

DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO

Cenários da formação e da atuação docente

Vol. 4

Andréia Morés
Nilda Stecanela
(Org.)



**Diálogos com a Educação: Cenários da
formação e da atuação docente**

Vol. 4

Organizadoras

Andréia Morés
Nilda Stecanela

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:

Odacir Deonísio Graciólli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:

Nilda Stecanela

Diretor Administrativo-Financeiro:

Candido Luis Teles da Roza

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenador da Educs:

Simone Côrte Real Barbieri

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldó Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Nilda Stecanela (UCS)

Paulo César Nodari (UCS) – presidente

Tânia Maris de Azevedo (UCS)

Diálogos com a Educação: Cenários da formação e da atuação docente

Vol. 4

Organizadoras

Andréia Morés

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Área do Conhecimento de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. Pesquisadora e vice-líder no Observatório de Educação da UCS e membro do Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade (InovAval/UFRGS). Desenvolve pesquisas sobre Contextos Educativos, Inovação e Tecnologias, com ênfase na Educação.

Nilda Stecanela

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desenvolveu Estágio Pós-Doutoral no Instituto de Educação da Universidade de Londres (IOE) como bolsista Capes. É Pró-Reitora Acadêmica e integra o corpo docente da Área de Conhecimento das Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Desenvolve pesquisa sobre o cotidiano das instituições educativas, em uma perspectiva crítica, histórica e cultural, com recortes de gênero e geração.



© das organizadoras

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

D536 Diálogos com a educação [recurso eletrônico] : cenários da formação e da atuação docente: vol. 4 / org. Andréia Morés, Nilda Stecanela. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2019.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

ISBN 978-85-7061-989-1

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Pesquisa educacional. 2. Educação. 3. Educadores. 4. Professores – Formação. I. Morés, Andréia. II. Stecanela, Nilda.

CDU 2. ed.: 001.891:37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Pesquisa educacional	001.891:37
2. Educação	37
3. Educadores	37.011.3-051
4. Professores – Formação	37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460.

Direitos reservados à:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

SUMÁRIO

Prefácio	6
Apresentação	10
A normalização do corpo (feminino) docente	11
Nataly Zugno – Betina Schuler	
A relação pedagógica mediada por cartas de aula: rotas dialógicas e ecos de uma experiência no Ensino Superior	26
Nilda Stecanela – Joanne Cristina Pedro	
Didática, minoração e a lição de saídas	45
Betina Schuler	
Educação de jovens e adultos: a busca do saber e as implicações Psicossociais	65
Tarcila Pereira de Quadros – Alice Maggi	
Estágio e pesquisa: potencialidades e desafios vivenciados na formação inicial em nível superior	88
Andréia Morés	
Hibridismo do planejamento: a disciplina de Didática nas licenciaturas e a Educação Básica	104
Edi Jussara Candido Lorensatti – Cristiane Backes Welter	
O desafio de formar leitores e escritores na sala de aula da educação básica	123
Clarissa Afonso da Silveira – Mariana Selbach Castilhos – Samanta Cristina Wessel	
Pareceres avaliativos e articulação à prática docente	142
Neiva Senaide Petry Panozzo – Lilibth Wilmsen	
Temas culturais no desdobramento do planejamento na escola	159
Sônia Regina da Luz Matos	

Prefácio

O livro **Diálogos com a educação: cenários da formação e da atuação docente – Vol. 4** organizado pela Profa. Dra. Nilda Stecanela e Profa. Dra. Andréia Morés é um convite para uma leitura de uma obra que versa sobre temáticas atuais que nos desafiam como formadores de professores. É preciso que nós, professores, cada vez mais, tenhamos a coragem para a escritura de obras que deixem registrado na história nossos desafios enquanto seres humanos que pensam, escrevem e problematizam sobre a educação. Desta forma, iniciamos com o artigo: *A normalização do corpo (feminino) docente* de autoria de Nataly Zugno e Betina Schuler, que buscam através deste capítulo “[...] responder à problematização: de que modos as escolas buscam a padronização dos comportamentos de suas educadoras? Para realização deste estudo, fazemos um entrelaçamento entre os conceitos de normalização, feminino e docência, buscando investigar de que modos esse corpo docente feminino vem sendo normalizado nas instituições de ensino, partindo especificamente neste artigo da análise de uma instituição de educação infantil”. Uma reflexão oportuna no momento em que presenciamos uma violência física e simbólica contra as mulheres brasileiras e no mundo. Um texto que demonstra que os mecanismos para disciplinar corpos e mentes femininas são artefatos muito presentes no cotidiano das escolas brasileiras.

Neste sentido, também temos nesta obra o texto: *A relação pedagógica mediada por cartas de aula: rotas dialógicas e ecos de uma experiência no Ensino Superior*, de autoria de Nilda Stecanela e Joanne Cristina Pedro, cujo objetivo é “narrar uma prática que considera o uso de *cartas de aula* na organização do planejamento educativo no Ensino Superior, visando à promoção de um encontro mais estreito entre professor e estudantes, ou seja, na relação pedagógica, bem como entre os programas de ensino e os modos os desenvolver no cotidiano da sala de aula. Os conceitos de dialogicidade, interatividade e afetividade são apresentados e rastreados nos documentos acessados e disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem, da disciplina que serve de cenário para as reflexões pretendidas”. Um texto que provoca o leitor para a ousadia necessária no ensinar e no aprender universitário, utilizando as “cartas

de aula” como uma forma de potencializar a interação entre professor, estudantes e o conhecimento.

