, de maneira que “a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante” (p. 224). Na carreira docente, dá-se a institucionalização do trabalho, com suas normas formais e informais, aprendidas no âmbito da socialização profissional. A carreira também é

marcada pela representação subjetiva do professor, fruto das interações entre os indivíduos e as ocupações. Em síntese, Tardif e Raymond (2000, p. 234) defendem que “os saberes profissionais dos professores eram plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira”.

Em *Do ensino de conteúdos aos saberes dos professores: mudança de idioma pedagógico?*, Lelis (2001) debruça-se sobre as tendências da produção intelectual sobre formação de professores no período entre 1980 e 2000, procurando evidenciar as lógicas de pensamento que as fundamentam. A autora identifica a elaboração de um *idioma pedagógico*, dentre o qual destaca o trabalho de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), na medida em que evidencia que “a relação dos docentes com o saber não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática a expressão de múltiplos saberes, incorporados em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos” (LELIS, 2000, p. 54). Nesse viés, assume uma intrínseca relação entre a prática profissional e as tramas históricas e culturais, ultrapassando a dimensão pedagógica *stricto sensu*.

Por tais elementos, é válido endossar que uma sólida formação profissional não se esgota durante os quatro anos de oferta dos cursos de Licenciatura. A formação docente consolida-se temporalmente, e não pode prescindir de uma atividade reflexiva do professor, ao longo de sua trajetória profissional. Tal processo reflexivo dá-se a partir do encontro com os pares, com seus referenciais teóricos, com suas práticas cotidianas e com sua própria história de vida.

Faltam professores? Atratividade e carreira docente

É recorrente nos discursos das secretarias estaduais e municipais de educação a afirmativa que envolve a falta de professores habilitados, especialmente nas áreas de exatas, para atuação na educação básica. Prerrogativa que, inclusive, fundamenta o fato de profissionais de outras áreas, ou mesmo não licenciados, exercerem a docência, como ocorre em larga escala em Minas Gerais, e em outros Estados da União.

Todavia, pouco tais secretarias e União têm discutido acerca de políticas para a atratividade à carreira docente e combate a evasão de professores, seja para as redes particulares, ou mesmo, por abandono da profissão.

Em artigo, Marli André (2015), aponta a questão da evasão dos professores melhor capacitados – em termos de especialização – da educação pública, que passam a atuar nas redes privadas ou no ensino superior. Nesse cenário, a autora aponta como urgente o desenvolvimento de políticas capazes de atrair, recrutar e manter os *bons profissionais* na educação pública.

Nesse viés, está em consonância com o texto de Gatti (2012), que, ao abordar as relações entre os planos de carreira municipais e estaduais, a relação com a vida profissional dos docentes e a qualidade da educação, considera que “o problema salarial docente se associa à discussão sobre a qualidade da educação no país e sobre a atratividade da carreira e permanência nela” (GATTI, 2012, p. 95).

Disso decorre que tecer considerações acerca da atratividade da profissão docente às novas gerações, assim como zelar pela manutenção daqueles profissionais que se inserem na educação pública demanda a efetivação de planos de carreira que reflitam o reconhecimento social e político dos professores. Gatti (2012) ressalta que nas últimas décadas

foram crescentes as lutas pelo reconhecimento do professor como categoria profissional de impacto na sociedade. No entanto, a média salarial dos professores ainda mostra-se muito aquém da formação exigida e do trabalho que é deles esperado.

Avoluma esse cenário, o fato de grande parte dos profissionais da educação estarem vinculados aos Estados e Municípios por meio de contratos precários de trabalho. Esses professores temporários, além de perdas do ponto de vista pessoal e pedagógico – a escola se depara com grande rotatividade de profissionais – estão em situação ainda mais fragilizada que os demais, dado que se encontram, na maioria dos sistemas de ensino, alijados dos planos de carreira, quando estes existem.

No entanto, faz-se necessário considerar que embora seja um elemento essencial, não é apenas a melhoria da remuneração que envolve as políticas de atratividade, permanência na carreira e apoio aos docentes. Nesse viés, Marli André (2015) realiza um estudo interessado nas políticas de apoio aos docentes no Brasil – também pautando-se na perspectiva da atratividade e permanência na carreira – a partir de uma grande pesquisa realizada acerca da formação docente em 15 secretarias de educação, entre municipais e estaduais. No recorte estudado, a autora destaca como principais exemplos de políticas de apoio aos docentes: a socialização de práticas exitosas, por meio de publicações de experiências, organização de eventos; prêmios por desempenho, muitas vezes atrelados às avaliações institucionais; e apoio ao trabalho docente, por meio de afastamento para qualificação profissional, bolsas de estudos etc.

Todavia, André (2015) destaca que tais políticas, muitas delas previstas nos planos de carreira municipais e estaduais, apresentam como faceta, para além do apoio aos docentes, uma forma de *umentar*

artificialmente os salários reconhecidamente baixos dos profissionais da educação. Nesse sentido, pode-se inferir a pequena percepção do impacto dessas políticas nos processos de aprendizagem e na melhoria da qualidade da educação no país.

Pesquisas do trabalho docente: indícios para a formação

Nas últimas décadas têm-se avolumado as pesquisas acerca da profissão docente, processo que tende a contribuir para o remodelamento e o repensar da formação desse profissional. Diniz-Pereira (2013) tece considerações a respeito da construção do campo da pesquisa sobre formação de professores, considerando-o, inclusive, relativamente novo.

Em uma breve contextualização, é possível verificar, na década de 1970, uma tendência dos estudos sobre a profissão docente ater-se a instrumentalização técnica do professor, cujo foco centrava-se nos métodos de ensino, avaliação e controle. Nos anos 1980, com os aportes da sociologia, os estudos voltaram-se para a perspectiva da prática educativa transformadora, buscavam abordar os contornos necessários à formação do educador, em suas dimensões sociopolíticas e ideológicas. Já na década de 1990, os estudos voltaram-se à formação do *professor-pesquisador*, com uma tendência à valorização da prática cotidiana e dos saberes escolares e docentes. Nesse contexto, a aposta era a formação de professores-reflexivos, investigadores de sua própria prática (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Sob a égide do *sujeito*, as pesquisas dos anos 2000 tendem a focar na figura do professor, em detrimento dos cursos de formação. Nesse cenário, interessam-se pelo sujeito professor, suas vozes, suas vidas, em uma clara valorização das questões da *subjetividade*. Nessas pesquisas, as temáticas passam por construção de identidades e profissionalização

docente, questões de gênero, relações de poder, etnia e raça. Despontam como perspectivas teórico-metodológicas as pesquisas narrativas, de história de vida, autobiográficas, buscando o resgate das memórias dos professores (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Dessas pesquisas, destaca-se o interesse por aprender como nos tornamos professores. Apontam como tendência uma característica multidisciplinar e multi-metodológica, fator que permite indicar, junto à Diniz-Pereira (2013), certa tendência às fragilidades nas fundamentações quanto às metodologias de pesquisa, que passam, inclusive por uma imprecisão quanto ao objeto de estudo (Formação de professores? Identidade docente? Saberes?).

Nesse cenário, esse artigo procura traçar brevemente algumas considerações acerca do método autobiográfico e da pesquisa-ação como possibilidades de pesquisa a partir da narrativa de professores, fomentando, inclusive, sua utilização com perspectiva formativa.

Entre essas perspectivas, o trabalho de Bueno (2002) situa o método autobiográfico como um daqueles decorrentes das mudanças de paradigmas e rupturas que operam nas ciências sociais, ao longo do século XX, e sua consequente busca por novos métodos, em especial aqueles capazes de alcançar as subjetividades. A autobiografia aparece então como alternativa para apreender as dinâmicas da vida cotidiana, nas quais as metodologias macroestruturais não conseguem penetrar. O método autobiográfico figura como mediador entre a Histórias individual e social.

Na mesma tônica, Bueno (2002) considera algumas potencialidades e limites desse método, admite, assim, a própria dificuldade do trabalho com as subjetividades e aponta como potencialidade a geração de uma *contra-cultura*, na medida em que o método propõe a escuta aos professores sobre o seu próprio trabalho.

Também se refere ao potencial desenvolvimento de uma consciência individual e coletiva dos professores, de maneira que o método autobiográfico também se apresenta por seu caráter formativo, ao propor a autorreflexão.

Nesse viés, o trabalho de Bueno et al. (2006), *Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente*, faz um levantamento das produções com a nomenclatura genérica de autobiografias e histórias de vida, que se dedicaram à temática da formação de professores e profissão docente no Brasil (1985–2003). As autoras destacam um vertiginoso crescimento de trabalhos nessa perspectiva, no período pós década de 1990, caracterizados por uma enorme dispersão temática e metodológica, marcados ainda por uma multiplicidade de referenciais teóricos utilizados. As autoras apontam, todavia, a baixa adesão ao caráter formativo do método autobiográfico nesses trabalhos, ainda que seja esse um de seus grandes potenciais.

Em *O trabalho com narrativas na investigação em educação*, Lima et al. (2015) propõe-se a apontar alguns elementos para a compreensão da investigação narrativa da experiência, destacando o papel de sujeito dos professores, narradores de sua própria experiência, endossando, assim, nesse tipo de pesquisa, seu potencial formativo. Os autores recorrem, entre outros, a Benjamin (1985) e Larrosa (2004), considerando que os saberes da experiência são transmitidos pelo aconselhamento. Tais saberes mostram-se fugidios às questões pragmáticas da pesquisa que não dá voz aos sujeitos.

Para além da proposta de dar voz ao professor, ou ainda, aos excluídos, silenciados e marginalizados, o artigo de Diniz-Pereira (2008), *The use of critical life history inquiry as a methodology for studying the básica*” (LÜDKE, 2012, p. 637). Todavia, ressalta ainda que as pesquisas desenvolvidas pelos professores tendem a se afastar dos critérios de

*identity construction of activist educators*¹, traz apontamento acerca desse referencial teórico metodológico, nos quais, entre os autores citados, há a consideração acerca da possibilidade dessa pesquisa desafiar as estruturas opressivas que criam os silenciamentos. Junto às informações sobre a coleta de dados e o processo de análise de Histórias de Vida, Diniz-Pereira aponta a pesquisa crítica de Histórias de Vida, considerando que, nessa perspectiva, há um comprometimento com a justiça social.

A partir dessa perspectiva, pode-se admitir o potencial formativo dessa metodologia, mostrando-se empoderadora, emancipatória e transformadora.

No que se refere a uma efetiva relação entre o professor e a pesquisa de sua prática, o artigo de Lüdke (2012) aponta a pesquisa-ação e sua relação com a formação e o trabalho do professor. A autora utiliza os trabalhos de John Elliot, entre outras passagens, para indicar o interesse do referido autor no desenvolvimento de uma pesquisa próxima da realidade do professor, realizando-se de maneira mais viva e efetiva do que aquela desenvolvida na academia. Entretanto, destaca, junto a Elliot, “a dificuldade da pesquisa-ação em estabelecer-se como uma ciência social alternativa, livre de pressupostos do positivismo embutido na cultura acadêmica” (LÜDKE, 2012, p. 632).

A autora descreve ainda seu programa de pesquisas sobre a formação de professores da educação básica, focalizando o papel da pesquisa nessa formação e no trabalho do professor, no qual, entre outras considerações, aponta uma “reflexão necessária sobre o conceito de pesquisa dominante (o da academia), e o que poderia corresponder às necessidades sentidas pelos professores em suas escolas de educação

1. O uso da investigação da história de vida crítica como metodologia para o estudo da construção identitária de educadores ativistas [tradução nossa].

rigor científico das pesquisas acadêmicas, o que as coloca numa posição de validade e credibilidade questionada pela esfera acadêmica.

Nessa tônica, o texto de Pimenta (2005) retoma a intenção da pesquisa-ação em criar nas escolas uma cultura de análise das práticas, de maneira que os professores tenham ferramentas para transformar suas ações e as práticas institucionais. Por meio de pesquisas com profissionais da educação no contexto da educação básica, aponta a opção metodológica da pesquisa-ação crítico-colaborativa, entendida como aporte utilizado:

Quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, onde a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo. (PIMENTA, 2005, p. 534).

O trabalho de Zeichner e Diniz-Pereira (2005) reitera a pesquisa dos professores como uma das formas disponíveis e bastante eficiente para a formação profissional. No entanto, questiona a visão acrítica e glorificada acerca dos potenciais da pesquisa-ação, definida no artigo como “uma pesquisa sistemática feita por profissionais sobre as suas próprias práticas” (p. 65). Os autores apontam como potencial a ideia da pesquisa-ação reforçar os laços com as lutas mais amplas por justiça social, econômica e política. Nesse sentido, propõem que “toda e qualquer pesquisa-ação deve considerar, em algum ponto do desenvolvimento da investigação, as implicações sociais e políticas de suas práticas” (p. 75-76).

Por esse viés, o potencial formativo da pesquisa-ação traz implicações diretas e substantivas nas formas pelas quais os professores afetam a vida de seus estudantes e catalisam transformações.

Algumas considerações

Em linhas gerais, traçar alguns elementos que envolvem a formação acadêmica profissional docente na atualidade, permite evidenciar, como já anunciado por Diniz-Pereira (2016), a persistência de alguns debates, sem, no entanto, ter encontrado caminhos para equalizá-los.

Nesse sentido pode-se entender o perene embate Bacharelado vs. Licenciatura, nos quais se percebe a formação de professores tensionada pela característica bacharelesca de grande parte dos cursos. O que está em jogo é que tal dicotomia perde como referência o fato de que o domínio dos conteúdos específicos de cada área não é condição para a garantia do processo ensino-aprendizagem, embora tal processo não possa prescindir desses conhecimentos específicos. Possivelmente, o grande desafio posto aos cursos de licenciatura seja a instituição de uma sólida identidade de cursos de formação de professores, sem, contudo, recair em outra dicotomia, aquela que exclui desses cursos as dimensões da pesquisa e seu potencial formativo.

É possível associar a essa identidade que se afasta das especificidades do magistério a questão dos estágios curriculares obrigatórios dos cursos de formação de professores. Ainda que seja incontestável o tempo do estágio com importante espaço para efetivação da articulação teoria e prática, assim como para a fundamentação profissional do futuro professor, o que se vê é a transformação desse espaço na prática burocratizada de assinar papéis. Pelas mais variadas condições em que se ofertam os cursos de formação docente, o que se

percebe é que as instituições de ensino têm negligenciado o papel do estágio docente, o que gera efeitos, entre os quais se pode apontar o alto índice de abandono da carreira docente nos primeiros anos de exercício.

Também se mostra como marca das últimas décadas, uma urgência em qualificar um grande número de educadores, em cumprimento ao que prevê a LDBEN, em relação à formação de professores em nível superior. Todavia, tal urgência refere-se também a uma aclamada falta de professores, especificamente das áreas exatas, sem, contudo, efetivar-se, com a mesma urgência, políticas consistentes de atratividade à carreira docente à juventude do país, assim como medidas de incentivo à permanência na profissão docente.

Dada a complexidade da profissão docente, as lentes de pesquisa têm permitido variados estudos da docência, inclusive considerando a potencialidade formativa de tais pesquisas. Todavia, se pressupostos teórico-metodológicos, como aqueles que fundamentam a pesquisa-ação, por exemplo, ainda estão às vias de se firmarem no meio acadêmico, devendo vistas às tradições positivistas de pesquisa, é necessário considerar a distância efetiva de realização dessas pesquisas nas escolas públicas. Por mais que desde a década de 1990, o aclamado professor-pesquisador apareça como uma das panaceias para o desenvolvimento da educação, o cotidiano das escolas públicas coopera para a impossibilidade dos docentes realizarem, efetivamente, esse tipo de trabalho, seja pelas condições de tempo de estudo, seja pelo estabelecimento de contratos precários, ou ainda, dentre outros tantos fatores, pelas jornadas múltiplas de trabalho.

Por fim, a modesta intenção desse artigo foi lançar luz sobre a persistência de certos debates, que envolvem desafios acerca da formação docente, que, quando se tem em mira a efetivação de uma educação que preze pela qualidade, urgem pela prioridade política e social de repensar o processo formativo de professores no país.

Referências

- ANDRÉ, Marli. **Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213–230, jan./mar. 2015.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 62 jul./set. 2015.
- BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 9 jun. 2006.
- BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H.C.; SOUZA, C.P; CATANI, D.B. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985–2003)**. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 2, p. 385–410, maio/ago. 2006.
- BUENO, B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa, v. 28, n. 1, p. 11–30, jan./jun. 2002.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145–154, jul./dez. 2013.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações**. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83–93, jan./jul. 2010.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9–34, jan./jun. 2016.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **The use of critical life history inquiry as a methodology for studying the identity construction of activist educators**. Studies in Symbolic Interaction, v. 30, 385–415, 2008.
- GATTI, Bernadete A. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 88–111, jan./abr., 2012.
- GATTI, Bernadete A. 2016. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetinga, v. 1, n. 2, p. 161–171, 2016.

LELIS, I. A. **Do ensino de conteúdos aos saberes dos professores: mudança de idioma pedagógico?** Educação & Sociedade, n. 74, abril/2001, p. 43–58.

LIMA, M. E. C. C., GERALDI, C. M. G., GERALDI, J.W. **O trabalho com narrativas na investigação em educação.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17–44, jan./mar., 2015.

LÜDKE, Menga. BOING, Luiz Alberto. **Do trabalho à formação de professores.** Cadernos de Pesquisa, v.42, n. 146, p. 428–451 maio/ago. 2012.

LÜDKE, Menga. **Desafios para a pesquisa em formação de professores.** Revista Diálogo Educacional., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629–646, set./dez. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 521–539, set./dez. 2005.

TARDIF, M. RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, Dezembro/2000.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista Brasileira de Educação, n. 13, jan./fev./mar./abril. 2000, p. 5–24.

ZEICHNER, Kenneth M. DINIZ-PEREIRA, Júlio E. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 63–80, maio/ago. 2005.

O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de Matemática para a Educação Básica¹

Erika Barroso Dauanny

Universidade do Estado de Minas Gerais

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores da FE-USP

erika.dauanny@uemg.br

Introdução

Este trabalho apresenta dados e conclusões de pesquisa de doutoramento, cujo objeto de estudo foi o estágio curricular supervisionado na formação inicial universitária do professor de Matemática para a Educação Básica. O objetivo principal da investigação foi compreender a contribuição do estágio no contexto dos processos formativos dos professores de Matemática. Partindo da realidade da escola atual, entende ser necessária uma formação que considere o professor como um profissional intelectual crítico reflexivo. Nessa perspectiva, que se considere o estágio como uma atividade teórico-prática, uma atitude investigativa que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender. A base empírica da pesquisa foi o Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de São Paulo. A opção metodológica foi por uma pesquisa qualitativa apoiada em dados quantitativos de um questionário, análise documental, observação e realização de entrevistas. Foi adotada a estratégia de triangulação de métodos.

1. Este texto foi apresentado na Conferência Internacional do Espaço Matemático em Língua Portuguesa (CiEMeLP) As múltiplas formas de fazer e comunicar a cultura matemática em língua portuguesa, em Coimbra, Portugal, 28 a 31 de outubro de 2015; e tem sua origem na tese de doutorado O estágio no contexto dos processos formativos de professores de Matemática para a Educação Básica: entre o proposto e o vivido, FE-USP, 2015, sob orientação da Profa.Selma Garrido Pimenta. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062015-123356/>

Os principais resultados evidenciam que as disciplinas responsáveis pelo estágio, que o desenvolvem com atividades que propiciam reflexão e que buscam a unidade entre teoria e prática, contribuem fortemente para a formação dos futuros professores. Para o estágio constituir-se como um processo formativo significativo, faz-se necessário, entre outros aspectos, ampliar os espaços de reflexão sobre as atividades desenvolvidas durante o estágio.

Segundo Saviani (2009) e Freitas (2012), da perspectiva do neoliberalismo decorre toda uma lógica de fazer educação com consequências nefastas para a mesma.

[...] ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Conforme também aponta Charlot (2008), o professor, hoje, enfrenta contradições que decorrem da contemporaneidade econômica, social e cultural, além das tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Até que ponto essas contradições estão sendo consideradas no processo de formação inicial universitária do professor? Como, onde e quando o processo formativo universitário inicial do professor oferece elementos que o auxiliem a gerir e superar tensões e contradições presentes na sua atividade profissional? Nesse contexto, qual o lugar do estágio no processo de formação do professor?

Apesar do amplo debate que se abriu, no Brasil, em relação às licenciaturas, desde o ano de 2000, as pesquisas em relação à formação inicial, têm demonstrado que:

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 2009a, p. 16).

Assim, em âmbito nacional, prevalece uma frágil preparação para o exercício do magistério na Educação Básica, ainda com uma clara separação entre formação em área disciplinar e formação pedagógica, além de um reduzido espaço para a formação pedagógica (SBEM, 2000, 2003; GATTI, 2010). O estudo de Gatti e Barreto (2009) aponta também para as discrepâncias entre o currículo efetivamente realizado nas licenciaturas, especialmente nas faculdades privadas, e as orientações emanadas do MEC e do CNE (BRASIL. MEC/CNE, 2002).

Diante da realidade da escola atual, faz-se necessária uma formação que considere o professor como um profissional intelectual crítico reflexivo conforme Contreras (2002), Pimenta e Ghedin (2008), e Zeichner (2008). Essa concepção de professor considera que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados (PIMENTA, 2005).

Cada concepção de professor tem subjacente “uma determinada concepção de escola e do ensino; uma teoria do conhecimento e da

sua transmissão e aprendizagem; uma concepção própria das relações entre teoria e prática, entre a investigação e a acção” (PÉREZ-GOMES, 1992, p. 96).

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, segundo Contreras,

[...] desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. (CONTRERAS, 2002, p. 157).

Para Ghedin, refletir criticamente significa:

[...] colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. [...] Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos [...]. A reflexão crítica apela a uma crítica da interiorização de valores sociais dominantes, como maneira de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos. (GHEDIN, 2008, p. 138-139).

Nessa perspectiva “a atividade docente é práxis” (PIMENTA, 2009, p. 83). E o que é práxis? A “práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade que só artificialmente,

por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (VÁZQUEZ, 2007, p. 262).

Segundo Konder,

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115).

Nesse sentido, a concepção de professor como um profissional intelectual crítico e reflexivo considera que:

[...] o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. Assim, um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes. (PIMENTA, 2005, p. 528).

Pimenta e Lima (2010) ao analisarem diferentes concepções de estágio relacionadas a diferentes concepções de prática e de teoria, concluem que a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis se daria no “[...] desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (Ibid., p. 34). Assim, o estágio é entendido como uma atividade teórico-prática, uma atitude investigativa que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, sobre o trabalho docente e sobre as práticas institucionais situadas em seus contextos sociais, históricos e culturais.

Múltiplos são os espaços em que se aprende a ser professor. Na pesquisa desenvolvida, o foco está centrado na investigação do processo vivenciado no espaço/tempo do estágio supervisionado do curso de formação inicial universitária do professor, considerando as seguintes questões: Como o estágio está sendo considerado e desenvolvido no Curso de Licenciatura em Matemática? Que processos formativos ocorrem no estágio e como eles podem contribuir para a formação de professores? Qual a compreensão dos futuros professores, alunos desse curso, dos processos formativos relacionados ao estágio, por eles vivenciados, no sentido da contribuição desses processos para a sua formação como professores? Em quais condições o estágio constitui-se um processo formativo significativo no Curso de Licenciatura em Matemática?

Metodologia

A base empírica da pesquisa foi o curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da USP, cuja proposta de formação reconhece a importância do estágio para formar

professores comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes nas escolas brasileiras, especialmente as das redes públicas, conforme PFPUSP (2004).

O Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP, 2004), considera que

o “estágio supervisionado” deve ter um papel de elemento integrador na formação do professor, oferecendo ao estudante de licenciatura oportunidades de ampliar e utilizar as habilidades e os conhecimentos adquiridos no curso para responder às necessidades e aos desafios da realidade escolar. (PFPUSP, 2004, p. 27).

A meta do estágio deverá ser, portanto, segundo o próprio Programa, o desenvolvimento de um saber teórico-prático que exija uma postura investigativa e problematizadora da realidade escolar, integrando suas ações à proposta pedagógica da Instituição. A perspectiva em relação ao estágio, apresentada no PFPUSP (2004), representa, assim, um avanço, na medida em que sua importância para a formação é reconhecida e sua valorização fica instituída.

O PFPUSP (2004) considera concepções coerentes com as necessidades hoje colocadas para a formação de professores. A concepção de professor que se almeja formar pode ser identificada com a do professor intelectual crítico reflexivo, conforme tratado no item anterior. Relacionada a essa concepção de professor, a atividade docente é entendida como práxis, como uma ação transformadora do real, e, em decorrência, o estágio entendido como uma atividade teórico-prática, uma atitude investigativa que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, conforme Pimenta e Lima (2010).

A opção metodológica foi por uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) apoiada em: a) dados quantitativos de questionário aplicado aos alunos da licenciatura; b) observação por um período de dois anos (2011-2012) de momentos do processo de formação desenvolvido no Curso e relacionados ao estágio supervisionado, na universidade e em uma das escolas de Educação Básica onde alunos desenvolvem o estágio e c) realização de entrevista semiestruturada com alunos do curso. Os vários instrumentos de coleta de dados foram utilizados de maneira complementar para a compreensão do estágio como processo formativo no contexto da formação inicial universitária do professor de Matemática da Educação Básica. A estratégia de triangulação de métodos foi adotada para investigar um mesmo ponto combinando métodos quantitativos e qualitativos (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 2005). Os dados obtidos foram analisados à luz do referencial teórico para a compreensão do estágio como processo formativo.

Os dados coletados e a análise estatística desenvolvida oferecem elementos para compreensão e interpretação do fenômeno educativo relativo à formação do professor. Entretanto, as tendências apresentadas nos dados estatísticos não são generalizáveis nem são regras. Embora tenham sido usadas análises de natureza probabilística, identificando-se regularidades, estas não são imediatamente aplicáveis, mas sugestivas.

Neste artigo, apresento a análise estatística de alguns dados produzidos através do questionário respondido por alunos das licenciaturas da USP, em especial por alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, sujeitos desta pesquisa. A amostra foi composta por 99 sujeitos, sendo 49 alunos provenientes de diversos cursos de licenciatura da USP e 50 alunos do curso de Licenciatura em Matemática do IME-USP.

Os 50 alunos da Licenciatura em Matemática correspondem a 100% dos alunos ingressantes no curso diurno de Licenciatura em Matemática do IME-USP, tendo o ano de 2009 como referência (50 vagas), conforme dados da FUVEST (2009). Essa relação foi feita considerando que as turmas nas quais a observação foi desenvolvida, com exceção de uma, eram do turno diurno. Os alunos que participaram da pesquisa cursavam pelo menos uma das disciplinas que têm estágio em sua carga horária, durante o ano de 2012.

Na Licenciatura em Matemática do IME-USP, as 400 horas de estágio curricular supervisionado, obrigatório no curso, estão distribuídas entre oito disciplinas: as disciplinas do Bloco III, de Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação (POEB - Política e Organização da Educação Básica no Brasil; Didática e Psicologia da Educação), obrigatórias para todas as licenciaturas da USP e oferecidas pela Faculdade de Educação e as do Bloco IV, de Fundamentos Metodológicos do Ensino (Experimentação e Modelagem; Estágio de Vivência e Investigação em Gestão Escolar e Políticas Públicas; Metodologia do Ensino da Matemática I e II e Projetos de Estágio) sendo as primeiras oferecidas pela FEUSP e a última pelo IME-USP.

Alguns resultados

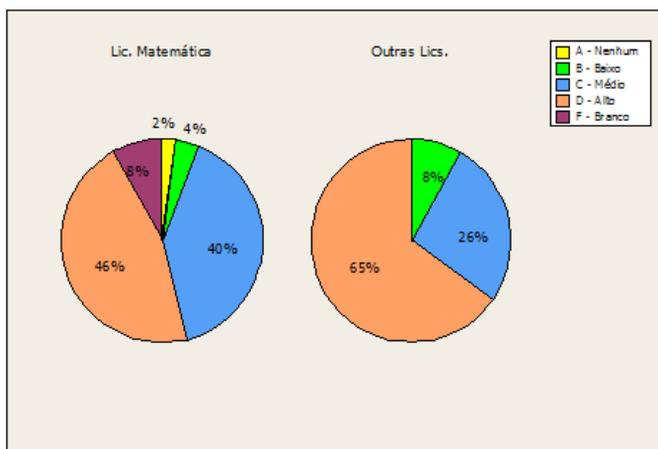
Os dados, produzidos através do questionário, trazem a perspectiva dos alunos estagiários em relação às seguintes categorias: (A) Grau de contribuição dos conteúdos e atividades desenvolvidos em cada disciplina para análise e construção de alternativas frente às dificuldades que hoje se apresentam aos professores nas escolas; (B) Grau de contribuição de cada atividade ou estratégia de ensino desenvolvida nas disciplinas, para a formação de professores; (C) Espaço de reflexão, em cada uma das disciplinas, sobre as observações

e outras atividades desenvolvidas durante o estágio; (D) Influência do estágio, desenvolvido nas disciplinas, no desejo de ser professor; (E) O fator que, na(s) disciplina(s), mais contribuiu para a formação.

Em relação à categoria (B), a atividade de Reflexão sobre as atividades e/ou observações desenvolvidas durante o estágio foi, percentualmente, a mais indicada, pelos alunos, como tendo um *Alto* grau de contribuição para a formação dos mesmos como professores. Conforme Dauanny (2015), a reflexão foi apontada pelos futuros professores como núcleo essencial da formação de professores, como a variável mais importante que influencia na formação dos mesmos. Assim considerada, o estágio deixa de ser a *hora da prática* para tornar-se uma atividade teórico-prática, um espaço tempo onde a teoria é indissociável da prática. O estágio é, assim, ao mesmo tempo uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade prática.

O Gráfico 1, a seguir, mostra a avaliação dos alunos em relação ao grau de contribuição da atividade de reflexão sobre as atividades e observações desenvolvidas durante o estágio, para a formação dos mesmos como professores.

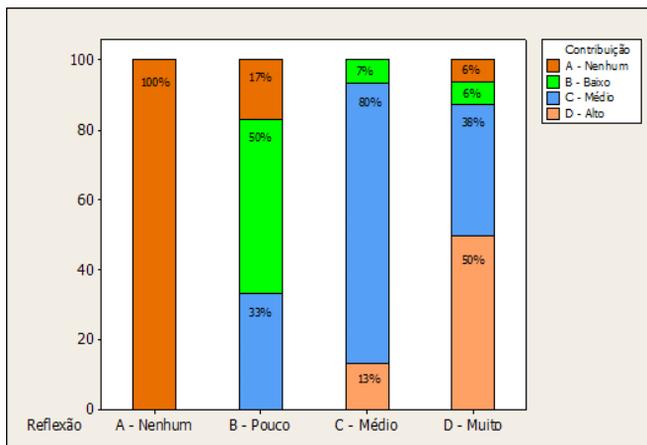
Gráfico I – Grau de contribuição da atividade de reflexão sobre as atividades e observações desenvolvidas durante o estágio



Fonte: DAUANNY, 2015, p. 192

A análise da relação entre a categoria (A), e a categoria (C), indica que, quando o Espaço de Reflexão, oferecido na disciplina, é tido pelo aluno como Muito, o grau de contribuição do conteúdo e das atividades dessa disciplina tende a ser classificado como sendo Alto. E vice e versa. Quando o Espaço de Reflexão, oferecido pela disciplina, é tido pelo aluno como Nenhum, o grau de contribuição dessa disciplina tende a ser classificado como sendo Nenhum ou Baixo. Um exemplo dessa tendência, é apresentado no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Comparação entre grau de contribuição dos conteúdos e atividades desenvolvidos na disciplina e o espaço de reflexão nesta disciplina



Fonte: DAUANNY, 2015, p. 337

Se acrescentarmos às análises anteriores que, os fatores que mais contribuiram para a formação dos alunos como professores (categoria E) foram as discussões sobre os problemas da realidade profissional docente e os métodos, técnicas de ensino e dicas sobre formas de trabalhar melhor, confirma-se o quanto a abertura de espaço de discussão e de reflexão sobre a realidade encontrada nas escolas durante os estágios, é importante para a formação do professor nos cursos de Licenciatura.

Em relação à categoria (D), os dados revelam que o estágio tem forte influência no desejo ou opção de ser professor. A soma do percentual dos alunos que tiveram influência do estágio no desejo de ser professor, seja uma influência positiva ou negativa corresponde a 72% nas disciplinas do Bloco III (Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação)

e, 67% nas disciplinas do Bloco IV (Fundamentos Metodológicos do Ensino). Um estudo aprofundado sobre a influência do estágio no desejo de ser professor indica que a atividade de reflexão sobre as atividades e/ou observações desenvolvidas durante o estágio, quando tem sua contribuição avaliada como Alta pelos futuros professores, aumenta a probabilidade de o estágio influenciar positivamente no desejo de ser professor, mais do que qualquer outra atividade ou disciplina quando estas também são avaliadas de modo positivo pelos alunos. De forma complementar, os dados de observação e dos depoimentos dos futuros professores indicam a existência de um importante e rico movimento de reflexão relacionado, não só às atividades de estágio, mas também aos saberes experienciais, seja promovido pelos professores responsáveis pelas disciplinas de estágio, ou pelos próprios alunos. Estes evidenciam também diferentes níveis da reflexão realizada.

Ana: [...] *essa de reflexão foi... é... reflexão e observação, foi particular, meu assim... Eu pude refletir muito... assim, tive acesso a isso, mas nada muito orientado também.*

A reflexão desenvolvida, em alguns momentos, parece ter trazido novos elementos aos futuros professores no sentido de os levarem a se recolocarem diante das experiências ou dos saberes, ou a ressignificarem saberes e experiências e, com isso, construir possibilidades de superação de problemas aí identificados.

Em outros momentos, apesar da explícita intenção de algumas disciplinas em desenvolver as atividades de estágio articuladas com as atividades desenvolvidas em sala de aula pelo professor da escola-campo de estágio, essa articulação, muitas vezes, fica restrita ao exercício de buscar identificar o que os professores gostariam de trabalhar com seus alunos, sem uma problematização e um processo de reflexão fundamentado teoricamente, para ressignificação das demandas

e mudança de fato das práticas escolares. Assim, o estágio acaba sendo desenvolvido numa perspectiva ainda aplicacionista, de forma justaposta às atividades do professor da Educação Básica, sem interagir com elas. Nesse sentido, cabe perguntar: como incorporar às disciplinas responsáveis pelo estágio, um movimento de problematização, investigação, reflexão, produção de conhecimento sobre o ensinar e aprender Matemática, a partir da realidade encontrada nas escolas? Como trabalhar com os futuros professores, ou já professores, na perspectiva do entendimento da docência como práxis? São questões a serem consideradas no projeto político-pedagógico do curso.

Algumas conclusões

A concepção de professor intelectual crítico reflexivo privilegiada nesta pesquisa, bem como a sua formação, tem a reflexão como uma categoria fundante. A prática educativa tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade. O processo reflexivo proporciona o entendimento das relações entre o que acontece na prática educativa e os seus determinantes externos. Nos estágios, os futuros professores e os professores formadores têm oportunidade de se depararem com a complexidade que caracteriza o cotidiano das escolas, e isso faz surgir oportunidades de refletir criticamente sobre essa realidade, de entender os seus determinantes, de compreender a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas e de construir alternativas para os problemas que aí se apresentam. Nesse sentido, o estágio é uma peça chave para a concretização de um modelo formativo que melhor prepara futuros professores para o enfrentamento das demandas da prática pedagógica.

Os principais resultados desta pesquisa evidenciaram que as disciplinas responsáveis pelo estágio, que o desenvolvem com atividades

que propiciam reflexão e que buscam a unidade entre teoria e prática, contribuem fortemente para a formação dos futuros professores. Entretanto esses espaços são restritos e ficam perdidos em meio à fragmentação de atividades, à falta de articulação entre as disciplinas e entre conteúdos específicos da área de atuação do professor e os conteúdos didático-pedagógicos.

Conclui-se que, para o estágio constituir-se como um processo formativo significativo, faz-se necessário, entre outros aspectos, ampliar os espaços de reflexão sobre as atividades desenvolvidas durante o estágio; ter uma atuação coletiva e articulada de todas as disciplinas e consequentemente dos professores orientadores de estágio; e fundamentalmente, desenvolver processos e atividades pautados em relações sociais coletivas, colaborativas e dialógicas.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CNE/CP Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de Licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Seção I, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 21 set. 2014.

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

CHARLOT, B. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador de contradição**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17–31, jul./dez. 2008

DAUANNY, E. B. **O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de Matemática para a Educação Básica: entre o proposto e o vivido**. 2015. 375f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP.

FUVEST. **Fundação Universitária para o Vestibular**. Licenciatura em Matemática/Física 2009. 2009. Disponível em: <http://www.fuvest.br/estat/perfingr.stm?anofuv=2009>. Acesso em: 10 ago. 2012.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: julho/2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E.. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129–150.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MINAYO, M. C. de S. **Introdução: conceito de avaliação por triangulação de métodos**. In: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. RJ: Editora Fiocruz, 2005, p. 19–51.

PÉREZ-GOMES, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93–138.

PFPU SP. **Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo**. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/site/images/stories/arquivos/pfp.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2011.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009a, p.15–34.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

_____. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiência de formação docente**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521–539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan./abr. 2009.

SBEM. **Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. Licenciatura em Matemática: um curso em discussão. Educação Matemática em Revista, São Paulo, ano 9, n. 11, Edição Especial, abr. 2002.

_____. **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. São Paulo, 2003. Disponível em: http://www.academia.edu/4256113/SUBS%C3%8DDIOS_PARA_A_DISCUSS%C3%83O_DE_PROPOSTAS_PARA_OS_CURSOS_DE_LICENCIATURA. Acesso em: julho/2012.

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

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “Reflexão como conceito estruturante na formação docente”**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535–554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jul. 2010.

Reflexão e docência: um diálogo entre Dewey, Freire e Schön

Lílian Sipoli Carneiro Cañete
UEMG/Unidade Ibirité
lilian.canete@uemg.br

Introdução

Este artigo é fruto da dissertação de mestrado da autora que teve como objetivo descrever e analisar o processo de produção do diário de bordo escrito pelas professoras, buscando apreender em que medida este é um instrumento de reflexão crítica da prática. Para se alcançar o objetivo proposto fez-se necessário elucidar o conceito de reflexão e discutir de que maneira ele se relaciona à docência. Buscamos em Dewey (1959), o conceito de reflexão relacionado à docência; em Freire (1970, 1977, 1979, 1996), nos propusemos a compreender os conceitos de práxis e reflexão crítica e, finalmente, em Schön, analisamos os conceitos de profissional reflexivo e prática reflexiva (1992, 2000).

Se considerarmos a formação docente como processo contínuo que se inicia muito antes da formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) e que continua ao longo do exercício da profissão, podemos configurar a prática como espaço e tempo de formação. Nesta perspectiva, torna-se relevante a discussão sobre os instrumentos que podem auxiliar os professores nesse processo permanente de formação.

Os estudos sobre a profissão docente têm colocado em destaque a reflexão como pressuposto essencial quando se trata de formação de professores. Aponta-se que a docência é uma profissão que por sua natureza exige a realização da reflexão, uma vez que a mesma se dá em contextos sociais que permitem a interação com diversos grupos e que é marcada por essas relações. Nessas interações sócio-político-histórico-

profissionais os professores podem se constituir como “donos” de sua docência, ou seja, se apropriar do exercício da profissão.

Alguns pensadores clássicos e contemporâneos como, por exemplo, John Dewey, Paulo Freire, Donald Schön e Kenneth Zeichner indicam que a reflexão é uma qualidade fundamental do pensamento que garante o funcionamento do mesmo como um sistema autorregulado; é uma forma de atividade teórica do educador que lhe permite interpretar suas próprias ações. Mostra-se como uma qualidade inerente ao ser humano e está relacionada às condições sociais em que se desenvolve.

Ao buscarmos a definição de reflexão, podemos encontrar um sentido de fazer retroceder, pensar maduramente. Derivado do latim, “*reflectere*” significa voltar atrás. Voltar atrás nos permite um outro olhar, um olhar mais apurado e cuidadoso em que é possível pensar conscientemente. Esse retornar traz consigo a capacidade de avaliar, de verificar, de analisar. Refletir passa a ser então o ato de reconsiderar os dados disponíveis, revisar.

Reflexão (ou “*reflectere*”) significa virar ou “dar a volta”, “voltar para trás” e, também, “jogar ou lançar para trás”. O autoconhecimento, pois, aparece como algo análogo à percepção que a pessoa tem de sua própria imagem na medida em que pode receber a luz que foi lançada para trás de um espelho. Para que o autoconhecimento seja possível, então, se requer uma certa exteriorização e objetivação da própria imagem, um algo exterior, convertido em objeto, na qual a pessoa possa se ver a si mesma”. (LARROSA, 2004, p. 59).

A reflexão auxilia o processo de problematização, o levantamento das dificuldades, a busca de solução para as mesmas e estimula

o surgimento de hipóteses sobre as causas desses problemas, assim como permite se chegar a uma solução. Supostamente, um grande desenvolvimento reflexivo garante a análise de diferentes situações e problemas que se apresentam ao professor e de suas ações, o que lhe permite a elaboração de um procedimento geral de soluções. O pensamento reflexivo possibilita que o indivíduo seja capaz de submeter à análise suas próprias ações e levantar hipóteses de maneira organizada, com uma direção precisa para o enfrentamento e solução das diferentes situações que apareçam.

Segundo Zeichner e Liston (1987), a reflexão seria definida pela possibilidade do praticante acessar as origens, propósitos e consequências de seu trabalho em todos os níveis de sua atuação. Os autores elencam como estratégias para a reflexão dos professores: seminários, sessões reflexivas, observações de aulas, pesquisa-ação, ensino reflexivo, montagem ou análise de planejamentos e currículos e diários.

A temática da reflexão na profissão docente e também em sua formação configurou-se como objeto de análise e estudo a partir das últimas décadas do século passado. Movimento iniciado em outros países na década de 1980, a proposição da reflexão docente tem como núcleo central a tese de que é possível ao educador problematizar a sua própria ação profissional, tomá-la como objeto de análise e, a partir da análise, transformá-la.

No Brasil, os estudos relativos à reflexão docente tomaram corpo na década de 1990 quando teóricos brasileiros trouxeram para a “mesa de discussões” a temática do professor reflexivo¹. Cabe aqui os seguintes questionamentos: será essa uma ideia completamente nova?

1. A este respeito ver Pimenta (2008).

De onde advém a prerrogativa de relacionar o trabalho do professor à necessidade de reflexão sobre o mesmo?

Levando em consideração que para melhor compreendermos a relação reflexão/docência é necessário um aprofundamento nas discussões que desencadearam o conceito de professor reflexivo, realizaremos ao longo do artigo uma análise dos pressupostos de Dewey (1959), Freire (1970, 1977, 1979, 1996) e Schön (1992, 2000), autores que alicerçam os debates acerca desse tema.

DEWEY – O marco

Dewey é considerado um marco no debate sobre a questão da reflexão e sua relação com o trabalho docente. Neste tópico analisaremos aspectos de sua obra “Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição” (1959) com a intenção de apontar a relação entre reflexão e docência indicada pela obra de Dewey .

Dewey (1959), rejeita a reflexão entendida como um conjunto de procedimentos específicos a serem usados pelos professores, como se fosse uma prescrição, defendendo uma prática reflexiva dinâmica como forma do professor responder aos problemas oriundos da sua prática profissional.

Na primeira parte do livro, o autor discute as principais ideias relativas a se ensinar a pensar, aponta que o pensamento não acontece no vazio, que só se é possível pensar de forma reflexiva a partir das informações sobre a realidade, que permitirão o estabelecimento de relações, o desencadeamento de ideias ordenadas, sempre com vistas à resolução de um desafio, que irão proporcionar o surgimento de uma resposta válida.

No primeiro capítulo, o autor aborda principalmente as diferenças entre o pensar reflexivo e o pensar corriqueiro, característico de todo ser humano. Segundo ele, os homens pensam de formas diferentes e algumas dessas formas são melhores do que as outras. Aponta que a “melhor maneira de pensar é chamada de pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13).

Dewey (1959) descreve o pensar reflexivo como sendo uma “cadeia” (p. 14) em que as ideias se articulam entre si, umas dando continuidade às outras e permitindo novos pensamentos. “Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum” (DEWEY, 1959, p. 14).

Em suas considerações discute ainda que o pensar reflexivo tem sempre um objetivo, um alvo a se atingir, que conduz todo o processo de pensamento e que requer um exame aprofundado, assim como pesquisa e investigação. A reflexão não está pautada em suposições e, sim, na análise cuidadosa dos dados que nos permite aceitá-los.

Dewey nos mostra que o pensar reflexivo abrange: “(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (DEWEY, 1959, p. 22), defendendo a premissa que o que difere o pensamento reflexivo do pensamento corriqueiro é justamente a atitude de pesquisa, exame e verificação a que nos propomos quando estamos diante de um desafio.

No segundo capítulo, o autor faz uma análise minuciosa de como o pensar reflexivo deva se constituir como um fim educacional.

Aponta os valores do pensamento reflexivo, (1) o ato de pensar possibilita a ação de finalidade consciente (p. 26); (2) o ato de pensar possibilita o preparo e a invenção sistemáticos (p. 27); e (3) pensar enriquece as coisas com um sentido (p. 28).

O primeiro valor apresenta-se como a capacidade de emancipação do pensamento impulsivo e rotineiro. Caracteriza-se pelo que é chamado pelo autor de ação inteligente, que nos torna capazes de nos orientarmos tendo em vista os objetivos que pretendemos alcançar e ainda de agirmos de forma a conquistá-los. Nos dizeres do autor,

Somente quando as coisas que nos rodeiam têm sentido para nós, somente quando significam conseqüências que poderemos obter se manejarmos essas coisas de certo modo, somente então é que se torna possível controlá-las intencional e deliberadamente (p. 27).

O próximo valor a ser discutido por Dewey se refere à capacidade de preparo e de invenção sistemáticos que o ato de pensar possibilita. Segundo ele, “é por meio do pensamento, igualmente, que o homem aperfeiçoa, combina sinais artificiais para indicar-lhe, antecipadamente, conseqüências e, ao mesmo tempo, modos de consegui-las ou evitá-las” (p. 27).

Por fim, o autor apresenta como último valor a possibilidade de sentido que o pensar confere aos objetos. Só por meio de nossa experiência e reflexão sobre as coisas é que as mesmas ganham relevância e passam a ser vistas em outro prisma, à medida que nos apropriamos dos objetos passamos a percebê-los de outra forma e a conhecê-los melhor.

Dewey esclarece sobre as atitudes ou disposições do pensar reflexivo: (1) espírito aberto – consiste em colocar-se em uma atitude de disponibilidade para considerar o novo, abrir espaço para a circulação de novas perspectivas; (2) de todo o coração – envolve a relação emocional, afetiva diante de uma causa, de um desafio, pois é importante que caminhe lado a lado do desenvolvimento intelectual o envolvimento, a disponibilidade de envolver-se com entusiasmo diante das situações que nos são apresentadas, dos desafios que surgem na nossa vida; (3) responsabilidade – atitude necessária na análise das novas perspectivas, da novidade, uma vez que examina as consequências das decisões tomadas, dos passos projetados para assumi-los com responsabilidade, pois esses não deixam de constituírem-se em escolhas, opções realizadas pelo sujeito.

Para Dewey, existem forças que agem em todos os indivíduos, das quais precisamos lançar mão quando o que se pretende é desenvolver as melhores maneiras de pensar. Uma dessas forças é a curiosidade. Segundo o autor, a mesma pode ser traduzida na capacidade de estabelecer relações com o que nos cerca, em uma perspectiva de trocas incessantes, em que as ações estão providas do desejo de apreender e descobrir a respeito dos objetos. É um “ir para fora” que permite ampliar as experiências.

Utilizando-se da perspectiva da curiosidade infantil ao apresentar os níveis de curiosidade, destaca que em um primeiro nível, denominado orgânico, a curiosidade está longe do ato de pensar, é uma constante exploração e verificação, se estas ações ainda não são pensamento reflexivo, sem elas o mesmo não pode se instituir.

Dewey chama a atenção para um segundo nível, designado curiosidade social, quando as perguntas se tornam fonte para novas descobertas, embora ainda não tenham completa consciência das

conexões racionais, as mesmas traduzem-se na vontade de compreender o mundo que as cerca.

Por fim, aborda a curiosidade intelectual, onde o que se almeja é descobrir de maneira própria as respostas para os questionamentos que nascem de suas relações com os outros e com o mundo. Nas palavras do autor, “A curiosidade assume um caráter definidamente intelectual quando, e somente quando, um alvo distante controla uma sequência de investigações e observações, ligando-as umas às outras como meios para um fim” (p. 47).

Ao discutir a respeito do pensar reflexivo, Dewey aponta que para ser reflexivo o pensamento deve ter consecutividade, quando a sequência de ideias é ordenada e direcionada a uma conclusão e a partir dela se pode chegar a uma resposta em que se possa acreditar. Para o autor, a ação ou o objeto exterior é sempre motivador do desenvolvimento do pensar. Inicia-se o pensamento como forma de alcançar algo e esse hábito de ordenar as ideias gera, posteriormente, o pensamento reflexivo. Sobre a análise da construção da capacidade de pensar do ser humano e métodos de melhor desenvolvê-lo, Dewey (1959) ainda afirma:

[...] o problema de método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de idéias (p. 63).

Na segunda parte do livro, o autor propõe uma discussão acerca do pensar real e da lógica formal. Aponta que o pensamento

real acontece em um processo, é mutável, sofre alterações de acordo com o fluxo do pensamento. Esse tipo de pensamento sempre leva em consideração o contexto, se remete ao desafio que se propõe resolver; tem uma lógica particular: “é ordenado, razoável, reflexivo”. Segundo o autor,

Ora, todo ato de pensar reflexivo é um processo de investigar relações; e o sentido agora lembrado indica que pensar bem não se limita a encontrar “qualquer velha espécie” de relação, mas aprofundar-se, até achar uma relação, tão precisamente definida quanto permitam as condições” (p. 84).

O autor aponta os princípios do pensamento reflexivo: (1) sugestão, são as ideias que surgem para solucionar o problema “é um modo vicário de agir, uma espécie de ensaio dramático (...) O pensamento é por assim dizer, uma conduta voltada para si mesma, a examinar seus propósitos, condições, recursos, meios, dificuldades e obstáculos”; (2) intelectualização, a forma como se pensa a resolução do problema e como confrontamos as ideias, o que fazemos com elas. (3) hipótese, quando a partir da análise das primeiras ideias chega-se a uma ideia principal, aquela que irá direcionar todas as ações para a solução do desafio ao qual queremos resolver. “Os fatos ou dados põem-nos à frente o problema; o exame deste corrige, modifica, expande a sugestão original, que passa a constituir, destarte, uma suposição definida ou, dito mais tecnicamente, uma hipótese.”; (4) raciocínio – ajuda a ampliar o conhecimento, tem o efeito de uma observação profunda, é, pois, o exame mais completo da sugestão; (5) verificação da hipótese pela ação – é uma espécie de prova, uma verificação experimental da conjectura. Dewey alerta que as fases acima descritas não são fixas; não acontecem em uma sucessão rígida. Elas acontecem dentro

de uma circularidade que permite uma aproximação maior com o problema e com sua solução.

FREIRE – Um encontro com a reflexão crítica

O conceito de reflexão crítica em Paulo Freire está alicerçado na discussão realizada pelo autor sobre o inacabamento do homem. Esse inacabamento é que coloca ao homem a necessidade de um constante movimento de procura, pois só ele é consciente de sua incompletude. Essa consciência de se saber “não inteiro” é que pode gerar um “se colocar a caminho”.

Para a compreensão do conceito de reflexão crítica proposta por Freire, faz-se necessário discutir o conceito de práxis. Podemos compreender a práxis como um conjunto de ações humanas que promovem mudanças na sociedade. Como explicitado por Freire,

Afirmamos anteriormente que a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis. (FREIRE, 1979, p. 17).

A ação e a reflexão, componentes inerentes a práxis, estão sempre relacionadas ao contexto dos sujeitos. Não podem existir dissociadas desse contexto, são criadas pelos homens e podem por eles ser condicionadas ou transformadas. O fato é que os homens existem no mundo e com o mundo. Nele estabelecem suas relações, nele caminham no sentido da permanência ou da transformação. Conforme esclarece o autor,

Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem.

E aponta,

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode atrofiá-las [...]

Freire destaca que a práxis é reflexão sobre a prática, uma maneira de agir a partir de uma teoria e teorizar a partir das ações. Que só se pode estar imbuído do sentido da mesma quando nos posicionamos de forma consciente diante do mundo. A práxis supera o discurso das teorias vazias e o fazer impensado do ativismo, como explicitado pelo autor,

É a reflexão crítica sobre a prática diária de vocês com os alfabetizando e com os coordenadores que mais que outra coisa lhes irá abrindo caminhos para preencher “certas lacunas” que você constata no trabalho ao nível que se encontra hoje. Esta reflexão crítica sobre a prática dando-se é absolutamente indispensável e não deve ser confundida com

blábláblá alienado e alienante. Enquanto fonte de conhecimento, a prática não é, porém, a teoria de si mesma. É entregando-se constantemente a reflexão crítica sobre ela que a prática possibilita a sua teoria que, por sua vez, ilumina a nova prática. (FREIRE, 1977, p. 144).

E acrescenta,

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação [...] (FREIRE, 1987, p. 121)

Mas para que se efetive a verdadeira práxis, impregnada de seu caráter genuíno e transformador, é preciso se pensar certo. O pensamento autêntico é que permite a apropriação do objeto/mundo. A condicionante do pensar certo é a reflexão crítica. Freire aponta que a reflexão crítica é um dos determinantes do fazer docente. Reflexão que inerente ao ser humano o impulsiona para frente a partir do pensamento retroativo, daquilo que se fez, daquilo por que se fez; e crítica, uma vez que se aproximando da ação/objeto os observa, os interpela, numa interlocução que permite novas considerações, que gera novos posicionamentos e um desvelamento que permite um tratamento científico da ação/objeto e a apropriação do mesmo.

Ao tratar das questões ligadas a criticidade o autor aponta os fatores ligados a ela, quais sejam, o diálogo, a investigação, a pesquisa (FREIRE, 1982, p. 96). Esses fatores são cruciais na aproximação com o objeto/ação de reflexão e a ela imprimem um caráter de cientificidade.

Por meio da criticidade os homens tornam-se capazes de se apropriar de sua posição no contexto em que estão inseridos. Antes de propor a reflexão crítica como uma prescrição para ação docente e tendo sempre o cuidado de fazer de sua própria ação um compromisso com suas teorias, Freire também se colocava no lugar de quem constantemente reflete sobre o seu fazer. Nas suas palavras,

Antes de prosseguir nesta carta, gostaria de sublinhar, num parêntese, que as considerações teóricas que nela farei e que resultam da reflexão crítica sobre a minha prática e a prática de outros que tenho analisado ao longo desses anos não tem nenhum caráter dogmático. (FREIRE, 1977, p. 109).

Freire esclarece que a reflexão crítica é sempre problematizadora, é uma atitude de “adentramento” que torna possível alcançar a racionalidade dos fatos de forma mais lúcida. É um momento em que os sujeitos se voltam sobre a prática, para confirmá-la ou retificá-la, com vistas a enriquecer a próxima prática. Reafirma que é pensando sobre o que se faz, sobre a prática, que se aprende a pensar de forma mais autêntica, a “pensar certo”. A proposição da reflexão crítica permite superar a dicotomias teoria/prática, reflexão/ação. É interessante notar que a escrita aparece muitas vezes em seus estudos como uma maneira propícia de reflexão crítica, como podemos constatar,

Uma intenção fundamental me move toda vez que escrevo aos camaradas, ora cartas menos longas, ora mais extensas - a de provocar em mim, enquanto escrevo, nos camaradas, enquanto as leiam, uma reflexão crítica em torno de problemas concretos que estamos todos enfrentando na fascinante experiência

que é o esforço de reconstrução do país.
(FREIRE, 1977, p.147).

A reflexão crítica é apontada pelo autor como possibilidade de libertação quando acontece de forma comprometida em relação à transformação da realidade. Aponta as características do pensamento crítico reflexivo: a)“profundidade na interpretação dos problemas”; b)“substituição de explicações mágicas por princípios causais”; c)“procurar testar os achados e se dispor sempre a revisões”; d)“despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas”; e)“na apreensão dos problemas evitar deformações”; f)“negar a transferência de responsabilidade”; g)“recusa de posições quietistas”; h)“segurança na argumentação”; i)“prática do diálogo”; j)“receptividade ao novo”; l) “se inclinar sempre a arguições” (FREIRE, 1982, p. 61).

Kemmis (1987) aproxima seus pressupostos das características apontadas por Freire, quando propõe que a reflexão crítica envolve dois enfoques inter-relacionados: um que enfatiza o resgate crítico dos processos de auto formação e construção social que nos levam a defender determinadas ideias; e outro que enfatiza as estruturas e contradições sociais e institucionais que enquadram a interação social e educacional nas escolas e nas salas de aula. Enquanto o primeiro enfoque nos convida a reinterpretar nossa história e nossa experiência, o segundo nos convida a reinterpretar os sistemas e instituições educacionais onde trabalhamos. Para Kemmis, a tarefa fundamental de uma ciência de reflexão crítica é relacionar essas duas perspectivas.

Freire destaca a necessidade da criticidade a quem ensina. Considerando que a superação da curiosidade ingênua é a curiosidade epistemológica, ambas são importantes em sua essência. A primeira é a raiz da segunda, visto que a curiosidade epistemológica é a curiosidade criticizada, aquela na qual nos permitimos uma aproximação

rigorosa do objeto. A primeira está intimamente relacionada ao senso comum, já a segunda assume características de pesquisa, de investigação, de conhecimento científico, no sentido em que ao se aproximar rigorosamente do objeto a ele impõe avaliações cada vez mais elaboradas.

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem a razão da realidade (...) (FREIRE, 1987, p. 128)

Freire discute, assim como o fez Dewey, a importância da curiosidade para a ação docente e para a configuração da reflexão crítica. Suas considerações se aproximam do que Dewey chama de “curiosidade intelectual”, uma vez que propõe que o professor se assuma como “epistemologicamente curioso”, ou seja, quando a curiosidade assume características de pesquisa.

Para Freire, a curiosidade epistemológica é que nos permite uma aproximação com o objeto no sentido de melhor decifrá-lo. Aponta que a melhor maneira de compreender os objetos é tomando uma “distância epistemológica” dos mesmos, o que significa que tomaremos o objeto em um claro exercício de compreendê-lo em sua essência, de buscar suas raízes para que possamos subtrair seu verdadeiro teor. A curiosidade epistemológica tem um compromisso com a rigorosidade científica. Nos seus dizeres,

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente

“perseguidora” do seu objeto. Quando mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. (FREIRE, 1996, p. 87).

A curiosidade epistemológica está estreitamente relacionada com a reflexão crítica, quando na busca de compreensão do significado do objeto, as perguntas vão sendo feitas como formas de aproximação, quando se torna impositivo compreender para explicar. Indagar o objeto e perceber porque ele assim foi constituído implica reconhecer todas as alternativas possíveis, implica buscar a razão de ser dos fatos. Refletir criticamente a respeito dessas alternativas é condição indispensável para a apropriação cada vez mais verdadeira do objeto.

SCHÖN – O profissional reflexivo

As ideias de Donald Schon marcam hoje a maneira como a reflexão é reconhecida e como está relacionada às práticas profissionais. Suas ideias não se referiam, a princípio, à profissão docente, seus pressupostos acerca do desenvolvimento dos conhecimentos profissionais – que têm como fundamento a pesquisa e a experimentação na prática – foram largamente difundidos e se incorporaram ao debate pertinente à formação/profissão docente.

O autor usa a designação “professional artistry” quando descreve o modo como os profissionais lidam cotidianamente com as situações que têm um caráter de singularidade, de incerteza e de desafio. Esse conhecimento que emerge de maneira espontânea e que não pode ser verbalizado pode ser traduzido por meio da observação e da reflexão sobre a ação. Schön (2007) propõe a ideia da epistemologia da prática. Ele destaca que a racionalidade técnica é um modelo incondizente para

a formação profissional, uma vez que só reconhece como profissional aquele que resolve situações instrumentais, utilizando-se da técnica e da teoria que advém do conhecimento científico. Assim, Schön critica esse modelo afirmando a necessidade da reflexão, visto que para ele,

[...] os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, através da seleção dos meios apropriados para fins claros e consistentes em si, mas devem também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver (p. 17).

O autor defende o argumento de que no exercício profissional muitos desafios são enfrentados sem, contudo, surgirem em estruturas bem delineadas, ou seja, muitas vezes essas situações se apresentam de forma caótica e pouco estruturada. São as situações peculiares, específicas, desafiantes, conflitantes com o seu saber que exigem do profissional uma nova postura, uma forma diferente de se posicionar diante do problema. Essas situações assumem um papel de grande relevância na atividade profissional, uma vez que a mesma é marcada em grande parte pelos dilemas cotidianos.

Os conhecimentos tácitos, advindos da experiência, da prática é que tornam possíveis as soluções para tais conflitos, pois muitas vezes só o conhecimento teórico não consegue abranger toda a complexidade da situação. Não se trata de atribuir à teoria um papel “menor”, mas sim de reconhecer que os conhecimentos advindos da prática ajudam a alcançar as saídas para a gama de desafios que se apresentam ao profissional de forma mais abrangente.

Tomando como base a racionalidade prática, Schön distingue diferentes tipos de reflexão: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Vejamos cada um deles. O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito. Sendo assim, a reflexão se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação e nem sempre o conhecimento na ação é suficiente.

A reflexão-na-ação consiste em refletirmos no meio da ação, sem interrompê-la. Nosso pensamento nos conduz a dar nova forma ao que estamos fazendo e no momento em que estamos fazendo, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento. Ao refletir sobre a ação se concretiza o conhecimento tácito, se procuram crenças errôneas e se reformula o pensamento. A reflexão sobre a ação consiste em pensarmos retrospectivamente sobre o que fizemos, almejando descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Diferentemente, a reflexão sobre a reflexão-na-ação repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, deste modo, possibilitando a adoção de uma nova estratégia.

A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados poderia atribuir ao que aconteceu (SCHÖN, 1998). É a reflexão orientada para a ação futura, é uma reflexão proativa, que tem lugar quando se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e

peçoais em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar ações futuras.

Ao analisar os tipos de reflexão propostos por Schön, Perez-Gomez (1992) indica que

Quando o professor reflete na e sobre a ação, ele converte-se em um investigador na sala de aula: afastando a racionalidade como instrumento, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido pelo manual escolar (p.106).

Como dito anteriormente, muitas profissões, e entre elas a docência, lidam em seu cotidiano com situações de incerteza, onde as decisões têm que ser pensadas imediatamente e que exigem dos profissionais um alto grau de reflexividade para que tais decisões se tornem coerentes. Essa capacidade de lidar com os inesperados da profissão, juntamente com o pensamento em relação ao realizado, sua avaliação e as novas posturas diante dos problemas é que podem caracterizar o “professional artistry”.

O autor argumenta que é possível aprender o processo de se tornar “professional artistry”, mas não é possível ensiná-lo, pois esse é um conhecimento que está estreitamente relacionado à reflexão-na-ação.

Ser “artista” é saber lidar com os desafios da profissão de maneira coerente, criativa, inusitada. O ensino prático reflexivo é a possibilidade de se contrapor ao modelo de formação que vigora na maioria das universidades, cujo principal problema é estar pautado em uma racionalidade em que teoria e prática são momentos distintos, em que a teoria se sobrepõe à prática, em que os conhecimentos teórico-

técnicos dão a direção de todo o ensino. O ensino prático reflexivo parte da pesquisa e coloca aos alunos a necessidade de resolver determinadas situações por meio de projetos de trabalho.

Ao professor formador cabe o papel de mediador, dando pistas ou sugerindo mudanças, para que os alunos alcancem o objetivo proposto. Esse ensino tem como características a criatividade, a inventividade, a apreciação de maneira holística, o reconhecimento de soluções alternativas, as trocas com o instrutor e com os pares e a reflexão como princípio básico. É relevante destacar que essas características apontadas por Schön como particularidades do ensino prático reflexivo é que vão dar sentido ao estabelecimento do professor-reflexivo.

Pode-se perceber que para o autor a polaridade formação/atuação é uma equação diretamente proporcional e supõe que quando inseridos em um projeto de formação em que todos esses pressupostos estão contemplados, mais propensos os professores estariam de efetivar em sua prática profissional esses princípios.

Considerações

Ao dialogarmos com as ideias dos autores propostos para esse texto destacam-se alguns apontamentos possíveis na convergência de seus debates. O primeiro deles diz respeito ao próprio conceito de reflexão e sua relação com a docência. Das proposições apresentadas ao longo do texto é possível subtrair a premissa da reflexão como forma de responder aos dilemas enfrentados no exercício da prática profissional. Os autores constroem seus argumentos no sentido de indicar a reflexão crítica da prática como possibilidade de investigação das experiências vividas, constituindo-se como atividade que permite ao professor interpretar suas próprias ações.

Outro ponto a ser destacado é a relação entre a reflexão crítica e a problematização dos desafios enfrentados, dando à reflexão um caráter de cientificidade. Os autores propõem que o pensar reflexivo-crítico impõe aos docentes uma curiosidade intelectual/epistemológica que ultrapassa o pensar trivial e corriqueiro, revelando-se como um processo rigoroso de investigação científica.

A dimensão formadora da prática também é um dos aspectos que podemos apontar. É possível considerar que a reflexão crítica possibilita aos professores se constituírem como pesquisadores de sua própria prática e das teorias que estão subjacentes a ela. Os autores apresentam a reflexão crítica como uma atitude de pesquisa diante das experiências vivenciadas ao longo da profissão que possibilitaria aos professores uma formação continuada.

Das ideias apresentadas, é possível indicar a transformação da realidade como uma das possibilidades oriundas da reflexão crítica. Dado as características da docência é impossível pensá-la fora dos contextos sociais em que se insere, como também é impossível pensar o professor como sujeito desvinculado desses contextos. Desta forma, Dewey e Freire destacam que a reflexão crítica pode favorecer a mobilização no sentido das mudanças sociais necessárias.

A partir das discussões apresentadas nesse texto, evidenciam-se as possibilidades da reflexão crítica para a formação / profissão docente. No entanto, torna-se necessário considerar os riscos de se incidir em um discurso que coloca no professor toda a responsabilidade da aprendizagem de seus alunos, negligenciando a análise das conjunturas diretamente relacionadas à docência.

Referências

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. São Paulo: Arantes, 2001 _____.
Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, M. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Ed. Papirus, 2001.

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BATISTA, S. H. S. S.; MENESES, J. G. C. **Revisitando a prática docente – interdisciplinaridade, políticas Públicas e Formação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CONTRERAS, J.A. **Autonomia de professores**. São Paulo: Córtez, 2002 DEMO, P. **Conhecimento Moderno – Sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997, 135.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DICKEL, A. **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual?** Contribuições para o debate. In: PEREIRA, E. M. A.(Org.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p.33–71.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Paradigmas contemporâneos da formação docente**. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.253–264.

_____. **Formação de professores – pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas**. In: EGGERT, E. (Org.) **trajetórias e processo de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J.E; ZEICHNER, K. M (Org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

_____. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau – registro de uma experiência em processo.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2005. p. 17–52.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente.** Araraquara: Junqueira & Martins editores, 2005.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** In: GERALDI, C. M. G. ; RIOLFFI, C. R. e GARCIA, M. de F. *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade.* Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113–132.

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, 2005. p. 17–52.

OLIVEIRA, C. M. K. M.(Org.) **Rede de Saberes – Diferentes práticas e novos saberes na formação docente.** Belo Horizonte: Editora New Hapmpton Press, 2006.

PEREIRA, E.M.A.(Org) **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor.** Trad.Cláudia Schilling. São Paulo: Artmed, 2002. 138.

PÉREZ GÓMES, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17–52.

SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GOMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: artmed, 1998.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **El profesional reflexivo – Como piensam los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós, 1998.

SOUZA, J. V. A. (Org.) **Formação de professores para a Educação Básica – Dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Desafios contemporâneos na formação do professor de Português

Andréa Lourdes Ribeiro
Universidade do Estado de Minas Gerais
andrea.ribeiro@uemg.br

Ana Paula Martins Corrêa Bovo
Universidade do Estado de Minas Gerais/PUCMinas
ana.bovo@uemg.br

Introdução

As inquietações que fomentaram a discussão deste artigo partiram especialmente dos resultados obtidos pela pesquisa intitulada “Tecnologias digitais aplicadas ao ensino de língua portuguesa: a aprendizagem com o hipertexto”¹ que objetivou conhecer a concepção dos professores sobre o hipertexto e como se propunham a ensiná-lo nos Planos de Aula pertencentes ao Portal do Professor (MEC).

A pesquisa² tinha como pressuposto que o conceito de hipertexto fosse já conhecido pelos professores autores dos Planos de Aula (MEC) selecionados para compor o *corpus*. Mas, em um cômputo geral, os Planos incorporaram o hipertexto ao ensino a partir de pressupostos teóricos frágeis com atividades que não se voltam para a exploração consistente de aspectos próprios do texto digital no que diz respeito à dimensão linguística, estrutural e discursiva. Além disso, o hipertexto foi tratado em inúmeros Planos de Aula como um espaço de escrita alternativo

1. APOIO: Programa de Apoio à Pesquisa PAPq UEMG.

2. A descrição da pesquisa e seus resultados encontram-se descritos no artigo “Tecnologias Hipertexto no ensino de língua portuguesa: análise dos planos de aula no portal do professor (MEC)”, publicado nos Anais do VI Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, disponível em http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/arquivos/anais_sielp_2016.pdf

para o texto impresso, ou seja, apenas levou-se para o digital o que poderia ser feito no papel. O resultado da pesquisa evidenciou a precariedade do ensino do hipertexto e a supremacia da lógica do “papel” e da cultura impressa no fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa.

Apesar de o hipertexto não ser mais novidade no campo teórico da linguística (LÉVY, 1999; MARCHUSCHI, 2000; COSCARELLI, 2006), os resultados da análise do corpus indicaram que os professores incorporaram o hipertexto ao ensino a partir de pressupostos teóricos frágeis, como dissemos. A constatação de que os professores não se mostraram preparados para atuar com a lógica de produção, circulação e recepção inerente ao hipertexto indicou para os integrantes do grupo de pesquisa “Aprendizagens, linguagem e tecnologias digitais” a necessidade de discutir conteúdos específicos e fundamentos teórico-metodológicos necessários para formar professores letrados digitais que por sua vez estejam aptos a letrar digitalmente seus alunos. O percurso dessa discussão e as conclusões do grupo estão aqui registrados.

O letramento para a cibercultura

O desenvolvimento efervescente de dispositivos digitais (computador, tablet, smartphone, leitor de e-book, etc.) conectados à internet - que por sua vez disponibiliza uma infinidade de ferramentas e aplicativos para as mais diversas finalidades - é uma realidade da sociedade contemporânea. Os dispositivos digitais que carregamos hoje tornam possível de forma instantânea a comunicação, o relacionamento social, as transações comerciais e bancárias, a consulta a informações diversas, a educação a distância, etc. Essa imersão social no contexto virtual tem caracterizado, de acordo com estudiosos, o surgimento de um novo tipo de cultura, a cibercultura, caracterizada por Lévy (1999, p. 111) como sendo “universal sem totalidade”, ou seja, uma universalidade

constituída por um sistema de aparente desordem e desprovida de significado central.

Apesar de haver discussões sobre a existência ou não de uma cultura digital, acreditamos, como Lévy (1999), que os dispositivos digitais são portadores de mutações culturais, na medida em que possibilitam a participação em um novo movimento social regido por palavras de ordem como a interação, a criação de comunidades virtuais e o desenvolvimento da inteligência coletiva. A cibercultura estabeleceria, então, de acordo com este autor, uma nova relação com o saber proporcionada pelo ciberespaço que abriga tecnologias intelectuais

que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (LÉVY, 1999, p. 157).

Na prática, verificamos que essas tecnologias intelectuais proporcionam mudanças na vida social, como, por exemplo: dispensar a memorização de como chegar a um determinado lugar facilmente localizado por um aplicativo de navegação; aprender a dirigir um automóvel participando de uma experiência imersiva em realidade virtual; receber sugestões gerenciais resultantes do raciocínio de programas de inteligência artificial para a análise de dados financeiros de um investidor; dentre outras situações. Desse modo, concordamos com Lévy quando ele afirma que o contato com essas tecnologias intelectuais proporciona aos usuários da cibercultura novas formas de acessar a informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento.

Todas essas mudanças diante da velocidade do surgimento e da renovação do conhecimento em circulação na cibercultura exigem que os sistemas educacionais questionem seus modelos de ensino repensando-os em função de uma nova perspectiva de educação e da função do computador no ensino.

Para participar da cibercultura, é preciso que o usuário do ciberespaço tenha competências relacionadas à navegação na rede, à busca, à leitura, à interpretação e à produção de textos digitais, ou melhor dizendo, de hipertextos. Para circular no ciberespaço, localizar informações que busca, selecionar as que atendem a seu objetivo de leitura, produzir e compartilhar informações, torna-se fundamental que o usuário da rede seja letrado digitalmente como preconiza Soares (2002), para quem a cibercultura conduz a um estado ou condição diferente daquele gerado pelas práticas de leitura e de escrita na cultura impressa. De acordo com ela:

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] A hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 146).

Percebemos, assim, que o aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita dos sujeitos leva-os ao letramento e, no caso dessas atividades serem exercidas na tela, ao letramento digital³. No entanto, para que essas habilidades de leitura e de escrita na tela do computador sejam conquistadas, é preciso pensar que o letramento digital perpassa por diferentes dimensões tais como a técnica (uso da máquina e do sistema operacional), a textual (conhecimento do hipertexto), a discursiva (novos modos de interação na cibercultura), a crítica (avaliação e seleção de informações), a colaborativa (compartilhamento de informação e saberes), para citar algumas.

Constatamos então que o letramento digital é um conceito, ou melhor, um processo complexo que envolve conhecimentos de natureza técnica relacionada à como usar o computador, o teclado, o sistema operacional do computador e da navegação na internet; de natureza textual representada pela compreensão do hipertexto definido como “um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multissequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita”. (MARCUSCHI, 2000, p. 91 grifo do autor) que mescla códigos e linguagens diferentes (multimodalidade); de natureza discursiva que envolve a discussão sobre o contexto sócio-histórico de produção e de compartilhamento das informações na internet; de natureza crítica para a qual a avaliação e uso da informação deve ser condicionada a perguntas sobre a fonte de informação, o interesse de seu produtor, a forma como ela representa o mundo (BUCKINGHAM, 2010, p.49); a colaborativa diz respeito ao compartilhamento online de informações, de experiências, de ideias, de interesses, de saberes etc.

3. O conceito de letramento é aqui tomado no plural, uma vez que são necessários diferentes letramentos, ou seja, habilidades de leitura e de escrita para participar das práticas letradas em circulação na sociedade contemporânea.

A multiplicidade de dimensões inerentes ao letramento digital aponta para a necessidade de repensar suas habilidades e competências como atreladas a outros tipos de letramento ou aos multiletramentos. Na perspectiva de Rojo e Moura (2012), a prática “multiletrada” ultrapassa a ideia de letramentos múltiplos porque considera a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos por meio dos quais as sociedades atuais se comunicam. Dessa forma, pensar a sociedade atual é pensar não somente na variedade de práticas letradas (reconhecidas ou não), mas considerar o profundo hibridismo dos processos e produtos em circulação nessas práticas. Sob essa premissa, Rojo e Moura (2012), pautados na ideia de multiletramentos, procuraram traçar caminhos para o desenvolvimento de propostas de ensino que envolviam o uso de mídias diversas dentre elas as “novas tecnologias digitais” a fim de contemplar os letramentos emergentes na sociedade atual. As propostas deveriam ainda partir da cultura de referência do alunado e para ampliar o seu repertório cultural “em direção a outros letramentos”.

Embora propostas de ensino focadas nos multiletramentos estejam disponíveis, nós, educadores, sabemos que trazer o letramento digital para a escola implica inúmeros desafios. Não basta apenas incluir o uso do computador no currículo ou vinculá-lo a uma ou outra disciplina, é preciso perceber que a educação numa sociedade cada vez mais imersa no mundo digital deve repensar seus conceitos sobre aprendizagem, comunicação e cultura. É oportuno lembrar o que diz Moran sobre a realidade da educação hoje, quando os processos de ensinar e de aprender acontecem numa espécie de simbiose profunda entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. “Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente” (MORAN, 2015).

Diretrizes para a formação do professor contemporâneo

Como já apontamos, para lidar com tecnologias digitais que têm se tornado presença cada vez mais constante em nosso cotidiano de modo a incorporá-las aos processos educativos, inicialmente é preciso repensar os paradigmas educacionais por meio de perspectivas teóricas que possam embasar a reinvenção dos caminhos, das técnicas, dos procedimentos necessários para o planejamento e a execução de uma aula, de um curso, de um projeto educacional. Assim, mais que utilizar tecnologias digitais educacionais, seria preciso formar as bases de uma educação verdadeiramente tecnológica.

As questões a serem enfrentadas na formação professores no que se refere ao uso da tecnologia digital foram apresentadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001 que apontou em seu relatório inicial a “Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações” (BRASIL, 2001, p.25) e classificou como raras as iniciativas de formação docente que garantam ao futuro professor os saberes relativos à prática pedagógica que inclua recursos tecnológicos como “computador, rádio, videocassete, gravador, calculadora, internet, programas e softwares educativos”. (BRASIL, 2001, p.26). A partir dessa constatação, o Parecer em questão determinou em seu artigo 2º.:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:[...]

VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores (BRASIL, 2001, p. 62)

A inserção das tecnologias digitais também foi pautada na atual diretriz curricular para a formação inicial e continuada de professores expressa pelo Parecer CNE/CP 02/2015 do Ministério da Educação a qual parametriza no artigo 5º., incisos V, VI e VII que o currículo esteja atento às necessidades emergentes das mudanças sociais e educacionais, em organização curricular que propicie ao futuro professor participar da cultura digital para atender a finalidades de cunho individual, acadêmica e/ou profissionalmente. O Parecer CNE/CP 02/2015 prevê em seu artigo 5º:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): [...]

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) profissionais do magistério e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus pro-

cessos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade. (BRASIL, 2015, p. 25).

O documento assegura aos futuros docentes uma formação que considera a transformação do conhecimento, que inclua dispositivos digitais (computador, tablet, smartphone, etc.) conectados ou não à internet como recurso pedagógico e como fonte para ampliação cultural, que proponha a construção de espaços curriculares destinados à reflexão sobre o processo de construção de linguagens múltiplas e seus diferentes espaços de uso. O artigo 5º. evidencia ser necessário não somente o uso competente das tecnologias digitais, mas a reflexão crítica desse uso, o que entendemos ser fundamental para o aprimoramento do letramento digital dos futuros professores. Entretanto, essas propostas das diretrizes curriculares em questão nos levam a indagar: que mudanças são necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem considere os multiletramentos? Como construir para os cursos de formação inicial um currículo para o letramento digital dos futuros professores? Que componentes e conteúdos precisam ser incluídos na estrutura curricular? São perguntas desafiantes cujas respostas não cabem no espaço de um artigo ou de um capítulo, mas vão se fazendo nas discussões que a pesquisa e a vivência docente fomentam e demandam em diversos âmbitos.

Quando se vive a formação de professores, e especificamente a formação desses profissionais que irão lidar com o ensino para crianças, jovens e também adultos no contexto brasileiro, fica explícito que tratamos de um universo muito diversificado de formandos. A diversidade em relação a vários aspectos (idade, acesso a bens culturais,

formação pgressa e outros) mostra um pouco da própria diversidade do contexto no qual irão atuar esses profissionais, mas mostra também um panorama de múltiplos tipos de cultura cuja mescla ganha contornos significativos pela conjuntura de avanço extremamente rápido das tecnologias digitais que criam uma cultura “ciber” a qual, no entanto, convive com outras culturas que são igualmente marcantes em termos de práticas vivenciadas.

E, se considerarmos as práticas concretas dos indivíduos e as diversas ideologias, as relações de poder, a inserção do indivíduo na história, as culturas locais, as identidades, as relações entre os diversos grupos e o letramento como processo fundamentalmente ligado a tais práticas (e aos efeitos delas), ele deve ser compreendido como produto da história, da cultura e dos discursos, segundo Street (2014). Desse modo, formar professores para os multiletramentos compreende criar caminhos ou “pedagogias” propícias para o objetivo de direcionar o indivíduo para a vivência de novos letramentos considerando suas práticas atuais (ROJO, 2012) ou para a transformação de seu estado ou condição relativamente aos seus letramentos (SOARES, 2002).

O letramento digital na formação de professores de Língua Portuguesa

As orientações das diretrizes curriculares e da base teórica preconizam uma formação de professores multiculturais e multiletrados. Sob a tutela desse referencial, surgem muitas questões para a reflexão, tais como: os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras têm inserido como o letramento digital na formação inicial dos futuros docentes? A formação continuada está sendo capaz de habilitar os docentes a letrar digitalmente seus alunos? Que saberes e práticas os professores em exercício têm demonstrado sobre o letramento digital? Além de todas essas questões, o resultado da pesquisa que apontou a

precariedade de saberes referentes ao ensino do hipertexto, direcionou a discussão do grupo de estudos para a reflexão dos componentes curriculares e dos fundamentos teórico-metodológicos necessários para formar professores letrados digitais que por sua vez estejam aptos a letrar digitalmente seus alunos.

A reflexão sobre todas as questões apontadas culminou na definição inicial de 4 (quatro) diretrizes que o grupo pontuou como importantes para a (re)formulação de Projetos Pedagógicos dos cursos de formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, ações essas pautadas tanto na orientação das diretrizes do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 02/2015 quanto no papel do professor como sujeito que participa e que forma outros para participar de práticas sócio-comunicativas em circulação no ambiente virtual. Essas ações são também pautadas na visão processual defendida por Sacristán (1998), segundo a qual o currículo é visto como o resultado de práticas desenvolvidas em diferentes dimensões⁴. Diante dessas premissas, a reflexão do grupo aponta como ações:

- (i) Atualizar os currículos dos cursos valorizando a formação profissional sob a perspectiva do(s) multiletramento(s), em especial, do letramento digital;
- (ii) Fomentar a cibercultura no ambiente acadêmico, dando significado ao ciberespaço como espaço de formação multicultural e acadêmico-profissional;

4. Dimensões: (1) o currículo prescrito e regulamentado, aquele que se constrói no âmbito de decisões políticas e administrativas; (2) o currículo planejado para professores e estudantes, expresso no desenvolvimento de materiais, guias etc.; (3) o currículo organizado nas diferentes instituições de ensino, ou seja, as práticas organizacionais em torno do currículo; (4) o currículo em ação, a reelaboração das prescrições na prática docente, nos planos dos professores, nas suas ações e nas tarefas acadêmicas desenvolvidas junto aos alunos; e (5) o currículo avaliado, materializado nas práticas de controle internas e externas (p. 139)

(iii) Introduzir hipertexto/gênero digital como componente curricular abordado em seu aspecto linguístico, estrutural e discursivo;

(iv) Criar espaço no currículo para a produção de materiais didáticos digitais e de práticas de ensino com metodologia adequada à exploração do hipertexto/gênero digital que proporcionem o aprimoramento do letramento digital.

A atualização dos currículos sob a perspectiva do(s) multiletramento(s) toma como premissa que o professor em formação, ao “ler o mundo”, precisa se sentir primeiramente impelido, instigado a fazê-lo de uma perspectiva que considere os diferentes signos presentes na dinâmica social. Lembrando Martin-Barbero (2014), se considerarmos a textura dialógica como algo presente tanto na constituição do símbolo como na da subjetividade, o eu só se realizaria de fato na reciprocidade da interlocução. Consideramos que a formação, para acontecer na diversidade, precisa de fato considerar esta diversidade, a “mesclagem de culturas” do mundo que se reflete na escola e na universidade. É somente pela via do diálogo que o caminho do plural pode ser traçado.

Assim, a “atualização” dos currículos na perspectiva dos multitramentos só é possível, na prática, se conjugada à abertura da agência formativa à perspectiva do múltiplo. E a perspectiva do múltiplo implica necessariamente considerar a cultura oral, a cultura escrita e a cultura digital, todas elas em suas múltiplas configurações e em relação umas com as outras. Num lugar como a universidade, onde tradicionalmente se valoriza a cultura escrita, ou melhor, uma parte da cultura escrita considerada como o objeto de valor “por excelência” numa sociedade grafocêntrica como a nossa, é um grande desafio trabalhar (n)a diversidade para incluir na formação do professor práticas

de leitura e de produção em circulação tanto da cultura impressa como da cultura digital.

Com relação a fomentar a cibercultura, tal orientação refere-se à necessidade de o currículo validar o ciberespaço como locus significativo tanto para a vivência cultural do professor como para o desenvolvimento de sua formação acadêmico-profissional. Desse modo, faz-se necessário não somente estar aberto à perspectiva dos múltiplos letramentos, mas considerar efetivamente o ciberespaço como parte da dinâmica de formação não somente no âmbito das disciplinas (mas também delas), mas na vivência universitária e acadêmica do profissional em formação. Isso implica estimular, planejar e implementar produtivamente atividades, eventos, projetos e outras tantas demandas dos processos de aprendizagem e da vida cultural dos atores da universidade no espaço virtual, considerando as potencialidades de um processo híbrido. Este processo de utilização do ciberespaço embora, na verdade, já seja uma realidade pela utilização de tecnologias digitais na sala de aula, são práticas muitas vezes isoladas, pouco planejadas e não valorizadas ou legitimadas pelas instituições de ensino.