Prosseguindo na apresentação desta obra, encontramos o capítulo intitulado: *Didática, minoração e a lição de saídas*, de autoria de Betina Schuler, que “problematiza a didática em sua relação de imanência com a modernidade, por meio do procedimento da minoração, inspirado em Deleuze e Guattari. Para tanto, examina as forças das práticas discursivas tecnicistas e críticas na didática, no cruzamento da filosofia e da literatura da diferença. A partir de uma análise genealógica em Nietzsche e Foucault, toma *Um relatório para a academia* de Kafka, a fim de examinar os efeitos de poder e subjetivação na problematização da lógica da representação, em possibilidades de minorar a didática. Este procedimento, para além de técnicas de ensino, opera por estratégias que buscam experimentar outras possibilidades de pensamento e existência no campo da didática, para além de seu projeto moralizador, tal como uma precaução de saída”. Uma discussão teórica importante e que de certa forma articula-se com os demais textos desta obra.

O texto *Educação de jovens e adultos: a busca do saber e as implicações psicossociais* de autoria de Tarcila Pereira de Quadros e coautoria de Alice Maggi “ilustra, em especial, a identificação das implicações psicossociais que influenciam adultos a buscar os cursos de alfabetização, em especial os oferecidos pelos programas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Faz-se um breve mapeamento da situação do analfabetismo no Brasil, considerando a última década, e apresentam-se os possíveis campos de atuação do psicólogo junto à alfabetização de adultos, ou seja, as intervenções com esses adultos e a capacitação dos professores que atuam com tais grupos”. Um texto que instiga uma participação importante do psicólogo junto às turmas de Educação de Jovens e Adultos, visto que muitos apresentam problemas emocionais que afetam muito o processo de construção da leitura e escrita, principalmente decorrente da baixa autoestima.

Estágio e pesquisa: potencialidades e desafios vivenciados na formação inicial em nível superior, de autoria de Andréia Morés, aborda sobre o “trabalho realizado junto aos estágios do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul, no período de 2011 a 2015, propondo-se mudanças pedagógicas nos processos de orientação e realização da ação docente e pedagógica realizada pelos estagiários em espaços escolares e não escolares, de acordo com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso

de graduação em Pedagogia, licenciatura (2006) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394/96”. A autora provoca e instiga o leitor para os desafios que precisam ser vencidos e a relação que precisa ser construída nos cursos de formação de professores, no que se refere ao estágio e à pesquisa, nos processos formativos de professores, frente à legislação vigente.

Hibridismo do planejamento: a disciplina de Didática nas licenciaturas e a Educação Básica é um texto, que compõe também este livro, de autoria de Edi Jussara Candido Lorensatti e Cristiane Backes Welter, que problematizam: “Afinal: para que serve a disciplina de Didática nos cursos de licenciatura? É disso que trata este capítulo. A polissemia do conceito hibridismo aqui será explorada para discutir as múltiplas facetas do planejamento escolar em diferentes âmbitos: escolar, curricular e do trabalho do professor. Quando observamos as definições clássicas para o hibridismo em conceituados dicionários, encontramos como referência a mistura de elementos e origens. Não nos afastamos completamente desse desenho inicial, mas incluímos, na discussão deste capítulo, outro significado: o de ajustamento entre a diversidade de origens, históricas e plurais, e a prática contemporânea dos educadores que atuam na Educação Básica. Fez-se necessário dialogar didaticamente com esses elementos históricos e contemporâneos da disciplina de Didática”.

O texto *O desafio de formar leitores e escritores na sala de aula da educação básica*, autoria de Clarissa Afonso da Silveira, Mariana Selbach Castilhos e Samanta Cristina Wessel, propõe “uma reflexão acerca da formação de professores e seus desafios, no que se refere ao trabalho com literatura em sala de aula. Trata-se do levantamento de dados, discussão e análise do processo de motivação do aluno a expor suas ideias, opiniões e argumentos, colocando-os no papel, tornando-se assim também um leitor-autor. Os dados empíricos deste trabalho são resultado das atividades realizadas em um estágio do curso de Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul, realizado em uma escola municipal da cidade, durante os meses de agosto a outubro de 2011”. Um texto que aponta para a necessidade de formação de leitores e escritores nas salas de aula da educação básica, algo extremamente importante a ser abordado nas salas de aula da educação básica, principalmente, incentivando também aos professores o hábito de ler e construir um texto. Pois, acredito que o desejo de ler e escrever por parte dos docentes também incentiva e encoraja os estudantes a adentrarem em aventuras que só a leitura e a escrita oportunizam com muita qualidade.

O texto *Pareceres avaliativos e articulação à prática docente*, de autoria de Neiva Senaide Petry Panozzo e Lilibth Wilmsen, tem por objetivo “discutir as implicações dos pareceres avaliativos do processo alfabetizador do primeiro ano dos anos iniciais e identificar aspectos articuladores da prática docente”. O referencial teórico adotado se sustenta em autores que discutem acerca do tema da alfabetização e da avaliação, como Freire, Hoffman, Demo e Ferreiro, bem como os documentos oficiais do Ministério da Educação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A metodologia adotada é a abordagem qualitativa, com caráter exploratório do documento de pesquisa, o parecer descritivo, para a identificação e reflexão sobre os conceitos presentes neste objeto de investigação.