Sobre o conhecimento teórico fundamental ao professor de Língua Portuguesa, acreditamos que as temáticas ligadas ao hipertexto/gênero digital, e à sua relação com o ensino de língua(s), devem ser consideradas como componentes curriculares específicos para o curso de Letras. Além do conhecimento teórico dos aspectos linguístico, textual e discursivo do hipertexto/gênero digital, é imprescindível que a formação do professor de Língua Portuguesa ofereça espaço para a ponte entre a teoria e a prática salientando o caráter metodológico para que o futuro docente torne-se apto a traçar estratégias para trabalhar o letramento digital com seus alunos e também a produzir e avaliar materiais didáticos que podem ajudar nessa tarefa.

Mesmo que muitos não concordem totalmente com afirmações como a de Ramal (2000) de que as práticas escolares tradicionais não vão poder se sustentar no contexto ‘cibercultural’ por conta de uma nova “ecologia cognitiva” que estaria se desenhando, é preciso reconhecer que são necessárias novas rotas de “navegação” no fundo contemporâneo. É preciso mais do que simplesmente usar a tecnologia. Para a formação profissional, é fundamental traçar percursos metodologicamente formativos.

Considerações finais

Consideramos a formação dos professores de Português na conjuntura atual um enorme desafio que engloba superar não somente as dificuldades que se tornaram “inerentes” à formação docente, de forma geral, devido ao seu processo histórico - como a falta de articulação entre o conhecimento teórico e a prática profissional; a própria constituição da profissão docente, acrescida de um contexto historicamente desfavorável para o professor em termos de sua carreira e de suas condições de trabalho; a tradição “conteudística” de nossa estrutura curricular, dentre outras.

Esse desafio engloba inserir a cibercultura na formação docente por meio da inclusão no projeto pedagógico de concepções amplas de comunicação, formas de ensino-aprendizagem, multimodalidade e multiletramento considerados na perspectiva das práticas sociais tanto do sujeito usuário quanto do profissional do ensino. Consideramos fundamental a presença do hipertexto na dinâmica de formação profissional como objeto de ensino e aprendizagem e na prática sócio-discursiva.

É na confluência dos aspectos que caracterizam o currículo como processo (em construção permanente) e no contexto de enormes

mudanças que vivenciamos hoje que apresentamos ações que podem contribuir para (re)pensarmos os desafios contemporâneos da formação de professores de Português. Acreditamos que as ações apontadas precisam de reflexão contínua, uma vez que o currículo é processo controverso e dinâmico que se constrói e se desconstrói continuamente.

Referências

ARAÚJO, Júlio César. **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. In: ARAÚJO, Júlio César. (org). *Internet e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 15–18.

BRASIL, Lei de Diretrizes. **Parecer CNE/CP 009/2001- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Documento aprovado em, v. 8, n. 05, 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8–12, 02 de julho de 2015.

BUCKINGHAM, David. **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. Revista Educação Real. Porto Alegre, vol. 35, n 3, p. 37–58, set/dez, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/viewFile/13077/10270>

COSCARRELLI, Carla Viana. **Os dons do hipertexto. Littera: Revista de Linguística e Literatura**. Pedro Leopoldo: Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, v.4, n.4, jul/dez, 2006. p.7–19. Disponível em <<http://www.lettras.ufmg.br/carlaoscarelli/publicacoes/DonsDoHipertexto.pdf>>

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KURTZ, F. **Tecnologias de informação e comunicação e formação docente em letras: uma análise qualitativa da legislação brasileira e portuguesa**. Texto Livre. Ano: 2015. Volume: 8 – Número: 2. Disponível em <http://periodicos.lettras.ufmg.br/index.php/textolivre>

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antônio C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

PENIN, S. et al. **Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 55–72, jan./abr. 2014.

RAMAL, Andréa C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012 (Estratégias de ensino)

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento digital**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 abr 2017.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno – 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Formação de professores do ensino superior para atuação na EaD: aportes teórico-bibliográficos e necessidades da prática

Adálcio Carvalho de Araújo
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
adalcio.araujo@uemg.br

Cynthia Rúbia Braga Gontijo
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
cynthia.gontijo@uemg.br

Situando o debate

Atualmente, nos contextos dos múltiplos campos sociais nos quais transitamos e nos movimentamos, destaca-se a presença das tecnologias de informação e de comunicação (TICs), o que afeta significativamente a constituição dos processos ensino-aprendizagem na atualidade. Isto porque nestes contextos atravessados pelas TICs estão implicadas novas experiências sociais, novas possibilidades educativas.

Seria difícil para a maioria das pessoas há 30, 20 anos pensar que em um futuro próximo suas vidas estariam radicalmente entrelaçadas pelas TICs, seja em eventos aparentemente simples (para alguns), como acessar terminais bancários ou telefones públicos ligados a centrais automatizadas, seja em eventos mais sofisticados, tais como empreender um download de um arquivo contendo uma canção, em um site da Internet, e transferi-la para um arquivo que seja compatível em um Podcast.

Imagine, então, projetar que em um futuro próximo, muitas dessas pessoas poderiam estar, por exemplo, acordando com o alarme do seu telefone móvel (o celular) e nele consultando a sua agenda; os recados pessoais e os profissionais (os e-mails) que outros lhe enviaram

através de um celular/um Notebook/um Palmtop/algum computador; o tempo e o fuso-horário em sua cidade e em outras; etc. etc. etc. Antes de ir para o trabalho, para a escola ou para quaisquer outros espaços, iriam atualizar o seu blog; consultar novidades no seu espaço cibernético, no Facebook ou no Twitter; fazer compras (o e-commerce); etc, etc, etc. E que após saírem de casa, em seu trajeto, ainda, assistiriam a um vídeo baixado no YouTube, sugerido pelo tutor/monitor de um curso a distância que estavam fazendo. Enfim, de fato, há todo um aparato tecnológico que está sendo incorporado às atividades cotidianas das pessoas.

Mas que mudanças estão envolvidas na produção e no uso dessas tecnologias?

- a) Mudança na tecnologia informática - a tela do computador não é espaço de irradiação, mas ambiente de adentramento e de manipulação, com janelas móveis e abertas a múltiplas conexões;
- b) Mudança na esfera social - há um novo espectador menos passivo diante da mensagem mais aberta à sua intervenção. Ele aprendeu com o controle remoto da TV, com o joystick do videogame e agora aprende com o mouse. Essa mudança significa emergência de um novo leitor;
- c) Mudança no cenário comunicacional - ocorre a transição da lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade). Isso significa modificação radical no esquema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor-mensagem-receptor.

Nesses contextos fortalece-se a educação a distância (EaD) como uma poderosa modalidade educacional, tendo em vista que essa, em geral, utiliza as TICs para o seu desenvolvimento. Em um cenário societal atravessado por essas tecnologias e pela oferta exponencial

de cursos (atualização, aperfeiçoamento, graduação, pós-graduação, dentre outros) nessa modalidade faz-se urgente repensar a formação de professores para atuarem, especialmente, em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

A ampliação da EaD nas universidades públicas brasileiras, especialmente no contexto do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹, sinaliza para o desafio se de pensar a formação de professores para atuarem na área.

Pensamos aqui uma formação, nos termos de Nóvoa (1992, p. 26), que estimule “uma perspectiva crítico-reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. Para esse autor, é preciso pensar essa formação numa perspectiva globalizante, pois o professor é uma pessoa, com seus sentimentos, suas crenças, seu conhecimento. Assim, é fundamental dar espaço nessa formação “para a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

Este artigo trata então da discussão sobre formação de professores para atuar na EaD, tendo como parâmetros as seguintes questões: os professores do Ensino Superior estão preparados para a EaD? As instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos nessa modalidade estão oportunizando a formação desses docentes para melhor atuarem em EaD? Quais as políticas, estratégias e práticas têm sido desenvolvidas na área? Para tanto, desenvolvemos uma mapeamento da produção intelectual na área, o qual é aqui apresentado.

1. O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de desenvolver a modalidade EaD e expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil. (BRASIL, 2006).

Processos e procedimentos metodológicos

Conforme anunciado, empreendemos um mapeamento de estudos e pesquisas sobre formação de professores para a EaD nos anais das reuniões anuais da ANPEd, nos seguintes Grupos de Trabalho (GT): GT 05 – Estado e Política Educacional, GT 08 – Formação de Professores, GT 11 – Política de Educação Superior e GT 16 – Educação e Comunicação, e no “Banco de Teses e Dissertações” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nas reuniões anuais da ANPEd, no período considerado, localizou-se nove estudos sobre formação de professores para a EaD em um universo de 162 trabalhos sobre formação de professores, conforme apresenta-se na tabela 1. Destaca-se que são apenas 5% da produção intelectual sobre formação de professores na fonte considerada.

Tabela I – Trabalhos sobre Formação de Professores (FP) e Formação de Professores para a EaD nas reuniões anuais da ANPEd - 2008-2016

Ano	Sobre FP	Sobre FP para a EaD
2016	-	-
2015	32	1
2014	-	-
2013	12	0
2012	20	0
2011	15	2
2010	20	0
2009	35	3
2008	28	3
Total	162	9

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A distribuição dos trabalhos sobre FP para a EaD entre os GTs consultados pode ser visualizada na tabela 2.

Tabela 2 – Trabalhos sobre FP para a EaD nos GTs consultados nas reuniões anuais da ANPEd - 2008-2016

Ano	Trabalhos sobre FP para a EaD			
	GT			
	05	08	11	16
2015	-	-	-	-
2015	-	1	-	-
2014	-	-	-	-
2013	-	-	-	-
2012	-	-	-	-
2011	-	1	-	1
2010	-	-	-	-
2009	-	-	2	-
2008	-	-	1	2
Total	-	2	3	3

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No “Banco de Teses e Dissertações” do “Portal da CAPES” no período considerado, localizou-se 142 estudos sobre formação de professores para a EaD em um universo de 5105 trabalhos sobre formação de professores identificados, conforme apresenta-se na tabela 3. São então 3% de teses e dissertações sobre formação de professores no universo considerado neste mapeamento.

Tabela 3 – Trabalhos sobre Formação de Professores (FP) e Formação de Professores para a EaD no Portal da CAPES - 2008-2016

Ano	Sobre FP	Sobre FP para a EaD
2016	407	14
2015	653	17
2014	709	26
2013	669	22
2012	757	25
2011	615	8
2010	505	8
2009	473	15
2008	317	7
Total	5105	142

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Além da pouca presença na área e da produção temporal irregular, os trabalhos sobre formação de professores ainda são pouco abrangentes, conforme analisaremos na revisão teórico-bibliográfica dos textos mapeados.

O que nos diz a literatura sobre formação docente para ead no ensino superior?

Os trabalhos mapeados tratam da formação de professores para a EaD sob variadas perspectivas. A nuvem de palavras traduz a intensidade dos sub-temas abordados nesses estudos e pesquisas (ver figura 1).

Figura 1 – Nuvem de palavras recorrentes na produção intelectual na área



Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

Tendo em vista as especificidades da EaD, a formação de professores para atuarem com essa modalidade de ensino, também, engloba algumas características singulares. Com relação à EaD, atualmente (2017) essa comporta múltiplos e diversos conceitos, admitindo concepções várias e diversificadas, conforme apresenta-se no quadro 1.

Quadro I – Conceitos sobre EaD no Brasil

Conceitos	Autores
Os especialistas neste campo reconhecem que a distinção entre ensino ‘presencial’ e ensino ‘a distância’ será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrados às formas mais clássicas de ensino.	Lévy (1999)
Então, a avaliação em EaD deve proporcionar momentos de análise da capacidade de reflexão crítica dos alunos frente às suas próprias experiências, para que possam atuar dentro de seus limites e sobre o que os impede de avançar.	Neder (2006)
É o aprendizado planejado que ocorre, normalmente, em um lugar diferente do local de ensino. De modo geral, a EaD caracteriza-se, fundamentalmente, pela separação física (espaço temporal) entre aluno e professor, bem como pela intensificação do uso de TICs (especialmente as tecnologias digitais) como mediadoras da relação ensino-aprendizagem.	Moore e Kearsley (2008)
Modalidade de educação que apresenta, como característica essencial, a proposta de ensinar e aprender sem que professores e alunos precisem estar no mesmo local ao mesmo tempo.	Mill (2015)
A noção de EaD subentende a noção de “técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”. (MOORRE; KEARSLEY, 2008, p. 2).	Moore e Kearsley (2008)
Processo planejado e não acidental de aprendizado e ensino que ocorre, normalmente, em um lugar e momento distinto para estudantes em relação aos educadores, tendo como formas de interação as diversas tecnologias digitais de informação e comunicação;	Mill (2015)
Modalidade que rompe a relação espaço/tempo e se concretiza por intermédio da comunicação mediada pela mídia.	Pereira e Moraes (2012)

Fonte: Pereira e Moraes (2012); Mill (2015); Moore e Kearsley (2008); Lévy (1999); Neder (2006).

Tradicionalmente, a docência é entendida como uma ação desenvolvida pelo professor como um profissional responsável pelo ensino. Trata-se de uma compreensão baseada na relação professor/aluno característica da modalidade presencial em que o professor é responsável pelo planejamento dos conteúdos das disciplinas e ministração das aulas e pela avaliação e correção das atividades. (MENDES, 2012).

Contudo, o desenvolvimento da EaD tem proporcionado uma ressignificação da docência em razão dos inúmeros atores, que atuam nessa modalidade educacional. Mill (2008) adota o termo polidocência para analisar o exercício da docência em EaD. O professor não deixa de estar presente na EaD, mas não lhe são atribuídas todas as funções docentes. Passa a existir um compartilhamento de funções entre diversos profissionais (professor-conteudista, professor-formador, designer instrucional, tutor à distância, tutor presencial) relacionados às dimensões mais tecnológicas e/ou mais pedagógicas.

O grau de compartilhamento das funções docentes varia entre as instituições, tendo em vista que não há determinantes que definem os papéis e as atribuições dos diversos atores implicados na EaD.

Machado e Machado (2004, p. 2) apresentam um paralelo bastante oportuno sobre as funções do professor na educação presencial e o professor na EaD (ver quadro 2).

Quadro 2 – Paralelo entre as funções do professor na educação presencial e na EaD

Educação Presencial	Educação a Distância
O professor ministra a aula	O professor acompanha o desenvolvimento dos módulos pelos alunos
O professor ocupa uma posição de autoridade hierárquica	O professor é um tutor e moderador
O professor ministra conteúdos predominantemente expositivos	O processo de ensino-aprendizagem se dá de forma autoinstrucional tendo um nível de interação entre professor e aluno muito maior
O professor é o foco no processo de ensino	O aluno é o foco no processo de ensino-aprendizagem
O conteúdo ministrado pelo professor é a fonte central de informação	O professor apresenta conteúdo pré-estabelecido, mas também fontes de consulta multimeios além de incentivar os alunos a contribuírem com materiais e fontes de informação
O professor divide o <i>locus</i> com seus alunos <i>in persona corpus</i>	O professor interage com seus alunos por diferentes meios, podendo também fazê-lo <i>in persona corpus</i>
O professor determina a dinâmica de processo de ensino-aprendizagem	O professor somente estabelece um cronograma para cumprimento de atividades, não interferindo na gestão do tempo de realização pelo aluno
O professor elabora planos de aula, aplica e corrige avaliações	O professor elabora planos de aula, mas o aluno participa do processo da própria avaliação
O professor cumpre uma carga horária rígida de cumprimento das atividades docentes	O professor dispõe de horários flexíveis para atendimento aos alunos, inclusive quando há módulos presenciais

Fonte: Elaboração dos autores com base em: Machado e Machado (2004); Isik & Guler (2011); Means (2013); Rocha & Oliveira (2015); Camarano et. al. (2015); Alsaaty (2016).

A docência em EaD apresenta algumas características específicas e, portanto, requer do professor um conjunto de habilidades próprias, dentre as quais destacamos: 1) habilidades técnicas e tecnológicas; 2) habilidades de mediação e 3) habilidades gerenciais. Tais habilidades permitem ao professor uma série de capacidades, tais como as listadas no quadro 3.

Quadro 3 – Habilidades para a docência em EaD

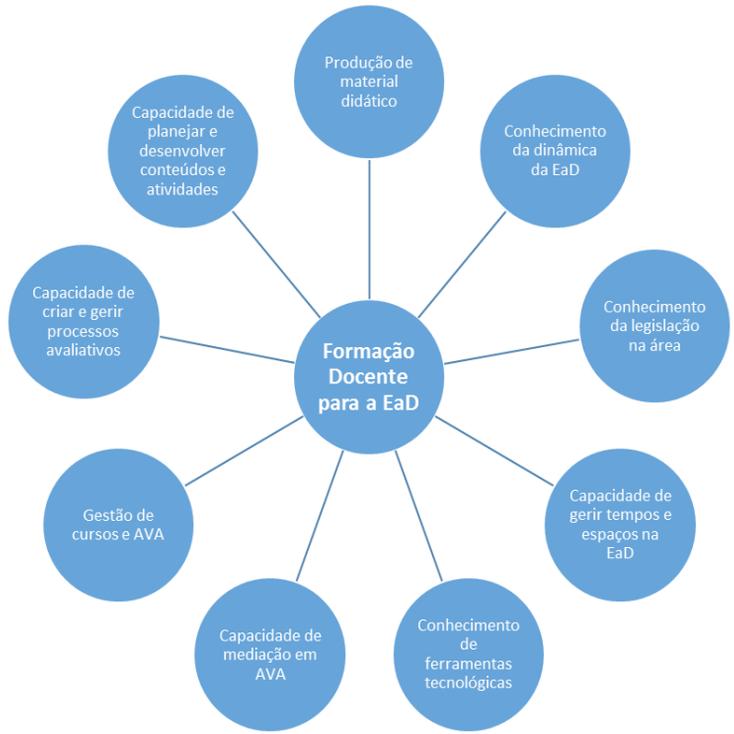
Habilidades	Capacidade de:
Técnicas e tecnológicas	<p>Criar e gerir e-mails, criando listas de distribuição; fóruns de discussão, incluindo a postagem de comentários, respostas às mensagens dos alunos e a criação de novos tópicos de conversação; programas de chat, que permitem a comunicação em tempo real (síncrona); Websites, adaptando ferramentas de desenvolvimento de sites, blogs, redes sociais; ferramentas de vídeo e audioconferência; Wikis; personalizar a página da sua disciplina e seus conteúdos; inserir imagens, áudio, vídeo, equações e outros elementos multimídia numa página; ligar facilmente a repositórios como YouTube, GoogleDocs, Picasa, etc. para disponibilizar conteúdo na sua disciplina; criar lições de sequência adaptável ao processo de aprendizagem dos alunos; elaborar testes interativos; disponibilizar um enunciado e uma área para os alunos submeterem um trabalho e consultar a avaliação e feedback; utilizar a atividade glossário de forma criativa adaptando-a a outras finalidades; dinamizar workshops que promovam a motivação, o trabalho colaborativo e a avaliação entre pares; organizar os alunos em grupos e agrupamentos para dividir a disciplina e as atividades em turmas e/ou grupos de trabalho, etc.; configurar outras funcionalidades como o acesso condicional a atividades, as condições para a conclusão das atividades e da disciplina, os inquéritos de avaliação, as sondagens de opinião e a aprendizagem baseada em competências e em projetos.</p>
De mediação	<p>Comunicação interpessoal que é usada na EaD para apoiar, orientar e incentivar o aluno on-line por meio da sua experiência de aprendizagem; facilitação e envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, especialmente no início; questionamento adequado; ouvir e dar feedback; fornecer orientação e apoio aos alunos; gestão de discussões on-line; construir equipes on-line; construção de relacionamento, principalmente de um-para-um nas relações professor/aluno; motivação; assumir atitude positiva para o ensino on-line; ser inovador e experimental; ser proativo; identificação da capacidade de autoaprendizagem do aluno e de estar disponível para a mudança.</p>

Gerenciais	De gestão do tempo; criar e manter diretrizes para o processo de aprendizagem, tais como o tipo e frequência de comunicação com o aluno; planejamento: estabelecer parâmetros para o professor e os alunos trabalharem em conjunto, olhando para o curso/módulo on-line; controlar eficazmente o processo de aprendizagem e tomar medidas, quando necessário; rever o processo de ensino e aprendizagem para identificar as alterações e melhorias; se adaptar e mudar o ensino e os cursos para atender às necessidades específicas dos alunos e promover a diversidade on-line.
------------	---

Fonte: Elaboração dos autores, adaptado de Kemshal-Bell (2011).

Observamos que são muitas as capacidades requeridas desse professor, algo que implica necessariamente em uma formação adequada e condizente com os desafios dessa modalidade de ensino (ver figura 2). Contudo, apesar da ampliação da oferta de cursos em EaD, a experiência empírica da autora e um estudo exploratório da área sugerem que a formação de professores no ensino superior para a EaD é, ainda, incipiente ou quase inexistente.

Figura 2 – Habilidades e competências necessárias à formação docente para a EaD



Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

A maioria dos professores do ensino superior de universidades públicas se aproxima das tecnologias digitais em suas experiências com a EaD, especialmente com o seu envolvimento com a UAB, afirma Freitas (2010). Apenas poucos já tinham uma experiência com as TICs em suas vidas profissionais. Já outros são mais entusiastas e tem iniciado recentemente trabalhos com seus alunos na plataforma

Moodle². Alguns poucos se mostram mais preocupados com a exclusão digital e seus impactos nos processos educativos e sociais.

Oliveira e Mill (2009) fazem um levantamento das características deste profissional que deve lidar com facilidade com as novas tecnologias voltadas para a educação, com novas habilidades e um transformando-se em um profissional da educação mais capacitado e criativo frente às novas demandas dos alunos. Nesse sentido, Gatti (2013) discute as finalidades da educação e da escola para a sociedade contemporânea, colocando-as como um dos grandes desafios da educação contemporânea. Em face disso discorre sobre o papel do professor diante das novas demandas socioculturais que surgem na sociedade. Gatti aponta a necessidade de uma grande mudança que ela chama de “revolução” na formação inicial docente, especialmente nas licenciaturas, tanto para a educação básica, quanto para a docência do nível superior, tendo em vista a fragilidade dessas formações para dar conta das mudanças que a sociedade vem passando e da necessidade de uma nova realidade acadêmica que o professor, em geral, tem dificuldades de acompanhar.

Já Martins (2008) apresenta algumas experiências em EaD que foram realizadas no Brasil a partir da década de 90 do século XX, considerando qual o papel do professor e do aluno nessa nova modalidade de ensino nas instituições de ensino superior. Martins (2008) também traz à discussão a questão da necessidade da formação de professores especialistas em EaD, tendo em vista seu trabalho como consultora e docente em cursos superiores em EaD, relata em sua experiência acadêmica a necessidade dos profissionais terem uma visão mais ampla e especializada, visto que as incertezas e a falta de especialização na

2. Plataforma para desenvolvimento de cursos por meio do uso de software livre. Para mais informações ver: <<https://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-moodle>>. Acesso em: 25/03/17.

modalidade deflagraram uma série de erros e problemas difíceis de serem conduzidos, dificultando o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o cada vez mais complexo.

Wunsch e Turchiolo (2013) discutem, no âmbito da UAB, a formação continuada para EaD e a utilização das TICs voltados aos docentes do ensino superior. As autoras discutem as novas formas de aprender e ensinar que essas novas metodologias apresentam e a necessidade da busca e soluções criativas para os problemas que surgem relacionados às mesmas. Dentro de sua pesquisa, Wunsch e Turchiolo destacam a importância das ações de capacitação em EaD para os docentes em nível superior, a fim de que os mesmos possam, de uma forma geral, melhor compreender os aspectos técnicos que os envolvem, conciliando, assim, as propostas de capacitação e formação docentes aos projetos pedagógicos dos cursos EaD, visando atender, dessa forma, as necessidades dos alunos, de forma rápida e contínua.

Barbosa et al. (2016), desenvolveram um pesquisa que trata do perfil do professor em EAD. Os autores verificaram que os professores, tanto no presencial e quanto na EAD, precisam desenvolver competências e habilidades para a apropriação de AVAs, tendo em vista uma constante necessidade de utilização da criatividade no enfrentamento de novos desafios na educação, de democratizar o acesso à informação e à formação de qualidade que contribua na formação de cidadão.

Barbosa et al. (2007) analisam a formação dos professores em EaD nas instituições de ensino superior trazendo à reflexão como esses docentes estão sendo preparados para atuar nessa modalidade de ensino, tendo como mote a investigação dos saberes educacionais que devem ser privilegiados nessa formação e quais conhecimentos tecnológicos são necessários para que a prática docente seja possível. De acordo com os pesquisadores, as IES a cada dia estão agregando aos

seus currículos mais e mais cursos à distância, com base em ambientes integrados de suporte a EaD, porém esses ambientes possuem muitos recursos tecnológicos necessários para a interatividade professor-aluno, sendo assim, trabalhar nesses ambientes torna-se cada vez mais um desafio aos docentes envolvidos nesses processos, visto que os mesmos necessitam de uma formação/especialização constante, em busca de novas habilidades, novas práticas pedagógicas, novas tecnologias, para que possam estar preparados para o processo de aprendizagem e interação com os discentes. Esse trabalho buscou investigar questões relativas à essa dinâmica, tais como: Como a dimensão da EaD está organizada nas IES? Como é seu planejamento para as questões de capacitação docente em EaD? Essas instituições, bem como a capacitação de seus professores, estão fundamentadas em princípios pedagógicos adequados? As questões tecnológicas atendem aos princípios definidos? A capacitação docente está de acordo com os aspectos pedagógicos e tecnológicos definidos?

Já em pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) constatou-se que existe uma ausência, ou uma presença bastante incipiente, da temática dos usos do computador e Internet na prática pedagógica de cursos nas áreas de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas no país. E quando há a presença da discussão, elas estão mais focadas nas tecnologias em si e não no letramento digital do professor em sua formação.

A análise dos resultados das pesquisas realizadas por Freitas (2010) indica que os professores em seus cursos de formação inicial não são preparados para utilizar as TICs em espaços pedagógicos, nas salas de aula. São, em sua maioria, “estrangeiros digitais”. Para a autora:

Na rede informacional que nos envolve, misturam-se vários saberes e formas muito

diversas de aprender, enquanto nosso sistema educativo ainda se encontra todo organizado em torno da escola e do livro. O que estamos vivendo hoje, segundo Martín-Barbero (2006), é uma transformação nos modos de circulação do saber, que, disperso e fragmentado, circula fora dos lugares sagrados que antes o detinham e das figuras sociais que o geriam. Portanto, a escola está deixando de ser o único lugar da legitimação do saber, o que se constitui em um enorme desafio para o sistema educativo. Diante desse desafio, muitas vezes os docentes adotam uma posição defensiva e às vezes até negativa, no que se refere às mídias e às tecnologias digitais, como se pudessem deter seu impacto e afirmar o lugar da escola e o seu como detentores do saber. É preciso que, perante essa nova ordem das coisas, a escola e seus profissionais não se afastem, mas busquem compreender o que se passa e se disponham a interagir com as novas possibilidades. (FREITAS, 2010, p. 341).

Contudo,

em vista disso, impõe-se a (re)organização do trabalho docente e dos processos educativos realizados no âmbito do ensino superior, com ênfase nas universidades públicas, mediante a implementação de uma política voltada para a oferta regular de cursos a distância, como propõe a Universidade Aberta do Brasil, UAB, ao lado da oferta de modelos pedagógicos híbridos, envolvendo espaços curriculares mediados pelas tecnologias de informação e

comunicação, que assegurem a democratização e a qualificação dessa formação. (PEREIRA E MORAES, 2012, p. 66).

Constatamos que parte da literatura na área sinaliza para a incipiência de formação de professores do Ensino Superior para a EaD. Ao lado disso, a experiência empírica dos autores sugere que a formação de professores no ensino superior para a EaD é, ainda, incipiente ou quase inexistente. A análise dos dados advindos da pesquisa bibliográfica sugere a afirmação da hipótese de trabalho inicialmente levantada.

Referências

ALSAATY, Faliḥ M. et al. **Traditional versus online learning in institutions of higher education: minority business students' perceptions.** Business and Management Research, v. 5, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/303404556>>. Acesso em: 21/08/2017.

BARBOSA, E.N.; GEISEL, G.; SILVA, V.S.; MENDES, A.; WUNSCH, L.; MACHADO.D. **Desafios da formação docente para atuação em EAD.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2016. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/197.pdf>>. Acesso em: 22/11/2016.

BARBOSA, D. N. F; BATISTA, M. M; CASTRO, V; CORTEZ, E; ORTH, M. A; RAMIRES, V. L; SARMENTO, D. F. **Educação à distância no ensino superior: caminhos organizacionais percorridos e suas propostas de formação de professores.** Colabor@ - Revista Digital da CVA, Recife, v. 4, n. 16, nov. de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.** Brasília, DF, agosto de 2007. On line. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 13/12/16.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800,** de 08 de Junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jun. 2006.

BUZATO, Marcelo. **Letramentos digitais e formação de professores.** São Paulo: Portal Educarede, 2006. On-line. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educam_img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 13/11/16.

CAMARANO, Rosângela M. **EAD: Desafios e possibilidades.** Educação a distância: diálogos transdisciplinares, p. 73. São João del Rey: NEAD / UFSJ, 2015. 352 p.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 335–352, dez. 2010.

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 51–67, out./dez. 2013. On line. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34740/21529>>. Acesso em: 19/11/2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, J. (Orgs). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

IŞIK, Ali Hakan; GÜLER, Inan. **Comprehensive comparison of traditional and distance learning máster programs**. Procedia – Social and Behavioral Sciences, v. 31, p. 120–123, 2012.

KEMSHAL-BELL, Guy. **The On-line Teacher**. Final Report prepared for the Project Steering Committee of the VET Teachers and On-line Learning Project, IDAM, ESD.

TAFENSW, **Department of Education and Training**, TAFE NSW, Australia, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 34 Ed. São Paulo: Vozes, 1999. Disponível em: <<https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>>. Acesso em: 28/08/2017.

MACHADO, Liliã Dias; MACHADO, Eliã de Castro. **O papel da tutoria em ambientes de EaD**. On-line. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>>. Acesso em: 27/07/2016.

MARTINS, O. B. **Os caminhos da EaD no Brasil**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 357–371, Ed. UFPR, maio/ago. 2008.

MEANS, Barbara et al. **The effectiveness of online and blended learning: a meta-analysis of the empirical literature**. Teachers College Record, v. 115, 47 p., 030303, Columbia University, United States of America, March 2013.

MEC. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (1999)**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=242&Itemid=404>. Acesso em: 25/03/17.

MENDES, Valdelaine. **O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.28, n. 2, p.103–132, jun. 2012.

MILL, Daniel. **Verbete Educação a Distância**. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de Castro; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; PINTO, Luciana Moraes Raso Sardinha (Orgs.) Dicionário de Políticas Públicas: volume 2. Barbacena: EdUEMG, 2015, p. 152–155.

MILL, Daniel et al. **O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo**. Cadernos da Pedagogia, São Carlos, ano 2, v. 2, n. 4, p. 112–127, ago./dez. 2008.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**. Uma visão integrada. São Paulo: Thompson, 2008.

NEDER, M. L. C. **Avaliação na Educação a Distância, significações para definição de percursos.** Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/NEAD2006/publicacao/download/AVALIArtf.rtf>>. Acesso em: 12/04/2016.

NÓVOA, A. **Os professores e a profissão.** Lisboa: Don Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M.R.G.; MILL, D.; RIBEIRO, L. **A tutoria como formação docente na modalidade de Educação a distância.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2009. On-line. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/552009215911.pdf>>. Acesso em: 21/11/2016.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. **História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil.** Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede. Brasília/DF: Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, 2012.

ROCHA, M.M.S. da; OLIVEIRA, J. L. **Considerações acerca da convergência do trabalho docente nas modalidades presencial e a distância.** Educação a distância: diálogos transdisciplinares, p. 29. São João del Rey: NEAD / UFSJ, 2015. 352 p.

WUNSCH, I; TURCHIELO, L. B. **As capacitações para EaD na perspectiva dos docentes do ensino superior.** In: ESUD 2013 – X CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, Belém, UNIREDE, 2013. On-line. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT1/113582.pdf>>. Acesso em: 19/11/2016.

Voos Teóricos & Aventuras Epistemológicas: a vivência da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira em cursos de formação de professores

Antonio Carlos Figueiredo Costa
Universidade do Estado de Minas Gerais
antonio.costa@uemg.br

Introdução

As linhas seguintes objetivam oferecer um caminho que, embora não tenha sido livre de percalços, vem sendo trilhado com relativo sucesso há alguns anos, em diversos cursos de Formação de Professores na Unidade Acadêmica Ibirité da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), em percurso constantemente repensado ao longo de sucessivos semestres letivos, os quais já alcançam um lustro.

A lei n. 10.639, de 2003, alicerçada a partir dos vigorosos embates do movimento negro, ao ser sancionada durante o primeiro ano do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, representou uma substancial conquista. Contudo, apontou para um singular problema que orbita na nebulosa das candentes questões nacionais, à qual constitui parcela das seculares lutas sociais do povo brasileiro. Os motivos que então animaram os propugnadores desse diploma legal – e lembremos não somente do movimento negro, mas também intelectuais, juristas, as militâncias dos vários movimentos sociais e governo – tinham como pano de fundo a séria constatação de que persistiam, após quase 120 anos de emancipação escrava, algumas das mais graves injúrias que poderiam ser feitas a um ser humano: a de natureza racial. Por seu turno, esse fator denunciava de forma cabal o caráter elitista e excludente da democracia brasileira e demonstrava que o estado de direito recuperado a duras penas ao último período

de exceção, sofrido por conta da ditadura militar (1964–1985), possuía seus “pés de barro”.

A construção de uma nação democrática caminha *pari passu* com a ideia de igualdade, dado que a própria acepção moderna do conceito pressupõe a vontade de cidadãos de viver em uma extensa comunidade, à sombra de um passado comum e sob o “horizonte de expectativas” de um futuro a ser compartilhado, o que os faria ligar-se, iniludivelmente, por longínquos e quase míticos laços afetivos, que remetendo a priscas eras, autorizariam, de forma apriorística, a inscrever essa “comunidade imaginada” em um tempo de longa duração, emprestando maior densidade dramática às escolhas do presente vivido, e acenando com maior concretude para o desejo de perpetuação no tempo, do que seria uma sublime união fraternal.

Talvez ainda possa ser dito que a ideia de nação aconselharia também ao apaziguamento das injúrias trocadas no passado, o que em sentido existencial heideggeriano não deve significar esquecimento, mas tão somente a deposição do fardo desse passado, mitigação e reelaboração possibilitada pelo esclarecimento oferecido pela História, a qual recepciona em sua grandeza, a noção da finitude humana. E se de uma parte podemos entender que esse aporte de cultura histórica consegue ressituar determinado grupo étnico com o resgate da sua identidade cultural e consequente fortalecimento de sua *práxis* cidadã, caberia ao outro grupo que lhe foi antagônico em dado passado reformular-se para prover, com a necessária alteridade requerida pelas modernas sociedades civis, o seu papel ainda hegemônico na *pólis*, reconhecendo o outro com positividade e expressão viva de uma cultura que foi segregada e por muito tempo injustamente inferiorizada, mas que sem sombra de dúvidas, por brava resistência e rara consistência de propósitos, foi capaz de impor-se aos seus poderosos algozes, ao longo

de tantos séculos de uma traumática transplantação para o chamado Novo Mundo.

Estudar a diáspora negra já ofereceria os elementos suficientes para desfazer todos os equívocos que foram lançados contra a cultura negra, aliás, uma das matrizes culturais mais interessantes e criativas na formação do povo brasileiro. No entanto, é preciso conhecer com algum aprofundamento as manifestações dessas comunidades no presente vivido, componentes fundamentais dessas verdadeiras províncias negras que encontramos no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, na Bahia, em Pernambuco ou no Maranhão, para ficarmos apenas nesses exemplos, sendo recomendável, na medida do possível, desviar daquilo que possa parecer modismo, exotismo ou mero pastiche. Afinal, o interesse que nos anima é provocar a reflexão, em meio a um grande leque de escolhas possíveis, acerca das dificuldades, dilemas e soluções, ainda que provisórias, aos regentes da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira (HCA), conforme entendemos, possa ser ministrada em cursos de graduação.

Dessa forma, nossos objetivos seriam oferecer uma singela contribuição ao planejamento e execução da disciplina, o que equivaleria dizer, apor sob um plano de ensino formulado para cerca de 40 horas/aula, os conteúdos considerados como mais significativos ao conhecimento do público estudantil alvo das nossas atenções, via de regra, futuros professores. Assim, convencê-los de que esse estudo não se trata de mais um daqueles encargos acadêmicos que consideram como irrelevantes, o que transformaria todos os seus esforços na conquista do conhecimento em uma gélida captura da pontuação mínima para a aprovação, é uma questão de suma importância, e aí talvez caiba a capacidade de persuasão que inclui o posicionamento do professor, desde o primeiro dia de aula, mas também de um embasado conhecimento e

mais perfeito escalonamento por parte desse profissional, da natureza dos conteúdos apresentados, ou seja, o que apresentar, como apresentar e de que forma apresentar. O que se seguirá portanto é uma versão da minha experiência com essa disciplina em alguns cursos de licenciatura pensados e levados a efeito em uma universidade pública. E se esse exercício ainda se desdobra no tempo presente, creio já possuir resultados que possam ser compartilhados com meus pares.

África, essa ilustre desconhecida

Os professores de História, mesmo aqueles formados em anos mais recentes, costumam acumular várias lacunas acerca da História da África. Obviamente se costuma estudar algo sobre o Egito, ao curso da disciplina História Antiga, mais um pouco em História do Brasil, dado que os navegantes portugueses arranharam as costas do continente africano ao longo dos séculos XV e XVI; e afinal, era de lá que os escravos vinham. Por fim, a África figura como objeto de estudo em alguns tópicos de História Contemporânea, os quais procuram focalizar o imperialismo europeu em suas pretensões de recolonizar o “continente negro” no século XIX, intenção cujo ápice costuma ser apontado na Conferência de Berlin (1878).

Enfim, quando o assunto é a História da África, as grades curriculares dos cursos de História costumam se apresentar muito aquém do esperado, apesar de ultimamente haver se formado uma congregação de estudiosos em temas africanos, fruto de reflexões quase sempre oriundas de disciplinas optativas, e que começam a resultar em pesquisas de maior fôlego nos cursos de pós-graduação. Dessa forma, é comum que o professor de História que receba encargos que gravitem em torno do tema África tenha que rapidamente inteirar-se do “estado da arte”. É assim com a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira.

Entre a intenção de preparar um bom curso e as determinações colocadas pelas ementas, pode ocorrer, no entanto, um verdadeiro abismo. Além, é claro, da tentação, que seria cômoda e desanimadora em termos intelectuais, para não falar de uma amputação às possibilidades de desenvolvimento do alunado, de preparar um programa tomando por base uma bibliografia às vezes bastante lembrada, porém pouco lida, quase sempre estudada com vistas a algum concurso de provas e títulos, livros os quais se costuma apreciar sob a percepção de algo novo, o que sugere a impressão de haver chegado a um mar não singrado anteriormente, ou seja, de algo que nos é desconhecido. Vejamos o clássico *Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, um assíduo frequentador em tantas bancadas de estudos. Porém, uma coisa é ler Freyre enquanto comentarista do Brasil, outra seria recuperá-lo para fazê-lo caber, para o bem e para o mal, na finalidade específica da disciplina História e Cultura Afro-brasileira. Dessa forma, ao docente neófito dessa disciplina é possível que se divisem duas linhas de ação. A primeira, incontornável, seria passar a frequentar outras estantes da biblioteca universitária. A segunda, buscar por meio de um curso de especialização uma orientação mais formal, visando suprir as necessidades mais imediatas.

Aventura do conhecimento

Talvez um bom ponto de partida seja identificar os temas centrais conforme tratados nos compêndios existentes para a HCA. Afinal, se a referência a um “ processo histórico-social do povo negro-africano no Brasil e da cultura afro-brasileira” podem nos parecer como uma ideia vaga demais, o que diria falar sobre a “influência de matrizes culturais africanas no processo histórico de construção e reconstrução

das identidades culturais do povo brasileiro?¹⁷ Em minhas ações iniciais, ou seja, desde o primeiro curso ofertado, optei que deveria concentrar esforços sobre as práticas de racismo e exclusão na sociedade (e na escola) brasileira. Esse ainda é, em minha opinião, o fio condutor que alinhava todo o curso.

Durante cerca de 350 anos, os negros estiveram na base da economia escravista brasileira, retirados do seu antigo *habitat* e incorporados ao esforço produtivo da colônia portuguesa na América, na qualidade de trabalhadores escravizados. Sim, esse poderia ser um começo alvissareiro. Uma visão, em largas passadas, um sobrevoo da História brasileira, com visão acentuada ao papel desempenhado pelos negros, tanto durante a fase escravista, quanto além dela. Caso conseguisse localizar um pequeno ensaio que cumprisse a finalidade de abarcar de maneira tanto geral quanto abrangente os temas a serem tratados ao longo da disciplina, o começo seria promissor. A consulta às bibliografias de alguns artigos que chegaram às minhas mãos fez convergir minha atenção para um texto da lavra de Kabengele Munanga. Antropólogo de origem congoleza, radicado no Brasil há algumas décadas, autor prolífico, o professor Munanga é um dos grandes pesquisadores no campo da Antropologia da população brasileira. O texto intitulado *A importância da História da África e do Negro na Escola Brasileira* foi fruto de uma palestra por ele realizada para o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (NEINB), da Universidade de São Paulo (USP), onde foi professor. Essa palestra servira como abertura do curso *Diversidade e Educação: o*

1. EMENTA DA DISCIPLINA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA (Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Unidade Ibirité). “O processo histórico-social do povo negro-africano no Brasil e da cultura afro-brasileira. Influência de matrizes culturais africanas no processo histórico de construção e re-construção das identidades culturais do povo brasileiro. Práticas de exclusão e racismo na sociedade brasileira e na escola. Oficina de produção de atividades e materiais didáticos a partir de diferentes linguagens.”

Desafio para a Construção de uma Escola Democrática, oferecido pelo NEINB entre os meses de maio e julho de 2004, aos professores da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Mauá, estado de São Paulo. Alinhado em pouco mais que cinco páginas, atendia às minhas necessidades. Os alunos poderiam ler, comentar e certamente seria despertado o interesse pela disciplina.

O próximo passo seria dar maior concretude à formação brasileira, ao contexto no qual se deu a incorporação das terras que hoje compõem o território brasileiro à economia-mundo. Caberia tratar da montagem do aparato colonial de exploração dando ênfase à diáspora negra, o que normalmente não costuma ser feito nos compêndios de História mais tradicionais, ou seja, o material didático no qual nossos alunos costumam ser formados na sua vida acadêmica pré-universitária. A tarefa seria articular a migração forçada dos negros escravizados para a América (diáspora negra) ao sucesso dos portugueses em suas colônias, festejados pela bibliografia – Gilberto Freyre à testa – como sendo os primeiros europeus a triunfar nos trópicos.

Assim, teria que ficar bem esclarecido que esses africanos transplantados para a então colônia portuguesa de clima tropical eram, em sua origem, agricultores de clima tropical e criadores de gado na forma extensiva, além de mestres da metalurgia. Afinal de contas, a maior parte do continente africano encontra-se sob clima predominantemente tropical. Ou seja, se os portugueses haviam vencido seus desafios – por tenacidade, plasticidade, ou qualquer outra qualidade manifestada sob pena de inspiração “freyriana” – essa vitória não fazia deles os únicos atores na cena principal, pois havia o protagonismo dos negros.

Quanto à preparação desse tema, a sugestão seria fazer uma diferenciação entre o que seria leituras direcionadas ao professor, daquelas mais apropriadas aos alunos, sempre envolvidos com diversas

disciplinas ao longo de sempre curtos semestres letivos. Assim, caberia indicar aos docentes de HCA uma gama de leituras que podem ser consideradas imprescindíveis a um melhor conhecimento da África, em termos de História e Cultura. Início por três obras de pesquisadores estrangeiros: 1. A coletânea de ensaios organizada por Catherine Coquery-Vidrovitch, intitulada *A descoberta da África* (COQUERY-VIDROVITCH, 1981), com destaque para os dois primeiros capítulos, respectivamente dedicados aos contatos de povos indo-europeus da antiguidade com a África, e o segundo, que mostra as relações dos reinos africanos com o comércio, e consequentemente com a religião de populações islamizadas. 2. O clássico alinhado por Paul E. Lovejoy, *A Escravidão na África: Uma História de suas Transformações* (LOVEJOY, 2002); e 3. Deixado por último, porém não menos importante, o alentado ensaio da lavra de John Thornton, *A África e os Africanos na Formação do Mundo Atlântico: 1400-1800* (THORNTON, 2004). Cabe registrar que o capítulo 3. deste livro, intitulado *A Escravidão e a Estrutura Social na África* oferece os conhecimentos necessários para a tão importante diferenciação entre o estatuto da escravidão africano e a chamada escravidão moderna, a qual criou a figura do escravo mercadoria e que convulsionou, pela pressão do tráfico escravista, todo o continente negro.

Ainda voltado para professores, porém de fácil aplicabilidade, conforme a disponibilidade de tempo, para o alunado, temos da autoria de brasileiros natos ou naturalizados os seguintes livros: 1. De Jean-Marie Lambert, uma *História da África Negra* (LAMBERT, 2001), cientista político de origem belga e radicado há algumas décadas no Brasil, Lambert escreveu em linguagem acessível e agradável. As partes I e II do livro oferecem o essencial ao professor. 2. Atributos muito semelhantes à obra anterior podem ser encontrados no livro preparado por Paulo Fagundes Visentini, Luiz Dario Teixeira Ribeiro

e Analúcia Danilevicz Pereira. Nos dois capítulos iniciais de História da África e dos Africanos (VISENTINI, RIBEIRO, PEREIRA, 2013), encontram-se os conhecimentos básicos para sair do chamado “grau zero” do conhecimento acerca da África. 3. Com uma proposta didática, mas nem por isso menos densa e abrangente, apresenta-se o livro de autoria de Ana Mônica Lopes e Luiz Duarte Haele Arnaut. O diferencial de História da África: Uma Introdução (LOPES; ARNAUT, 2008) seria apresentar em capítulos bastante sintéticos o essencial para quem ministra alguma disciplina que envolva conhecimentos sobre a África. A isso podemos somar o tópico voltado às sugestões de filmes sobre a África, sempre uma boa opção para incentivar o processo ensino-aprendizagem.

Voltado especificamente aos discentes, o que equivaleria dizer, adotados como leituras para seminários ou suporte para as aulas expositivas dialógicas teríamos: 1. O excelente livro de Marina de Mello e Souza, cujo texto fica destacado pela didática. Bastante atraente e contando com inúmeros mapas e ilustrações, África e Brasil Africano (SOUZA, 2007) se apresenta como uma boa opção de leitura. 2. A seguir temos de Kabengele Munanga, Origens Africanas do Brasil Contemporâneo: Histórias, Línguas, Culturas e Civilizações (MUNANGA, 2009). Nesse livro, Kabengele Munanga nos oferece o essencial sobre a grande diversidade africana, trata das antigas civilizações que existiram no continente e acompanha em textos curtos, porém suficientemente elucidativos, o desenvolvimento dos reinos e impérios africanos, em interessante paralelo com a sociedade europeia medieval, o que põe em relevo a capacidade de agenciamento africano, autonomizando o desenvolvimento do continente e colocando em relevo suas conquistas de maneira desvinculada à influência recebida dos europeus.

Como indicação de leituras posteriores, visando aos exercícios acadêmicos de maior fôlego para os alunos, como os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), cabe ainda relacionar duas leituras incontornáveis, nos volumosos ensaios da lavra do diplomata aposentado e africanólogo Alberto da Costa e Silva. Assim, *A Enxada e a Lança: a África antes dos Portugueses* (SILVA, 1996) e *A Manilha e o Libambo: a África e a Escravidão, de 1500 a 1700* (SILVA, 2002) são trabalhos de erudição que combinam apuro e elegância, e a sua leitura atenta e competente possibilita que professores e alunos tenham a necessária segurança para prosseguir em seus estudos, acrescentando-se a isso que será certamente muito útil nos debates por ocasião dos seminários.

Por falar nessa metodologia de ensino, cumpre esclarecer que ao longo da minha prática docente sempre procurei pôr em prática a premissa cuja cartilha reza que devemos privilegiar o quadrante formado por aulas expositivas, aulas expositivas dialógicas, estudos dirigidos e, obviamente, seminários. Porém, por trabalhar com formação de professores, tenho ultimamente me rendido às chamadas oficinas pedagógicas, nas quais os alunos normalmente encontram a forma de expressão de sua sempre surpreendente criatividade.

Voltarei a esse tema oportunamente no decorrer deste texto. Tratemos por hora dos seminários, e, em primeiro lugar, do seminário referente a essa unidade de ensino, voltada ao estudo do processo histórico-social do povo negro-africano no Brasil. Poucos materiais didáticos reúnem as possibilidades colocadas pelo belíssimo ensaio produzido pelo historiador José D'Assunção Barros. Alguns capítulos localizados no miolo de *A Construção Social da Cor: Diferença e Desigualdade na Formação da Sociedade Brasileira* (BARROS, 2009), especificamente os de número 6 a 11, oferecem o essencial para o debate

em sala, sendo orientado que cada um deles fique a encargo de cada grupo de alunos. Os resultados têm sido apreciáveis, mas cabe exigir da turma a leitura de todos os capítulos objeto do seminário, evitando um conhecimento muito parcelado e permitindo que entendam o dramático roteiro da diáspora negra, desde a incorporação das guerras deflagradas pelas diferenças tribais, transformadas posteriormente em guerras do tráfico (tegrias), até os vários mecanismos de reforço das diferenças negras, estratégia dos colonizadores para a divisão e o antagonismo entre seus escravos.

Em termos de leituras gerais a serem indicadas ao longo do curso, a título de estudo dirigido, simples acompanhamento ou leitura prévia às aulas, ou ainda portfólio, ou seja, como trabalho de maior fôlego, teríamos três livros cujos autores prezaram por uma escrita mais próxima da coloquial: 1. O ensaio de Gevanilda Santos, *Relações Raciais e Desigualdade no Brasil* (SANTOS, 2009). 2. Da autoria de Cláudia Lima, *Introdução à História do Negro no Brasil* (LIMA, 2009). 3. O texto preparado por Amauri Mendes Pereira, intitulado *África: para Abandonar Estereótipos e Distorções* (PEREIRA, 2012).

O passo seguinte seria introduzir a questão do discurso racial, aspecto relacionado à formação nacional, a critérios de exclusão social e às identidades negras. Então seria fortemente indicado outro texto da lavra de Kabengele Munanga. No ensaio *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra* (MUNANGA, 2008), o autor oferece os aspectos basilares para pensarmos a influência do racismo no ambiente acadêmico brasileiro. No capítulo intitulado *A mestiçagem no pensamento brasileiro* são elencados os autores nacionais e as suas obras mais significativas, escritas entre a Abolição da Escravatura e o final dos anos 1920. Naquele contexto, o “pomo da discórdia” era o mestiço, o papel da miscigenação na formação

social brasileira e o sombrio diagnóstico que era lançado acerca das possibilidades do país alçar vôo junto às nações mais desenvolvidas. Trata-se de leitura para alunos e professores, com possibilidades de realizar um bom seminário, sob a forma de discussão clássica. Ainda importantes para o conhecimento mais aprofundado seriam o ensaio clássico de Michael Banton, *A Ideia de Raça* (BANTON, 2010), bem como o elucidativo livro de Andreas Hofbauer, *Uma História de Branqueamento ou o Negro em Questão* (HOFBAUER, 2006). Cabe observar que tratam-se de leituras cujos objetivos centrais são bastante diferentes, pois se Banton tratará especificamente da racialização do mundo até desembocar na ideia de racismo, Hofbauer parte do discurso acerca das raças para tecer considerações sobre o papel do racismo e do ideal de branqueamento na sociedade brasileira.

Ao que nos parece ótimas leituras cujos resultados serão os instrumentais teóricos indispensáveis para discutir com maior propriedade um assunto tantas vezes tratado “pela rama”, quando não desconhecido, ou ainda solenemente ignorado na disciplina História e Cultura Afro-Brasileira: as ondas teóricas sobre o pensamento racial brasileiro. Afinal, se costuma falar muito na renomada obra-prima de Gilberto Freyre, o anteriormente mencionado *Casa-Grande e Senzala* (FREYRE, 1999), citada de maneira contumaz e tornada uma espécie de monumento da historiografia brasileira. Contudo, cabe lembrar que se Freyre realizou uma magistral apropriação dos ensinamentos do seu mestre em Columbia, Franz Boas, o que lhe permitiu a transposição do discurso da raça para a cultura, cumpre observar que essa obra representou um avanço que, apesar de formidável, tratou-se de uma conquista das décadas de 1930/1940. Assim, devemos agregar, com vistas à continuidade desse estudo, a contribuição da chamada escola sociológica paulista, ressaltando a tese de Florestan Fernandes no avultado ensaio *A Integração do Negro na Sociedade*

de Classes (FERNANDES, 1978), bem como da ainda insuperável atualidade do livro – originalmente um trabalho de doutoramento – de Carlos Hasenbalg. Com efeito, é recomendável a preparação de um seminário que contemple o oitavo e último capítulo de Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil (HASENBALG, 2005), sugerindo, no entanto, deixar esta última obra para os encontros finais da disciplina. Talvez ainda caiba sugerir o livro composto por ensaios alinhados por Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle Silva e Márcia Lima, intitulado Cor e Estratificação Social (HASENBALG; SILVA; LIMA, 1999), que envolvem temas tais como a desigualdade racial, acesso à escola e diferenças raciais de rendimentos, uma problemática que serpenteia pelo cotidiano dos brasileiros e que revela afinal, gravitar em torno do “racismo às avessas” da sociedade brasileira. Cumpre esclarecer que sempre será mais produtivo tratar da discriminação de cunho racial após conhecer um pouco melhor as influências das matrizes culturais africanas no processo histórico de formação da identidade cultural do povo brasileiro, que afinal de contas, assim como a ideia de nação, encontra-se em constante estado de reconstrução.

Em termos de um conhecimento sucinto acerca da cultura africana, talvez seja uma boa ideia iniciar pelo texto seminal organizado por Ola Balogun, Honorat Aguessy, Pathé Diagne e Alpha I. Sow. No sucinto e ao mesmo tempo esclarecedor Introdução à Cultura Africana (BALOGUN et. ali., 1977), podemos tomar contato com aspectos culturais do continente negro que envolvem desde as concepções artísticas e religiosas até a importância de certos jogos, contos, lendas e mitos africanos. Fundamental, portanto, quando formos mais à frente, em nossa última unidade temática, tratar das estórias quilombolas e do jogo *yoté*.

Uma obra de caráter bem geral e que nos parece prezar por oferecer um fio de continuidade com a ideia de “cultura de mediação” presente no mencionado livro de José d’Assunção Barros (2009, p. 86) seria *O Nascimento da Cultura Afro-americana: Uma Perspectiva Antropológica* (MINTZ; PRICE, 2003). A intenção dos autores foi justamente apontar para as especificidades de uma cultura sedimentada ao longo de séculos em um processo contínuo de influências que afinal de contas não partiram somente da África. Trata-se de texto que nos oferece um convite a que conheçamos também os ensaios de Paul Gilroy, *O Atlântico Negro: Modernidade e Dupla Consciência* (GILROY, 2012), e de Stuart Hall, sobretudo, *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais* (HALL, 2013).

Ainda dignos de menção seriam o livro organizado por Lívio Sansone, *Memórias da África: Patrimônios, Museus e Políticas das Identidades* (SANSONE, 2012), cujos artigos prezam pela riqueza temática, realizando muito bem os movimentos de idas e voltas entre Brasil e África; bem como os ensaios reunidos pelo já citado Alberto da Costa e Silva, em *Um Rio Chamado Atlântico: África no Brasil e o Brasil na África* (SILVA, 2003).

Com vistas à perspectiva especificamente brasileira, mas sem descuro dos aspectos globais das múltiplas trocas culturais, temos o excelente trabalho da lavra de Lívio Sansone, *Negritude sem Etnicidade: o Local e o Global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil* (SANSONE, 2007). Então, contaríamos com um melhor instrumental teórico para trabalhar adequadamente com nossos alunos aspectos da cultura tais como religião, festejos e práticas corporais. Recomenda-se muito cuidado ao ministrar aulas que abordem aspectos da religiosidade. Uma das soluções que tem se revelado como de bom encaminhamento seria preparar uma aula expositiva, tomando por

base dois textos específicos, a saber: 1. Da lavra de Erisvaldo Pereira dos Santos, *Formação de Professores e Religiões de Matrizes Africanas: Um Diálogo Necessário* (SANTOS, 2010); e 2. Os capítulos 3. e 4. (intitulados respectivamente *Do Calundu ao Candomblé: O Processo Formativo da Religião Afro-brasileira* e *A Contribuição Jeje na Institucionalização do Candomblé no Século XIX*, constantes do livro preparado por Luis Nicolau Parés, *A Formação do Candomblé: História e ritual da Nação Jeje na Bahia* (PARÉS, 2007). Para um conhecimento bem mais aprofundado, descendo às especificidades dos cultos dessas religiões, temos o clássico de Roger Bastide, *O Candomblé da Bahia: Rito Nagô* (BASTIDE, 2001) e, de Pierre Fatumbi Verger, *Notas Sobre o Culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa dos Escravos, na África* (VERGER, 2012). Contudo, os últimos ensaios não são para iniciantes, sua leitura demandando tempo e esforço, no entanto, permitindo maiores vãos teóricos, caso o interesse pela pesquisa venha ser aflorado no professor.

Indicado para estudo pelo corpo discente seria o pequeno livro organizado por Renata Felinto. Em *Culturas Africanas e Afro-brasileiras em Sala de Aula: Saberes para os Professores, Fazeres para os Alunos* (religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais) (FELINTO, 2012), são oferecidas múltiplas possibilidades para abordar as religiões, a música e demais formas de arte. Texto que também poderá ser bem aproveitado por alunos e professores seria *Uma História do Negro no Brasil*, preparado por Wlamira Albuquerque e Walter Fraga Filho (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006), oferecendo uma visão bastante ampla de vários temas. Os capítulos 9, 10 e 11, dedicados ao samba, ao carnaval, à capoeira, ao candomblé e ao movimento negro poderão ser muito úteis e podem oferecer a possibilidade de bons estudos dirigidos. Não de menor importância seria a obra organizada por Frank Marcon e Hippolyte Brice Sogbossi, *Estudos Africanos*,

Para complementar o estudo das religiões, músicas e outras manifestações culturais de matriz africana, encontramos alguns bons vídeos. Cabe, no entanto, levar em conta as sugestões presentes nos compêndios voltados à didática da prática e do ensino da História. O vídeo não deverá ser a fonte única do estudo e deve possuir a duração adequada, que não ultrapasse excessivamente o tempo de aula. Além disso, a obra cinematográfica deve ser lida tanto de forma cautelosa quanto crítica, pois pode carregar com ela, inclusive, leituras muito localizadas de uma época. Enfim, devemos nos cercar de cuidados para que a sessão de vídeo cumpra sua finalidade no processo ensino-aprendizagem, onde as imagens em movimento sirvam como reforço da aula e do texto estudado. Assim, me limitarei nesse artigo a citar apenas alguns documentários:

1. O Povo Brasileiro, produção nacional de 2000, com direção de Isa Grinspum Ferraz. Esse vídeo toma como base a obra homônima do antropólogo Darcy Ribeiro. Três episódios merecem destaque: 1.1. A Matriz Afro; 1.2. O Brasil Crioulo; e 1.3. A Invenção do Brasil. A duração aproximada da exibição dos três não ultrapassa 80 minutos.
2. Prosseguindo temos O Atlântico Negro: na Rota dos Orixás, excelente documentário premiado, produzido em 2005, sob a direção de Renato Barbieri. A duração é de cerca de 57 minutos, e a sugestão é que seja exibido em sala de aula.

A domicílio o aluno poderá assistir ao vídeo Mojubá, um documentário brasileiro produzido em 2006, cuja duração é de cerca de 120 minutos. Nele encontramos os seguintes episódios: 1. Origens; 2. Fé; 3. Meio Ambiente e Saúde; e 4. Influências. Sobre os batuques e sambas, enquanto forma de afirmação da identidade afrodescendente,

temos a indicar os vídeos No Repique do Tambú, documentário nacional rodado em 2003, costumeiramente encontrado em três episódios. A duração total é de 55 minutos. Outra boa pedida seria o vídeo O Jongo: Ritual e Magia no Quilombo São José, um pequeno documentário, cuja duração não ultrapassa 20 minutos. Todos as películas aqui citadas são facilmente encontrados no *Youtube* ou ainda no *Google Vídeos*. Trata-se de um material perfeito para complementar um estudo dirigido, tomando por leituras de apoio os textos encontrados em Felinto (2012) e Albuquerque e Fraga Filho (2006), obras mencionadas acima.

Oficinas pedagógicas, espaços de debate e de criatividade

A última das unidades de estudo, voltada às práticas de exclusão e racismo na sociedade e na escola brasileira, comporta também algumas oficinas de produção de atividades e materiais didáticos a partir de diferentes linguagens. Quanto aos textos que tratam das práticas racistas nas escolas brasileiras, algumas obras merecem, em meu parecer, destaque especial, tanto pela linguagem e qualidade do texto, quanto pela disponibilidade do acesso. Afinal, tratam-se de livros editados pelo Ministério da Educação, com patrocínio da Unesco. São eles: 1. Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na Escola na Perspectiva da Lei n. 10.639/2003, organizada por Nilma Lino Gomes (GOMES, 2012); e 2. O livro coordenado por Kabengele Munanga, Superando o Racismo na Escola, (MUNANGA, 2005). Nesses dois livros há textos muito bons para seminários, envolvendo os desafios e as perspectivas das práticas pedagógicas voltadas à problemática das relações étnico-raciais, propostas de como contribuir para a construção da auto-estima da criança negra, ou ainda, de sugestões para a desconstrução da discriminação existente nos livros didáticos.

Quanto às chamadas oficinas pedagógicas, avalio que elas, por si só, merecem um artigo à parte, cabendo nessa oportunidade tecer somente alguns comentários quanto à avaliação desse tipo de experiências. Começamos então pela “contação” de histórias. Ela representa um momento singular para os alunos expressarem a sua criatividade, em meio a tantas atividades que prezam pelo linguajar acadêmico, quando não, pelos jargões tecnicistas. Oportunidade, portanto, aberta ao lúdico e ao emotivo. Recuperação talvez de alguma lembrança afetiva dos tempos de infância, para as oficinas de “contação” de histórias são oferecidos bons subsídios em termos de material pedagógico, a começar com o livro *Estórias Quilombolas*, uma iniciativa editorial do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi)² (BRASIL, 2010).

Outra boa iniciativa partiu do NEINB/USP. No domínio mantido por esse grupo podem ser encontrados gratuitamente vários materiais de apoio didático. Ao interesse específico da oficina de “contação” de histórias, há destaque para o volume 9 da coleção, intitulada *Brincando e Ouvindo Histórias* (NEINB, 2007)³.

Ainda um boa opção de oficina pedagógica é proporcionada na forma do jogo educativo denominado *Yoté*. Trata-se de um jogo de estratégia dos povos africanos, podendo ser praticado por dois ou mais jogadores, sendo encontrado em países da África Ocidental, tais como o Senegal, Guiné ou Gâmbia. Conforme apresentado na versão editada pela Secadi, o jogo procura resgatar a História dos Afro-brasileiros, com vistas a demonstrar a importância da sua contribuição nos vários setores da vida nacional ao longo do tempo. Por isso, é recomendável que a versão utilizada seja a proposta por essa Secretaria – à qual é acessada

2. As publicações da Secadi podem ser acessadas no endereço: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/publicacoes>>.

3. Disponível em: <<http://www.usp.br/neinb/>>.

através do portal do Ministério da Educação que acima mencionamos – por estar adaptada para o contexto brasileiro e, portanto, voltada às nossas necessidades de educação das relações étnico-raciais. Caberia acrescer que embora a apresentação preparada pela Secadi sugira que o jogo seja direcionado para crianças – em especial aquelas moradoras de áreas remanescentes de quilombos – defendemos que o *yoté* possa oferecer várias outras possibilidades que vão muito além das necessidades imediatas de educação das relações étnico-raciais, o que fica possibilitado mediante a troca de peças em suas fases posteriores, sugestão que demandaria espaço incompatível à proposta do presente trabalho, devendo, portanto, ser tratada em outra oportunidade.

Por fim, não poderia deixar de citar a existência dos quase sempre muito úteis dicionários temáticos, bem como das chamadas obras de referência. Começo pela Coleção História Geral da África (UNESCO, 2011). Trata-se de oito robustos volumes lançados pelo Comitê Científico Internacional da Unesco, com o apoio do Ministério da Educação e da Universidade Federal de São Carlos. Várias bibliotecas públicas brasileiras receberam essa coleção no início da presente década. Esses livros podem ser acessados em formato digital em download gratuito a partir do site da representação da Unesco no Brasil⁴ ou ainda através do portal eletrônico do Ministério da Educação. A edição dessa obra grandiosa ficou a cargo de historiadores africanos, como Joseph Ki-Zerbo (1922-2006), Gamal Mokhtar ou Ali Mazrui.

Quanto aos dicionários, podemos sempre consultar a iniciativa organizada por Ellis Cashmore, o qual contou com a participação de nomes expressivos como Michael Banton e Pierre Van Den Berghe, além de dezenas de colaboradores especializados. O Dicionário de Relações Étnicas e Raciais (CASHMORE, 2000) é uma fonte preciosa

4. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/general-history-of-africa/>>.

e confiável, mesmo para professores externos à disciplina História e Cultura Afro-brasileira. Cabe ainda citar as louváveis contribuições da lavra de Nei Lopes, materializadas por esse estudioso da cultura africana no Dicionário da Antiguidade Africana (LOPES, 2011) e no Novo Dicionário Banto do Brasil (LOPES, 2012).

Considerações finais

Como finalizar com certo conforto algo cujo processo se encontra ainda em pleno desenvolvimento? De que forma conseguiremos concluir com alguma certeza de limites as iniciativas tomadas em território o qual apenas começamos a explorar? Por acaso serão cinco anos de estudos, pesquisas e práticas subtraídas, aliás, em meio a tantos encargos docentes o suficiente para nos arrojar como especialista, ou ainda, em guia de um pacífico itinerário? Inclino-me a acenar negativamente, e espero que em nenhum momento ao longo desse pequeno artigo tenha passado a impressão de alguma autoridade desse imenso campo de estudos, do qual me considero mais um entre tantos estudantes. Apesar de algumas comunicações em simpósios, dos artigos, dos anais de congressos, enfim, da nossa prática, e até mesmo por ela, persistimos em contínuo e prazenteiro aprendizado.

Afinal, com o passar do tempo, a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira deixou de ser, para mim, cada vez menos uma tarefa acadêmica ou parte dos meus encargos docentes, mas talvez a minha mais significativa contribuição na formação de professores. Assim, procuro pensar que se o meu trabalho encontra termo ao final de cada semestre letivo, por se encontrar intrinsecamente voltado à formação de jovens professores, terá nesses a continuidade em busca da construção de uma sociedade mais justa, fraterna, democrática e igualitária. E se o estudo da história por vezes transporta a cenas que nos envolve em

pungente angústia, também nos retira o fardo do passado, e com isso a possibilidade da catarse representada pela perseverança do esforço coletivo, simbolizada em nossa esperança no amanhã, por acreditar ser cada dia um novo recomeço.

Referências

- BALOGUN, Ola et. al. **Introdução à cultura africana**. Lisboa: Edições 70, 1980.
- BANTON, Michael. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia: rito nagô**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Estórias quilombolas. Brasília: MEC, 2010.
- CASHMORE, Ellis (Org.). **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- COQUERY-VIDROVITCH, Catherine (Org.). **A descoberta da África**. Lisboa: Edições 70, 1981.
- FELINTO, Renata (Org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos (religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais)**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 35. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GILROU, Paul. **Entre campos: nações, culturas e o fascínio da raça**. São Paulo: Annablume, 2007.
- _____. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: editora 34, 2012.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG/IUPERJ, 2005.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Unesp, 2006.

LAMBERT, Jean-Marie. **História da África negra**. Goiânia: Kelps, 2001.

LIMA, Claudia. **Introdução à história do negro no Brasil**. Recife: Raízes Brasileiras, 2009.

LOPES, Ana Mônica; ARNAUT, Luiz. **História da África: uma introdução**. 2. ed. Belo Horizonte: Crisálida, 2008.

LOPES, Nei. **Dicionário da Antiguidade Africana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Novo dicionário banto do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice (Orgs.). **Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: UFS, 2007.

MINTZ, Sidney W.; PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **A importância da história da África e do negro na escola brasileira**. Palestra realizada pelo autor para o NEINB, e ministrada para os professores da Rede Municipal da Cidade de Mauá/SP, em 28.05.2004.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

NEINB/USP **Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo**. Eles têm a cara preta: negras imagens. Mídias e Artes na Educação Infantil (alternativas à implementação da Lei 10.639/03). São Paulo, [s.n.], 2007.

PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PEREIRA, Amauri Mendes. **África, para abandonar estereótipos e distorções**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra no Brasil**. Salvador: Edufba/Pallas, 2007.

_____. (Org.). **Memórias da África: patrimônios, museus e políticas das identidades**. Salvador: Edufba, 2012.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

_____. **A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

_____. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico: 1400-1800**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

UNESCO. **História geral da África**. 8. v. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VERGER, Pierre. **Notas sobre o culto aos orixás e voduns na Bahia de todos os santos, no Brasil, e na antiga costa dos escravos, na África**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2012.

VISENTINI, Paulo; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **História da África e dos africanos**. Petrópolis: Vozes, 2013.

A ESCOLA EM CENA: REFLEXÕES, PESQUISAS E PRÁTICAS

PARTE II

A escola em tempos pós-epistolares:

O ocaso da tradição humanista e seus efeitos sobre a educação

Radamés Andrade Vieira

Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG Ibitiré

radamesandrade@uemg.com

A gramática do sertão é agreste, de um falar moderado que “ulcera a boca”, com “palavras confeitadas na língua” – proferia nosso mais rigoroso poeta¹. A rusticidade do sertanejo faz dele uma árvore renitente, incapaz de se expressar, senão na densidade pétrea. O sertão é a latitude do sertanejo, paragem afeiçoada às “grandes batalhas silenciosas da fé”². Em antropomorfismo de proporções épicas, Euclides da Cunha avista a insurreição da terra contra o atrevimento do homem em arrebatá-la de seu ventre as provisões imperativas à própria subsistência³. O grande escritor fluminense, perpetrando as melhores páginas que nosso jornalismo conheceu, delineia uma rapsódia na qual a prosaica tragédia entre os homens é precedida pelo retumbante drama deste com a terra – com a natureza. É nessa prévia peleja que – segundo a presunção do escritor de *Os Sertões* – esse herói, criatura sazoadada e enrijecida pelos destemperos da terra, se fará livre do “raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral”⁴.

1. O trecho recupera algumas expressões do poema “O sertanejo falando” de João Cabral de Melo Neto, extraído do livro *Educação pela Pedra* (NETO, 1997, p. 4).

2. Passagem da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha (CUNHA, 2001, p. 197).

3. Referência à passagem da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha (CUNHA, 2001, p. 233).

4. A despeito da notória adesão de Euclides da Cunha ao repugnante “pseudocientificismo” das teses racialistas do final do período novecentista – cujo teor pode ser constatado na própria passagem – ainda assim cito o conhecido fragmento pela força alegórica da imagem em dar plasticidade ao beligerante e grandioso duelo do homem com a terra, indubitavelmente, a sua primeira forma de cultivo e de educação (CUNHA, 2001, p. 207).

Essa é uma das formas de educação divisadas por João Cabral de Melo Neto nos célebres versos do irretocável poema “Educação pela pedra”: há uma educação, aquela inviscerada à alma, que não tendo pendores para requintar, inebria na seiva nimbosa da vida imanente o espírito, gema bruta encrudelecida na rusticidade da vida em face da impassibilidade da natureza. Há, contudo, segundo o poeta, outra educação: aquela cujo exercício remete às letras, aos livros e à lavratura de um processo civilizador marcado pela inibição de nossos impulsos conaturais. Eis a cartilha que engrumece o fluviante substrato das volições sensoriais corpóreas, fazendo que se adense na sua carnadura concreta e compacta uma esmerilhada polidez e uma torneada parcimônia. O processo civilizador tem mostrado seu capricho em não soçobrar aos ditames da natureza, ressaltando a ideia de que o *homo sapiens* é homem somente no interior de uma cultura, sem a qual persistiria, muito provavelmente, a ser o andrajoso animal necrófago de outrora. É esse o cerne do processo ao qual se convencionou a chamar de humanização.

Em seu controverso ensaio “Regras para o parque humano”, o pensador alemão Peter Sloterdijk alardeia o caso dos anos dourados do humanismo nacional-burguês, tradição fidedigna aos ritos do que o autor chama de comunidades imaginárias consubstanciadas por laços literário-epistolares⁵. O próprio humanismo nacional-burguês, de acordo com o autor, estaria enredado a um mundo bem mais remoto, cuja invenção poderia ser vislumbrada há pelo menos 2.500 anos,

5. No ano de 1999, a *intelligentsia* alemã foi sobressaltada por uma polêmica envolvendo precisamente este livro, fruto de uma conferência do filósofo Peter Sloterdijk apresentada na Baviera, em colóquio dedicado às obras dos filósofos Martin Heidegger e Emmanuel Lévinas. Ao cuidar de ideias acerca de técnicas associadas à manipulação genética, seguiu-se uma reação descomedida aos temas tratados na conferência. Uma análise meticulosa sobre a polêmica, os envolvidos, além de algumas supostas razões para a “inusitada virulência” que marcou as acusações ao filósofo pode ser conferida em José Oscar de Almeida Marques (2002).

ocasião em que uma tradição filosófico-literária manifesta sua aptidão em fazer amigos por meio dos livros, longas cartas encaminhadas à posteridade⁶. Sloterdijk (2000, p. 9) esclarece que “o remetente desse gênero de cartas de amizade envia seus escritos ao mundo sem conhecer os destinatários”. Para o filósofo, o elo decisivo dessa longeva corrente foi a notável aceitação do lampejo grego por parte dos romanos, que transplantaram, pelos afastados rincões do império, círculos de amizade mediados pelos livros.

Essa arguta caracterização literária-epistolar do humanismo evidencia os contornos de uma forma de socialidade nascida da fidalga ilusão ou fantasia daqueles que presumiam fazer parte de um tipo de clube, seita ou círculo filosófico-literário cujas credenciais eram obtidas só por quem fosse capaz de congregar pela amizade e pelo amor aos livros.

Infundidos dessa miragem, os partidários do humanismo confiaram asas à transmissão de seu legado a uma dinâmica que, das arcadas helênicas enveredou-se pelas altaneiras naves carrancudas

6. Essa ideia pode ser melhor compreendida através das palavras de outro grande escritor de nossos dias, o francês Michel Houellebecq (2015, p. 10-1), que em seu polêmico *Submissão*, traça um nauseabundo quadro do colapso recente da cultura humanista e da perspectiva de um mundo sem a sua presença: “A especificidade da literatura, arte maior de um Ocidente que se conclui diante dos nossos olhos, não é, porém, muito difícil de definir. Tanto quanto a literatura, a música pode determinar uma reviravolta, um transtorno emotivo, uma tristeza ou um êxtase absolutos; tanto quanto a literatura, a pintura pode gerar um deslumbramento, um olhar novo depositado sobre o mundo. Mas só a literatura pode dar essa sensação de contato com outro espírito humano, com a integralidade desse espírito, suas fraquezas e grandezas, suas limitações, suas mesquinharias, suas ideias fixas, suas crenças; com tudo o que o comove, o interessa, o excita ou o repugna”. É bem curiosa a semelhança com a afirmação de Sloterdijk: “Só a literatura permite entrar em contato com o espírito de um morto, da maneira mais direta, mais completa e até mais profunda do que a conversa com um amigo – por mais profunda e duradoura que seja uma amizade, numa conversa nunca nos entregamos tão completamente como o fazemos diante de uma página em branco, *dirigindo-nos a um destinatário desconhecido*. Da mesma maneira, um livro que amamos é antes de tudo um livro cujo autor amamos, a quem temos vontade de encontrar, com quem desejamos passar nossos dias”.

das velhas igrejas medievais, rodopiando nas graciosas engrenagens da máquina mecanicista, vicejando na assepsia moral da Ilustração e, finalmente, ganhando a sua pujança na sisudez das cátedras acadêmicas e no romantismo dos anos novecentistas que hipostasiaram a fortuita história dos homens em épicas narrativas entalhadas em H maiusculo. Uma casta de pensadores batizados nas águas de um humanismo burguês havia alcançado o glamour dos tempos da Aufklärung, com suas reflexões políticas acerca do contrato social. E foi dela que se delinearão os pressupostos que associavam a ideia de soberania ao folclore de uma identidade nacional. Sloterdijk (2000, p. 12) dirige à politologia uma pergunta intrigante: “o que são as nações modernas senão eficazes ficções de públicos leitores que teriam se transformado, pelos mesmos escritos, em uma associação concordante de amigos?”⁷ Transfundida ao século vinte, a representação de nação ataviada ao longo do período novecentista, na forma de um conceito consubstanciado, revela a ficção contratualista do Estado moderno ao incitar o solene sacrifício de milhões de vidas em campos de guerra sob a rubrica de uma associação cunhada a partir do embuste ideológico sobre a consciência de uma identidade nacional⁸.

7. Segundo ele, “as próprias nações burguesas seriam até certo grau produtos literários e postais – ficções de uma predestinada amizade com compatriotas distantes e leitores congregados pelo puro e simples fascínio do conjunto de seus próprios autores” (SLOTERDIJK, 2000, p. 13). As nações modernas seriam ficções cunhadas a partir de um trabalho reflexivo dos contratualistas, uma pequena seita de pensadores enamorados pelos livros, honrando, já nos quadros de uma ideologia burguesa, o legado do humanismo clássico.

8. A antropóloga Paula Sibilia (2012, p. 22) salienta que “no século XIX, o sujeito da consciência, filosoficamente instituído duzentos anos antes, tornou-se sujeito da consciência nacional, como uma exigência da sofisticação do aparato jurídico moderno”. Não havia economia de ritos para a celebração da identidade nacional. A escola tinha papel especial, como mostra Sibilia (2012, p. 22): a materialidade da identidade nacional “compôs-se do clássico repertório escolar: hinos cantados orgulhosamente de pé; comemorações pátrias engalanadas com feriados e atos presididos por porta-bandeiras sob declamações circumspectas; manuais ou livros de leitura carregados de relatos edificantes sobre próceres, heroísmos e gestas nacionais”.

Uma questão polêmica, apesar de não imprudente, seria a propósito dessas aporias às quais nos trouxe o humanismo. Do colonialismo europeu aos campos de concentração nazistas há uma trama paradoxalmente tecida sob os auspícios do conceito de civilização, embebido nas mais sortidas práticas genocidas, escravistas ou subprolateralizadoras, cumpridas indiscriminadamente pelos signatários da Conferência de Berlim⁹. Por qual razão uma tradição alicerçada numa forma de socialidade amparada no amor aos livros poderia ter cometido tais vaticínios? Quando uma voz alvissareira recriminava aqueles que andavam a queimar livros, chamando a atenção para o fato de que deveriam lê-los, de certa forma, ocultava um importante fato, qual seja, o de que os livros podem estar inoculados da mesma violência subliminar ou sub-reptícia que leva aqueles que os queimam, a praticá-lo. Não é necessário dizer que essa não é uma defesa da combustão dos livros que reputamos nocivos; ao contrário, é a apologia à profanação

9. Desde que a fragata de Vasco da Gama aportou na costa da África, lá pelos idos finais do século XV, a região litorânea do continente foi sendo objeto de uma crescente ocupação e dominação com desígnios de exploração por parte de várias nações europeias. Os humores de tais nações se exasperaram quando em meados do século XIX – em um período já batizado nas águas da Declaração de Direito de 1689, do parlamento Inglês ou da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa – seus vapores começaram a singrar pelo interior do continente africano, em expedições fluviais com fins de reconhecimento e mapeamento de áreas de interesse comerciais. Tais campanhas de prospecção criaram profunda instabilidade diplomática e política entre as principais potências europeias, todas elas sequiosas pelas oportunidades de exploração testemunhadas em mais esse capítulo do colonialismo. É em face dessa tensão que tais potências resolvem convocar a Conferência de Berlim, nos anos de 1884-5. Dela participaram 14 nações signatárias dos acordos ali pactuados: Alemanha, Itália, Bélgica, Suécia, Dinamarca, Espanha, França, Grã-Bretanha, Noruega, Países Baixos, Portugal, Rússia, Império Austro-húngaro, Império Otomano e Estados Unidos. A questão fundamental da conferência foi criar uma regulação para o Direito Internacional Colonial, ou seja, regras de relações internacionais entre nações que arrogavam para si a prerrogativa de ocupar o território africano e explorar seus produtos tropicais e sua mão de obra autóctone. As implicações das iniciativas empregadas por essas potências redundaram em graves problemas sentidos pela África até os dias que correm, perfazendo toda uma sorte de práticas de pilhagem e genocídio, as quais não podemos discutir neste artigo.

do caráter sagrado às vezes adotado por uma cultura letrada avessa a pentear a contrapelo a praxiologia que dissimula sua própria ligação com o mundo da vida¹⁰.

Sob tantos aspectos devotado a repelir o homem da barbárie, o humanismo figurou a mais franca alternativa aos anfiteatros e aos seus espetáculos sangrentos, menos pelo êxito das ações com as quais procurou dissuadir aqueles que se regozijavam com a virulência dos jogos que pela aptidão que evidenciou na exacerbação de uma politização e judicialização da vida íntima dos indivíduos¹¹. Sloterdijk (2000, p. 17) alega que “o tema latente do humanismo é, portanto, o desembrutecimento do ser humano, e sua tese latente é: as boas leituras conduzem à domesticação”. Acolhendo a provocação de Sloterdijk,

10. Não é preciso um metuciloso exame para compreendermos que o Nazifacismo não é uma anomalia em meio a cultura letrada europeia da primeira metade do século XX. As práticas que denegririam ao menos duas gerações germânicas tiveram seu laboratório nos confins do Imperialismo que antecede a duas grandes guerras mundiais. Hoje já se sabe dos esforços da historiografia oficial de várias nações europeias em obscurecer os procedimentos embrionários do Nazifacismo no inalterável quadro da violência imperialista. Toda essa barbárie foi efetuada sob os auspícios das teses racialistas, sobretudo do darwinismo social, e do prestígio acadêmico que estas alcançaram na implementação de procedimentos de eugenia enraizados a uma epidemiologia social que era reverenciada em várias partes do mundo na ocasião em que o Nazifacismo desponta com todo o seu ímpeto. Uma cultura letrada, mais que isso, uma cultura instruída instalada em respeitadas universidades e instituições de pesquisas científicas, mostrou-se prolífica na geração de intelectuais defensores das mais variadas teses de higienismo social, inclusive daquelas que propuseram coisas como esterilização e liquidação de grupos mestiços ou étnico-raciais presumidos como inferiores. O filósofo lituano Emmanuel Lévinas fez uma admirável advertência a propósito dessa questão: “A fonte da sangrenta barbárie do nacional-socialismo não está em nenhuma anomalia da razão humana, nem em nenhum mal-entendido ideológico acidental. Há a convicção de que esta fonte se vincula a uma possibilidade do mal elementar ao que a boa lógica podia conduzir e para a qual a filosofia ocidental não estava suficientemente atenta [...]” (LEVINAS, 2001, p. 23).

11. Esses dois artefatos midiáticos, o “livro” e o “anfiteatro”, coabitaram o mundo da Roma Antiga, tendo o humanismo sido uma espécie de escoadouro da cultura helenística para a patristica e a escolástica medievais, apologistas dos conhecimentos nascidos na Antiguidade Clássica e que ainda mostrariam sua sobrevida em muito daquilo que se consagraria como referência para a Modernidade.

poderíamos admitir que uma cartilha antiquíssima, já milenar, vem tentando instilar os ditames de um processo civilizador de modo a criar um ajuste das volições ao dilema da manutenção da ordem social, e nesta calibragem, assegurar a domesticação desse animal que reside entorpecido dentro do homem. A educação burguesa e a escola, seu mais copioso alvitre, devem ser vistas como um capítulo dessa epopeia amansadora do homem em tempos da emergência e consolidação do fenômeno urbano.

O humanismo e a escola como artefato sociotécnico

A domesticação do *homo sapiens* é daquelas experiências cuja genealogia jamais poderá ser recenseada em todos os seus matizes. Destacamos, todavia, como capítulo dessa dinâmica, o período no qual comunidades irmanadas pelos livros hastearam a flâmula do humanismo. Entranhado ao humanismo é fácil distinguir o processo civilizador, tal como esboçado na exuberante caligrafia do sociólogo alemão Norbert Elias. Esse processo, conforme sua sociologia, tem seu ponto catalizador na interiorização de restrições e no autocontrole dos impulsos, condicionados por transições históricas deflagradas pela formação do Estado e pela curialização das elites na Europa medieval. A tendência fundamental que confere ao processo civilizador os predicados descritos pelo sociólogo pode ser divisada no rol das técnicas de controle das manifestações emocionais e afetivas que se difundiram, aos poucos, da corte para o restante da sociedade. Elias indicou o século XI como o minadouro de uma torrente que encontra sua drenagem pelas terras medievais, deixando no renascimento seus sedimentos e entregando ao Século das Luzes os insumos de seu esplendor¹².

12. Tal dinâmica é explicada por Elias através duma investigação de suas condições históricas, considerando suas origens e seus espriamentos em níveis coletivos – numa dimensão sociogênica – e individuais – numa dimensão psicogênica. Afinal de contas, o processo civilizador que a sociedade ocidental cursou no âmbito coletivo, reflete-se também na história particular e interna de cada indivíduo (ELIAS, 1994).