Temas culturais no desdobramento do planejamento na escola, de autoria de Sônia Regina da Luz Matos, “destaca o resultado de um processo de investigação que aconteceu na formação de professores, no curso de Pedagogia da UCS. A investigação envolveu diferentes disciplinas do currículo do curso de pedagogia, com o objetivo de debater e apresentar o planejamento na escola e na sala de aula, a partir do desdobramento dos temas culturais. A investigação priorizou o estudo específico nas disciplinas, com ênfase nas práticas de planejamento como um dos componentes curriculares na formação de professores dos cursos de licenciaturas que é obrigatório na Resolução CNE/CP 02, de fevereiro de 2002”.

Este livro é um convite também a todos (as) professores(as) escritores(as) e leitores(as) que venham conhecer esta importante obra que aborda com maestria temas contemporâneos desde a didática até a implicação na formação de leitores e escritores na educação básica. Que iniciativas floresçam desta magnitude, via *Observatórios da Educação* e dentro do ambiente universitário, parabéns pela qualidade do trabalho, do ensino e da pesquisa que culminaram na organização desta obra.

Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes

Profa. Titular no Depto. de Metodologia de Ensino da UFSM, RS

Pesquisadora no PPGE\UFSM

Coordenadora Institucional do PNAIC\UFSM e do Grupo de Estudos e

Pesquisas sobre Formação Inicial Continuada e Alfabetização

Apresentação

O livro **Diálogos com a educação: cenários da formação e da atuação docente – Vol. 4** congrega estudos e pesquisas realizadas por pesquisadores vinculados ao Observatório de Educação da UCS. Essa caminhada de escrita reverbera aproximações dos pesquisadores associados com a educação básica e com a educação superior, contemplando estudantes e professores vinculados à Graduação e à Pós-Graduação, bem como professores atuantes nas redes de ensino da região de abrangência da Universidade de Caxias do Sul.

Essa quarta edição da coleção *Diálogos com a Educação* pode ser demarcada como uma publicação comemorativa aos dez anos do Observatório de Educação da UCS que, ao longo de uma década, vem se ocupando com a reflexão crítica sobre os cenários educativos contemporâneos. A cada ano uma ênfase mobiliza as dinâmicas dialógicas que articulam a participação na produção e na sistematização do conhecimento envolvendo os pesquisadores associados, nos mais diferentes níveis de formação e de atuação, com foco privilegiado: na história da educação; nas culturas que acompanham as políticas educacionais; na formação de professores para a educação básica e, recentemente, nos estudos freireanos.

Os cenários atuais da educação nacional não se mostram muito animadores, contudo, o senso de pertença evidenciado no cotidiano das ações do Observatório de Educação da UCS referendam o potencial humano em ressignificar os desafios e em convertê-los em oportunidades, para qualificar os processos analíticos e “orientativos” das práticas educativas com profundo respeito e consideração pelos atores que compõem a relação pedagógica: os professores e os estudantes.

Este livro é, portanto, um símbolo de engajamento pela causa da educação e se soma às reflexões e sistematizações das edições anteriores, ou seja: o volume 1, *Diálogos com a educação: intimidades entre a escrita e a pesquisa*; o volume 2, *Diálogos com a Educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador*; o volume 3, *Política, Escola e Escrita*.

Nosso desejo de uma ótima leitura.

Andréia Morés e Nilda Stecanela
Organizadoras

A normalização do corpo (feminino) docente

Nataly Zugno^{*}
Betina Schuler^{**}

Algumas introduções

*A igreja diz: O corpo é
uma culpa.
A ciência diz: O corpo é
uma máquina.
A publicidade diz: O corpo é
um negócio.
O corpo diz: Eu sou
uma festa.*

Eduardo Galeano.

Este artigo surge como resultado dos estudos na disciplina de Estágio I no curso de Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul, trabalho orientado pela Prof^a. Betina Schuler. A partir das observações realizadas em uma escola privada de Educação Infantil na cidade de Caxias do Sul e da leitura e análise dos documentos da mesma, percebemos a existência de um conjunto de normas que preveem o bom funcionamento da instituição. Dentre elas, chamou a atenção um grupo muito específico de normas que dizem respeito a como as professoras devem se vestir e se comportar. Esse microdetalhamento das condutas das professoras levou a pensar sobre os processos de normalização que envolvem e produzem esse corpo docente feminino que compõe em sua maioria a docência na Educação Infantil.

Portanto, neste artigo pretendemos abordar o tema das normas destinadas às professoras, trazendo como problema central: de que forma as escolas buscam a padronização dos comportamentos de suas professoras? Para responder a esta inquietação optamos por realizar entrevistas com as professoras e funcionárias e também com a equipe diretiva da escola, buscando

^{*} Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

^{**} Mestre e Doutora em Educação pela PUCRS. Pós-Doutorada em Educação pela Universidade de Lisboa. Pós-Doutorada em Ciências Humanas pela *Griffith University*, Austrália. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

compreender de que maneira esse conjunto de normas é entendido e vivido pelas educadoras. Do mesmo modo, realizamos uma análise documental a partir dos documentos que regulam e prescrevem ações neste espaço educativo. Além disso, através das observações e das entrevistas percebemos que existem algumas normas relacionadas ao cabelo, unhas e acessórios das professoras que não estão documentadas. Estas normas são passadas oralmente para as educadoras no momento da contratação e retomadas cotidianamente.