E foram esses “dias resplandecentes” que conheceram a escola no talhe que perseveramos em lhe dar ainda hoje, a despeito de alcoviteiros ruídos acerca de sua iniludível obsolescência. O fato é que desde o século XVII a escola vem sendo decantada como um artefato sociotécnico indispensável à transformação do homem num animal doméstico, remansoso e túrgido da moral laica desfraldada pela burguesia triunfante. A tecnologia escolar foi uma engrenagem por muito tempo unvida no betume da azáfama jesuítica e da obstinação protestante, ambas marcadas por fantasiar as culturas nativas dos arrabaldes da Europa tal qual uma tábula rasa. Nada de chocante se não tivermos melindres em admitir que também no cerne do próprio continente europeu sua população seria igualmente enleada aos chanfros de uma engrenagem manobrada pelo furor em desemperrar o homem de suas asperezas, mas não a fim de emancipá-lo, mas de convertê-lo na criatura disciplinada e bonançosa a cochilar sob o amparo da civilização. A antropóloga Paula Sibilia (2012, p. 16-7) declara que a instituição escolar “foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade”. Tal projeto pode ser interpretado em pelo menos duas grandes frentes: uma guarnecida dos “ideais iluministas”, operando nas entranhas do próprio continente europeu, colocou o grosso do alunado em fardamento de rotina e o treinou para fábrica, para guerra e para a dureza da lei¹³; outra

13. *Dura Lex sed Lex* é uma conhecida expressão em latim cujo significado em português é “a lei é dura, porém é a lei”. O antropólogo Pierre Clastres (1978, p. 123) evidencia uma das funções cruciais do processo da escolarização – a inculcação da lei: “Supõe-se que ninguém deixe de pensar na dureza da lei. *Dura Lex sed Lex*. Diversos meios foram inventados, segundo as épocas e sociedades, a fim de conservar sempre fresca a recordação dessa dureza. Entre nós, o mais simples e recente foi a generalização da escola, gratuita e obrigatória. A partir do momento em que a instrução se impôs a todos, a ninguém mais assistia o direito de, sem mentira – sem transgressão –, alegar o seu desconhecimento. Pois, por ser dura, a lei é ao mesmo tempo escrita. A escrita existe em função da lei, a lei habita a escrita; e conhecer uma é não poder mais desconhecer a outra. Toda lei é, portanto, escrita, toda escrita é índice de lei”.

municipiada pelos “concepções racialistas”, operando nas longínquas terras da África, da América, da Ásia e da Oceania, forçou a passagem dos reformismos religiosos à fabulação das ficções ideológicas instiladas nas turmas improvisadas para dissimular a avidez da economia de pilhagem imposta aos colonizados. O parentesco dessas expertises respondia a duas funções distintas: adestrar os contingentes humanos que ingressavam aos centros urbanos europeus, de modo a convertê-los em massas aquiescentes aos postulados da cidadania e do processo fabril¹⁴; transfigurar o presumido “primitivismo do selvagem” para neutralizar sua “suposta indolência” a título de sua subproletarização nas longínquas terras que ingressavam de forma subalterna no processo de acumulação capitalista. Um contraste relevante é que nas colônias, as formalidades solenizadas nas cartas iluministas dos direitos humanos eram dispensáveis, reforçadas por todas as teorias racialistas já antes discutidas.

É decisivo entender que o enfoque da Razão Esclarecida padece da ausência da expertise antropológica, de vez que os preceitos desta seriam sazoados apenas mais à frente, inclusive nas próprias ambivalências do testemunho da empresa colonialista. O próprio colonialismo descortinou os pontos frouxos da abordagem iluminista, aquela faticidade subliminar ou insidiosa que surge de um conjunto de preceitos quando o colocamos em face das práticas dele derivadas. Um desses caso é o do caráter disruptivo de parte da filosofia secular moderna em relação a uma cultura assentada em postulados de ordem religiosa. Uma das bases do Iluminismo é a disrupção face à Escolástica. Esse rompimento, todavia, não consegue expurgar de forma integral os resíduos da moralidade milenar vulgarizados pela Cristandade. Exemplo disso é o que nota Paula Sibilia (2012, p. 31): “O projeto escolar foi um fruto singular da confluência entre, de um lado, esses

14. De acordo com Sibilia (2012, p. 23), “O Estado nação delegava a seus dispositivos institucionais a produção e a reprodução de seu suporte subjetivo: o cidadão”.

reformadores que propagavam sua ética protestante diante dos portões da modernidade e, de outro, as ideias esclarecidas que impulsionavam o Iluminismo”. Este, ainda que tenha operado uma secularização dos procedimentos de instrução estabelecidos pelos reformistas religiosos, não extirpou o teor de um certo *ethos* inoculado nas linhas de conduta dele emanadas. O velho Kant é uma evidência dessa ambiguidade. Para o versado filósofo de Königsberg – esse baluarte da educação burguesa – as balizas pedagógicas vão da instrução à moralização, sobrepujando a animalidade de nossas inclinações pela disciplinarização suscitada pela autonomia do sujeito em sua transição como agente moral. Nas palavras do próprio Kant (2004, p. 12): “A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se de seu destino, de desviar-se da humanidade através de suas inclinações animais”. Esse ascetismo secular, propugnado pelo filósofo, tornou-se uma espécie de cacoete renitente da educação burguesa. E essa renitência é descrita por Paula Sibilia (2012, p. 42): “A disciplina fincaria tão visceralmente no âmago dos procedimentos educativos, que até hoje se confunde com seu substrato naturalizado”.

Do cânone mecanicista à racionalidade instrumental sistêmica

A obsessão pela disciplina como força sedativa da animalidade presente no homem, esse substrato naturalizado que envenena a praxiologia educacional é herança da filosofia política que ambicionou subverter a escolástica medieval, caminhando para uma gradual fratura do princípio de soberania assentada na origem divina. A educação deveria se livrar da retórica dirigida pelo determinismo férreo da fundamentação teocrática. O mote kantiano da *Aufklärung* – “*Sapere aude! Ousa valer-te de teu próprio esclarecimento*” – é o mais aberto testemunho da necessidade de emancipar o próprio entendimento da submissão a outrem, ou seja, de desatrelá-las do saber fundado na autoridade do dogma. O problema é que esse determinismo férreo da

divindade é substituído pela inexorabilidade presente no modelo da física galilaico-newtoniana, da qual considerável parte dos filósofos políticos modernos era entusiasta. O poder político desde então se valeria do cânone mecanicista. Fazendo da matemática e da empiria um verdadeiro sacerdócio, muitos dos criadores da gramática política moderna puseram-se a inquirir também a natureza humana, inferindo-lhe a partir de razões da máquina. É penoso que até hoje todo o edifício sobre o qual se estabelece a concepção política triunfante em nossos dias possua seu alicerce nessa caricatura inglória, que transfunde para a humanidade os ditames da geometria cartesiana e da mecânica newtoniana.

As virtudes emancipatórias confiadas à educação são arruinadas quando as concebemos dentro desse paradigma. Os educadores devem se afeiçoar às pessoas tomadas na integridade de suas manifestações, portanto, como entidades produtoras de sentidos, como indivíduos marcados por uma exigência de calibração semiológica com as culturas. O paradigma mecanicista prosperou às custas da supressão da noção de qualidade de suas inferências, já que a qualidade é refratária à dedução matemática. É precisamente isso que torna a aplicação desse protótipo incongruente com qualquer coisa que remeta ao ofício pedagógico, de vez que este arrebatava seu substrato dos fatos da consciência, os quais constituem dados já parcialmente interpretados pelos homens em suas interações cotidianas. A vida humana, afinal, compreende aspectos de natureza qualitativa e juízos teleológicos, já que possui inegável componente da intencionalidade, além do resíduo também qualitativo do inominável, daquilo que no humano reluta ser nomeado.

O ilustre sociólogo alemão George Simmel (1983) explica que a plenitude do homem é desprestigiada no arremedo das físicas sociais que proliferaram sob o arroubo provocado pelos axiomas da razão mecanicista. Nessa concepção, a unidade do ser social só pode

ser deduzida através da aglutinação, ou seja, acondicionando em flagrante monotonia as partes que procedem de uma compartimentação posterior da unidade em apreço. O mais despropositado para Simmel (1983, p. 88-9), é que tais indivíduos são atomizados e, por assim dizer, desfalcados daquilo que nos permite reconhecê-los como unidades de vivência: em sua obsessão por reduzir as relações aos teoremas lógico-matemáticos, a economia necrosante da visão mecanicista, “só é capaz de conceber o compreendido como repetição mecânica daquilo que preexiste no compreendente”.

Um campo epistemológico que possui o homem como objeto de conhecimento não pode ignorar algo banal: A espécie humana não possui qualquer privilégio ou imunidade em face de uma natureza impassível às suas súplicas de altivez. Por isso, o homem fabricou universos semióticos compassivos à satisfação de suas próprias inclinações, modulando-se às frequências desses universos semióticos, isto é, das culturas no interior das quais encontra hospitalidade. O escritor Juliano Garcia Pessanha (2000, p. 106) revela um paradoxo: “o homem nomeia e responde e, logo em seguida, fica hipnotizado pela resposta que ele mesmo deu”¹⁵. Em todas as diversas formas encontradas pelo homem para “nomear” e “classificar”, ele introduz a poiésis, atividade que converte o universo em artefato desse seu labor criativo. Não existe forma de saber que possa desafeiçoar-se de uma “antropomorfização” do mundo, nem mesmo aquele que arroga para si o escrutínio da lógica, da purificação da linguagem por meio da filtragem dos seus componentes emotivos e qualitativos, tal como o faz a ciência. A filosofia antropomorfiza o mundo, declarou certa vez Simmel (1998, p. 114), “o que é isto senão fazer do mundo, aberta e dissimuladamente, um homem escrito com letras maiúsculas”. É do homem e da relação dele com a transmissão intergeracional do patrimônio de saber que a educação vem emprestando o melhor de seus favores.

15. Pessanha (2000, p. 106) refere-se ao Paradoxo de Maurice Blanchot.

O homem, porém, neste caso, não é aquele aplinado pelos primeiros filósofos modernos, contra o qual Wilhelm Dilthey desferiu a cáustica expressão: “Nas veias do sujeito conhecedor construído por Locke, Hume e Kant não circula o sangue da verdade, mas sim a seiva rarefeita da razão, na qualidade de mera atividade intelectual”¹⁶. Essa imagem de homem, abominada por Dilthey e também por Simmel, é aquela que o encerra na monotonia do índice matemático. É uma imagem igualmente repugnante quando pensamos no processo educacional, pois essa é uma representação que conduz apenas à estandardização dos protagonistas do universo escolar, como se estes pudessem ser reduzidos às chancelas e aos chavões que nós, na qualidade de educadores, lhes infligimos em nome da arbitragem disciplinar. O indivíduo não é portador de uma mente que, tal qual uma tábula rasa, se faz disponível às ranhuras dos interditos inabaláveis de nossa cultura. A esse propósito, os filósofos Felix Guattari e Suely Rolnik (1996, p. 34) foram agudos no golpe que desferiram a um hábito trivial à docência: “não existe uma subjetividade do tipo *recipiente* em que se colocariam coisas essencialmente exteriores, as quais seriam *interiorizadas*. As tais coisas são elementos que intervêm na própria sintagmática da subjetivação inconsciente”. Não é difícil reconhecer que

16. Cf. DILTHEY, Wilhelm apud AMARAL (1994, p. 14). Esse homem abstrato e atomizado nos engodos da análise mecanicista pareceu tanto à Simmel quanto à Dilthey uma armadilha da lógica: ele é aquele dos sistemas derivados do naturalismo mecanicista, cujo postulado era o de uma substância comum, decalcada em indivíduos isolados e integrados pela noção de que uma vida encontra seu sentido apenas se deságua na monotonia da síntese entre as consciências. Em face dessa caricatura positivista, Simmel e Dilthey trouxeram uma imagem de homem pensado nos quadros da hermenêutica, dentro dos quais o humano pode ser pensado através de concepções como qualidade, singularidade e intencionalidade. Logo, a noção de homem é pensada nos horizontes hermenêuticos da cultura e da história, entretecendo seus fios no âmbito das interações e das socialidades: é conjecturado não mais como uma estrutura atomizada, mas como tessitura inacabada. Nas palavras de Simmel (1998, p. 114), esse homem é tramado num processo no qual “todas as relações com os outros são, ao fim e ao cabo, apenas estações no caminho em busca de si mesmo”.

esta concepção cartesiana de conhecimento resta ainda profundamente vascularizada na prática educacional. Essa visão, insistimos, é devota de uma compreensão da vida humana a partir de um decalque efetuado do diagrama das ciências duras para a interpretação dos fenômenos abordados pelas ciências que chamamos de humanidades. Por essa razão é essencial aqui uma pequena digressão sobre a questão.

A ciência moderna progrediu através da satisfação da exigência de uma fundamentação absoluta do conhecimento, estranha ao saber da Antiguidade Clássica. Tal fundamentação se faz a partir da ideia de que a verdade já não é mais o dilema crucial da gnosiologia moderna, mas a problematização sobre a certeza e o método de justificação do conhecimento. A ciência moderna foi construída nos quadros de um paradigma político-epistemológico que se tornou hegemônico na Modernidade. Esse paradigma norteou sua atividade elucidativa através de um formalismo lógico-matemático aplicado a uma objetividade empírico-formal orientada pela construção de conceitos que promovessem uma definição operacional da natureza¹⁷. Há nesse paradigma, de vez que se materializa no “objeto técnico”, uma interdependência entre a capacidade de explicação analítico-causal dos fenômenos e uma “ação instrumental eficiente”, o que o converte num tipo de racionalidade de controle tanto prático quanto cognitivo do mundo.

O gradual vigor dessa racionalidade em se incorporar a um universo de objetos técnicos por ela mesma forjados redundava no que Lima Vaz (1997) chamava de *logos* técnico-científico. Em outros termos, de uma racionalidade puramente perscrutativa passamos à racionalidade que irá engendrar as tecnociências, que vão da mecânica às biotecnologias,

17. A racionalidade empírico-formal atua com um conceito operacional de natureza e, de acordo com o filósofo Henrique Lima Vaz (1997, p. 71), a definição dessa natureza é, “justamente a objetividade empírico-formal a que se submetem os seus fenômenos, cuja inteligibilidade é constituída pela medida (formalismo matemático) e pela definição operacional (índice empírico)”.

passando pela eletricidade, eletrônica, informática e telecomunicações. O problema é que o *logos* técnico-científico ancora-se na pueril presunção de possibilidade de uma técnica axiologicamente neutra, como nota Karl-Otto Apel (1989), afiança-se na suposição metódica solipsista do sujeito cognoscitivo cartesiano, que sob o pressuposto de objetivação total do mundo, deduz o fundamento dessa objetividade num sujeito abandonado tão somente à sua estrutura cognitiva. Foi, desse modo, na simbiose entre a produção capitalista e as tecnociências, que o “positivismo” foi admitido como baluarte na construção de um tecnocosmo que vai gradativamente subjugando a existência humana à ingerência de uma pungente racionalidade instrumental-sistêmica.

O filósofo italiano Giorgio Agamben vem polindo o conceito de “dispositivo” de Foucault, desdobrando-o noutra formulação à qual chama de “máquina”. Para ele, o mundo ocidental tem sido eficaz na produção de uma “máquina governamental” municiadora de um modo específico e prevalecente de fazer “política”, bem como tem sido diligente na consagração de uma “máquina antropológica” igualmente hegemônica na produção do “humano”. Parece-nos evidente a eficácia que tanto a escola como a educação humanística tiveram na produção dessas duas “máquinas”. Temos, entretanto, desde o início deste artigo, procurado abrir algumas clareiras no sentido de refletir sobre uma inquietante suspeita nascida do ofício de formação docente nessa paisagem cada vez mais inospitaleira à vivência colegial: nossa presunção é de que a parafernália escolar revela hoje sua decrepitude em face do ajuste a um sistema hipermédia que vai se convertendo em fulcro gravitacional de novas experiências antropotécnicas¹⁸.

18. O conceito de antropotécnica expressa a diligência do homem em aparelhar-se por meio de técnicas cada vez mais aprimoradas no tocante ao seu avigoreamento filogenético; como gerações de *homo sapiens* têm transmitido aos seus descendentes, através de técnicas por eles mesmos inventadas, qualidades de beneficiamento da espécie

Por mordaz que possa parecer, a tradição humanista tem sofrido o apagar de suas luzes pelas mãos de parte do que ela própria ajudou a construir em sua épica jornada de domesticação do homem. A sintomatologia da caducidade do humanismo pode ser diagnosticada quando se constata a acanhada atenção recentemente dispensada à palavra escrita (e seu principal suporte, o livro) face aos encantos da profusão midiática de sistemas semióticos de massa tais como a radiofusão, a televisão e, mais recentemente, das novas tecnologias da informação e da comunicação. Para Sloterdijk, é a partir de novas bases, pós-literárias, pós-epistolares e pós-humanistas que serão constituídos as novas formas de antropotécnicas¹⁹. A produção maquínica de um tecnocosmo, manufaturado a partir dos critérios do logos técnico-científico sobre o qual tratamos, esprou-se por todos os atalhos do planeta, capilarizando-se por dispositivos que se entremeiam por todas as esferas da vida social.

Há pouco mais de um século, o sociólogo Max Weber descrevia o avanço desse *logos* técnico-científico no Ocidente. Conforme sua abordagem, a racionalização seria um processo “ideal típico” dirigido pelo cultivo progressivo de racionalidades propagadas pelas mais diferentes esferas sociais da vida prática; racionalidades conformadas por linhas de conduta racionais que se rotinizariam, estruturando-se em configurações que serviriam de referência para o curso de novas atuações. Porém, ele estava convicto de que o acirramento do processo de racionalização implicava na gradual conversão do indivíduo em mero portador de sentidos e, por assim dizer, confinava-o às escolhas cada vez mais coordenadas pela regulamentação das esferas eletivas de ação. Quando os “meios” se transfiguram em “fins”, ou seja, quando ganham

19. Sloterdijk (2000) afirma que esses novos formatos de mídia e as relações por eles engendrados fazem minguar o humanismo como escola formadora das bases políticas e econômicas que configuram as sociedades.

“autonomia” como fins em si mesmos²⁰, o triunfo de uma “racionalidade instrumental-sistêmica” subverte as necessidades dos próprios homens, adotando a forma de uma “espiral crescente de reificação”, deflagrada pelos critérios técnico-estratégicos que comandam a intensificação das forças produtivas²¹. É isso que leva outro pensador, Umberto Galimberti (2003, p. 39), a averiguar uma dessas piruetas típicas das deliberações humanas, designadas por Weber de “heterotelias”²²: quando agimos eticamente, o admissível é que a ética defina os “fins” e a técnica defina os “meios” para consumá-los; mas o que se nota a partir da fortuna alcançada pela racionalidade instrumental sistêmica é o extravio dos fins humanos em proveito dos critérios de produtividade, organização e lucratividade do capital, pois é a “técnica que, assumindo como fins os resultados dos seus procedimentos, condiciona a ética obrigando-a a tomar posição sobre uma realidade, não mais natural mas artificial, que a técnica não para de construir e tornar possível, qualquer que seja a posição assumida pela ética”.

Em outros termos, um processo maquínico, decorrente de dispositivos acoplados a uma intrincada ordem econômica global, ganhou autonomia em relação às necessidades não menos intrincadas

20. “Uma vez que aquilo que originalmente constitui um simples meio – para um fim valioso – se transforma em fim em si, aquilo que funcionava como meio se autonomiza, passando a funcionar como fim e perdendo com isso o seu sentido ou fim original, isto é, sua racionalidade-final, originalmente orientada no homem e suas necessidades. Tal inversão caracteriza toda a cultura moderna, cujas organizações, instituições e empresas estão tão racionalizadas que agora passam a ser elas que envolvem e determinam como uma armadura rígida o homem que aí se instalou. O comportamento humano do qual estas instituições derivam originalmente precisa agora orientar-se e comportar-se conforme aquilo que lhe fugiu ao controle”. LÖWITZ, Karl. *Max Weber e Karl Marx*. In: GERTZ, René (Org.). **Max Weber e Karl Marx**. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 21-22.

21. DOMÍNGUES, José M. **Teorias sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

22. Max Weber entendia por “heterotelia” os extravios nos cursos de ação dos indivíduos quando analisados à luz das intencionalidades que teriam servido de motivação a tais ações: É quando produz o contrário do que intentaram.

das subjetividades que lhe dão sustentação. Uma flagrante e plangente autonomização dos fins maquínicos atacadados à produção e ao consumo passam a trabalhar em prejuízo dos processos de subjetivação dos indivíduos e de sua experiência em meio aos dilemas da ética.

O que converte a “experiência ética” em algo tolerável, de um ponto de vista discursivo, segundo Giorgio Agamben (1993, p. 38), é o fato de não haver um “necessitarismo” que sujeita indefectivamente os agentes históricos a uma cadeia de eventos, socioculturais ou biológicos, cuja urdidura causal ou teleológica seja inabalável: “se o homem fosse ou tivesse de ser esta ou aquela substância, este ou aquele destino, não existiria nenhuma experiência ética possível – haveria apenas deveres a realizar”. Essa é a única razão para a existência do que chamamos de ética: o fato de que existimos como “possibilidade” e “potência”, de que estamos em débito com tal existir todas as vezes que inibimos e deixamos que seja frustrado esse quinhão de possibilidade e potência para o qual podemos queimar nossas velas.

O ofício do educador envolve ao menos um princípio ético, qual seja, a vigilância em franquear aos educandos a prerrogativa de tornar efetivas suas potencialidades latentes. Por isso, o modelo kantiano, que preconiza a equação entre disciplina e autonomia é pobre, uma vez que toma o indivíduo como uma unidade atomizada passível de alcançar seus propósitos só quando prudentemente se concatena às determinações morais de sua sociedade. O modelo de educação forjado por esse espectro é aquele cujo impulso conduz a uma escola afeiçoada a uma disciplina inadvertida e obsequiosa que, entre fardas e hinos, vem cultivando o fruto rançoso de um infeliz saudosismo em relação aos seus “anos dourados”, calcados na convicção de que uma educação de excelência é a que disciplina, que doutrina sobre como “dobrar os joelhos”. A escola só terá algo de emancipatório se entender e ensinar

que é forçoso, como afirma Julio Groppa Aquino (1998), estabelecer outro tipo de relação civil em sala de aula. Sem isso, os protagonistas da educação não compreenderão que a escola pode ser o rastilho do autoritarismo, do conservadorismo e da reprodução dos renitentes antagonismos sociopolíticos de nossa sociedade. O filósofo húngaro István Mészáros (2005, p. 56) acerta ao dizer que “o fato da educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim”. Vimos que o projeto clássico da educação burguesa esteve sempre agrilhado ao vulto austero e lamurioso da resignação religiosa, em suas escolas confessionais, quando não no semblante espartano e atávico da turva subserviência reverenciada nas escolas militares. A função trivial da educação formal, tal como, infelizmente, vem se perpetrando em nossos dias, ainda conforme Mészáros (2005, p. 56), “é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”.

É urgente que nos perguntemos sobre a prossecução e a perpetuidade da escola em nossa sociedade. Já não resta a menor dúvida de que o mundo se tornou inospitaleiro à sua presença sorumbática, acabrunhada e, por vezes, sepulcral. Essa presença, todavia, embora pareça antiga, tem pouco mais de duas centenas de anos, o que é uma ninharia quando projetamos isso numa escala filogenética. A escola, afinal, não é imperecível. Devemos perguntar, como faz Sibilía (2012) sobre a razão de ser da criação das escolas lá pelos idos dias do período setecentista: que tipos de subjetividades e de corpos estava na alça de mira dos seus fundadores? Só recenseando isso, poderemos compreender quais os tipos de subjetividades e de corpos estão na alça de mira dos recentes regimes que ainda mantêm as escolas traqueostomizadas. Elas resistiam robustas no velho mundo bocejante

que não mais conhecemos. Estão tornando-se esqueléticas desde que passaram a dividir a cena com a prodigalidade midiática dos sistemas semióticos das sociedades denominadas por Sloterdijk de pós-literárias, pós-epistolares e pós-humanistas.

A racionalização instrumental-sistêmica tornou-se uma espécie de mortalha dentro da qual nos achamos metidos. O maquinismo disciplinar insuflado nas linhas de ação do homem ocidental deflagrou-se pelas esferas de sua experiência sociocultural e converteu-se num *ethos* peculiar a nortear sua existência. Os axiomas kantianos, tão apreciados por tantos instrutores, sentenciaram a escola e seus protagonistas à vala comum da reificação. O desafio da escola é militar contra o fervor devotado à vulgarização que esse *ethos* infunde em nossas virtualidades, contra a lógica de exaurir nossa vivacidade latente em nome do acoplamento a um dispositivo sempre muito bem calibrado.

A educação desenreda o homem da reificação somente quando toma consciência de si como um processo dialógico, ou seja, quando fraciona a arbitrariedade monológica por meio da qual as narrativas em nós trilham suas veredas. A presunção de que existe uma consciência inteiramente reclusa é consequência do atomismo mecanicista, que não pode conceber a ideia de que a consciência é tramada através de sua transitividade em face das tensões com o mundo.

No universo dialógico da escola, é preciso reconhecer a importância dessas tensões, em vez de ativar uma técnica imunológica para inibi-las, ao estilo da epidemiologia social sempre pronta a ser empregada sob a dissimulação da retórica e do fisiologismo tecnicista. A escola é forjada através de interações e estas não podem ser exumadas numa tecnologia disciplinar cartorial ou policial. As interações, conflituosas ou cadenciadas, decorrem do próprio transcurso pelo qual a

torrente social percorre as biografias, depositando nos nichos sinuosos de cada um de nós, em embocaduras e em enseadas, os sedimentos erodidos pelo influxo das injunções sociais sobre a vida psíquica. As subjetividades dos atores da cena escolar não são torrões de terra virgem nos quais a escola pode perpetrar, impunemente, entre podas e cultivos, seu gosto pela jardinagem.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo, Boitempo, 2004.
- AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Lisboa: Editorial Presença, Lisboa, 1993.
- APEL, Karl-Otto. **O desafio da crítica total da razão e o programa de uma teoria filosófica dos tipos de racionalidade**. Novo estudos CEBRAP, São Paulo, n. 23, p. 67–84, mar. 1989.
- AQUINO, Julio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. Rev. Fac. Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181–204, July 1998.
- AMARAL, Maria N. P. **Período clássico da hermenêutica filosófica na Alemanha**. São Paulo: EDUSP, 1994, p. 14.
- ASMANN, S. José. **Filosofia**. Florianópolis: CAD/UFSC, 2006.
- CUNHA, Euclides da. **Os Sertões: campanha de canudos**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- DOMINGUES, José M. **Teorias sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- GATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HOUELLEBECQ, Michel. **Submissão**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 2004.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Algunas reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- LIMA VAZ, Henrique C. **Ética e a razão moderna**. In: MARCÍLIO, Maria L.; RAMOS, Ernesto L. (coords.). *Ética: na virada do século: busca do sentido da vida*. São Paulo: LT, 1997.
- LÖWITH, Karl. **Max Weber e Karl Marx**. In: GERTZ, René (Org.). *Max Weber e Karl Marx*. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARQUES, José Oscar de Almeida. **Sobre as regras para o parque humano de Peter Sloterdijk**. *Natureza Humana*, São Paulo, v 4, n. 2, p. 363–381, jul.-dez. 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2005.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra e depois**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

PESSANHA, Juliano Garcia. **Ignorância do sempre**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIMMEL, Georg. **A natureza sociológica do conflito**. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). *Georg Simmel: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

SIMMEL, Georg. **O indivíduo e a liberdade**. In SOUZA, J.; OËLZE, B. (Orgs.) *Simmel e a modernidade*. Brasília: UnB, 1998, p. 114.

SLOTERDIJK, Peter. **No mesmo barco: ensaio sobre a hiperpolítica**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

Louise Artus-Perrelet e o ensino do desenho e jogos educacionais: a difusão das ideias da Escola Ativa no Brasil (1929-1931)¹

Marilene Oliveira Almeida

Universidade do Estado de Minas Gerais

oliveiraalmeidamarilene@gmail.com

Regina Helena de Freitas Campos

Universidade Federal de Minas Gerais

regihfc@terra.com.br

As tendências artísticas modernistas, iniciadas em fins do século XIX e início do século XX, questionavam princípios e modelos clássicos e propunham uma arte em consonância com sua época. Em busca do novo, numa atitude de ruptura, o Modernismo² ampliou e transgrediu o conceito de arte ao reconhecer o objeto-arte como uma realidade em si. Neste processo de mudanças, relacionaram-se as expressões da criança com a arte dos povos primitivos e reconheceram-se a livre expressão e o espontaneísmo nos modos de se conceber e de fazer arte. Consequentemente, essas tendências promoveram mudanças no próprio modo de ensinar e de aprender arte.

1. Este artigo foi apresentado em comunicação oral no IX Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais - COPEHE, realizado na Universidade Federal de Uberlândia, nos dias 9, 10, 11 e 12 de maio de 2017, e publicado nos Anais do evento com o título: O Desenho e os Jogos na Educação por Louise Artus-Perrelet (1929-1931). O texto aqui apresentado foi revisado e apresenta modificações, parte dos resultados de pesquisa realizada durante o ano de 2017, que recebeu apoio do Programa de Iniciação Científica PIBIC/UEMG/FAPEMIG.

2. Segundo o site do Museu de Arte Contemporânea – MAC, da Universidade de São Paulo – USP, <<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo1/modernismo/index.htm>>, o termo Modernismo designa as correntes artísticas que rejeitaram a tradição clássica para manifestar uma sensibilidade ancorada nas modificações produzidas pela Revolução Industrial e no desenvolvimento do meio urbano. No Brasil, a afirmação do Modernismo será marcada, principalmente, pela Semana de Arte Moderna, em 1922.

Do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra - considerado um dos mais importantes centros de estudos da criança e da educação na Europa no início do século XX, Minas Gerais recebeu, em 1929, uma comitiva de professores contratada pelo Governo mineiro para colaborar com a Reforma de Ensino Francisco Campos/Mário Casassanta. Entre outros professores, as presenças marcantes para o ensino de arte no período foram Louise Artus-Perrelet, de Genebra, para atuar por dois anos na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, e Jeanne Louise Milde, de Bruxelas, Bélgica, para atuar na Escola Normal Modelo, também em Belo Horizonte. As duas eram professoras de arte com experiência e formação artística. Depois de seu retorno para a Europa, as aulas de Desenho e Modelagem ministradas por Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte são assumidas por Jeanne Milde, que fixa moradia no Brasil por toda a vida (PEREIRA, 2006; PEREIRA 2008; ALMEIDA, 2017, BARBOSA, 2015).

Em consonância com as demais reformas educacionais que aconteciam no mesmo período em outros estados brasileiros, e que questionavam a pedagogia tradicional, a reforma de ensino mineira tivera como um de seus objetivos divulgar e implementar novas orientações educacionais inspiradas no movimento escolanovista, que no Brasil ficou conhecido como Escola Nova. Em Minas Gerais, as características da chamada Escola Nova eram bem específicas, o que nos atenta para o fato de que, em sua dimensionalidade, o movimento escolanovista não deve ser entendido como homogêneo em seus princípios; há que se considerar a diversidade e os contextos em que foram originados e também difundidos.

De acordo com as diretrizes da Reforma Francisco Campos, era necessário orientar e avaliar o sistema escolar mineiro que estava se expandindo, assistir a administração escolar e a gestão pedagógica,

difundindo-se os princípios da Escola Nova. Nesta perspectiva, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte iniciou suas atividades pedagógicas em março de 1929 com o objetivo de formar uma elite educacional de técnicos e assistentes de ensino para difundir os princípios da Escola Nova entre os professores mineiros (ASSIS e ANTUNES, 2014).

A contratação de estrangeiros para desenvolver projetos de formação dos professores mineiros que atuavam no ensino primário da época foi uma das estratégias da Reforma Francisco Campos. As contribuições da ciência psicológica e as teorias de Édouard Claparède ampararam a perspectiva de educação ativa desenvolvida no Instituto Jean-Jacques Rousseau, e, também, algumas das inovações pedagógicas desenvolvidas no Brasil no início do século XX.

De acordo com Assis e Antunes (2014, p. 22): “Nessa instituição, a psicologia tinha lugar central devido à ideia de que se pudesse contribuir para a resolução dos problemas da educação brasileira, promovendo o aumento significativo de produção de pesquisas, o intenso debate entre abordagens teóricas diversificadas e a construção de teorias psicológicas”. Ainda de acordo com as autoras, neste contexto as “teorias estrangeiras preocupadas com os processos de ensino e de aprendizagem vão entrar, sistematicamente, no Brasil”. Um dos enfoques da época foi ancorado no discurso pedagógico e psicológico que destacava a formação integral do indivíduo, concebido em todas as suas dimensões.

A educação estética e o movimento reformador mineiro

A educação estética participou do movimento reformador das primeiras décadas do século XX no Brasil, sob premissas de diferentes vertentes da modernização educacional (TABORDA DE OLIVEIRA,

2012). Reflexões sobre “Educação Estética” influenciaram as ideias pedagógicas da modernidade e encontram eco nas obras do pensador genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) e do filósofo alemão Friedrich Schiller (1759–1805), que a propunham como uma maneira de organizar a vida socialmente. Rousseau acreditava que seria necessário a educação voltar-se ao aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos, porque as primeiras necessidades das crianças seriam de ordem física. De acordo com Schiller (1995), no “Homem Estético” a sensibilidade e a liberdade estariam em plena harmonia, os sentidos, os impulsos sensíveis, seriam educados com as ideias da razão (NOBRE, 2016). Para ambos, as experiências artísticas cumpririam o papel de desenvolver o senso de moralidade e de liberdade, bem como a de aprimorar a sensibilidade das crianças. O termo “estética”, como noção de “ciência do belo”, foi usado pelo filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–1762) na obra *Æsthetica*. Desde a Antiguidade, o belo e a natureza da arte fomentaram reflexões de pensadores como Platão e Aristóteles. A partir do século XVIII, as reflexões do filósofo alemão Immanuel Kant (1724–1804) provocaram a “revolução copernicana” na filosofia teórica e filosofia prática, chegando ao domínio estético (SUZUKI, 1995). A estética tornou-se uma disciplina independente no campo da filosofia, que, segundo Silva (2008), abrange análises sobre: a poética da obra de arte, as origens da criação e da linguagem artística. Incluem-se, nesses estudos, a conceituação dos valores estéticos, as relações entre forma e conteúdo, a influência da técnica na expressão artística, bem como a função da arte na vida humana. Kant também afirmou a relevância da educação estética na infância para se formar uma sociedade ética e moral, em que os indivíduos pudessem ser, viver e atuar de forma livre, sensível e disciplinada. As ideias de Rousseau e Kant exerceram influência no pensamento estético de Schiller (NEIVA, 2013).

Pressupõe-se que na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, a educação estética, proposta pela educação da sensibilidade, da vivência da arte a partir dos sentidos, pela ação e pela experiência da aprendizagem em contato direto com o objeto estudado, foi também estabelecida como uma de suas estratégias de ação pedagógica, visto que a instituição recebeu professores atuantes no Instituto Jean-Jacques Rousseau, como Helena Antipoff, Leon Walther e Louise Artus-Perrelet. Uma das bases da concepção do Instituto Rousseau fundamentava-se nas propostas e orientações da educação funcional de Claparède e também nos princípios do *Bureau International des Écoles Nouvelles*³.

A perspectiva que envolveu a educação dos sentidos, explorada em processos de formação pessoal e coletivos, por meio de atividades perceptivas e expressivas, ancorada em saberes artísticos e científicos, bem como no contato com a natureza e valorização do trabalho manual, esteve presente no programa de ensino de arte desenvolvido na Fazenda do Rosário⁴, instituição criada em 1939, por iniciativa de Helena Antipoff e colaboradores, entre eles, pessoas das relações estabelecidas com a educadora e psicóloga russa, na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. Na instituição, localizada em região rural próxima a Belo Horizonte (hoje Ibirité), inicialmente criada para expandir o atendimento a crianças com deficiências, que não poderiam continuar os estudos em escolas regulares da capital, conciliavam-se os

3. Os trinta pontos da Educação Nova, compilados por Lourenço-Filho no livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, estabelecem os princípios norteadores da Organização Geral, Formação Intelectual e Formação Moral, defendidos pelo movimento.

4. Sobre a Fazenda do Rosário e Helena Antipoff, também contratada no Instituto Jean-Jacques Rousseau, pelo Governo mineiro em 1929, e cuja formação conciliava traços das experiências na Rússia, França e Suíça, amplos estudos estão representados pelas publicações de Regina Helena de Freitas Campos.

princípios da educação nova com forte empenho no desenvolvimento de trabalhos manuais e ensino de arte⁵, como o desenho e a cerâmica.

A difusão do método intuitivo, que “considerava que toda educação deveria fundar-se na ação, na experiência das coisas pelo estudante”, pela “experiência direta”, já se dera no Brasil desde o fim do século XIX e início do século XX, ideias difundidas desde as primeiras décadas de instauração da República em oposição ao ensino dito verbalista, tradicional (CAMPOS, 2010; 2012). A intenção era dar um caráter mais prático aos processos de ensino e aprendizagem, centrando-se na atividade do aluno em oposição ao ensino tradicional, centrado na transmissão do saber, e que se dava pela figura do professor.

A ideia básica do método intuitivo era tornar a criança como o centro de sua própria aprendizagem, pela observação e pelo contato direto com os objetos do conhecimento, educar pelos sentidos. O Instituto Jean-Jacques Rousseau teve importante papel na divulgação das ideias da Escola Ativa de Genebra no ensino mineiro, e uma das suas concepções de educação era o aprendizado pela ação direta com o objeto da aprendizagem, em uma interlocução com o educar pela intuição, pelos sentidos, pela vivência, que muito se aproxima das ideias difundidas pelo método intuitivo e das proposições de ensino de desenho e jogos difundidas por Artus-Perrelet, que pressupomos, carrega traços de uma “Educação Estética”.

5. Para maiores esclarecimentos sobre o ensino de arte na Fazenda do Rosário, ver ALMEIDA, M. O.. O ENSINO DE ARTE EM MINAS GERAIS (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova, 2013. 226 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Louise Artus-Perrelet e a difusão de suas ideias no Brasil

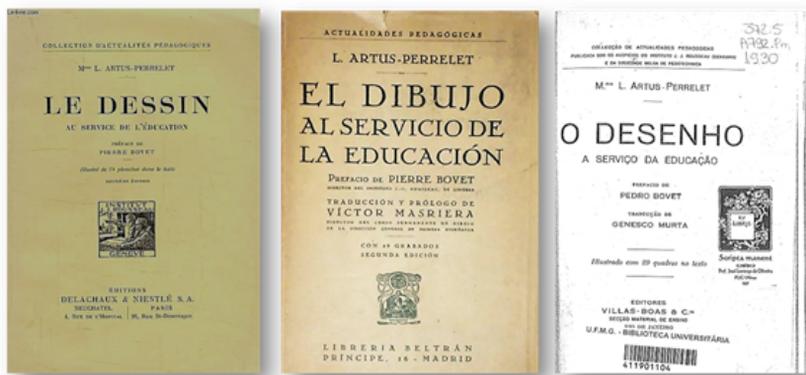
Louise Artus-Perrelet atuou no Instituto Jean-Jacques Rousseau em todas as linhas de ação que a instituição havia se proposto como meta desde sua fundação em 1912, colaborando com os trabalhos educacionais encarregados de formar professores. Atuou também em escolas para crianças criadas como centros experimentais, ligadas ao Instituto Rousseau, a *Maison de Grand (École Rodolphe Toepffer)*, que fechou em 1922, e a *Maison des Petits*, uma espécie de Escola-laboratório criada em 1913 com o objetivo de se estudar o pensamento da criança e novos métodos de ensino (BARBOSA, 2002). Nessa escola, a aprendizagem era orientada pela pedagogia funcionalista de Édouard Claparède, defensor da ideia de que a educação se daria pelo interesse da criança e pela ação, as intervenções pedagógicas seriam modeladas para adaptarem-se às necessidades educacionais dos pequenos. Na *Maison des Petits* foram iniciados e sistematizados por Piaget e seus colaboradores os primeiros estudos aprofundados sobre a lógica infantil (CAMPOS, 2010).

Sobre a formação artística de Artus-Perrelet, sabe-se que ela realizou estudos em pintura e desenho com o artista plástico suíço Barthélemy Menn (1815–1893, Genebra, Suíça), considerado um dos renovadores da pintura na Suíça. Barthélemy Menn foi professor de desenho e diretor da Escola de Belas Artes de Genebra, onde introduziu os princípios da arte modernista (*plein-air e do intime paysage*, de influência francesa), influenciou e formou gerações de pintores. Pintor e desenhista, Menn, por sua vez foi discípulo de Jean Auguste Dominique Ingres (1780, Montauban-1867, Paris, França), reconhecido artista do século XIX considerado precursor da arte moderna (MORAES, 2002).

Louise Artus-Perrelet, além de atuar como professora de Desenho e Modelagem na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte

por dois anos, veio ao Brasil em 1929 com objetivo divulgar suas ideias sobre o ensino de arte. Periódicos de circulação na capital brasileira e mineira da época indicam que a artista e professora esteve, também, em outros estados brasileiros, como o Rio de Janeiro, divulgando seu trabalho, sistematizado no livro *O Desenho a serviço da educação*, traduzido no Brasil em 1930. Segundo fontes eletrônicas⁶, o livro teve três edições publicadas em francês, datadas de 1917, 1927 e 1930, e duas edições publicadas em espanhol entre 1921 e 1935. No site consultado não constam informações sobre a edição brasileira.

Figura 1 - Livro de Louise Artus-Perrelet - francês (*Le Dessin au Service de l'Éducation*), espanhol (*El Dibujo al Servicio de la Educación*) e em português (*O Desenho a Serviço da Educação*).



Fonte: Acervo pessoal e imagem da Internet.

Para a elaboração deste estudo, fizemos o empréstimo e fotocópia de um exemplar da edição em português localizado na Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Sobre a 1ª edição em francês, adquirimos um exemplar

6. Consultar endereço eletrônico <http://www.worldcat.org/search?q=artus=-perrelet&qt-owc_search>

datado de 1917 comprado por meio eletrônico em sebo francês, em maio de 2016. Sobre as edições espanholas, Moraes (2012) relata ter tido acesso a um exemplar do livro publicado em 1935, e a sua tradução em português, não publicada, realizada por Ana Maria Chabloz Scherer, filha do suíço Jean-Pierre Chabloz, artista que estudou com Artus-Perrelet em Genebra. Moraes (2012) considerou o fato de Ana Maria Chabloz Scherer ter enviado um exemplar da tradução da versão espanhola do livro de Artus-Perrelet ao diretor do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará- MAUC, Pedro Eymar Barbosa Costa, onde pode ter acesso aos documentos para sua pesquisa, ser indicativo da dimensão que os ensinamentos de Artus-Perrelet tiveram para a formação de seu pai.