Outro item a ser observado é o fato de que no registro escrito das normas não está explícito que são direcionadas ao público feminino. Entretanto, foram pensadas e elaboradas para este público, visto que na escola observada nunca houve um profissional do sexo masculino e às questões analisadas dizem respeito ao corpo feminino.

Pudemos perceber que o fato de existirem essas normas – e mesmo de algumas delas estarem relacionadas com o controle do corpo das professoras – é tido como naturalizado no ambiente de trabalho. Percebe-se isso a partir de instruções de como as professoras devem se portar diante dos pais, como devem se vestir, como devem manter unhas, cabelos, dentre outros.

A partir disso, abordaremos três conceitos que auxiliam nesta desnaturalização do presente: normalização, feminino e docência, ou seja, trata-se de investigar de que modos esse corpo docente feminino vem sendo normalizado nas instituições de ensino, aqui tomando uma escola como espaço de investigação.

Para tratar da questão do feminino trazemos a autora Rago (1995/1996, p. 16), a qual busca desconstruir “[...] uma determinada referência de feminilidade e um ideal de identidade feminina”. A autora fala da importância dada à aparência física da mulher nos regimes de verdade no presente; do quanto sua imagem está associada a uma natureza delicada e pura; de como a feminilidade foi construída durante esse período de lutas das mulheres; de como a mulher é exigida de modos diferentes em seu trabalho, na esfera pública em comparação com os homens. Este modo de problematizar as questões do feminino parte das teorizações foucaultianas, as quais possibilitam levantar a questão da normalização do corpo das professoras. Foucault (2002a, 2002b) traz diferentes práticas disciplinares e biopolíticas que buscam produzir corpo a partir de uma

lógica identitária e normalizadora, nesse controle dos corpos e das populações, classificando as pessoas em normais e anormais.

Desta forma, interessa-nos pensar de que modos essa sociedade de normalização atravessa o corpo feminino, questão que as teorizações de Louro (1997), bem como de outras autoras nos ajudam a pensar, uma vez que trazem todo esse processo vinculado à certa necessidade de controle e disciplinamento dos corpos daqueles que irão formar os novos alunos. Louro (1997, p. 88) questiona “qual o gênero da escola?”, bem como as relações estabelecidas entre a docência e os cuidados maternos/afetivos.

A partir, portanto, do cruzamento dos conceitos de normalização, docência e feminino, buscamos investigar estas práticas específicas para entendê-las como sintomas do presente, como forças que nos atravessam e nos produzem de determinadas maneiras, procurando pensar quais as possibilidades de pensarmos essas relações para além de uma perspectiva identitária, binária e normótica.

Um corpo normalizado

O espaço escolar se configura e é regulado a partir das normas estabelecidas para pais, alunos e profissionais da educação. Neste artigo trataremos apenas das normas direcionadas às professoras da Escola de Educação Infantil, normas essas que têm a finalidade de disciplinar o ambiente e os corpos, e estão,

[...] fundadas na normalização e supõem um certo tipo de ação sobre os corpos, sobre a gestão da vida e de seus processos, ação que não tem por objeto a imposição do respeito às regras, mas a produção de comportamentos e a fabricação de subjetividades [...]. (FONSECA, 2000, p. 221).

Essas normas agem sobre os corpos individuais e sobre o coletivo, a fim de classificar os indivíduos em normais e anormais; e no caso estudado aqui classificar os indivíduos da escola em boas professoras ou não a partir de alguns critérios. E Foucault refere que são justamente “esses métodos que permitem o controle minucioso do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e

lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são que podemos chamar as ‘disciplinas’”. (2002a, p. 118).

Na instituição observada existem regras denominadas de “Orientações para Colaboradoras”, que estão registradas e que foram entregues para as mesmas em reunião pedagógica. Normas estabelecidas e controladas pela direção da escola. Essas normas referem-se ao manejo com pais, uso de tom de voz moderado, uso do uniforme, proibição do uso do celular e sobre a questão da professora ser o modelo/exemplo para seus alunos.

Todavia, também observamos que existem outras normas que são compartilhadas por quem vivencia aquelas práticas, mas que não estão registradas, sendo que foram elaboradas e repassadas às professoras apenas de forma oral. São regras que normatizam questões relacionadas ao corpo das professoras, tais como: manter as unhas curtas e cabelos amarrados, não utilizar acessórios (brincos, pulseiras, anéis) grandes, utilizar roupas adequadas (camiseta, calça de malha ou *jeans* larga e tênis), de preferência roupas que não marquem o corpo.

O estabelecimento de normas foi uma maneira encontrada para deixar todas as funcionárias em posição de igualdade, segundo entrevista de uma das diretoras da instituição. Entretanto, sabemos que, além disso, é uma estratégia que fabrica lugares, que produz uma verdade a respeito das professoras, organizando aparatos para corrigir, salvar, incluir o suposto desvio dentro de uma normalidade, para moralizar.

Portanto, podemos pensar o atravessamento do disciplinamento nessa ordenação do corpo individual e aquilo que dizemos com o intuito de conduzir a ação dos outros (VEIGA-NETO, 2001). No espaço escolar, a disciplina é operada, também, através das normas, dos códigos de “boa conduta” ou “boa convivência” como são chamadas nesses espaços. Esses códigos orientam sobre o que pode ou não ser feito, disciplinando os indivíduos. Precisamos ver também que, em muitos casos, e especialmente neste tratado no artigo, a disciplina não tem por objetivo garantir aprendizagens, mas sim garantir a própria disciplina, ou seja “[...] a imposição da disciplina visa a própria disciplina; a disciplina se auto-alimenta”. (VEIGA-NETO, 2001, p. 47). Deste modo, opera-se a partir do que Foucault (2002a) denominou de sociedade disciplinar, em que o corpo se torna objeto e alvo do poder. Nesse contexto, variadas estratégias são utilizadas no

sentido de tornar o *poder invisível*, permitindo o controle minucioso das operações do corpo.

Este ponto aparece na entrevista realizada com a diretora da escola, quando lhe é questionada a intencionalidade das normas, e sua resposta é “normalizar as responsabilidades e os processos de trabalho”. (DIRETORA, 2014). Ou seja, não há uma problematização do tipo de racionalidade que regula e que toma essa lógica de normalização como naturalmente desejável.

A visão de que a disciplina visa à própria disciplina também é compartilhada pela maioria das professoras entrevistadas, que consideram as normas necessárias e importantes para o bom andamento da escola, pois sem elas “vira bagunça”.¹ Cabe ressaltar aqui que, durante a entrevista, as respostas dadas pelas professoras – as normas são necessárias, e em todos os lugares que vivemos tem regras – eram quase que imediatas.

As disciplinas, assim, não procuram sucumbir às forças, mas se apropriar delas, adestrá-las para multiplicá-las e utilizá-las, funcionando, segundo Foucault, como uma verdadeira anatomia política do detalhe. Elas têm um sentido de positividade, no sentido de produção, pois fabricam sujeitos “úteis” (FOUCAULT, 2002a). Significa que

para esta economia é muito mais interessante fabricar corpos “submissos, e exercitados, corpos dóceis”, cuja submissão não represente uma inércia de obediência conseguida por um controle ininterrupto, mas que esteja associada a uma impressão de autonomia na vinculação e engrenagens postas em funcionamento por diversas instituições. O que só se torna possível por meio de um entrelaçamento de diversos procedimentos, arranjos e dispositivos sutis e detalhados. (FONSECA, 1995, p. 51).

Segundo Foucault (2002a, p. 149), as “disciplinas estabeleceram uma ‘infra-penalidade’; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença”. Esse espaço deixado vazio pelas leis é onde todos os mínimos comportamentos são regulados, é denominado por Foucault como a sanção normalizadora. Ela, apoiada pelo mecanismo da vigilância, torna os comportamentos puníveis ou gratificáveis dentro de certos

¹ Expressão utilizada por uma das professoras durante entrevista.

regulamentos. Trabalha-se, pois, com a punição e a gratificação, buscando produzir indivíduos o mais próximos possíveis da norma.

Esse mecanismo está presente na escola de Educação Infantil sob alguns aspectos que podemos trazer aqui: a premiação mensal para as professoras que cumprirem todos os critérios previamente estabelecidos (erro ao bater o ponto; atrasos; saídas antecipadas; faltas; atestados); e através de micropenalidades: de tempo (atrasos, ausências e interrupções nas atividades), da atividade (desatenção e negligência), do modo de ser (grosseria e desobediência), dos discursos (falar demais com insolência), do corpo (atitudes e gestos incorretos), da sexualidade (falta de modéstia, indecência, vestimentas). (FOUCAULT, 2002a).

É necessário cumprir as normas para receber gratificações, que podem ser elogios da direção ou uma cesta básica no caso da premiação mensal; e ainda para não receber as punições, que podem ser uma conversa com a direção até uma demissão, passando por assinatura de advertências e exposição dos erros (sem citar nomes) em reuniões de equipe.

E assim se configura o espaço da escola, como aquele que define padrões, controla as questões mais pessoais do indivíduo, inclusive a sua roupa, marcando quem está moralmente vestida ou não. Há toda uma docilização e normalização dos corpos, através de normas, proibições e sanções. E isso só é possível via um mecanismo de vigilância em que as professoras se sentem constantemente vigiadas e expostas a sanções e, por essa condição de visibilidade permanente e possibilidade de sanções, terem medo e não fazerem nada fora das normas. Vigilância e sanção aí “de mãos dadas”.

Quando entrevistadas, algumas professoras colocaram que não concordam com algumas das normas estabelecidas, principalmente aquelas que dizem respeito a cabelos, unhas e celular; mas apesar disso cumprem-nas, pois são regras e regras são para serem cumpridas.

Outro motivo para estar constantemente em busca do cumprimento das normas deve-se ao fato dessa visibilidade permanente e do discurso da boa professora. Assim, aquelas que seguem as normas dispostas sentem-se e são vistas pela direção e pais como boas professoras, como aquelas que servem de exemplo para as demais colegas e para os seus alunos.