O artista e professor de desenho, Jean-Pierre Chabloz divulgou a metodologia de Artus-Perrelet, quando viveu e trabalhou no Brasil, de 1940 a 1984. Aluno no Instituto Jean-Jacques Rousseau, entre os anos de 1931 a 1932, onde concluiu os cursos *Le Dessin au Service de l'Éducation e Philosophie du Dessin*, sob a supervisão de Artus-Perrelet, Jean-Pierre Chabloz estudou também, entre 1929 e 1933, na Escola de Belas-Artes de Genebra. Rumo à Amazônia, Terra da Fartura: Jean-Pierre Chabloz e os cartazes concebidos para o serviço especial de mobilização de trabalhadores para a Amazônia, de Ana Carolina Albuquerque de Moraes (2012) e A trajetória de Jean-Pierre Chabloz na constituição do meio artístico da Cidade de Fortaleza no âmbito das Artes Visuais, de Nertan Dias Silva Maia (2012), são pesquisas que discutem as influências de Artus-Perrelet disseminadas no cenário artístico-cultural do Ceará, desde 1943, pelo suíço Jean-Pierre Chabloz.

As publicações do jornal *Diário de Notícias*, de circulação no Rio de Janeiro, trazem um rol de reportagens relacionadas a cursos e conferências sobre jogos e desenho para professores do ensino primário ministrados por Artus-Perrelet no Distrito Federal. A maior parte

dos impressos consta na *Página de Educação*, espaço coordenado por Cecília Meireles, entre junho de 1930 e janeiro de 1933. Muitos desses registros podem nos ajudar a desenhar um percurso das ideias de Artus-Perrelet difundidas no Brasil. Algumas dessas publicações são endossadas por comentários de Cecília Meireles, divulgadora crítica das ideias escolanovistas. Das cerca de cem reportagens encontradas, a maior parte refere-se a transcrições de lições de ensino de desenho e jogos organizadas por Artus-Perrelet no livro *O desenho a serviço da educação*.

O *Diário de Notícias* foi um jornal carioca fundado em 12 de junho de 1930 e que saiu de circulação em fins de 1974. De acordo com Ferreira e Rocha (2011, p. 94), o periódico desempenhou papel relevante “como espaço para informar e formar a sociedade e, mais especificamente, os profissionais da educação”. Por consequência, o *Diário de Notícias*, principalmente a seção *Página de Educação*, teve importante papel na divulgação do projeto educacional da Escola Nova. Este periódico pode ser considerado um exemplo de imprensa engajada em defesa dos ideais educacionais da época, que abriu espaço para discussões sobre os movimentos educacionais vividos no Brasil no início de 1930 (FERREIRA, 2011).

Na intenção de conhecer a proposta de ensino de desenho e jogos educativos desenvolvidos por Artus-Perrelet, a pesquisa encontra-se em fase de análise dos artigos do periódico carioca citado, aos quais tivemos acesso a partir da plataforma *online* da Biblioteca Nacional, sessão Hemeroteca. Tal análise concentra-se em compreender a ação pedagógica de Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte em termos de educação estética, tentando relacioná-la com os registros publicados no periódico *Diário de Notícias*. As fases seguintes de nossas análises estarão concentradas

em publicações dos periódicos mineiros, a serem ainda localizadas na Hemeroteca Histórica da Biblioteca Estadual Luiz de Bessa, em Belo Horizonte. Nossas primeiras análises revelam que o que Artus-Perrelet propunha em termos de educação dialoga com suas concepções descritas nos desenhos símbolos das instituições em que trabalhou na Suíça e no Brasil, são elas o Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, e a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Uma reportagem em especial, localizada na *Página de Educação*, a aponta como autora dos emblemas das instituições educacionais que se encarregaram de formar professores nas tendências modernas da pedagogia ativa, em que a criança aprende pelo interesse e pela ação.

Figura 2 – Diário de Notícias, seção Página de Educação, p.7, 9 de jan. de 1931.



Fonte: Hemeroteca Digital Biblioteca Nacional.

No desenho do emblema do Instituto Rousseau, a criança representa o centro da ação pedagógica ao indicar ao adulto, o professor, seus interesses de conhecimento (CAMPOS, 2010). De acordo com

Prates (1989), o emblema da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, usado em todos os seus documentos oficiais, foi criação de Artus-Perrelet, tendo sido o desenho original, e a explicação dada pela artista, guardados na biblioteca da instituição, perdidos em um incêndio em 1953.

Na reportagem do *Diário de Notícias*, com o título: O emblema da Escola de aperfeiçoamento, de Belo Horizonte - (De uma observadora pedagógica), na seção Página de Educação, detalha-se a representação do símbolo da Escola de Aperfeiçoamento de professores de Belo Horizonte, o tema central - a árvore e o horizonte, se destacam como símbolos do conhecimento e da cidade, sede da iniciativa do Governo mineiro em prol da formação de professores.

A sistematização pedagógica de Artus-Perrelet para o ensino do desenho e de jogos educativos

Publicado em 1917, o livro de Artus-Perrelet, *O desenho a serviço da educação*, foi prefaciado pelo diretor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, Pierre Bovet (1878-1965). Traduzido para o português por Gunesco Murta em 1930, a divulgação do livro no Brasil coincide com o período em que Artus-Perrelet atuou na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte e com as palestras e cursos ministrados no Rio de Janeiro (MAIA, 2012; BARBOSA, 2002).

A partir da apreciação do prefácio de Bovet, pode-se ter um dimensionamento da credibilidade conquistada por Artus-Perrelet no Instituto Rousseau. O teórico a descreve como “verdadeira artista e admirável conhecedora da alma da criança” (BOVET, in ARTUS-PERRELET, 1930, p. 3), relacionando-a com as ideias pedagógicas de Pestalozzi, Herbart, Froebel, Montessori, Audemars e Lafendel (diretoras da Maison des Petits), além da francesa Marie Pape-

Carpentier, considerada precursora das escolas maternais francesas no século XIX.

As análises preliminares que empreendemos sobre a proposta de ensino de Artus-Perrelet, sistematizada no livro *O desenho a serviço da educação*, indicam que a professora trabalhava elementos da linguagem visual, procurando estabelecer relação com a percepção subjetiva do aluno. De certo modo, sua proposta abre espaço para a expressão criativa das crianças, tornando mais lúdico e amplo o processo de aprendizagem do desenho e o desenvolvimento de jogos educativos. Percebe-se, a partir dos dados analisados, que em sua proposta de educação para as crianças, por meio dos jogos e do desenho, a educadora opõe-se a uma abordagem de ensino tradicional, com ênfase na postura disciplinar dos conteúdos. Há em sua proposta um enfoque interdisciplinar para trabalhar conceitos da arte que a educadora considerava como princípios universais.

Artus-Perrelet propõe em seu livro que a vivência do processo de aprendizagem dos elementos do desenho e jogos pelas crianças, e dos conceitos sobre formas geométricas, requerem o intenso envolvimento do corpo e da mente, como num processo de articulação produtiva dessas dimensões interligadas. O aspecto lúdico de suas propostas de ensino nos indica que o que Artus-Perrelet propõe poderia ser comparado ao que entendemos como aprendizado interativo. Na maioria das atividades que relata em seu livro, o movimento corporal é motor que alimenta a ação das crianças. Algumas delas, jogos que se assemelham a brincadeiras infantis ou ainda a exercícios preparatórios para improvisação teatral. Nessas atividades são evidenciados os conhecimentos a serem trabalhados com as crianças, expondo assim objetivos e possibilidades de se explorar, desenvolver e acompanhar o aprendizado.

Um exemplo em que se poderia perceber a análise anunciada anteriormente está descrito por Artus-Perrelet (1930, p. 160) ao se propor o aprendizado das “linhas sinuosas”. A professora apresenta um roteiro de ações e movimentos que as crianças deveriam desenvolver para que entendessem o conceito de linha sinuosa, e, assim, simularem o percurso das águas de um rio desde as montanhas até o mar. Mais adiante, como descrito no livro (p. 162), a partir da sugestão de uma história a ser contada pelo professor, propõe o que se parece mais com uma avaliação lúdica do que as crianças poderiam ter aprendido sobre os tipos de linhas estudados. Explica que o professor, ao contar a história, deveria interromper a narrativa toda vez que algum elemento da cena pudesse ser associado pelas crianças a algum tipo de linha estudado.

Ao afirmar que seu livro não teria a pretensão de ser um “método”, Artus-Perrelet nos indica que não há ali um propósito de se dar fórmulas prontas aos professores, mas sim de se propor exercícios sensoriais que fossem capazes de propiciar a ampliação das habilidades cognitivas das crianças. Propostas essas que visavam ampliar a capacidade das crianças de usufruírem das suas próprias potencialidades, de modo mais autônomo. Conforme declara em seu livro, a metodologia de Artus-Perrelet teria a intenção de que “com estes exercícios as crianças” fossem capazes de adquirir “rapidez de visão e decisão” (ARTUS-PERRELET, 1930, p.176).

Talvez as pistas sobre o diálogo da proposta de Artus-Perrelet com as tendências modernistas de arte, pistas que estamos perseguindo, possam ser confirmadas pelas palavras de Cecília Meireles⁷:

7. Levando-se em consideração as diversas transformações e reformas ortográficas pelas quais o português brasileiro passou ao longo dos anos, optou-se por apresentar a grafia das fontes de acordo com o sistema estilístico vigente, estabelecido em 2010, pelo último acordo ortográfico.

Na arte moderna domina a linha simples, sem aqueles rebuscados preciosismos de antigamente. A linha venceu, sem grande esforço. Condições de toda espécie, circunstâncias de toda sorte, facilitam-lhe a vitória. E ela invadiu tudo, furiosamente. Na arquitetura, na pintura, e até mesmo, por metáfora, na poesia, ela não encontra mais resistências apreciáveis. Mme. Artus-Perrelet, ilustre educadora suíça, tem sido uma constante propagadora das novas teorias de arte (MEIRELES, 1930, p. 7, *Diário de Notícias*, Pagina de Educação).

Conforme já mencionado, Louise Artus-Perrelet vivenciou sua formação artística no contexto de transição do pensamento modernista de arte vivido na Europa em fins do século XIX e início do XX. Em sua formação e atuação pedagógica participou da implantação das transformações educacionais que visavam introduzir novas metodologias de ensino capazes de trazer a criança para o centro da aprendizagem.

Considerações finais

No contexto brasileiro da primeira metade do século XX, debates educacionais sobre a infância e suas relações com a aprendizagem passaram a ter centralidade em temas discutidos por intelectuais. Neste cenário, muitos desses debates foram divulgados em periódicos de circulação nacional, como no jornal carioca *Diário de Notícias*.

A concepção de ensino de desenho e jogos publicada no livro *O desenho a serviço da educação* privilegiava a educação em arte por

meio dos sentidos, as propostas educacionais de Artus-Perrelet parecem terem sido elaboradas para possibilitar às crianças ampliar a ação da percepção e da intuição na relação com o objeto, seja nas expressões gráficas e/ou corporais, traduzidas na captação sintética da forma, expressas no desenho ou nos jogos simbólicos. A abordagem modernista de arte tem na síntese da forma uma das tendências perseguidas pelos artistas vanguardistas do fim do século XIX e início do século XX, quando as rápidas transformações trazidas pela industrialização e por avanços tecnológicos como a fotografia, deslocam a representação fiel do mundo por outros interesses e anseios. Na proposta de Artus-Perrelet, tal abordagem estaria ligada ao ensino do desenho e de jogos educacionais. Nessa perspectiva, o movimento seria fundamental para se conhecer o objeto estudado, abordagem fundamentada nos princípios da Escola Ativa de Genebra, caracterizada pela perspectiva educacional funcionalista de Édouard Claparède, centrada nas necessidades, no interesse e ação do educando.

Os resultados da pesquisa demonstram que o livro de Artus-Perrelet sistematiza uma metodologia de ensino de arte para crianças, em que o movimento assumiria função primordial para a apreensão dos objetos estudados. Para Artus-Perrelet, o desenho com o lápis seria a última expressão, o resultado da compreensão dos significados dos elementos da forma por meio da educação pelos sentidos.

Referências

ALMEIDA, M. O. **O ENSINO DE ARTE EM MINAS GERAIS (1940–1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova, 2013.** 226 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ALMEIDA, M. O. **As vozes de Helena Antipoff e Augusto Rodrigues no ensino de arte.** Belo Horizonte: Belo Horizonte – SC Literato, 2017.

ASSIS, R. M. ANTUNES, M. A. M.. **Psiquismo da criança: psicologia divulgada pela imprensa educacional no Brasil (1930–1940).** *Psychologia Latina*. 2014, v. 5, n. 1, p. 21–30.

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil.** 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, A. M. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história.** São Paulo: Cortez, 2015.

CAMPOS, R. H. F. (2012). **Helena Antipoff (1892–1974): uma biografia intelectual.** Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes/Biblioteca Nacional. (Coleção Memória do Saber CNPq).

CAMPOS, R. H. F. **HELENA ANTIPOFF (1892–1974) E A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO.** 2010. 269 f. Tese (Professor Titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CHARTIER, R. **A história cultural: Entre práticas e representações.** Lisboa, Portugal: Difel, 1990.

FERREIRA, R. V. **A signatária Cecília Meireles: interfaces educacionais no discurso jornalístico (1930–1933).** In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011, Vitória. VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/-individuais.htm>. Acesso em 15 jul. de 2015.

FERREIRA, R.V. J.; ROCHA, M. B. M. **A obra educacional de Cecília Meireles: um compromisso com a infância.** *Acta Scientiarum. Education Maringá*, v. 32, n. 1, p. 93–103, 2010. Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Marilene/Meus%20documentos/Downloads/Dialnet-AObraEducacionalDeCeciliaMeireles-4864718.pdf>>. Acesso em 20 jul. de 2015.

LOURENÇO-FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 14^a. Ed., Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

MAIA, N. D. S. **A trajetória de Jean-Pierre Chaboz na constituição do meio artístico da cidade de Fortaleza no âmbito das artes visuais**. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza.

MODERNISMO. Disponível em: <<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculox/modulo1/modernismo/index.htm>>. Acesso em mai. de 2016.

MORAES, A. C. A. **RUMO À AMAZÔNIA, TERRA DA FARTURA: Jean-Pierre Chaboz e os cartazes concebidos para o serviço especial de mobilização de trabalhadores para a Amazônia, 2012**. 353 f. (Dissertação de Mestrado em Artes Visuais), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NEIVA, I. K. A. **Educação Estética na Revista do Ensino (1925–1940)**. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE7, 2013, Cuiabá. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE7, 2013.

NOBRE, J. G. **A educação estética de Schiller: da fragmentação à integralidade**. In: Revista Lampejo, nº 9 – 1º semestre de 2016. pp. 02 - 11.

PEREIRA, D. P. **QUE ARTE ENTRA NAS ESCOLAS ATRAVÉS DOS CURRÍCULOS? Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana pela arte, nos Programas de 1928 e 1941, na Escola Nova em Minas Gerais, 2006, f. 158**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PEREIRA, P. P. **Ensino de Arte nos Primórdios de Belo Horizonte: a contribuição de Jeanne Milde no início do século XX**. In: Ensino da Arte: Memória e História. Ana Mae Barbosa (Org.). São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 117–134

PRATES, M. H. O. **A Introdução Oficial do Movimento de Escola Nova no Ensino Público de Minas Gerais: A Escola de Aperfeiçoamento**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 1989.

SCHILLER, Friedrich von, **A Educação Estética do Homem**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SILVA, Sidereus Nuncius da. **Estética in: Enciclopédia de filosofia**. Disponível em: <<http://br.geocities.com/sidereusnunciusasilva/estetica.htm>> acessado em 02/05/2008.

SILVA, Jorge Anthonio e. **Friedrich Von Schiller e a Educação Estética do Homem**. In: Revista de Comunicação da FAAP - FACOM, nº 9, 2º semestre de 2001, online. Disponível em: <http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/artigos_friedrichl.htm>. Acesso em: 27 abr. 2018. s/p.

SUZUKI, Márcio. **O belo como imperativo**. In: SCHILLER, Friedrich von, A Educação Estética do Homem. São Paulo: Iluminuras, 1995. p. 11-19.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Natureza e Educação dos Sentidos: forjando novas sensibilidades no âmbito da educação para todos (Brasil e Espanha, finais do Séc. XIX e início do Séc. XX)**. In: Licere, Belo Horizonte, v.15, n.3, p. 1-35, set. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/443/336>>. Acesso em out. de 2016.

FONTES

ARTUS-PERRELET, Louise. **Le Desisin au service de l'Education**, Paris: Delachaux & Nestlé S. A., 1917. (Colletion D'Actualités Pedagogiques)

ARTUS-PERRELET, Louise. **O desenho a serviço da educação**. Trad. Genesco Murta. Rio de Janeiro: Villas-Boas & Cia, 1930. (Actualidades Pedagogicas)

DIARIO DE NOTICIAS. Rio de Janeiro – **Publicações do jornal sobre Artus-Perrelet de 1929 a 1933**. Disponível na sessão Hemeroteca da Biblioteca Nacional (disponível online).

Alterações provocadas na vida de um estudante a partir do conhecimento e utilização da tecnologia

Fernanda de Jesus Costa
Universidade do Estado de Minas Gerais
fernanda.costa@uemg.br

Gustavo Pereira Pessoa
Instituto Federal de Minas Gerais
gustavo.pessoa@ifmg.edu.br

Introdução

A tecnologia se faz presente em todos os ambientes sociais. Atualmente, é praticamente impossível pensar na nossa sociedade sem considerar os avanços tecnológicos, em especial as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), e consequente utilização da internet. Desse modo, os recursos tecnológicos fazem parte da nossa realidade: vivemos em um mundo rodeado de informações e tecnologias.

A revolução tecnológica com a qual convivemos foi e é capaz de modificar e provocar alterações no modo de vida das pessoas. Ela interfere diretamente em todos os setores da sociedade, inclusive a educação (SANTOS; SCARABOTO; MATOS, 2011), a qual cada vez mais vem sofrendo influência das tecnologias.

Neste mundo globalizado, não apenas a internet, mas também a linguagem da informação está ultrapassando as barreiras dos especialistas em tecnologia e alcançando grande número de pessoas (ARRUDA, 2009). Verificamos que os recursos tecnológicos estão se tornando presentes em todos os locais, sendo utilizados por um grande número de pessoas e sofrendo mudanças constantes.

Vivemos em um mundo de uma cultura digital, a qual deve ser compreendida como uma cultura multimídia que utiliza códigos, linguagens e estratégias pragmáticas de comunicação diferentes (FANTIN; RIVOTELLA, 2012). Assim, as tecnologias digitais de informação e comunicação representam uma virada conceitual em nossa sociedade (BONILLA, 2009). Essa sociedade não pode ser compreendida da mesma forma que antigamente, a tecnologia vem provocando mudanças significativas na forma de pensar, agir, trabalhar, estudar, entre outros.

Dessa forma, podemos afirmar que a tecnologia se faz presente em todos os ambientes, principalmente no ambiente escolar. O grande problema é que, na maioria das vezes, a educação escolar não acompanha os avanços da sociedade, já que a escola insiste no quadro, no giz e na voz do professor (MARINHO et al, 2009). Este é um dos grandes problemas relacionado com tecnologia e educação.

É preciso então pensar em formas de inserir os avanços tecnológicos no ambiente escolar, de modo que o estudante faça parte do contexto e seja capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos em todos os locais, não apenas no ambiente escolar. Afinal, a utilização de recursos tecnológicos é uma realidade dentro e fora da escola.

As tecnologias não surgiram para ser utilizadas dentro do ambiente escolar, porém verificamos uma migração. Neste sentido, merece destaque o método que o professor utiliza, ou seja, como integra a ferramenta tecnológica no processo de ensino (CARENZIO, 2012). Ou seja, o professor tem papel relevante dentro da perspectiva da utilização da tecnologia no ambiente escolar.

Devido à inserção tecnológica no ambiente escolar, é necessária uma verdadeira ressignificação do que seria ensinar e aprender em uma escola do século XXI (MARINHO et al, 2009). A difusão das novas

tecnologias vem modificando as metodologias utilizadas em sala de aula, principalmente quando considera-se o foco atual dos computadores, a internet, a qual é considerada uma ampla rede de comunicação que promete revolucionar a vida das pessoas (MERCADO, 1999).

A internet surgiu durante a 2ª Guerra Mundial, com o objetivo de possibilitar a conexão entre diferentes computadores e assim, favorecer a troca de arquivos, debates, entre outros (MERCADO, 1999; ARRUDA, 2009). Em meados dos anos 1990, a internet tornou-se comercial e a partir disso verificamos uma penetração em diversas atividades humanas, o que vem provocando mudanças nas relações de trabalho, nas formas de comunicação, novas maneiras de relacionamento, entre outros (ABREU, 2009).

A internet pode, então, ser compreendida como um entrelaçamento complexo de informações audiovisuais e textuais, as quais interagem entre si, favorecendo a construção de sentidos (SANTOS, 2003). Verificamos nesta ferramenta uma variedade de estilos, dito de outra forma, uma multimodalidade. Esta atrai cada vez mais pessoas para sua utilização em praticamente todos os contextos.

A internet é uma tecnologia maleável, e devido a sua prática social pode ser profundamente alterada já que dispõe de uma potencialidade social infinita a ser descoberta na experimentação (PORTO, 2012). A internet, então, pode ser entendida como uma ferramenta tecnológica com grande aplicação na educação, no lazer e em diversos outros contextos. Não é mais possível viver na sociedade sem a utilização da internet. Seja para ler notícias atualizadas, conversar com pessoas próximas e distantes, estudar, trabalhar, entre outras funcionalidades.

No ambiente escolar ela pode ser utilizada de diversas maneiras, porém é proposta como uma recente e revolucionária forma

de favorecer os processos de ensino e aprendizagem, já que estamos inseridos em uma sociedade de rede (SANTOS, 2003). É preciso que os professores saibam utilizar a internet no ambiente escolar, fazendo com que ela seja uma ferramenta nos processos de ensino e aprendizagem, através da escola os alunos devem compreender o que a internet tem de melhor (PEREIRA; SILVA, 2013).

Alguns autores a consideram como sendo um hipertexto. Dessa forma, sua utilização no ambiente escolar tem a função não apenas de inovar a leitura e escrita, mas também é capaz de propor novos gêneros textuais e novas modalidades de leitura (SANTOS, 2003). Através da internet é possível criar novas formas de aprender e de ensinar, além disso, é possível integrar o indivíduo em um contexto social. Através da utilização desta ferramenta, o aluno consegue encurtar distâncias, favorecer a comunicação, entre outros. A utilização da internet ultrapassa os muros da escola.

Não é apenas a internet que vem ganhando espaço no ambiente escolar, mas através dela muita coisa vem sendo modificada neste ambiente. As tecnologias de uma maneira geral vêm modificando as formas de aprender e ensinar. Podemos afirmar que novas maneiras de produzir conhecimento se fazem presentes em nossa sociedade, bem como alterações nas representações que os alunos apresentam sobre diversos aspectos, todas estas mudanças podem ser explicadas devido a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (ALMEIDA, 2003).

Considerando esta potencialidade, é preciso que a utilização da tecnologia esteja presente no cotidiano de todas as pessoas, os mais jovens desde cedo têm contato com esta ferramenta e a utilizam com facilidade. Os mais velhos não têm tanta familiaridade com a ela e neste contexto que insere-se o papel da escola, com o objetivo de aproximá-

lo. É necessário introduzir a internet e as outras TDIC no universo dos alunos e professores.

Durante muito tempo, o conceito de nativo e imigrante digital foram utilizados com frequência. As experiências atuais demonstram que essa denominação não é adequada em nossa sociedade atual. O termo nativo digital foi adotado por Palfrey e Gasser na obra *Nascidos na Era Digital* e refere-se às pessoas nascidas após a década de 1980 e que, portanto, apresentam habilidades em utilizar as tecnologias (SANTOS; SCARABOTO; MATOS, 2011). Contrapondo este conceito, existe o imigrante digital que refere-se às pessoas que nasceram antes deste período e precisam aprender a conviver e utilizar a tecnologia. Os imigrantes digitais nasceram em outro contexto, o qual não era dominado pelas tecnologias digitais e, portanto, apresentam diferenças em relação ao modo de aprendizagem, à cultura, entre outros aspectos (SANTOS; SCARABOTO; MATOS, 2011). Os nativos apresentam maior facilidade em lidar com a tecnologia, pois já nasceram convivendo com ela, por outro lado, os imigrantes apenas convivem com a tecnologia, não são capazes de apropriar-se totalmente dela.

A escola pode ser compreendida como um centro de formação. Dessa forma, as atividades ligadas à cultura, tais como a música, a literatura, o cinema, o teatro, entre outros fazem parte do processo educativo (FANTIN; RIVOTELLA, 2012). Nesse sentido, inserem-se também os avanços tecnológicos como parte da cultura, portanto, relevantes dentro do ambiente escolar. Considerando a importância da internet, da cultura e do ambiente escolar, podemos afirmar que a escola apresenta papel relevante na aproximação entre o aluno as tecnologias. Mas, apesar de todos os avanços existentes, muitas pessoas não possuem acesso às tecnologias e o papel educativo merece destaque neste contexto.

Além disso, um dos grandes desafios relacionados com a escola e a tecnologia é a integração destas em projetos pedagógicos inovadores e participativos (MORÁN, 2001). É preciso que a tecnologia esteja realmente presente dentro do ambiente escolar, mas de forma a favorecer a aprendizagem, melhorar a qualidade de vida, entre outros aspectos que a tecnologia pode favorecer.

A escola tem um papel importante dentro da sociedade, é através dela que determinados conhecimentos devem chegar até a maioria das pessoas. Ela apresenta uma função social e, neste sentido, apresentar os avanços tecnológicos para a comunidade em geral é uma de suas funções. A escola é o local de formação das novas gerações e, portanto, reflete também as características da própria sociedade (ARRUDA, 2009). Considerando que estamos inseridos em sociedade de comunicação e informação, é relevante que a escola incorpore também essas características, favorecendo a formação de indivíduos conscientes de seu papel e capazes de utilizar dentro e fora do ambiente escolar os recursos tecnológicos. A escola deve, então, valorizar a articulação entre novas formas de representação do conhecimento e, assim, contribuir para a comunicação e interação entre as pessoas e ainda a aprendizagem e o desenvolvimento de produções (ALMEIDA, 2003).

Além deste papel, a escola é também ambiente de formação de novos trabalhadores (ARRUDA, 2009). O que justifica a aprendizagem de recursos inovadores que serão utilizados no mercado de trabalho. A aprendizagem deve estar relacionada com a prática. Considerando o papel representado pela escola, podemos inferir que a mesma tem grande relevância na inclusão dos indivíduos para utilização da tecnologia. Nesse sentido, a escola deve assumir para si a responsabilidade de ser o ambiente adequado para a inserção digital voltada para uma formação completa do cidadão, permitindo sua entrada na cibercultura

(MARINHO et al, 2009). Através da escola o aluno deve ser capaz de aprender e utilizar os recursos tecnológicos em diversos ambientes. Assim, podemos falar em inclusão digital no ambiente escolar. Porém, ao pensar em inclusão, pensamos em exclusão. É preciso que todos os indivíduos sintam-se incluídos neste mundo tecnológico. Muitos conhecem a tecnologia, nasceram na época da tecnologia, mas estão excluídos de forma digital. É preciso que a escola seja capaz tornar todos incluídos digitalmente.

A escola apresenta, então, um papel transformador na vida das pessoas e, portanto, precisa estar atual, ou seja, os avanços tecnológicos devem estar presentes no contexto escolar, permitindo que os alunos tenham acesso a estes recursos e o utilizem em diversos contextos. Neste cenário de tecnologias, o conceito de aula está em constante transformação (MORÁN, 2001), assim, o professor deve atentar-se para as formas de inserção da tecnologia no ambiente escolar, de modo que o mesmo favoreça a aprendizagem.

Neste texto, pretendemos investigar se a escola pode, de fato, cumprir seu papel quanto à integração do sujeito na sociedade através da inserção de tecnologias digitais. Para tanto, avaliamos as mudanças ocorridas na vida de um aluno que não conhecia as potencialidades da tecnologia e depois do processo educativo foi capaz de verificar a importância dela na sua vida social, cultural, profissional e acadêmica. Para tanto, buscamos investigar situações onde as tecnologias estão obrigatoriamente inseridas e o quanto são importantes para uma boa qualidade de vida na sociedade atual.

Métodos

Para verificar o que se propõe neste estudo, buscamos uma situação onde as TDIC estariam obrigatoriamente inseridas no currículo formativo do sujeito. Encontramos no curso integrado de Manutenção e Suporte em Informática do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - Campus Congonhas uma oportunidade de realizar este estudo, pois neste curso é obrigatório que o aluno curse uma série de disciplinas nas quais o estudo das TDIC é componente central do currículo. O curso é ofertado na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), por isso os estudantes, quase que em sua totalidade, estavam há bastante tempo distantes dos estudos até ingressar no curso. O curso tinha três anos de duração, perfazendo a formação do Ensino Médio de forma integrada a formação profissional dos estudantes.

Outro critério que criamos foi o de estudar casos de alunos que tiveram seu primeiro contato com tecnologia após a entrada no curso, sendo assim, tivemos por objetivo verificar se a inserção curricular das tecnologias pode, de fato, possibilitar maior inserção social de um sujeito. Dessa forma, foram realizadas conversas informais com os alunos do curso, com o objetivo de encontrar um aluno que se tivesse tido o seu primeiro contato com a tecnologia no ambiente escolar. Considerando os avanços tecnológicos, encontramos apenas um caso que estaria de acordo com os pressupostos que colocamos para o estudo. Optamos por realizar uma entrevista semiestruturada com o indivíduo selecionado, pois entendemos que ela é uma forma de interação privilegiada, permitindo a busca aprofundada por dados que expliquem o fenômeno que se deseja estudar (MINAYO, 2008).

Informamos ao José¹ que a entrevista seria gravada e que as respostas obtidas seriam utilizadas em um estudo, com o objetivo de

1. O nome do participante foi modificado para preservar a sua identidade.

demonstrar a relação existente entre o ambiente escolar e as tecnologias. Ele concordou, e após as atividades escolares aceitou participar da entrevista, que foi gravada.

Iniciamos a conversa, tentando compreender aspectos pessoais da vida do entrevistado que pudessem ter impacto nas outras respostas. Além disso, o questionamos sobre a importância da tecnologia, o primeiro contato, as modificações ocorridas, o papel da escola e do professor neste contexto, entre outros aspectos. A entrevista durou aproximadamente 30 minutos. Após a transcrição e análise, empreendemos a busca pelas respostas às perguntas colocadas por esta pesquisa.

Resultados e discussão

Após a transcrição da entrevista, percebemos que o processo educativo foi de grande importância para a vida social, pessoal e estudantil do José. A escola, conforme relatado anteriormente, apresenta grande relevância para a formação dos indivíduos. José voltou a estudar para incentivar o seu filho e esse movimento nos permite inferir que ele deposita um valor relativamente alto na escola, pois percebeu os prejuízos que a falta da escola fez em sua vida e não desejou que seu filho enfrentasse a mesma situação.

Através da entrevista, verificamos que o primeiro contato do entrevistado com as tecnologias foi através do ambiente escolar, antes do início do curso não havia tido contato com nenhum recurso tecnológico, nem mesmo com o celular. Neste contexto, é relevante destacar a importância que a escola apresenta na vida das pessoas, já que os conhecimentos adquiridos dentro do ambiente escolar têm função dentro e fora desse ambiente.

Neste sentido, concordamos com Marinho e colaboradores (2009) quando afirmam que a escola deve ser capaz de inserir o aluno no mundo digital, pois é através dela que o aluno deverá reconhecer as potencialidades da tecnologia e sua utilização em diversos contextos.

Na entrevista, apesar da escola ter sido de grande relevância para a formação pessoal, social e cultural do entrevistado, destacamos que o processo de aprendizagem não foi considerado fácil. Através do seguinte trecho, podemos verificar as dificuldades enfrentadas e a persistência do aluno.

Foi..os dedos estavam duros e as letras eram difíceis de ler...depois eu fui...com a ajuda dos professores, eu fui me interessando mais, o negócio foi caminhando muito... portanto, eu levei bomba em matemática e em português no primeiro ano e não levei bomba na informática... nem na manutenção, nem na informática... aprendi a gostar (José).

A persistência é uma característica marcante da vida do José, não apenas no aspecto escolar, mas em todos, pois sabemos que ele voltou a estudar para demonstrar para o seu filho que é possível trabalhar e estudar e ainda modificar consideravelmente sua história de vida.

Outro aspecto que merece destaque é o papel do professor, verificamos que ele foi de grande relevância para a formação do entrevistado. Dessa forma, observamos que o professor apresenta um papel muito significativo na aprendizagem do aluno. Ele enfrenta o desafio de apropriar-se desses recursos e utilizá-los de maneira adequada no processo de aprendizagem (SANTOS; SCARABOTO; MATOS, 2011). Quando ele aceita esse desafio, a aprendizagem acontece, o aluno

aprende o conteúdo e passa a utilizar a tecnologia de forma apropriada, fato relatado na entrevista.

É tarefa do professor favorecer a inclusão digital, ou seja, através da escola é preciso que os alunos que não tinham acesso às novas tecnologias (conhecimento, utilização e aquisição) sejam incluídos na sociedade digital (SANTOS; SCARABOTO; MATOS, 2011). Nesse sentido, Morán (2001) afirma que a internet provoca a ideia de modernidade e que o professor atualizado utiliza a internet e, portanto, acompanha as mudanças, demonstrando para os alunos mais conhecimento, e estes tendem a confiar mais nele. Ou seja, o papel do professor na aquisição de conhecimentos tecnológicos é de grande relevância, sendo preciso que o professor esteja preparado para lidar com as tecnologias que estão invadindo o ambiente escolar.

A aprendizagem da tecnologia favoreceu as atividades escolares que deveriam ser realizadas pelo José, conforme verificamos através do seguinte trecho: “Eu pesquisei mais trabalhos de escola.... matemática e, no google, aula de ciências humanas. Então, eu busco muita coisa no google” José). Através dessa fala, podemos ver que a tecnologia teve um aspecto positivo na vida escolar do aluno. Seus horizontes foram ampliados, possibilitando novas oportunidades de aprendizado, confirmando que a tecnologia deve favorecer o conhecimento, conforme afirma Almeida (2003). Assim, concordamos com Pereira e Silva (2013), que não podemos pensar em educação sem considerar a tecnologia, hoje o computador passa a ser uma ferramenta utilizada pelos alunos tanto para o lazer (jogos e bate-papo), como para a aprendizagem (pesquisas e digitações).

Inicialmente, José conseguia lidar com os recursos tecnológicos apenas com ajuda das pessoas. Depois do processo escolar a dificuldade foi vencida, conforme o entrevistado relata.

Ah no banco né.... a menina virava o computador para o meu lado e nem meu nome eu sabia onde estava. Ela digitava e me explicava e eu não sabia de nada... e hoje eu já chego naquele painel de toque com o dedo eu já consigo fazer tudo...tudo quanto há ali..entendeu? (José).

Dessa forma, verificamos que o processo educativo transformou a vida do aluno, não apenas no ambiente educativo, mas também no contexto social. A escola viabilizou um ganho de autonomia considerável para o sujeito, o que significa maior inserção social e maior capacidade de participação no contexto atual. Nesse aspecto, a escola permitiu que o sujeito se tornasse mais ativo e mais independente, o que provoca um ganho de autoestima e perspectivas de trabalho e aprendizado. Outro aspecto social destacado relaciona-se com a comunicação que foi favorecida após o conhecimento prático oportunizado pela escola, conforme observamos no seguinte trecho:

Tem comunicação com as pessoas né... porque ontem mesmo eu consegui encontrar uma prima minha que há mais de 20 anos eu não via... ela lá em Mendes Pimentel, eu consegui conversar com ela pelo facebook... e eu falando com ela de quem eu era filho... você é filha do Antônio Mendes... é filha de qual das filhas do Carlos Augusto.... ai eu falei que era filho da Neneca...aí a gente descobre as pessoas[...] (José).

Após o conhecimento dos recursos tecnológicos, foi possível utilizar redes sociais com facilidade. E a partir disso, aprimorar suas formas de comunicação. Na atual sociedade é preciso saber comunicar de diferentes formas.

Através da entrevista foi possível observar que a internet foi capaz de diminuir a distância entre o José e seus familiares. Nesse contexto, as tecnologias digitais de informação e comunicação são relevantes, pois são capazes de diminuir o espaço físico para transmissão de informação e produção do conhecimento. Com mais de 10 milhões de sites na internet, pode-se encontrar informações sobre praticamente todas as áreas de conhecimento (MERCADO, 1999). A internet é hoje um imenso banco de dados que extrapola as paredes das bibliotecas tradicionais, contendo, em contínua circulação e atualização, fórum aberto e internacional para todos os tipos de discussão e um espaço totalmente novo para vários tipos de manifestações, possibilitando incursões a bibliotecas reais, espalhadas pelo mundo, sem que se deixe o local de trabalho (MERCADO, 1999).

Através dos resultados da entrevista, é possível inferirmos que os conceitos de nativo e imigrante digital não se aplicam neste caso. Já que o José não nasceu na cultura digital, mas o processo educativo foi capaz de fazer com que o mesmo aprendesse sobre tecnologia e colocasse em prática os conhecimentos adquiridos, ou seja, através das atividades realizadas e destacadas aconteceu a inclusão digital. A inclusão digital, principalmente a que se baseia na utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação, os sujeitos têm a oportunidade de participar, questionar, produzir, decidir e transformar a dinâmica social (BONILLA, 2009).

Assim, as modificações provocadas pela entrada da tecnologia na educação não podem ser voltadas para alunos espectadores. É preciso que eles sejam atores dos processos de sua própria aprendizagem (MARINHO *et al.*, 2009). A modificação sugerida por Marinho é visualizada neste trabalho, pois o José não foi considerado apenas um espectador, mas um ator que teve sua vida alterada devido à tecnologia

aprendida dentro do ambiente escolar. Podemos inferir que no caso em questão e em outros, as tecnologias digitais de comunicação e informação transformam a vida de todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente (ARRUDA, 2009).

Sendo assim, a relação entre educação e tecnologia não resume apenas em ensinar tecnologia, mas em problematizar, mediar e incentivar o conhecimento, fazendo com que o aluno possa adquirir habilidades e aplicar o conhecimento adquirido em sua realidade social (PEREIRA; SILVA, 2013). Essa característica foi visualizada neste caso, pois o José, através do conhecimento adquirido no ambiente escolar, modificou sua forma de relacionar com outras pessoas, com a sociedade como um todo e com o trabalho.

Outro aspecto que merece destaque neste trabalho é a desmistificação dos conceitos de nativo e imigrante digital. O nativo digital é aquele que nasce após de 1980 e desde cedo convive com a tecnologia, sendo, portanto, capaz de utilizá-la adequadamente (SANTOS; SCARABOTO; MATOS, 2011). O José contraria totalmente este conceito, pois nasce antes do período estabelecido, em 1967, e, além disso, devido ao processo educativo foi capaz de dominar os recursos tecnológicos e utilizá-los de forma adequada, como se fosse um nativo digital.

Portanto, verificamos que a terminologia não é adequada, ser considerado nativo ou imigrante relaciona-se muito mais com a maneira que utiliza tecnologia. Existem jovens que não gostam e não utilizam a tecnologia, portanto, seriam nativos digitais? A vontade de aprender sobre a tecnologia e utilizar são muito mais importantes do que o fato de nascer antes ou depois do *boom* tecnológico.

Finalizando a entrevista, foi questionado se o computador fazia parte do contexto da vida dele, e o José respondeu: “Depois, quando eu comecei a estudar o computador e ver que isso tá pra ajudar

todo mundo... num tem idade não, sabe... eu acho que quanto mais pessoa for velha mais tem que mexer mesmo, ai a mente só vai desenvolvendo” (José).

Assim, observamos que o José considera que o computador é extremamente relevante para a vida de todos e que não existe idade para utilizar essa ferramenta. Portanto, podemos inferir que a escola foi capaz de alterar significativamente a vida social dele, esta modificação pode ser justificada devido a inserção da tecnologia em sua vida. Atualmente, todos os ambientes são marcados pela presença da tecnologia.

Considerações finais

A tecnologia é uma realidade em nossa sociedade, em todos os ambientes. Torna-se praticamente impossível pensar na nossa sobrevivência sem considerar a presença efetiva da tecnologia. Cada vez mais se faz necessário dominar conceitos básicos de tecnologia. Tarefas simples como, por exemplo, esquentar comida no microondas, necessitam de conhecimento tecnológico. Todas as pessoas utilizam a tecnologia em sua vida, seja de maneira mais simples ou complexa. Como exemplo, podemos citar tarefas mais complexas tais como a comunicação entre as pessoas através de redes sociais, a utilização de caixas eletrônicos, a realização de atividades escolares, entre outras.

Esses são exemplos de atividades que necessitam de conhecimentos tecnológicos e que fazem parte da nossa realidade. Todas as atividades descritas não eram realizadas pelo José, pois não era capaz de aplicar a tecnologia em seu cotidiano. Após a interferência do processo educativo houve uma mudança significativa em sua vida, pois depois dessa vivência escolar, ele foi capaz de utilizar todos esses recursos de forma adequada.

Fazer tarefas simples, como utilizar o caixa eletrônico, passaram a fazer parte da realidade do José, demonstrando que é possível inserir a tecnologia na vida das pessoas que não nasceram nesse ambiente. Disso podemos inferir que os conceitos de imigrante e nativo digital não se aplicam neste caso e que o ambiente escolar é de grande relevância para aquisição de conhecimentos.

Assim, através deste estudo observamos que o processo educativo é de grande significado para a vida das pessoas, pois através dele novos conhecimentos podem ser adquiridos e mudanças podem acontecer. Novos conhecimentos são capazes de modificar nossas atitudes, comportamentos, entre outros. E foi justamente o que aconteceu neste estudo, demonstrando que o processo educativo é capaz de alterar positivamente a vida das pessoas.

Além disso, percebemos que a idade não é um fator determinante para a aprendizagem, que a tecnologia se faz presente na vida de todos e que, portanto, é preciso ter conhecimentos sobre o tema. Pretendemos buscar novos casos semelhantes ao do José com o objetivo de verificar a interferência do processo educativo na aquisição de conhecimentos tecnológicos e, dessa forma, propor mudanças curriculares com o objetivo de favorecer a aprendizagem e a utilização adequada de recursos tecnológicos no ambiente escolar.

Referências

ABREU, Karen Cristina Kraemer. **História e usos da Internet**. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências, 2009. Disponível em: <<http://www.bocc.uff.br/pag/abreu-karen-historia-e-usos-da-internet.pdf>>. Acesso em 13 de setembro de 2018.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327–340, 2003.

ARRUDA, Eucídio. **Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea**. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. p. 13–22

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Inclusão digital nas escolas**. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; ANANIAS, Mauricéia. *Educação, direitos humanos e inclusão social: histórias, memórias e políticas educacionais*, v. 1. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2009. p. 183–200.

CARENZIO, Alessandra. **Mídia e escola: representação dos professores e reflexão para uma nova formação em mídia-educação**. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e formação de professores: uso da mídia, práticas culturais e desafios educativos**. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus Editora, 2012. p. 95–146

MARINHO, Simão Pedro Pinto et al. **Oportunidades e possibilidades para inserção de interfaces da WEB 2.0 no currículo da escola em tempos de convergência de mídia**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 4, n. 2, 2009.

MORÁN, José Manuel. **Novos desafios na educação – a internet na educação presencial e virtual**. In: PORTO, Tania Maria E. *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas: Editora UFPel, 2001. p. 19–44

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professor e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9–30

SANTOS, Gilberto Lacerda. **A internet na escola fundamental**. Sondagem de modos de uso por professores. *A Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 303–312, 2003.