Esses dispositivos morais são apropriados pelos sujeitos no sentido de que passam a ser de acordo com essa disciplinarização toda e a considerarem

“normal”, a partir de toda essa maquinaria de vigilância microfísica. É um regime de verdade profundamente estabelecido como prática discursiva e não discursiva que está formando sistematicamente os sujeitos de que fala para aprenderem a serem “certos”, “normais”, “bons”, “morais”, para que fiquem cada vez mais dentro da norma, do quadro da normalização, para que se tornem as profissionais ideais, as “boas professoras”. Neste sentido, o conceito de boa professora poderia ser aqui problematizado.

Segundo Fonseca (2000, p. 227), “[...] a normalização disciplinar, portanto, consistiria em se definir um modelo ótimo (a norma) e tentar tornar pessoas, gestos, atos, conformes a este modelo”. Na situação abordada neste artigo, o modelo ótimo é o modelo de professora ideal para a escola em questão, o modelo ótimo é a boa professora, que cumpre as regras estabelecidas, que se veste de modo discreto, que fala baixo, que não mostra seu corpo. Assim, pode-se pensar a partir das teorizações foucaultianas que a norma não é repressiva, mas classificatória, hierarquizadora e distribui diferentes lugares para os indivíduos.

A lógica platônica das boas e das más cópias atravessa os séculos, se refaz com o cristianismo e com a ciência moderna, imprimindo aí já a recompensa e a punição em nome de algo a ser alcançado. Por isso é tão difícil a pedagogia e as escolas se pensarem fora de uma lógica classificatória, uma vez que estão emaranhadas a estas produções. E estes mecanismos funcionam tanto no microdetalhamento do corpo individual, quanto na regulação do grupo de professoras. Deste modo, a norma “[...] se aplica a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 2002b, p. 302). Isto é o que Foucault denominou sociedade de normalização, que está atravessada pela norma da disciplina e pela norma da regulamentação. A norma articula e coloca em funcionamento os mecanismos disciplinares e regulamentadores, tal como vemos em funcionamento na escola no controle do corpo docente feminino. Trata-se de práticas normalizadoras que colocam os indivíduos a experimentarem a si mesmos em um determinado domínio moral com atravessamentos de gênero. Assim, a norma compreende o normal e o anormal; o anormal não está fora dela, pelo contrário, é previsto e já se tem uma série de estratégias para torná-lo o mais próximo possível do normal.

Esta tentativa de ajustar as professoras a um modelo ótimo se dá constantemente, conforme constatado nas entrevistas realizadas. Para muitas das professoras as normas foram repassadas já no primeiro dia de trabalho, e para uma das diretoras, é necessário lembrá-las ao grupo ou individualmente, quando se percebe que as normas não estão sendo cumpridas por determinada funcionária.

Esses mecanismos de poder não precisam estar se dando o tempo todo para produzirem seus efeitos, pois com a repetição das práticas os indivíduos já vão assumindo o “pastor” em si mesmas, e passam a se autovigiar, alcançando a eficiência máxima dos mecanismos de disciplinamento.

Uma vez que se tem conhecimento das normas e também das gratificações ou punições que elas acarretam, as professoras passam a se autovigiar para que, ao entrarem na escola estejam de acordo com as regras daquele ambiente. Professoras que trocam de roupa para trabalhar, guardam acessórios na bolsa, amarram o cabelo e só então estão *prontas* para iniciar sua jornada de trabalho.

Outras que quando questionadas de quais regras lembravam naquele momento, responderam que não conseguiam lembrar-se de quase nada. Quando, então, lhe foram lidas algumas dessas regras, afirmaram que não tinham lembrado porque estão muito acostumadas a cumpri-las, o que nos leva a pensar sobre um forte processo de naturalização dessas práticas.

De que forma essas práticas estão subjetivando, então, as professoras? Uma oposição binária do que é permitido e o que é proibido, do que é certo e o que é errado faz com que as pessoas se adaptem a tal esquema, se enquadrando no mesmo. Se hierarquiza os indivíduos em “competentes” e “não competentes”. Por isso, Foucault coloca que “a disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos ‘com verdade’; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimentos dos indivíduos” (2002a, p. 151). E, para isso, se faz todo um registro dos comportamentos e das qualidades das professoras. Partindo de Foucault, Fonseca sintetiza (1995, p. 57): “Como o objetivo das punições disciplinares é realizar um treinamento das condutas a fim de torná-las cada vez mais conformes às regras, além de obrigar a um exercício, elas estabelecem um sistema de recompensas que terá a função de classificar as condutas”.

Uma docência feminina: Qual é o feminino da escola?

Poderíamos voltar a questionar o porquê dessas normas estarem direcionadas às professoras do sexo feminino? O primeiro ponto é que a escola em questão é formada exclusivamente por funcionárias do sexo feminino e nunca houve, na história da instituição, um professor do sexo masculino, o que tem sido uma tradição nas escolas de Educação Infantil no Brasil em sua maioria. Outro ponto, e que será aqui discutido, é o discurso da boa professora, relacionado aos cuidados maternos e à sua visibilidade frente a pais e alunos.

Analisando as normas encontradas na Escola de Educação Infantil que regulamentam a vestimenta, o comportamento, o tom de voz, e os aspectos físicos (cabelos, unhas, etc.) percebemos a existência de “[...] táticas sociais que fazem do corpo da mulher superfície para o exercício do poder”. (SWAIN, 2000, p. 151). Esse poder é o que lhe atribui valor, e por isso torna o corpo da mulher professora como algo a ser regulado, controlado, vigiado, normalizado, a fim de se controlar os possíveis desvios e riscos.

Para compreender essa valorização e regulação do corpo feminino² precisamos relembrar o movimento feminista e as questões discutidas a partir dele. Todavia, se faz impossível falar do movimento feminista como uma totalidade, uma vez que opera a partir de diferentes perspectivas em diferentes países e tempos históricos. O que podemos trazer é que anteriormente a esses movimentos, sempre plurais, as mulheres eram, em sua grande maioria, submissas aos homens, donas de casa, reduzidas à função da maternidade e como indivíduos sem direitos, inclusive de voto. A partir de diferentes movimentos feministas, buscou-se problematizar as diferenças entre sexo e gênero, desnaturalizando as desigualdades de gênero e uma das conquistas do movimento é que as mulheres passaram a ter direitos (à educação, trabalho, participação no mundo público) garantidos. Entretanto, elas também passaram a ser vistas “[...] como símbolo da regeneração moral, como lugar do Bem e do futuro promissor”. (RAGO, 1995, p. 21). Do mesmo modo, podemos problematizar o quanto todas essas “conquistas dos movimentos feministas” foram capturadas pela maquinaria capitalística, que necessitava de mais mão de obra.

² E aqui estamos apenas marcando o feminino no corpo da mulher.

E, nesse momento, surgiram as normas para orientar a conduta dessas mulheres que saíram de casa para trabalhar. Entre essas normas, a que mais era valorizada e discutida diz respeito ao corpo, sua aparência física e a necessidade de controlá-lo; ponto que vemos ainda valorizado e discutido na instituição de Educação Infantil no presente.

Na história do feminismo também vemos que, quando as mulheres saíram para o mercado de trabalho, foram designadas a trabalhos que contemplassem a “[...] sua natureza delicada e pura” (RAGO, 1995, p. 26), bem como sua “habilidade maternal inata”. Um desses trabalhos era o de professora, pois como coloca Louro (1997), a escola era – e é – vista por muitos como um lugar feminino, já que as atividades escolares requerem cuidado, confiança e afetividade, características “tradicionalmente femininas”. Se as mulheres eram consideradas como seres destinados à maternidade, então o trabalho de cuidar e educar crianças era compatível com suas funções maternas. Ou seja, confundesse o trabalho de educação com maternidade, reduzindo a educação infantil ao aspecto do cuidado e aqui, do cuidado materno. E juntamente a isso, se produz a professora da Educação Infantil neste lugar do discurso.

Aconteceu neste período a feminização do magistério (ao menos o magistério do que hoje conhecemos por Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental), pois novas teorias apontaram como fundamental o afeto e o amor no ambiente de aprendizagem, e esses atributos eram ligados “naturalmente” às mulheres, como se fizessem parte de sua “essência feminina”. Daí a ideia das “dóceis professorinhas”. (LOURO, 1997).

Com o passar dos anos, a instituição escolar foi se tornando um espaço privilegiado e importante nas sociedades, o que trouxe para a escola uma atenção especial. Com isso, era preciso pensar numa forma de disciplinar os alunos, mas também aqueles que formariam esses alunos, os professores. O professor deveria ser um modelo a ser seguido. E o modelo de professora era reconhecido facilmente pelos discursos que atrelam o lugar de professora à figura da mãe. Louro (1997, p. 98) diz que esses discursos produzem as professoras e que “[...] são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito. [...] caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo”.

Havia na classe das professoras um modelo ótimo (a norma) a ser seguido e alcançado por todas, e que era explicitado nos regulamentos das instituições, da mesma forma que vimos na escola tratada nesse artigo. Regulamentos que dizem como as professoras devem se portar numa conversa com os pais, qual o tom de voz mais adequado para falar com os seus alunos e que roupas devem utilizar.

Quando questionada se as normas devem funcionar do mesmo modo para homens e mulheres, uma das diretoras da escola respondeu afirmativamente, “porém, deve-se adequar ao universo masculino” (D1). E que adequação seria essa? Ela não soube responder. Por que seria necessário adequar se homens e mulheres ocupariam o lugar da docência? Aqui entra o discurso de gênero de uma forma moralizante, de que as mulheres têm uma “sensibilidade natural” que precisa ser controlada. Fica evidente, então, que o foco é normalizar e controlar o corpo docente feminino. Louro (1997) vem ao encontro desse pensamento quando diz que,

de um modo muito especial, a professora mulher é alvo de preocupações. Para afastar de sua figura as “marcas” distintivas da sexualidade feminina, seus trajes e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e reservada. (1997, p. 196).