SANTOS, Marisilva; SCARABOTO, Suelen do Carmos dos Anjos; MATOS, Elizete Lúcia Moreira. **Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na Educação**. In: Congresso Nacional de Educação, 10. Anais... CIDADE: EDITORA OU INSTITUIÇÃO, 2011. p. 15.840–15.851.

PEREIRA, Maria da Conceição; SILVA, Tânia Maria. **O uso da tecnologia na educação na era digital**. *Revista Saberes em Rede Cefapro*, Cuiabá/MT, 2013.

PORTO, Tânia Maria Esperon. **As tecnologias estão na escola**. E agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus Editora, 2012. p.167–194.

Figurações da guerra: um relato-ensaístico

Paulo Caetano
UEMG
paulorcaetano@yahoo.com.br

Mundo grande

Meus amigos foram às ilhas.
Ilhas perdem o homem.

Entretanto alguns se salvaram e
trouxeram a notícia
de que o mundo, o grande mundo está crescendo todos os dias,
entre o fogo e o amor.

Então, meu coração também pode crescer.
Entre o amor e o fogo,
entre a vida e o fogo,
meu coração cresce dez metros e explode.
- Ó vida futura! nós te criaremos.

(ANDRADE, 2001, p. 175).

Introdução

O presente texto pode ser entendido como um “relato-ensaístico¹”, concernente a uma experiência docente realizada no primeiro bimestre de um curso de literatura no 3º ano de uma escola em Belo Horizonte em 2016. Usualmente, no início do ano letivo, essa série tem no conteúdo programático o que se entende por segunda e terceira fases do modernismo brasileiro. Este contexto é marcado, dentre outros fatos, pela Segunda Guerra, a qual se faz presente, por

1. À luz de Silvina Rodrigues Lopes (2012), para quem o ensaio costuma trazer conexões imprevisíveis, permitindo “falas-aventura”.

exemplo, em *Sentimento do mundo*, de Carlos Drummond de Andrade. Assim sendo, a etapa buscou ver como se dava a guerra (sob a ótica da voz poética), para então discutir a figuração deste conflito em outros textos, como na série “Band of brothers”. Como o conteúdo do bimestre previa, ainda, que se estudasse a literatura brasileira até 1975², foram também objeto de estudo guerras (por assim dizer) com outros contornos, como se vê virulência dos personagens de *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar. Desse modo, procurou-se ver como uma guerra tem constituições, objetivos, intenções, número de participantes e modos de existir distintos. A partir de tais textos, de momentos diferentes, foi proposto que os alunos refletissem criativa e esteticamente as guerrilhas que pululam o dia a dia.

Costura, enumeração, mundo

Por muito tempo, as aulas de Literatura no Ensino Médio se circunscreveram à historiografia literária, perspectiva a qual tende a direcionar o trabalho para uma abordagem mais cronológica. Contudo, esse tempo que seria uma “seta apontando sempre para frente” é uma perspectiva, e como tal, pode caminhar lado a lado a outras abordagens. Talvez seja possível intervir no passado, como sugere Borges em “Kafka e seus precursores” ao colocar que já havia Kafka antes de Kafka. Assim sendo (se o presente pode ser “ferramenta” para ressignificar o passado), talvez seja possível realizar operações análogas de manipulação de objetos no tempo, como associar textos de períodos diferentes (cuja temática os amarre) como uma costura cuja linha comprima o espaço entre cada ponto, formando relevos novos (pedaços mais salientes que outros, os quais acabam tanto em erigir como velar momentos): um espaço formado pelo atravessamento de pontos amarrados. Assim, um

2. E como também o programa da instituição é intitulado “Literatura e Cultura”, ou seja, aberto a abordagens de objetos de outras linguagens artísticas (como é o caso da série televisiva).

texto de 1940 poderia ser ligado a outro de 1975, e este, por sua vez, a um de 2001 – trinca que colaboraria para então ler o momento em que a costura é feita (no caso, 2016).

Sentimento do mundo, de Carlos Drummond de Andrade, foi publicado em 1940. Tal ano dificilmente deixaria de influenciar a escrita, tendo em vista a enormidade dos eventos deste momento: a Segunda Guerra, bem como o impacto que ideologias como fascismo e nazismo acarretavam a diversos povos. Nesse bojo, o poeta mineiro traz imagens que sugerem a gravidade do contexto, fazendo aquilo que Murilo Moura coloca como fusão do fato com a subjetividade³. Em *O mundo sitiado*, o crítico fala da interiorização da guerra que a poesia faz. Na escrita drummondiana isso seria ver uma vitória em relação ao provincianismo devido à abertura ao “mundo grande”. Mais do que uma aula de geografia (na menção do jornalismo às cidades, países em conflito, bem como a processos históricos, políticos que teriam desencadeado o combate), a escrita permitiria o “trânsito para o grande” e fazer comunicar “pontos afastados e realidades heterogêneas” (Moura, 2016, p. 107).

Esse processo de “ampliação” dialoga com a paradigmática leitura de José Guilherme Merquior, quem viu um amadurecimento da poesia drummondiana a partir da publicação de 1940. Expressões como “engajamento sóbrio”, “tomada de consciência do universo histórico concreto”, “consagração das vítimas esquecidas” (2012, p. 75) apontam para esse olhar da voz poética que não se restringe à própria inaptidão ou a um individualismo romântico. O movimento feito é o de escrita acerca do que tomaria de assalto: “A poesia é o assalto dos acontecimentos; não o dos jornais, bem entendido, mas o acontecimento verdadeiramente humano: a revelação súbita das violências da vida, ou, pelo menos, do

3. O professor da USP cita a formulação de Paul Éluard para dizer que a “sobrevivência literária” costuma passar pela união entre “circunstância histórica e circunstância íntima”. (Moura, 2016, p. 21).

sentido oculto de seu ‘curso normal’ (Merquior, 2012, p. 85). Diversos são, pois, os poemas de *Sentimento do mundo* que trazem uma voz poética assombrada para com o entorno. Medo e consternação são algumas das sensações que a acometem. Daí Merquior construir uma espécie de fórmula recorrente em *Sentimento do mundo*: a “consciência individual (mas socializável) do sofrimento coletivo” – o livro então seria menos um arrolamento de ações frente ao absurdo da guerra, e mais uma indicação “das maneiras de sentir” (Merquior, 2012, p. 74,75). É mister ver como, linguisticamente, essa *incorporação* do mundo e do sentir se dá. No poema que abre e dá título ao livro, lê-se

Quando os corpos passarem,
eu ficarei sozinho
desfiando a recordação
do sineiro, da viúva e do microcopista
que habitavam a barraca
e nao foram encontrados
ao amanhecer

esse amanhecer
mais noite que a noite.
(ANDRADE, 2001, p. 133-4).

Um recurso recorrente na escrita drummondiana é a enumeração caótica, a qual consiste no elencamento de itens aparentemente díspares, itens que inicialmente seriam de campos semânticos diferentes. Contudo, este arrolamento, em sua intensa disparidade, acaba por sugerir uma multiplicidade e diversidade da matéria abordada que, neste caso, diz respeito às mais diversas pessoas

(e suas ocupações) convocadas e mortas⁴. Esse longo alcance da guerra, em seu potencial aniquilador, instaura, assim, um amanhecer sombrio que, à revelia da luz solar (sinônimo de vitalidade e alegria), constrói o dia (metáfora para vida) como momento terrível.

No “Poema da necessidade”, por sua vez, o procedimento anafórico que atravessa todo o texto sugere o peso da onipresença de demandas sociais (muitas destas construções seriam tão urgentes quanto forjadas) em sua insistência e repetição nas mais diversas circunstâncias, como acreditar num deus, salvar o país, esquecer um amor etc.. Todavia, a estrofe final parece colocar em xeque o movimento predominante (de crítica às demandas), refletindo sobre convivência e cuidado para com o mundo:

É preciso viver com os homens,
 é preciso não assassiná-los,
 é preciso ter mãos pálidas
 e anunciar o fim do mundo.
 (Andrade, 2001, p. 136).

As mãos pálidas (sejam de frio, medo ou frieza) parecem sugerir uma postura ativa: anunciar o fim trágico que se dará conforme a “prescrição” dos versos anteriores (conviver com os homens e não assassiná-los). Por mais que o entorno seja hostil, uma “tolerância cerebral” seria o caminho salutar. Se nas estrofes anteriores prepondera uma tentativa “do mundo” de esmagar o indivíduo (com abjetas e descartáveis obrigações), o final, para além de uma chave fatalista, traz uma possibilidade conciliadora – postura que se repetirá noutros poemas, como será colocado à frente.

4. A enumeração dispar em Drummond não teria a dimensão religiosa a que Leo Sptizer se refere ao pensar num mundo aparentemente caótico (onde haveria um deus a dar uma forma) ou noutro de fato caótico (onde não haveria deus, nem portanto ordenamento a priori). A enumeração drummondiana alude mais à ideia de alcance do que à de ordenamento transcendental.

Esta “atitude ativa” encontra ressonância na irônica crítica de “Inocentes do Leblon”, poema em que a alienação burguesa é abordada. No texto, o culto excessivo ao corpo é indicador da despolitização de determinada fatia da sociedade, que opta por distanciar-se do que se passa na cidade – lugar em que vai aportar o navio. Este, por sua vez, carrega em si a multifacetação irredutível do mundo que, no plano da linguagem, é sugerida na enumeração caótica (emigrantes, bailarinas, rádio)⁵. Mais uma vez a lista heterogênea denota tal diversidade, a qual é negada por quem se restringe a cuidar do próprio corpo, em vez de envolver-se com o que se passa com a cidade e, por conseguinte, com o mundo (e com a guerra que transcorria⁶).

Assim, “curiosamente”, “a vida prossegue” com “As guerras, as fomes, as discussões dentro dos edifícios”, como se lê em “Os ombros suportam o mundo”. Drummond faz o que Ribeiro (2014) chama de “Expressão lírica de um mundo em colapso” (ainda que isso concirna a *Claro enigma*, livro de 1951) por trabalhar no plano da linguagem o absurdo da guerra, a violência de algumas relações sociais. Colapso esse que se vê na ideia de que não adiantaria mais morrer, ou na ideia de que a vida seria uma ordem, como sugere o final do poema. Este impasse terrível, talvez oriundo do cientificismo (que teria um ineditismo histórico⁷) usado nos experimentos nazistas, coloca em xeque a ideia de ser, de existência humana que a guerra torna instável, vulnerável.

5. Castilho (1964, p. 31) coloca que o recurso visa a “captar a complexa realidade objetiva e subjetiva do momento presente”.

6. A participação do país foi lateral. O envolvimento aí mencionado seria de ordem ideológica, pelo menos.

7. O ineditismo está colocado em dúvida aí devido ao fato de quase que paralelamente ter ocorrido o “Estupro de Nanquim”, episódio em que o exército expansionista japonês violentou enormemente chineses na Guerra Sino-Japonesa entre 1937 e 1938. Além de absurdos como estupros coletivos e vivisseccões, houve a instalação de um laboratório para realizar experiências médicas (resistência a torturas, transplantes sem anestesia, dentre outros). Mais detalhes podem ser vistos em: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=459391741176839&id=240720553043960 Acesso em 29 de abril de 2018.

Para além dos experimentos, em *Sentimento do mundo*, parece que o medo, como principal instrumento de controle na engenharia social, tomaria uma centralidade sem par na história da humanidade. Mais do que o ódio (sentimento que pode ser extramente útil, pois teria um potencial ativo), o medo seria esterilizante. E para que isso ocorra, como se vê em “Congresso internacional do medo”, tal sensação deve ter um caráter abrangente; deve ter relação com os mais diversos “objetos”: ditadores, igrejas, sertões, mares, soldados, democratas. Mais uma vez o poeta lança mão de uma lista heteróclita para sugerir a vastidão irredutível de algo.

Apesar de vários poemas apresentarem uma tristeza diante do contexto, é razoável colocar que o livro de 1940 tem, também, um viés positivo. Poemas como “Mãos dadas” e “Mundo grande” trazem uma voz propositiva: “não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas” (2001, p. 161), “ – Ó vida futura! nós te criaremos.” (2001, p. 175). Neste sentido, a dissolução do mundo é encarada via parceria.

Os poemas de *Sentimento do mundo* podem vir como uma reflexão sobre a guerra, e, também, como convite para a observação do entorno no contexto da leitura do livro. Isto, como será exposto mais à frente neste ensaio, colaborou para a criação da proposta de trabalho de criação artística apresentada aos alunos. Cabe ainda, entretanto, expor no que consistem os outros objetos abordados a partir do texto drummondiano.

A guerra: memória narrada, imagens concatenadas

A partir da leitura dos poemas de Drummond, foi trabalhada a série “Band of brothers”, co-produzida por Tom Hanks e Steven Spielberg, lançada pela HBO em 2001. Com cuidado e investimento, a produção narra sobre a *Easy Company*, grupo de paraquedistas

estadunidenses que atuou no “Dia D” (6 de junho de 1944), na Batalha de Bulge, na captura do Ninho d’água (uma fortaleza de Hitler nos alpes de Berchtesgaden). Desde a preparação antes da decolagem, as novas chamadas para operações, até o distante fim da guerra, a série (baseada no livro de Stephen E. Ambrose) mostra os combates com forças alemãs, bem como embates internos, passando por questões psicanalíticas (como o surto de alguns soldados diante do absurdo da guerra).

Com dez episódios, tendo diversos diretores, a produção traz certo cuidado histórico, aliado a um convidativo ambiente narrativo: cada episódio é aberto com um combatente que de fato lutou na Segunda Guerra, o que busca conferir proximidade entre obra e eventos históricos. Ou seja, além da própria narração que uma produção fílmica constitui, há, em “Band of brothers”, o contar de quem participou, testemunhou e atuou no evento bélico.

Há na produção ainda outra relação com a escrita: o protagonista, major Richard Winter, no quinto episódio, “Crossroads”, é promovido: sai do campo para atuar administrativamente. Uma de suas funções é produzir relatórios sobre a companhia que comandara (*Easy*). O cuidado para com o texto que escreve é visto no esmero sugerido, na concentração investida pela personagem, na ausência de música e sons. Com isso, várias das frases escritas eram gatilho para a memória: elas desencadeiam *flashbacks* cujas cenas lembram circunstâncias várias, tais como estratégias elaboradas antes de um ataque, as investidas que não deram certo e, principalmente, o assassinato que ele comete contra um imberbe soldado alemão.

Essa última cena citada merece um comentário mais detido, pois ela é representativa do mérito da série. Mais do que representar a guerra por si só, a produção da HBO traz situações e personagens ambíguos. O próprio protagonista (interpretado por Damian Lewis) é

exemplar dessa leitura. Se numa observação rápida ele poderia ser visto como uma figura impassível a somente obedecer ordens, um olhar mais detido na atuação (fruto provavelmente da direção também) permite ver uma figura complexa que oscila entre a assertividade necessária (de uma decisão de ataque a ser rapidamente tomada) e o silêncio esmagador (fruto quiçá do inevitável impacto que a guerra causa no aparelho psíquico). Não é à toa que “Band of brothers” mostra muitos soldados com seus vícios: mais do que um uso modista (como o cigarro fora), o consumo de drogas (como o álcool consumido recorrentemente pelo capitão Lewis Nixon) parece apontar para uma canalização de afetos vários, como o medo, a tensão, a dúvida, o escapismo, o esquecimento deliberado. O uso excessivo dos entorpecentes, o mutismo atordoado, dentre outras ações, sugerem a complexidade de vários personagens da série, os quais estão além de uma obediência simplória em relação ao Estado. Disso Winter é exemplar; a cena em que ele mata o jovem soldado alemão lhe retorna mais de uma vez, como um retorno nietzschiano daquilo que não cessa de doer⁸. Curioso ainda é o momento em que, num metrô em Paris, num dia de folga, ele observa um jovem parisiense, o qual figura como estopim para a lembrança da referida cena de assassinato. Contudo, a recordação desse momento vem como uma “edição”: um zoom no rosto do soldado alemão, que parece então esboçar um sorriso (ação que não havia na cena original). Tal sorriso oscila entre um estado pueril (numa desarmonia com a guerra, esse evento adulto) e o enigmático (numa mistura ambígua de inocência, sem-graceza, cinismo, pedido de ajuda). Passada a guerra, o que fica (para além das marcas físicas e psicológicas) são imagens do evento, as quais, não raro, são experiências de dor, falta e violência sem par. Quase como um caleidoscópio, elas brotam com a escrita, trazendo certa imprevisibilidade (fruto de ataque-surpresa, do poder bélico e

8. “Apenas o que não cessa de causar dor fica na memória”. F. Nietzsche, *Genealogia da moral*.

destrutivo, da mudança repentina dos espaços explodidos). Estar na guerra é, sugere a série, lidar constantemente com mudanças drásticas: perda de companheiros, destruição de lugares. Cabe, pois, pensar nestas imagens que se concatenam

Voz e violência

Como colocado, o terceiro ano do Ensino Médio trabalha, via de regra, com a produção literária brasileira a partir de 1922. Assim, posteriormente à discussão de poemas de *Sentimento do mundo*, iniciou-se a discussão do romance *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar. A proposta, como é brevemente relatado aqui, é observar diferentes figurações do termo “guerra”. Se nos poemas esse termo concernia ao evento histórico, na novela nassariana ele diz respeito à forte tensão presente entre dois personagens: André e o pai, os quais representam, por assim dizer, valores aparentemente opostos, como a liberdade e a tradição, a impulsividade e o trabalho, respectivamente.

A forma ágil, virulenta e espasmódica com que *Lavoura Arcaica* é escrito tem íntimo diálogo com o *ethos* colérico do protagonista. Por sua vez, quando o pai tem a voz, a concatenação das orações segue um fluxo anafórico mais cadenciado, como comumente ocorre em sermões bíblicos. Assim, a linguagem é materialização, por assim dizer, de circunstâncias várias que atravessam o personagem: corpo, ideais, afetos enformam as falas de modo que as idiosincrasias dos personagens fulgurem, não “apenas” no conteúdo proferido, mas também no modo como isso é feito.

Há outros discursos que pululam a narrativa, como os de Pedro (uma paráfrase da figura paterna), da mãe (uma expressão do afeto no contato físico), de Ana (uma expressão que se dá *via* dança provocativa), os quais, ao longo da trama, prepararão o momento em que o confronto

mais intenso acontecerá. Assim, os discursos em confronto, mais do que “ter a razão” sobre o outro, parecem disputar uma hegemonia que transborda para a atmosfera doméstica. Ou seja, mesmo um núcleo familiar, grupo que talvez devesse ter menos diferenças entre os membros, pode funcionar como uma bomba iminente.

A proposta: registro de guerras diárias

Postas tais colocações (as quais foram desenvolvidas em várias aulas, ou seja, com um detalhamento e contextualização maior que este relato traz), foi proposto às turmas de terceiro ano um trabalho de criação artística: tirar uma foto que mostrasse como o cotidiano do(a) estudante é atravessado por lutas, combates etc. Tal atividade, para além do tema, está em diálogo com a proposta modernista de poetização do trivial, isto é, o ordinário, o cotidiano pode se tornar fatura poética e, assim, vir a ser objeto de reflexão acerca do modo como o entorno tem sido erigido.

É importante colocar que num contexto em que o acesso à fotografia é relativamente simples (com o uso de câmeras nos celulares ou com a possibilidade de facilmente retirar uma foto da internet), foi colocado que não caberia à avaliação do docente averiguar se a fotografia seria oriunda, com efeito, do dia a dia discente. Ou seja, cabia ao estudante optar por tirar uma foto “autêntica”, ou então pegar uma foto qualquer na internet (e desse último modo abstendo-se de atentar para os eventuais conflitos do entorno). O que pareceu ocorrer era uma problematização intensa do entorno: as fotos tiradas giravam em torno das desigualdades sociais, das lutas por melhorias sociais, dentre outros. Com isso, a entrega das fotos consistiu numa apresentação de slides em que, uma a uma, cada foto era exibida, e o autor poderia comentar, contextualizar. Como o ano era 2016, muitos alunos tiraram

fotos de ocupações (movimento político estudantil que, dentre outras ações, era contra a chamada PEC 241, que a grosso modo, pretendia limitar o investimento em educação no Brasil) que se deram na grande Belo Horizonte.

Conclusão

Este breve ensaio pretendeu contar, num arranjo ensaístico (na amarração dos objetos) como se deu o ensino de Literatura em uma determinada turma de terceiro ano ao longo de uma etapa (cerca de três meses) em 2016. O programa da instituição, que trazia em si a ideia de cultura atrelada à Língua Portuguesa e à Literatura, ensejava conexões como essas comentadas acima, o que permitiu ver (alunos assim diziam a partir da foto por eles tirada) que a guerra é uma constante (nas suas mais diversas “modalidades”) ainda que desumana e absurda. E a arte (seja literária, fílmica etc.) pode ser uma circunstância aguda para se pensar o evento bélico, devido ao potencial de memória e representação estética do real.

As aulas ainda se propuseram a ser um espaço de reflexão sobre a relação com a linguagem. A enumeração caótica drummondiana fulgura como uma tentativa, no plano linguístico, de dar conta da diversidade aleatória do real. Tal leque díspar dos itens acabaria por ser uma espécie de metonímia, de microcosmo do irredutível e heteróclito do mundo. Já na produção fílmica, a reflexão sobre a linguagem passa pela escrita como estopim mnemônico: os relatórios escritos pelo protagonista dão uma ideia da diversidade de experiências vividas por ele e a companhia. Cada imagem, como alguns dos itens das enumerações drummondianas, tende a trazer o absurdo desmedido do evento bélico. Já em *Lavoura Arcaica*, por sua vez, a guerra é de outra natureza (menos bélica, mas também letal), tendo os discursos como

arranjos da linguagem que dizem de quem os profere: o ritmo colérico de André aponta para seu estado impulsivo, desafiador, epilético; o ritmo de fala do pai, por sua vez, é mais cadenciado (não só por mais ter uma “serenidade etária”, colocada aqui de modo não determinista, obviamente) por buscar na dicção bíblica (em suas anáforas e alegorias) um amparo de poder místico-linguístico. Por fim, as fotografias apresentadas pelo corpo discente visavam a refletir não “somente” acerca das contendas cotidianas, mas também na apreensão imediata do cotidiano – procedimento que dialoga com a proposta modernista de poetização do trivial. Ver o entorno via fotografia pode significar atentar de modo mais detido para a composição do mundo, dos espaços, das relações travadas.

Referências

ALONSO, Amado. **Poesía y estilo de Pablo Neruda**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Band of brothers. **Colorido. 773 minutos**. Seis DVDs. Time Warner Entertainment Company. HBO. 2002.

BORGES, Jorge Luis. **Kafka y sus precursores**. In: BORGES, Jorge Luis. *Otras inquisiciones*. Madrid: Alianza, 2007.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A poesia de Carlos Drummond de Andrade**. In: Alfa: Revista de Linguística. V. 5. (1964). Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/265> Acesso em 11/5/18.

LOPES, Silvina Rodrigues. **Literatura, defesa do atrito**. Chão de Feira, 2012.

MARQUES, Rreinaldo. **O arquivo literário como figura epistemológica**. In: Revista Matraga. Rio de Janeiro, v.14, n.21, p.13, 23, jul./dez. 2007. Disponível em <http://www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca21/arqs/matraca21a01.pdf> Acesso em 12/5/18.

MERQUIOR, José Guilherme. **Verso universo em Drummond**. Tradução Marly de Oliveira. São Paulo: É realizações, 2012.

MOURA, Murilo. **O mundo sitiado: a poesia brasileira e a Segunda Guerra Mundial**. São Paulo: Editora, 34, 2016.

NASSAR, Raduan. **Lavoura Arcaica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RIBEIRO, Gustavo. **Breves notas sobre Claro enigma e Monodrama**. Disponível em <https://espantalhosdesamparados.wordpress.com/2014/09/25/breves-notas-sobre-claro-enigma-e-monodrama/> Acesso em 3/9/17.

SPITZER, Leo. **La enumeración caótica en la poesía moderna**. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. instituto de Filología, 1945.

O RPG e as obras heterônimas de Fernando Pessoa numa aproximação analógica

Simone Moraes da Silva

Cláudio Magalhães

Eliane G. Silva Fonseca

Universidade do Estado de Minas Gerais

eliane.fonseca@uemg.br

Introdução

Este artigo tem como proposta sugerir uma possível analogia entre as criações poéticas de Fernando Pessoa e os jogos de RPG (Role Playing Game), com intuito de defender o uso do jogo como material literário ou de apoio à criação de textos nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, apresentando a pluralidade das criações de ambientes, de personagens e de contextos literário e sociocultural, tanto nas esferas do jogo de RPG quanto nas criações textuais.

Para tanto, nos embasaremos em teóricos como M. Bakhtin, Oswald Ducrot, e Ronaldo Luiz Nagem. O RPG é um jogo que se utiliza da luta de discursos e da manipulação da linguagem arquitetada por um jogador-mestre (GAME MASTER), e, assim, também o fez Fernando Pessoa, poeta filósofo e escritor português quando deu vida a seus heterônimos na literatura. Os dois modelos de criação citados, podem ser compreendidos por nós como uma prática da teoria polifônica de Oswald Ducrot. O termo polifonia nasceu da constatação da heterogeneidade discursiva do sujeito enunciador, das múltiplas vozes que permeiam os discursos. Oswald Ducrot desenvolveu essa teoria, a qual demonstra que um sujeito que produz um ato de enunciação nem sempre se assume responsável por ele, evocando no texto a teatralidade.

Nas narrativas interativas um narrador Mestre consegue manipular um jogo e torná-lo interessante; sua capacidade vai além quando esse Mestre manipula o imaginário cognitivamente, um objetivo geral tanto para narradores de RPG como para autores de literatura. Cria-se uma travessia entre um acontecimento e um fingimento, o que proporciona interatividade e caracteriza a pluralidade discursiva das falas de várias vozes do discurso. Locando essa prática para sala de aula, é uma forma possível de despertar no aluno um senso crítico e participativo que o projetará ao mundo das idéias, de uma maneira exterior a ele.

Em nossa contemporaneidade existe uma implicação do leitor, agora considerado essencial à declaração da existência da obra literária, o que nos mostra que há uma significativa expressão de preocupação da crítica da teoria literária, que está indo ao encontro com as criações literárias contemporâneas, onde parte da crítica profissional divide as criações literárias entre livros e não-livros. Na tentativa de manter o cânone, perde-se na força que tem sido lidar com os espaços gerados entre crítica tradicionalista da teoria literária e a crítica pessoal, provinda de jovens leitores que expressam seu parecer sobre as atuais obras no mercado. Portanto, gerando de fato um grupo enorme e popular de novos leitores, que de forma alguma se omitem em emitir sua opinião acerca da nova literatura, pois a literatura reproduz um dos valores fundamentais da humanidade; ela é a expressão do Homem e da sua existencialidade. Assim, por excelência, a literatura é a memória viva humana e da preservação dos valores que o guiam.

Nesse embate entre o que é cânone e o que é marginal e sem valor, criamos uma analogia centrada entre as técnicas utilizadas por Fernando Pessoa para dar vida às suas “criaturas”, e as técnicas básicas e fundamentais do RPG para a criação de personagens; ambas refletem um universo de criação expansivo e válido, tanto para as esferas do

jogo quanto às esferas das letras, conseqüentemente da literatura em questão. Com o surgimento da supervalorização da literatura juvenil e infantil, onde a teoria literária julga como um campo ainda pouco explorado, nós observamos nessa pluralidade um forte indício da nova literatura, constituída a partir de um imaginário coletivo do homem contemporâneo. Buscaremos com isto, elaborar, ou antes, resgatar um instrumento de criação que pode e deve ser usado para combater a apatia e a passividade existentes hoje em nossas salas de aula, trazendo para dentro da escola um assunto de interesse dos jovens, que muito contribuirá para despertar o senso crítico e participativo num contexto de aprendizagem significativa.

Apresentamos o embasamento legal (CBC/PCN's) para a utilização de diferentes variações textuais em sala de aula, ou seja, defendemos o uso do jogo RPG como um modelo de variação textual, que atende à demanda de uma reestruturação do ensino para atender a um público jovem que tem, nestes jogos, uma fonte de informação e diversão. Trazemos uma nova proposta de trabalho em salas de aula com uso da MECA (Metodologia de Ensino Com Analogias), criando, a partir de seus elementos, um aplicativo, onde adaptamos a Ficha de Personagens que são utilizadas nos jogos de RPG, e, também, por Fernando Pessoa na criação de seus Heterônimos. Com o resultado deste aplicativo, buscaremos responder a analogia possível contida no título deste artigo.

O RPG

O RPG (Role-playing game) ou traduzindo: "jogo de interpretação de personagens", surgiu em 1974, criado por Gary Gygax e Dave Arneson, com o lançamento de Dungeons & Dragons pela empresa TRS, nos Estados Unidos. É um jogo que tem por objetivo combater a passividade e que exige um exercício constante do imaginário e a relação

do jogador com o universo das palavras, com outros indivíduos e com o mundo. Tipicamente mais colaborativo e social do que competitivo, o RPG une seus participantes em uma única aventura, sempre orientados por um jogador “Mestre” ou “Narrador”.

Segundo Jackson (2004), não existe uma regra de ouro numa jogada de RPG, quem é o responsável para a história fluir é o jogador Mestre, que conduzirá a aventura de forma interessante e dinâmica. Contudo, foi desenvolvido e organizado o livro GURPS (Generic Universal Role-playing System) compondo um Manual de regras de RPG para iniciantes e cuja sigla em inglês tem a seguinte significação:

- *Generic* - O jogo pode ser usado de maneiras diferentes, mas continua o mesmo, o que significa que as campanhas geradas serão todas compatíveis.
- *Universal* - O sistema básico de regras enfatiza o realismo. Por isso ele se encaixa em qualquer cenário, seja ele histórico ou de fantasia, esteja situado no passado, presente ou futuro.
- *Role-playing* - É um jogo no qual você assume a identidade de uma outra pessoa e finge *sê-la* por algum tempo.
- *System* - A maioria dos outros RPG não são sistemas. Eles começaram como um conjunto simples de regras, que foi sendo progressivamente remendado e modificado. Isto os torna difíceis de jogar. O GURPS é um todo unificado que lhe permitirá criar qualquer personagem que você for capaz de imaginar e fazer com ele qualquer coisa que lhe venha à mente.

Para alguns leigos, o RPG é sinônimo de satanismo, seita ou até grupo de feiticeiros, bruxas ou algum tipo de sociedade secreta de assassinos. É fato a falta de informação leva a esse conceito equivocado e, por vezes, hostil.

Os rpgistas utilizam essa modalidade como uma forma inteligente de comunicação e linguagem humana, nas artes, na cultura e agora no cotidiano escolar; afinal, é um jogo de luta, de discursos, de comunicação, portanto, também, um jogo de linguagem, interpretações e produção de textos.

Para a criação de ambientes e cenários de uma campanha/ aventura, é necessário que o Mestre e os jogadores tenham um bom conhecimento sobre níveis tecnológicos, e fazem esta comparação utilizando de informações da História Geral. O uso de leitura e pesquisa é que determinará o enriquecimento da verossimilhança na campanha.

Fernando Pessoa

Fernando Pessoa (1888-1935) nasceu em Lisboa, Portugal, no dia 13 de junho de 1888. Ficou órfão de pai aos 5 anos de idade. Seu padrasto era o comandante João Miguel Rosa. Foi nomeado cônsul de Portugal em Durban, na África do Sul. Acompanhou a família para a África e lá recebeu educação inglesa. Em 1912 estreou como crítico literário.

Fernando Pessoa foi vários poetas e ao mesmo tempo único. Tendo sido "plural" como se definiu, criou vários poetas, que conviviam nele e com ele. Cada um tem sua biografia e traços diferentes de personalidade. Os poetas/personas não são pseudônimos e sim heterônimos, isto é, indivíduos diferentes, cada qual com seu mundo próprio, representando o que angustiava ou encantava seu criador: O Poeta fingidor.

Criou entre outros heterônimos, Alberto Caeiro da Silva, Álvaro de Campos, Ricardo Reis e Bernardo Soares. Caeiro é considerado naturalista e cético; Reis é um classicista, enquanto Campos é a emoção excessiva e plural da vida moderna, é a experiência de existir, quer ser tudo e todos, viver a totalidade, mas se encontra fragmentado.

RPG e Pessoa

O RPG é uma modalidade de jogo, praticado por multijogadores, que criam personagens, ambientes e cenários, baseados em regras do jogo, mas sempre orientados por um jogador “Mestre”.

Fernando Pessoa é um poeta, criador de obras de multipoetas (Antonio Caiero, Álvaro de Campos, Ricardo Reis, Fernando Pessoa, etc.), que escrevem dentro das normas da Língua e da escrita, orientados por um poeta “Mestre”, o próprio Pessoa.

Escrever sobre RPG não é simples, pois, devido ao pouco ou nenhum conhecimento, sempre foi tachado como um jogo marginal, incitador da violência e desvirtuador dos jovens e, sobretudo, sem nenhum valor cultural. Também escrever sobre Fernando Pessoa não é uma tarefa fácil, já que ele não é um poeta e sim vários, e para início deste trabalho, vejamos o que o próprio Pessoa diz de suas criações e suas origens:

Desde criança tive a tendência para criar em meu torno um mundo fictício, de me cercar de amigos e conhecidos que nunca existiram. (Não sei, bem entendido, se realmente não existiram, ou se sou eu que não existo. Nestas cousas, como em todas, não devemos ser dogmáticos.)
[Fernando Pessoa em carta a Casais Monteiro]
(PESSOA, 1935)

Em um jogo de RPG, cada jogador tem grande liberdade para criar o seu personagem e interpretá-lo, sempre seguindo as limitações impostas pelo sistema escolhido (alguns sistemas são mais realistas, outros permitem personagens muito poderosos como heróis de histórias em quadrinhos). Mas o que é que um personagem pode e não pode fazer dentro de um jogo? Um primeiro ponto importante é:

o personagem tem os seus próprios conhecimentos, que nem sempre são os mesmos do jogador. Um exemplo simples seria: um jogador sabe que, ao chegar no fim de um corredor, ele dará de cara com uma enorme fera mitológica, e que essa poderá lhe ferir fatalmente, mas a personagem não sabe. Portanto, o jogo segue de acordo com uma lógica narrada, e o jogador terá que reagir e lidar com as situações imprevistas para o seu personagem, forçando, assim, a capacidade do jogador em lidar com situações diversas em momentos inusitados, ele poderá ser criativo, intuitivo, ou mesmo aprender o valor do preço por sua negligência ou distração. O que gera um resultado positivo, pois, ao final da aventura, esse jogador terá ganhado experiência e, como resultado, o conhecimento.

Depois de criado, o personagem tem suas próprias características, lembranças e habilidades. Ele também pode ser de alguma organização que existe ou qualquer tipo de grupo social, ou mesmo de uma nação diferente. Também podendo o RPG ser inspirado num filme, tudo de acordo com o GM (Game Master/Jogador Mestre). Para dar início a uma partida de RPG, é necessário o primeiro passo do jogador, a criação da ficha de personagem, o jogador mestre é quem irá distribuir os pontos referentes às qualidades e as não-virtudes desta personagem.

O que isso significa? Imaginamos que um jogador escolha um personagem 100% poderoso e perfeito, onde ninguém possa derrotá-lo, isso não é válido, já que um RPG busca sempre alternar um fingimento com um acontecimento, busca uma ligação com a realidade, afinal, são pessoas jogando, e situações reais fazem da aventura uma jornada mais prazerosa. Visto isso, na ficha de um personagem é preciso nivelar as virtudes e não-virtudes, se um personagem é feio, grande e forte, ele pode ter de contrapartida a bondade, a inteligência, e a sociabilidade.

São distribuídos, por exemplo, 100 pontos, neles virtudes e não-virtudes ocuparão o mesmo personagem, e isso fará toda a diferença no momento crucial de uma aventura: se por exemplo, um personagem portador de muita inteligência, se deparar com um enigma difícil, ele saberá lidar e desvencilhar do problema, mas se for surpreendido por alguns inimigos, o personagem forte e brutal poderá defendê-los. Por esse motivo a diversidade deve ser trabalhada, e cada um da equipe oferecerá o melhor de si na aventura realizada.

De certa forma, o mesmo ocorre nos poemas heterônimos de Fernando Pessoa: cada um dos heterônimos criados, apesar de trazerem uma faceta da personalidade de Fernando Pessoa, tem suas próprias características, lembranças, habilidades e identidades formadas. Fernando Pessoa cria seus heterônimos de acordo com sua vontade, eles são, na verdade, frutos das características marcantes e únicas deste poeta singular (singular não! Plural.), herdados de sua personalidade artística incontida e transbordante, que precisava, assim como um rio em cheia, extravasar suas águas poéticas por toda a várzea do mundo literário.

Deixemos Pessoa jogar mais um pouco de luz sobre este mistério que é ele mesmo, e tentar responder, verdadeiramente ou não – nunca se saberá – às perguntas a respeito da origem de seus heterônimos. Assim, o autor remonta sua infância até seu primeiro “conhecido inexistente” Chevalier de Pas, com quem trocava cartas:

E assim arranjei, e propaguei vários amigos e conhecidos que nunca existiram, mas que ainda hoje, a perto de trinta anos de distância, oiço, sinto, vejo. Repito: oiço, sinto, vejo... E tenho saudades deles. [Fernando Pessoa em carta a Casais Monteiro] (PESSOA, 1935).

E arremata assim sua criação universal, porque Pessoa “é” um poeta plural, plural como o universo, plural como os mundos do RPG:

Seja como for, a origem mental dos meus heterônimos está na minha tendência orgânica e constante para a despersonalização e para a simulação. Estes fenômenos – felizmente para mim e para os outros – mentalizaram-se em mim; quero dizer, não se manifestam na minha vida prática, exterior e de contato com outros; fazem explosão para dentro e vivo-os eu a sós comigo.

A origem dos meus heterônimos é o fundo traço de histeria que existe em mim. Não sei se sou simplesmente histérico, se sou, mais propriamente, um histero-neurastênico. [Fernando Pessoa em carta a Casais Monteiro] (PESSOA, 1935).

Para defendermos a posição da presença da polifonia dentro das obras de Fernando Pessoa, partiremos da premissa da negação, presente em vários de seus poemas sob o heterônimo de Álvaro de Campos. Mas vamos entender o que é a Polifonia e os teóricos que a cunharam.

Polifonia e Teatralidade

Polifonia é a presença de várias vozes no interior de um texto. Esse conceito foi desenvolvido pela filosofia da linguagem do pensador russo Mikail Bakhtin (2003). Para Bakhtin (2003), a enunciação sugere marcadores culturais, sociais, históricos e linguísticos, portanto, dentro de um processo comunicativo, observam-se quais contextos o locutor e interlocutor estão inseridos. Tais como o ambiente, os sentimentos que os cercam, as situações de forma a interagir quando se observa a ação de

enunciado/enunciação, pois, tais termos estão ligados à palavra e, por fim, a um discurso verbal. Atualmente recebeu outras interpretações, exploradas pelo linguista francês Oswald Ducrot (1980), que trouxe o termo para o interior da pragmática linguística a fim de designar, dentro de uma visão enunciativa do sentido, as diversas perspectivas de pontos de vista ou posições que se representam nos enunciados.

Entendemos, portanto, que a teoria polifônica de Bakhtin limita a nossa observação sobre a análise de discurso diante da presente polifonia utilizada na heteronímia de Fernando Pessoa e o RPG, já que em Bakhtin o enunciado é uma unidade discursiva construída a partir da memória discursiva do dito ligado ao não dito. Verifica-se, apenas, uma diversidade de vozes controversas no interior de um texto, porém observamos que tanto no RPG quanto nas obras heterônimas Pessoaanas há uma forte presença antagonica no enunciado.

Oswald Ducrot (1980) introduz um conceito de interpretação polifônica, quando ele afirma a existência de uma encenação teatral de enunciadores. Há um desdobramento da figura do locutor que permite tornar audíveis outras vozes através da sua. Assim, as vozes que veiculam através da enunciação organizam diferentes pontos de vista, que apontam uma identificação ou oposição (DUCROT, 1980, p.193-202). Para Ducrot o enunciado é um fragmento do discurso, o que se chama de *texto* é na verdade um discurso que se supõe ser objeto de uma única escolha e cujo fim já é previsto pelo autor, mas ele considera que se separa uma identidade observável e uma identidade teórica, há uma relação de alteridade que explica os casos de ironia, pressuposição e negação.

Ou seja, as negações de Álvaro Campos em seus poemas, traz implícita a voz de Fernando Pessoa e do mundo a sua volta, um discurso manipulado com maestria através da linguagem e estética,

mas utilizando-se de nuances da mesma linguagem empregada no jogo de RPG. Álvaro de Campos era um heterônimo completo, para quem Fernando Pessoa cria até um mapa astral, lhe dá posição social, visão de mundo e dita os caminhos que ele percorrerá. Podemos sugerir que Pessoa faz uma partida de RPG (Role-playing Game), o jogo das interpretações quando ele mestra e conduz seus heterônimos dentro da realidade do seu tempo. O tema são os elementos que regem a vontade e o desejo dessas “Personas”, os elementos são fontes de inspiração para que cada um corresponda às conturbações do seu tempo, eram as marcas daquele período moderno que eram impressas em suas obras, num período onde nossa integração no cosmo nos remetia a incansável busca pela Unidade suprema que compõem o todo do universo. Pessoa se pluraliza, para que seus vários "eus" possam se posicionar, compor com liberdade a ironia presente em sua poética.

Sugerimos que Pessoa faz uma partida de RPG (Role-playing Game), o jogo das interpretações, ressaltando aqui a encenação teatral sugerida por Ducrot sobre os enunciadores, quando ele mestra e conduz seus heterônimos dentro da realidade do seu tempo, posicionando-os antagonicamente com seus pontos de vistas argumentativos.

Apresentação de uma Metodologia de Ensino com Analogias-Meca

Para trabalharmos a analogia proposta em nossa pesquisa, nos utilizaremos de um método eficaz proposto por Ronaldo Luiz Nagem em suas pesquisas promovidas pelo grupo GEMATEC (Grupo de Estudo de Metáforas, Modelos e Analogias na Tecnologia, na Educação e na Ciência). Segundo o autor,

Professores e alunos, juntos devem utilizar as linguagens como meio de expressão, informação

e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamentos e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores e colocar-se como protagonistas do processo de produção/recepção. (NAGEM, CARVALHAES e DIAS, 2001).

Ainda sobre a MECA e citando o trabalho de Fonseca (2011), a metodologia intitulada MECA foi desenvolvida a partir de estudos promovidos pelo grupo GEMATEC, que partiu dos estudos de Glynn (1991), Cachapuz (1989) e seguiu alguns critérios, uma vez que, segundo os autores, “a analogia, por um lado, promove mudanças conceituais, abre novas perspectivas, esclarece o abstrato e motiva, por outro lado, pode não surtir o efeito esperado, podendo vir a se constituir uma faca de dois gumes” ou mesmo um obstáculo no processo de ensino e de aprendizagem.

A utilização da referida metodologia tem em vista uma sistematização no uso de analogias como recursos de ensino e de aprendizagem. Para a aplicação da MECA, estabelece-se uma sequência com os seguintes passos:

Área de conhecimento: A definição da área de conhecimento é necessária, uma vez que em uma mesma analogia o alvo de uma área, pode se tornar veículo de outra;

Assunto: Definição do tema a ser estudado com os alunos;

Público: A definição do público-alvo torna-se necessária uma vez que o uso de analogias se fundamenta, basicamente, no conhecimento prévio;

Veículo: A identificação do veículo também é necessária, uma vez que o mesmo tem a função de encontrar a correspondência análoga na experiência prévia do público-alvo;

Alvo: Nesse item, o professor estabelece o conhecimento novo a ser atingido com os alunos;

Descrição da analogia: Ao descrever a analogia, o professor estabelece alguns pontos de semelhanças e de diferenças entre o alvo e o veículo, trabalhando outros conceitos ou definições relacionadas ao tema os quais gostaria de destacar. Ressalta-se neste tópico a flexibilidade da metodologia;

Estrutura comparativa de semelhanças e diferenças entre alvo e veículo: Constitui um exemplo de reflexão, interação e participação de alunos e professores na construção dos análogos, de tal forma que possibilite aos mesmos exercerem, além da memória, a reflexão sobre essa construção. As analogias não são únicas nem definitivas e não deve haver uma preocupação em correlacionar, de forma racional, as semelhanças e as diferenças entre o alvo e o veículo. Deve-se buscar manter uma correspondência numérica entre elas, ou seja, equiparar o número de semelhanças às diferenças;

Reflexões: Deve-se procurar validar a analogia com base no quadro de semelhanças e diferenças, proporcionando a explicação e a discussão da mesma;

Avaliação: Neste item, considera-se relevante a criação de uma nova analogia para o mesmo conceito. Segundo Nagem (1997), a elaboração, por parte dos alunos, de outra analogia para o conceito alvo, pode evidenciar o entendimento e a compreensão do conceito (FONSECA, 2011).

Os autores nos afirmam que a MECA (Metodologia de Ensino Com Analogias) sugere uma estratégia que propicia a avaliação qualitativa da assimilação, baseada no grau de compreensão atingido.

Elaboração de um aplicativo da MECA utilizando o RPG para compreender a heteronímia de Fernando Pessoa:

Área de Conhecimento: Estudo da Literatura.

Assunto: Entender os heterônimos pessoais a partir do RPG.

Público: Estudantes da Educação Básica.

Veículo: Ficha de criação de personagens do RPG.

Alvo: Poesia heteronímica de Fernando Pessoa.

Descrição da Analogia: começamos pela criação de personagem através de uma ficha de jogo de RPG, onde o aluno será inserido dentro de uma campanha/aventura do jogo, elaborado pelo mestre professor, compreendam que cada aluno deverá assumir uma personagem, seja ela um policial, um mago, bruxa, guerreiro ou princesa. Partindo-se disso, inicia-se o processo de inserir cada personagem dentro da história narrada, e com ele, os mais diversos acontecimentos irão ocorrer. O aluno entenderá que suas habilidades, conceitos e visões dentro do jogo, serão pelos olhos daquela personagem que ele irá elaborar, descrevendo tais características, como coragem, destreza, força, altura, idade, raça, poderes, signo, status social, missão e etc, em sua ficha, podendo

inclusive desenhar a personagem de maneira a poder visualizá-la melhor. Como, por exemplo, uma menina de aproximadamente nove anos, que se chama Nathalie, simpática, moradora de um bairro operário. Roupas simples e limpas, e que parece ter pais cuidadosos.

Ao aluno será explicado que Fernando Pessoa, poeta e filósofo português do século XX, também o fizera enquanto escritor, pois ele criou seus heterônimos, deu a eles nomes, idade, aparência física, profissão, visão de mundo, e com eles descreveu em sua poesia, um ponto de vista peculiar e crítico, e através de suas criaturas, Fernando Pessoa, foi um mestre e jogador e uma de suas mais polêmicas criações foi o heterônimo Álvaro de Campos.

DIFERENÇAS	
ALVO: Fernando Pessoa	VEÍCULO: Mestre rpgista
Criação Escrita	Criação Oral
Obras Reconhecidas	Criações Marginais
Reconhecimento Acadêmico	Rejeição Social
Poesia	Jogo
SEMELHANÇAS	
Cria ambientes e cenários	Cria ambientes e cenários
Manipulação de Personagens	Manipulação de Personagens
Cria Enredos	Cria Enredos
Detentor de conhecimentos diversos	Detentor de conhecimentos diversos
Cria personagens completas	Cria personagens completas
Teatralidade	Teatralidade
Oralidade e Escrita	Oralidade e Escrita
Polifonia nos discursos	Polifonia nos discursos
Pressuposição presente nas obras	Pressuposição presente nas obras

Quadros comparativos entre o Jogo de RPG e as obras de Fernando Pessoa, citando o que as diferencia e iguala (Arquivo Próprio)

A Sala de Aula, a Literatura e o Processo Ensino-Aprendizagem no Brasil

Observamos com certa curiosidade como se discute tanto a dificuldade do ensino da língua portuguesa e de como se criar um crescente interesse de nossos jovens estudantes pela literatura e escrita. Pensando na construção de uma prática enriquecedora e também prazerosa será necessário prestar atenção em como introduzir esse objetivo, qual caminho que melhor se propõe a levar o aluno ao gosto e ao conhecimento pela literatura e a prática da leitura e escrita?

Candido, em texto que trata do tema "direitos humanos e literatura", defende o direito a ela a todos os seres de todas as classes sociais, argumenta também sobre o poder formador dos textos que trazem "livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal" (CANDIDO, 2004, p.176)

Entendemos, aqui, por humanização, o processo que o sujeito passa a compreender seu espaço e significado de mundo, entender-se como cidadão, com direitos e deveres permeados por ideologias de grupos e fatos históricos sociais. Assim, num jogo de RPG, o aluno conseguirá dentro de uma conjuntura de regras, compreender melhor o mundo que lhe acerca, ele saberá trabalhar a diversidade de raças e povos, aprenderá a valorizar a importância da sabedoria, da formação do pensamento para construção de conhecimento, saberá improvisar, trabalhará variados gêneros textuais e até mesmo outros idiomas e dialetos, contextualizando dessa forma tão criativa, as regras de um jogo que se entrelaça às regras sociais e culturais do seu tempo e espaço.

Fernando Pessoa sempre foi exageradamente pensante, ele constantemente ia em busca de conhecimento e autoconhecimento, o fingimento Pessoaano é uma maneira de se conhecer, não pode ser confundido com mentira e sim pela noção de forja, pois ele modela

sensações até moldar sua visão de mundo. "*Canto para me perceber*", ele propunha a transformação da vida em palavra, buscava reunir os contrários, "*temos que viver intimamente aquilo que nos repudia, sentir tudo e todas as maneiras para que no fim, sejamos um entendimento de tudo*". Seus heterônimos ganharam biografia, assinatura, mapa astrológico, expressaram o modo de ser, conhecer, e uma sensibilidade própria, cada um tinha na sua sensibilidade, ligação e relação com o mundo, uma produção de sentido diferente.

Conclusão

Podemos considerar que existem vários pontos de convergência possíveis entre as obras dos heterônimos de Fernando Pessoa e as regras que permeiam os Jogos de RPG. Além da Ficha de personagens, ainda podemos contar a multiplicidade de personagens e ambientes, a negação latente, presente como incentivadora para o surgimento da polifonia em ambos os casos e as marcas dos pressupostos, contextualizados por Oswald Ducrot.

Utilizando a MECA e retomando as teorias de Ausubel sobre aprendizagem significativa e Vygotsky sobre aprendizagem mediada, forjamos um aplicativo para incentivar o conhecimento e a prática da leitura de poesia clássica a partir das fichas de criação de personagens de RPG. Na prática pedagógica isso poderia resultar numa educação para a sensibilidade na formação sociocultural do aluno, pois, através de uma voz que fala do inefável, Fernando Pessoa foi brilhante, exteriorizando em palavras, ambientes e pessoas toda a sua contemporaneidade. Por meio do professor, Mediador e Mestre, acreditamos que é possível desenvolver atividades lúdicas para qualquer disciplina, embasadas no RPG, contudo dentro da proposta pedagógica das escolas, abordando conteúdos conceituais e atitudinais, não deixando de provocar a sensibilidade individual de cada aluno.

Tomamos como certo que o uso da analogia na educação, independente da disciplina a que se proponha, pode ser uma ferramenta muito útil, desde que respeitados os limites e tolerâncias de sua aplicação, gerando um aluno participativo no processo de aprendizagem interativa. Enfim, esta pesquisa não se dedicou a esgotar o assunto sobre o uso de analogias na educação. Pelo contrário, através dela esperamos ter suscitado o interesse para novas abordagens. E, podemos concluir, afirmando que é possível uma analogia entre o RPG e as poesias heteronímicas pessoais, respeitando os limites do aluno e ampliando nossa visão como professores/mediadores e formadores de opiniões e saberes.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169–191.
- DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. **Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 7–18, jan./mar. 2008.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1980.
- JACKSON, S. GURPS LIT: **Uma Introdução ao RPG**. São Paulo: Devir, 2004.
- FONSECA, Eliane G. da Silva; NAGEM, Ronaldo Luiz. **Implicações da teoria de Vygotsky em processos de ensino-aprendizagem que envolvam a utilização de modelos, analogias e metáforas na construção e ressignificação de conhecimentos**. In: II SENEPT. CEFET-MG: Belo Horizonte, 2011.
- MAGALHÃES, Cláudio; SILVA, Simone Moraes da. **Aprendizagem significativa, aprendizagem mediada, polifonia, dialogia e suas aplicações práticas no ensino de literatura**. In: IV Congresso Nacional de Letras e I Congresso internacional de Letras, Artes e Cultura. UFSJ: São João Del-Rei, 2013.
- NAGEM, R. L. CARVALHAES, D. O. & DIAS, J. A. Y. **Uma proposta de metodologia de ensino com analogias**. Revista Portuguesa de Educação, (2). 14, 2001.
- PESSOA, Fernando. **Obra Poética**, Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 1995.

O uso de jogos digitais no ensino da Língua Inglesa

Maria Perpétua dos Reis
UEMG- Ibirité
perpetua.reis@uemg.br

Marilene Pereira de Oliveira
UEMG – Ibirité
marilene.oliveira@uemg.br

O ensino de Língua Inglesa (doravante LI) pode se tornar mais atrativo para aprendizes de todas as idades com a utilização de jogos em sala de aula. Por este motivo, o presente texto tem os seguintes objetivos: apresentar aspectos teóricos envolvendo o uso de jogos no ensino da LI, suscitando exemplos práticos de sua utilização e, tendo em vista as inovações do mundo moderno, aplicar um jogo com o suporte papel e na versão *online* para comparar as reações dos estudantes.

Desde o advento das Tecnologias Digitais, algumas escolas que trabalham com Língua Estrangeira (doravante LE) logo se adequaram à nova realidade, inserindo os jogos digitais entre seus recursos pedagógicos. Assim sendo, aplicamos em nossas aulas de LI e em uma oficina de evento acadêmico¹, o jogo conhecido pelo nome “*Taboo*” que consiste em palavras no qual os jogadores se revezam descrevendo uma palavra ou frase de uma carta. Em um segundo momento da oficina, foram aplicados outros jogos na versão *online* com a finalidade de descobrir, por meio de observação das reações, conversas informais e questionários, qual modalidade se prestaria melhor ao papel de recurso pedagógico.

1. O projeto foi desenvolvido com incentivo do Programa de Apoio à Pesquisa da UEMG – PAPq.

Antes de prosseguir, faz-se necessário definir a palavra jogo que, de acordo com Ferreira (1999), vem do latim "jocu", e era entendido como zombaria, gracejo e apenas mais tarde foi entendido como ludus. Também é considerado atividade física e mental, cuja organização implica em estabelecimento de regras que irão determinar quem perde ou ganha. Ainda segundo Ferreira (1999), a despeito do jogo ser um brinquedo, passatempo ou divertimento, as regras têm que ser observadas no decorrer da partida.

Em consonância com a definição acima, o jogo tem a possibilidade de oferecer aos estudantes conceitos associados ao conteúdo programático do ensino de LI. No entanto, para que não se perca o objetivo do jogo em sala de aula, de acordo com Huizinga (1996),

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e do espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (HUIZINGA, 1996, p. 33).

Vale ressaltar, também, que a palavra lúdico - muito utilizada na educação e no ensino de LE, "se origina do latim ludus, que significa brincar"(...). As atividades lúdicas têm por objetivo estimular nas pessoas seus sentidos, sejam eles vitais, operacionais e/ou psicomotores. Sant'Anna e Nascimento (2011, p. 30) afirmam que proeminentes pensadores da área da educação e da psicologia, como Piaget, Wallon, Dewey, Leif, Vygotsky, não apenas são a favor do uso do lúdico nas rotinas da sala de aula como o defendem como sendo essencial para que os alunos se desenvolvam cognitivamente, intelectual e socialmente. Eles defendem, ainda, que o lúdico está presente na vida de crianças

e adultos, apresentando-se como um instrumento a ser aplicado pelos educadores em qualquer nível.

Em ambas as definições, constam a presença da palavra regras e do brincar que produz alegria, diversão. De acordo com Macedo, Petty e Passos (2008, p.14), o brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa.

O jogo como instrumento pedagógico traz em si a questão dos limites, ou seja, das regras ‘consentidas’, ou ‘previamente combinadas’, o estudante se ocupa de maneira voluntária e os sentimentos de tensão e alegria se mesclam no decorrer do jogo. A obrigação e a voluntariedade caminham juntas, resultando em aprendizado acompanhado de prazer, sensação diferente da que se experimenta no cotidiano escolar.

Falando de simulação, jogo e aprendizado de LE, Bullard (1990) comenta que “a linha entre linguagem e comportamento não é uma linha muito clara, entretanto, essa área cinza é, frequentemente, o lugar onde os professores serão obrigados a se aventurar” (p. 56, tradução livre)². A experiência do jogo é, por vezes, considerada uma aventura por envolver simulação e promover resultados.

De acordo com os escritos de Sant’anna e Nascimento (2011, p.20), historicamente os jogos no aprendizado eram bem vistos desde que tivessem uma influência positiva na educação. Ao verificar tais escritos, percebe-se que brincava-se em família, como método para ensinar os ofícios às crianças e que o lúdico acompanhava as sociedades em suas épocas, independentemente da concepção que tinham do lúdico.

2. “The line between language and behavior is not a clear one, however, this gray area is often one into which teachers will be obliged to venture”. (BULLARD, 1990, p. 56).

O *videogame* normalmente traz regras e todas as instruções em Inglês, fato que não impediu sua utilização no mundo inteiro, independente da língua que se falasse. Os contos de fadas, que também encantaram gerações e serviram como material de alfabetização e letramento, começaram a ser questionados como politicamente incorretos; de modo semelhante, o *videogame*, por seu primeiro objetivo ser a diversão, foi primeiro combatido e depois adaptado aos meios educacionais. A tecnologia bem aplicada no âmbito da educação pode modificar a mente de quem o utiliza e Leffa (2012, p.212) comenta que da mesma forma que “um livro modifica a mente do leitor, o *videogame* muda a mente e o corpo.”

Em conformidade com o parágrafo anterior, no que diz respeito ao poder de interferir no indivíduo, o *videogame* pode ser um instrumento no aprendizado do Inglês, por modificar a mente e o corpo do aluno, diferente do livro que só transforma a mente. Sendo assim, podemos inferir que o videogame ajuda o aprendiz a pensar nessa língua.

De acordo com Yanaze (2012, p.62), o conhecimento através dos jogos eletrônicos seria mais fácil de assimilar e “tanto a brincadeira “real”, quanto a brincadeira informativo-codificada (mediada por plataformas eletrônicas, como o computador ou o videogame), apresentam camadas de envolvimento da criança” do jovem e do adulto no ato de se divertir e aprender.

A leitura do trecho acima de Yanaze (2012) permite o entendimento ou pressuposto de que jogo pode divertir e ao mesmo tempo informar e que isso serve para as diversas faixas etárias. Tendo visto a definição de jogo, sua possibilidade de contribuição para a aprendizagem, passa-se a ressaltar algumas características e modalidades para jogos digitais.

Leffa et al. (2012) aponta para algo sobre a evolução dos videogames, no sentido de sua característica individual ou coletiva:

De uma experiência inicial como evento coletivo, geograficamente restrito, evolui para uma atividade privada, de caráter mais individual, mas acaba retomando sua natureza coletiva, ampliando-se para as redes sociais da internet. (LEFFA et al, 2012, p. 218).

Esse é um ponto importante, se considerarmos o avanço dos jogos online, através dos quais jogadores interagem entre si, através de suas redes de contato, pois o jogo em si, seja qual for a sua natureza tem caráter coletivo e essa característica é muito útil para o ensino/aprendizagem de LE. Há uma modalidade de jogos *online* que, tendo como suporte os *smartphones*, é possível de ser utilizada em salas de aula de LI de forma coletiva. A atitude é polêmica, mas demonstra ter benefícios.

Lacerda (2015, p. 08) alerta que “com a resistência por parte dos gestores escolares e educadores, perde-se uma excelente oportunidade de interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e a disponibilidade natural dos alunos, no que tange ao universo tecnológico”. Esta resistência relativa ao uso de celulares nas escolas encontra reflexo na legislação brasileira.

O artigo primeiro da legislação mineira encontra-se com a seguinte redação: “Art. 1º - Fica proibida a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas” (MINAS GERAIS, 2002). O texto da legislação não prevê sanções, ou seja, quais procedimentos podem ser adotados pelos professores ou outros servidores das escolas em caso de uso do aparelho. De igual modo, da forma como está escrita, não explica, por

exemplo, se jogos virtuais silenciosos poderiam ser usados, uma vez que menciona “conversação” e o “uso de dispositivo sonoro do aparelho”. De qualquer forma, a existência de uma lei proibindo o referido uso, indica um fenômeno social que mereceu atenção do legislador e, por certo, está trazendo incômodos para muitas pessoas. Entretanto, o celular poderia ser um grande aliado de professores e estudantes no ensino e aprendizagem.

Um Projeto de Lei 853 do ano de 2011 (MINAS GERAIS, 2011) tramita na Assembleia Legislativa de Minas Gerais a fim de alterar a lei 14.486/2002 para:

Art. 1º. – Ficam proibidos a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula, teatros, cinema e igrejas, bem como o uso nas salas de aula, bibliotecas e espaços destinados a estudo da rede estadual de ensino, de qualquer aparelho eletrônico que possa prejudicar a concentração de alunos e professores.

O tema e a redação de referido artigo deveriam ser mais debatidos nos meios acadêmicos, especialmente tendo em mente que, em alguns casos, os smartphones podem ser usados com a finalidade do ensino. Apesar da legislação mineira não mencionar o uso para fins pedagógicos de tecnologias digitais, no âmbito do governo federal, existe o Decreto nº. 6.300/2007 que procura incentivar o referido uso. Tendo em vista a hierarquia das leis, se alguém entender que há contradição, prevalecerá a legislação federal. Portanto, entre os diversos objetivos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional, encontra-se:

Art. 1º. (...)

Parágrafo único. São objetivos do ProInfo:

I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;

II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;

(...)

IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas; (...). (BRASIL, 2007)

Desta forma, o debate na esfera estadual precisa ser revisto a fim de atender ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional. De acordo com Bordini e Kadri (2014, p. 04), “as pesquisas têm ressaltado que é inegável a importância da inserção da tecnologia nas salas de aula”. Além disso, Fava (2012, p. 82, citado por Bordini e Kadri, 2014, p. 04) comenta que “o perfil do aluno na atualidade clama pelo uso de ferramentas tecnológicas que possam permitir aulas mais dinâmicas e proveitosas”.

Em uma pesquisa feita pelos autores Bordini e Kadri (2012) foi perguntado aos estudantes como o celular poderia ser utilizado nas aulas de inglês. De acordo com as respostas da pesquisa deles, foi sugerido o uso de tradutor, dicionários digitais e aplicativos de aprendizado de língua, por exemplo o *Duolingo*.

A título de exemplo de outra possibilidade, para o uso de jogos digitais em sala de aula, está em usar os denominados *Kahoot!*, *Quizizz*, *Socrative* e *Quizlet Life*. Gazeta do Povo (2016, p.01) explica como funciona:

Kahoot, um sistema de questionários on-line criado na Noruega e que está ganhando cada vez mais espaço nas escolas dos EUA, funciona como um programa de TV misturado com um jogo de videogame. Colocando-se no papel de apresentadores, os professores fazem uma pergunta de múltipla escolha sobre plantas ou gramática de língua inglesa. Utilizando a plataforma do Kahoot, eles projetam uma pergunta de cada vez em uma tela na frente dos alunos.

Enquanto o *Kahoot* é uma competição individual entre os estudantes para fornecer a resposta correta, *Quizlet Life* funciona como uma competição entre grupos, levando os estudantes a terem que negociar suas respostas enquanto um time. Pois, após serem divididos em grupos, as alternativas para as perguntas podem estar no aparelho celular de outro jogador. Rose³(2017, p. 01, tradução livre) explica que *Quizlet Life* “é uma ótima opção para estudantes. Neste jogo, os estudantes são colocados em grupos e então todas as possibilidades de respostas serão divididas entre os diversos aparelhos.”

É importante ressaltar que estudos que vêm sendo feitos não mencionam que aprende mais quando utiliza-se estes jogos em sala, mas, sim, que o aprendizado acontece independentemente de ser uma

3. “(...) this is a great option for students. In this game, the students are all put into groups and then all of the answer possibilities will be divided among the various devices.” (ROSE, 2017, p. 01, texto original)

aula tradicional ou não. Entretanto, pesquisas têm sido unânimes em concluir que os estudantes gostam mais das aulas que utilizam estes diferenciais. Araújo e Souza (2017) apontam:

A análise comparativa das aulas ministradas na escola da rede estadual de Ibirité mostrou que o conteúdo proposto foi absorvido pelos alunos, naquele momento. Pode ser que, se tivéssemos voltado à escola uma semana após a aula de intervenção, a porcentagem de acertos nos testes não seria a mesma. Mas como o foco da nossa pesquisa era avaliar os alunos em relação ao ensino da LE usando o lúdico naquele instante, o resultado foi satisfatório. Entretanto, surpreendeu-nos o resultado, que apresentou pouca diferença associando a aula lúdica à aula tradicional. (p. 39)

De igual modo, o jornal Gazeta do Povo (2016, p.01) afirma que um grupo de estudantes universitários noruegueses concluiu que não havia diferença significativa nos resultados de testes entre alunos que utilizaram o *Kahoot* e outros que fizeram provas tradicionais. Entretanto, o jornal Gazeta do Povo informa que os noruegueses concluíram que o grupo de usuários que usou o aplicativo afirma ter gostado mais da experiência.

Jogos eletrônicos são dinâmicos, ao partir do princípio de que podem criar e mudar suas “variáveis categóricas”, inclusive para incluir o uso de *smartphones* enquanto suporte. De acordo com Leffa (2012), existem variáveis contínuas e categóricas:

A maioria dessas características são variáveis contínuas: um videogame pode ter um grau maior ou menor de ludicidade, pode ser mais ou

menos interativo, mais ou menos imprevisível, etc. Contudo, ao lado das variáveis contínuas, o videogame possui também variáveis categóricas, que não são medidas por uma escala de valor, mas por pertencer, ou não, a uma determinada categoria. A variável suporte, por exemplo, é categórica: para o videogame, o suporte será tipicamente um circuito eletrônico (...), ao contrário de muitos outros jogos que têm como suporte elementos estáticos como o papel ou o tabuleiro. (p.218–219, grifo nosso).

Diante dos variados tipos de suporte possíveis para utilização de jogos em sala de aula para aprendizagem da LI, cabe ressaltar que o uso de jogos através dos celulares (*smartphones*) podem se tornar um grande atrativo para as aulas. Aprender uma língua significa não apenas movimentos biológicos da articulação para produção dos sons, mas também algo que envolve emoções, motivação e desejo do estudante de aprender. Os jogos podem ser este elemento a contribuir para que as aulas que sejam mais atrativas, mexam com as emoções, algo capaz de ser um gatilho para movimentar o desejo do aprendiz.

Leffa et al. (2012) menciona que a aquisição de uma segunda língua por um jogador, começaria pelo fato de ele utilizar versões não traduzidas e que ele precisa ter o desejo de aprender, caso contrário, qualquer aprendizado de LE através do *videogame*, ou de qualquer outro jogo, não passaria de um incidente. Ou seja, terminado o jogo, o jogador, não se lembraria de mais nada referente à língua e a função do jogo seria apenas diversão.

De acordo com Leffa et al. (2012), embora o game tenha uma enorme capacidade de sedução,

(...) nada elimina a necessidade do desejo. O aluno precisa desejar e ter como objetivo a aprendizagem da língua. Só assim, conseguirá transformar o objeto de lazer, que é o jogo, em um instrumento de mediação para chegar ao seu objetivo. (LEFFA et al., 2012, p. 227).

Não adiantam todos os recursos disponíveis através das TICs se o aluno não tiver o desejo e a decisão de aprender. De acordo com Revuz (2001, p.216), “nenhum método é capaz de impedir que qualquer um que tenha o desejo de aprender uma LE o faça”. Revuz (2001) compara o desejo de aprender com uma porta aberta e que para ser transposta, “observa-se de maneira abstrata e geral a importância da dimensão afetiva” e acrescenta que as “línguas são objeto de investimentos fortes, frequentemente passionais”. A autora não trata especificamente de jogos, mas, sim, sobre a aprendizagem de LE de um modo geral. No entanto, quando se compara o modo pelo qual um aprendizado ocorre, através de desejo e emoções, o jogo pode ser uma ótima forma de atingir as emoções dos participantes e levar ao aprendizado. Se há o desejo de aprender, o game pode ser uma ferramenta muito útil para o aprendizado.

Aplicar o jogo pelo jogo pode não agregar conhecimento, por este motivo precisamos dividir os tempos de acordo com as técnicas descritas por Bullard (1990), acrescentando os momentos de *briefing* e *debriefing* ao trabalhar o ensino de línguas associado ao uso de jogos. De acordo com Bullard (1990, p.55, tradução livre), *briefing*⁴ consiste em período em que os participantes são preparados ou preparam a si mesmos, para os papéis que irão desempenhar durante a simulação.

4. (...) we usually have a period of briefing, during which participants are prepared, or prepare themselves, for the roles they are to use during the simulation. (BULLARD, 1990, p. 55)

*Debriefing*⁵, por outro lado, ainda de acordo com Bullard (1990, p. 55), seria a fase em que alguma forma de *feedback* e análise da simulação acontecem. Pode-se afirmar que ambas as fases são fundamentais para que o jogo não fique apenas na diversão, mas que tenha seu tempo de reflexão e fixação do que foi aprendido através do jogo.

A presente pesquisa foi realizada ao longo do ano de 2016 com estudantes do ensino superior. Quanto à abordagem a pesquisa foi qualitativa. Quanto aos procedimentos, ela foi bibliográfica e de campo. Foram utilizados enquanto instrumentos de pesquisa: observação, conversas informais, relatos de experiência e questionários.

A pesquisa de campo foi realizada durante dois momentos distintos. Primeiro, foi realizado o jogo “*Taboo*” através de cartas com uma turma do segundo período do curso de Letras da UEMG. Em seguida, foi utilizado o mesmo jogo *online*. A turma respondeu um questionário sobre suas opções quanto ao aprendizado através de jogos. Um segundo momento da pesquisa consistiu na aplicação de uma oficina, já mencionada neste artigo, para estudantes do curso de pedagogia sobre o ensino de LI. Na oficina, foram utilizados os jogos *forca* (*hangman online*), *mistura de palavras* (*wordshake online*) e *taboo* (sem contudo ser jogado nos meios digitais, foram utilizadas as cartas em papel). Após a oficina, os estudantes responderam a um questionário.

Diante da pesquisa realizada, percebe-se que os estudantes sentiram-se motivados a participar durante a aula ministrada, bem como durante a oficina. Tratavam-se de estudantes universitários, portanto, um público adulto e mesmo assim demonstraram envolvimento na execução das tarefas propostas através dos jogos. Portanto, o fator idade não foi empecilho para a utilização do recurso

5. (...) debriefing phase, where some form of feedback and analysis of the simulation can take place (BULLARD, 1990, p. 55).

“jogo” para a aprendizagem da LI, pois houve envolvimento dos estudantes-participantes.

Este estudo ainda precisa de maior investigação para ser concluído, pois, tanto no uso de um suporte de papel, quanto do digital, os estudantes manifestaram interesse ao longo da execução das tarefas. Embora em suas respostas tenham sido unânimes em afirmar que preferem os jogos *online*, na prática, demonstraram envolvimento com os dois tipos de jogos.

Um estudante ofereceu um relato sobre sua experiência envolvendo sua aprendizagem de LE e os jogos de videogames em sua infância. O aluno se declara amante de jogos eletrônicos e que conseguiu um vasto vocabulário em inglês. Ele usava um dicionário para traduzir as palavras e frases do jogo.

Eu não poderia contar sobre minha infância e adolescência sem abordar o uso dos videogames. Eu sou um amante de jogos eletrônicos e foi, por meio deles, que obtive meu primeiro contato com a língua estrangeira, o inglês.

(...)

Ter a tecnologia e diversão, aliada a uma forma de aprendizagem sem dúvidas é um recurso muito eficaz, todo aprendizado que obtive através dos jogos me ajudou nos anos do ensino fundamental na matéria de Língua Inglesa, e é muito legal aprender e se divertir ao mesmo tempo. (ALUNO X, 2016).

O relato acima transcrito indica o quanto os jogos foram significativos para motivar a aprendizagem do estudante que fez o relato da sua infância.

Quanto aos questionários, ao responderem “o que achou da experiência que teve hoje?”, foram unânimes em respostas como “Fantástica e muito divertida”. Outro estudante respondeu “Fantástica. Gosto muito do inglês e o lúdico torna tudo mais prazeroso. A junção do lúdico com a tecnologia me faz pensar em novas possibilidades para o ensino”. Destaca-se outra resposta: “Muito gostosa, é tipo isso que quero levar para a sala de aula. Todos os alunos interessados nas aulas”. Percebe-se um efeito não esperado da pesquisa, ou seja, lembrando-se de que os estudantes que participaram dos jogos são da graduação do curso de Letras e outros do curso de Pedagogia. Diante de suas respostas, ficou evidente o interesse deles em repassar a experiência vivida para seus respectivos alunos em sala de aula.

Considerações Finais

A presente pesquisa foi realizada ao longo do ano de 2016 com estudantes do ensino superior. Quanto aos procedimentos, ela foi bibliográfica e de campo. Adotamos a definição de jogos elaborada por Huizinga (1996), por ser pertinente ao nosso estudo e Leffa (2016) em seu estudo sobre *videogames*, além da legislação mineira sobre o assunto, entre outros autores que abordam a temática. Foram aplicados jogos em suporte de papel e na versão *online* em nossas aulas de Inglês e em uma oficina de evento acadêmico. Observadas as reações dos estudantes em ambas as situações, aplicamos um questionário, coletamos alguns relatos e fizemos um recorte para essa pesquisa ao destacar apenas um relato do aluno a quem chamamos de Aluno X.

Quanto à abordagem, a pesquisa foi qualitativa. As respostas obtidas através de questionários revelaram o prazer alcançado pelos estudantes durante a participação nas atividades. Embora o envolvimento, interesse e participação tenham sido unânimes, esta pesquisa sugere que outra possa ser feita no sentido de avaliar formalmente os estudantes antes e depois da participação nos jogos para se ter certeza de que a aprendizagem efetivamente ocorreu e de que, portanto, não tenha sido apenas o jogo pelo jogo, sem aprendizagem. Reconhecendo, assim, algumas lacunas nesta pesquisa, mais estudos ainda serão necessários para obter resultados mais conclusivos sobre o uso do lúdico em sala de aula. Esta pesquisa representa, no entanto, um primeiro passo, cujos resultados parciais apontam para a confirmação do prazer obtido pelos adultos durante sua experiência com os jogos, independentemente de ser no suporte papel ou digital.

Referências

ALUNO X. **Relato de experiência de um estudante da graduação do curso de Letras**, 2016.

ARAÚJO, Edna Maria de; SOUZA, Dafne Rayane de. **A contribuição da língua inglesa para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica: o lúdico como um dos instrumentos estratégicos e motivacionais na aquisição da língua inglesa**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Minas Gerais, Unidade Ibirité. 2017. 56p.

BORDINI, Sueli Ribeiro Marques; KADRI, Michele Salles El Kadri. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. In: A utilização do aparelho celular nas aulas de inglês: relatos de uma experiência Professora PDE**. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3 Cadernos PDE. Volume I. 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_lem_artigo_sueli_ribeiro_marques_bordini.pdf>. Acesso em 13 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm>. Acesso em: 13 de agosto de 2017.

BULLARD, Nick. **Briefing and Debriefing**. In: COOKALL, D.; OXFORD, R. L. (org) *Simulation, Gaming, and Language Learning*. Nova York: Newbury House Publishers, 1990. p. 55–67.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3ª Edição. rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GAZETA DO POVO. **Aplicativo transforma ensino em sala de aula em game de conhecimento: Usado por 20 milhões de estudantes americanos, Kahoot desperta da admiração pela combinação entre educação e tecnologia ao temor de o aprendizado perder para a competitividade**. 2016. Disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/aplicativo-transforma-ensino-em-sala-de-aula-em-game-de-conhecimento-5o6byv02zkjqpj6vp7q1knh3>>. Acesso em 13 agosto de 2017.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1996

LACERDA, Vagno Vales. **O uso de celulares nas aulas de línguas: em uma perspectiva de interatividade com @s alun@s**. IV Colóquio Internacional educação, cidadania e exclusão: didática e avaliação. Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MDI_SA6_ID951_26052015202124.pdf>. Acesso em: 13 agosto de 2017.

LEFFA, Wilson. BOHN, Hilário. DAMASCENO, Vanessa. MARZARI, Gabriela. **Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula.** 2012. p.209-230. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Quando_jogar_aprender.pdf> Acesso em: 12 de dezembro de 2016.

MACEDO, L.; PASSOS, N. C.; PETTY, A. L. S. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2008. 110p.

MERRELHO, Anabela; CORREIA, Ana; CARDOSO, Vânia; JORGE, Daniela; MARQUES, Armada. **As potencialidades dos videojogos em contextos educativos: análise da relação entre a utilização de videojogos e resultados de aprendizagem em alunos da Licenciatura em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.** 2008. 01p. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/peixeluaproject/trabalho-de-projecto/definicao-e-classificacao-de-jogos-digitais>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

MINAS GERAIS. **Lei 14.486, de 09 de dezembro de 2002.** Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=4486&ano=2002>>. Acesso em: 13 de agosto de 2017.

MINAS GERAIS. **Projeto de Lei 853 de 2011.** (2011) Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/interna.html?a=2011&n=853&t=PL>. Acesso em: 13 de agosto de 2017.

REVUZ, Christine. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.** In: SIGNORINI, Inês (org). *Língua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado.* 2ed. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001. p.213–230.

ROSE, Jeanne. **Best Games Like Kahoot 2017 – Top Alternative's For Kahoot.** 2017. Disponível em: <<http://appinformers.com/four-games-like-kahoot/9100/>>. Acesso em 13 de agosto de 2017.

SANT´ANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. **A história do lúdico na educação.** 2011. p.19-36. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/19400-79926-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/19400-79926-1-PB%20(2).pdf)> Acesso em:07 de agosto de 2017.

YANAZE, Leandro. **Tecno-pedagogia: os games na formação dos nativos digitais.** São Paulo: Annablume, Fapesp, 2012.

AUTORES

Adálcio Carvalho de Araújo

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG). Graduado em Geografia (UNIMONTES) e em Matemática (UNIMES). Coordenador Adjunto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UEMG. Professor nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas da UEMG – Unidade Ibité.

Ana Paula Martins Corrêa Bovo

É doutoranda em Letras na PUC-Minas e mestre em Teoria e História Literária pela UNICAMP. É professora da UEMG – Unidade Ibité – e, em seus 15 anos de experiência no ensino superior, atuou sempre em cursos de licenciatura. A temática da formação docente vem se constituindo, assim, como objeto de pesquisa e de trabalho. É integrante do Laboratório de Estudos sobre a Docência (LEDOC), do grupo Aprendizagem, Linguagens e Tecnologias Digitais e do Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF).

Andréa Lourdes Ribeiro

Possui Residência Pós-doutoral (2013) na Universidade Federal de Minas Gerais, Doutorado em Estudos Linguísticos (2005) pela UFMG, Mestrado em Língua Portuguesa (1999) pela PUC-MG, Especialização em Língua Portuguesa (1996) pela Fundação Cultural de Belo Horizonte e Especialização em Educação a Distância (2008) pelo SENAC-MG. Acumula 17 anos de experiência docente no ensino superior, a partir de 2013 como professora efetiva do curso de Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ibité – e colaboradora do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UEMG – Unidade Belo

Horizonte). Desenvolve estudos e pesquisas sobre a inserção da tecnologia digital no ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à linguagem multimodal, à estrutura hipertextual, aos gêneros digitais, às novas formas de aprender e de ensinar, à formação docente.

Antonio Carlos Figueiredo Costa

Licenciado, Bacharel, Mestre e Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor de História na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), onde é egresso por concurso de provas e títulos, e leciona, entre outras disciplinas, História e Cultura Afro-Brasileira, da qual possui uma especialização e é autor de artigos em revistas acadêmicas.

Cláudio Magalhães

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado de Minas Gerais –nidade Ibirité. Atualmente é Mestrando em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Trabalha desde 2013 na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, tendo atuado em projetos voltados à Educação de Jovens e Adultos e à capacitação e valorização do Gestor Escolar.

Cynthia Rúbia Braga Gontijo

Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Mestrado em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Minas Gerais (CEFET-MG). Professora na Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaPP/UEMG). Atua nas áreas de Educação e Gestão Pública, e de Educação à Distância.

Eliane G. S. Fonseca

Doutoranda em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG (2011). Possui Graduação em Letras e Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior. Atualmente é professora universitária do quadro efetivo da Universidade do Estado de Minas Gerais Unidade Ibirité, onde ministra as disciplinas de Produção de texto, Morfossintaxe, Metodologia Científica e Fundamentos da Linguística. Docente da Faculdade Minas Gerais (FAMIG) nos cursos de Direito e Administração de Empresas, ministrando as disciplinas Língua Portuguesa I e Comunicação Empresarial. Autora de livros na área de atuação.

Erika Barroso Dauanny

Licenciada em Matemática pela FAFI-BH; mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Foi professora de Matemática durante 25 anos na Educação Básica. Atualmente é professora do Curso de Licenciatura em Matemática da Unidade Ibirité, é membro do GEPEFE-FEUSP e do LEDOC-UEMG com pesquisa no campo da formação de professores.

Fernanda de Jesus Costa

Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas (2008), Mestre em Ensino de Ciências (2010) e Doutora em Educação (2017) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora e Chefe do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ibirité. Atua na formação inicial e continuada de professores. Tem pesquisas relacionadas ao ensino de

Ciências e Biologia e a inserção de tecnologias digitais no ambiente escolar. Além disso, atua e pesquisa a Educação a Distância.

Gustavo Pereira Pessoa

Graduado em Ciências Biológicas, Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário UNA e Doutor em Educação pela PUC-Minas. Professor do Instituto Federal – Campus Congonhas – atuando a mais de dez anos na Educação Básica. Desenvolve pesquisas focadas na incorporação curricular das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação.

Lílian Sipoli Carneiro Cañete

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais; mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professora da UEMG – Unidade Ibirité – e consultora na área de Educação Infantil. Tem experiência na Educação Básica como professora e coordenadora pedagógica. É coordenadora do Grupo de Estudo sobre a Infância (GEI) e integrante do Laboratório de Práticas Pedagógicas Helena Antipoff (LAPPHA) e do Laboratório de Estudos sobre a Docência (LEDOC).

Maria Perpétua dos Reis

Mestre em Literaturas de Expressão Inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais e é licenciada em Língua Inglesa, Língua Espanhola e respectivas Literaturas. É professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ibirité, onde leciona Língua Inglesa, Literatura Norte-Americana e Metodologias do Ensino de Inglês. Participa do Laboratório de Estudos sobre a Docência (LEDOC), na linha de pesquisa Literatura e Formação Docente.

Marilene Oliveira Almeida

Licenciatura em Pedagogia/Fundação Helena Antipoff e Artes Plásticas/ Escola Guignard. Especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (UnB). Mestrado e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais e pesquisadora no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos sobre a Docência (LEDOC).

Marilene Pereira de Oliveira

Possui graduação em direito pela Milton Campos (2002), graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006), pós-graduação em Gestão de Sistemas Educacionais (2012), mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa pela UFMG (2014) e graduação em andamento em Relações Internacionais pela PUC-Minas. Atualmente é professora no ensino superior da Universidade do Estado de Minas Gerais –Unidade Ibirité.

Patrícia Karla Soares Santos Dorotéio

Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Educação pela PUC-Minas, doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Professora no Departamento de Educação e Ciências Humanas, na Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ibirité – onde tem se dedicado à formação de professores, especialmente no curso de Pedagogia, no qual atua ministrando disciplinas relacionadas aos conteúdos e metodologias do ensino de História.

Paulo Caetano

É professor de Literatura na UEMG. Tem graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006), mestrado em Teoria e História Literária pela Universidade de Campinas (2011), doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela UFMG (2015). Seus últimos textos trabalham com Literatura contemporânea, tradução, biopolítica, democracia radical. É organizador, junto a Anna Chaves, de Literatura, Direito e Justiça (2016, Crivo editorial, ensaios). Realizou em 2016 a exposição fotográfica Brechas. Escreve textos de parede para exposições de artes plásticas. É autor de Sul do Chão (2010, edição do autor, contos). Integra o Coletivo Partilha, o qual realiza performances.

Radamés Andrade Vieira

Graduado em Ciências Sociais pela FAFICH/UFMG. Mestre em Sociologia pela FAFICH/UFMG. Professor Efetivo da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). É coordenador do projeto GRAFFOS UEMG.

Regina Helena de Freitas Campos

Professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais, presidente do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) e líder do Grupo de Pesquisa em História da Psicologia e Contexto Sócio-cultural. Coordena Acordo de Cooperação Acadêmica e Científica entre a FAE/UFMG e os Archives Jean Piaget, da Université de Genève. Presidente da Sociedade Brasileira de História da Psicologia (gestão 2015-2017).

Simone Moraes

É graduada em Letras pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Ibirité. Atualmente trabalhando com a equipe da Superintendência da Escola Integral na SEMED/Betim, dedica-se também à Fotografia e à escrita Literária, já tendo autopublicado dois livros da saga Ela é o meu Pecado – Livro 1: Proteja-me e Livro 2: Asas da Luxúria, sob o pseudônimo Sameerah Sy.

editora | **UEMG**

Esta edição eletrônica foi elaborada no âmbito da Editora UEMG em outubro de 2018.

O texto foi composto em Minion Pro, a capa em Anton e os títulos dos capítulos foram compostos em Humanst521 BT Bold.