Durante entrevista com duas professoras da instituição apareceu a preocupação com a regulação do corpo das mulheres, pois afirmaram que algumas colegas chegavam ao local de trabalho com roupas curtas e que algumas não têm bom senso, fatos que justificariam a existência das normas. Segundo elas, a roupa utilizada pela professora, ainda que fora do horário e do ambiente de trabalho, são indicativos do bom trabalho realizado pela escola. Ou seja, ela não pode ser mulher, namorada, estudante fora da escola, pois sua existência está tomada pela subjetivação da dócil e maternal professora, dentro e fora da escola, quase como uma vocação. É como se existisse uma “essência de professora” em cada uma dessas mulheres, e essa essência está presente em todos os momentos e em todos os lugares frequentados pelas mulheres professoras. Ou seja, essas práticas escolares buscam alcançar a regulação dos corpos das professoras mesmo quando elas já não estão mais na escola.

Quando se fala em normas, fala-se em um modelo ótimo, que serve para classificar as professoras, em boas ou não; e ditando os critérios que devem ser seguidos, coloca a professora em uma posição de autovigilância, que vai incorporando os critérios, a fim de se igualar aos demais. A presença desses critérios no meio escolar é muito marcante, e são trazidos por Louro (1997, p. 109) em um exemplo, ao colocar que quando alunos e professores se encontram em outros lugares que não a escola, pode ser que aos alunos “lhes pareçam ‘outras pessoas’, despidos como estão dos símbolos e códigos que, através de suas roupas, gestos e linguagem, representam a incorporação da docência”.

Esses regulamentos consideram a escola como um espaço assumido por professoras mulheres e operam com uma forma de feminilidade tida como “a” forma da feminilidade. Forma essa tida como a feminilidade normal, e quem não se enquadra nessa forma é visto como o anormal, passível de ser moldado e corrigido.

Afinal, qual o feminino em se tratando da docência na educação infantil? Assim, é possível dizer que “[...] a escola é *atravessada pelos gêneros*” (LOURO, 1997, p.89). Na escola, assim como nos demais locais da sociedade, os gêneros se constituem um em relação com o outro, através das vivências e das práticas sociais. Louro acredita que:

uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade [...]; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (2002, p. 2).

Aprende-se, pois, os jeitos de ser homem e ser mulher, que mudam historicamente e conforme a realidade e daí a importância deste atravessamento no lugar da docência merecer ser mais problematizado. Pesquisar essas relações entre gênero e docência talvez possa minimamente romper com essa noção essencialista que normaliza e discrimina professoras mulheres.

Considerações finais: a produção do corpo docente feminino

Sabemos que os lugares da sociedade pelos quais circulamos são produzidos a partir de determinadas relações de governamento. E as práticas aqui analisadas em uma escola de Educação Infantil trouxeram normas direcionadas às professoras, as quais dizem respeito ao corpo e à maneira de se portar, a partir de um modelo de feminilidade, vinculando a docência à maternidade, a docência ao controle dos perigos da sexualidade feminina. Percebemos que não há, por parte das professoras, questionamentos acerca do estabelecimento dessas normas, apenas a repetição delas em um processo de naturalização desses modos de subjetivação.

O estabelecimento e o cumprimento das “Orientações para colaboradoras”³ está atravessado pelos conceitos de normalização, feminino e docência, uma vez que o que se quer com essas normas é normalizar o corpo da professora mulher, segundo um padrão tido como o natural, o ideal e que fala de certo lugar moral tido como inquestionável: o da mãe cuidadora.

Historicamente, a mulher é vista como alguém que precisa ter seu corpo e sua postura controlados pela sociedade, especialmente no momento histórico em que ela sai de casa para adentrar o mercado de trabalho. Neste momento, suas características “naturais” de pureza e maternidade são rapidamente associadas à carreira de professora, fortalecendo o controle sobre seu corpo e seus comportamentos.

Ainda hoje vemos essas características sendo intimamente relacionadas e atribuídas às professoras de Educação Infantil. Assim, criou-se o discurso da boa professora, daquela que usa roupas que não marcam seu corpo, dispensa o uso de acessórios, se utiliza tom de voz baixo, cumpre rigorosamente seu horário de expediente e tem uma relação maternal com seus alunos e pais, escondendo o máximo possível sua sexualidade. Esse discurso da boa professora é a norma, ou seja, o modelo ótimo, que deve ser seguido por todas.

Para que o modelo ótimo seja alcançado por todas as professoras, utiliza-se a sanção normalizadora e da vigilância. Isto quer dizer que todos os pequenos comportamentos da professora mulher devem ser controlados, para que possam ser gratificados ou punidos, moldando-as ao modelo ótimo. Todos os pequenos

³ Título extraído do documento da escola que registra as normas para as educadoras.

comportamentos vão sendo naturalizados por elas, que passam a se autovigiar para estar de acordo com o modelo e para não ser punidas, tendo aí a eficiência máxima das práticas de disciplinamento.

Sanção e vigilância andam de mãos dadas a fim de normalizar o corpo das professoras para que todas se tornem o mais próximo possível da norma dentro (e fora) da instituição escolar, controlando seus possíveis desvios. Desse modo, talvez seria possível problematizar esse corpo docente feminino a partir de outros aportes que não remetam a uma natureza essencial, a uma lógica binária de gênero, alargando minimamente as possibilidades de pensamento e existência docente.⁴

Referências

FONSECA, Marcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

FONSECA, Marcio Alves da. Normalização e direito. *In*: BRANCO, G. C.; PORTOCARRERO, V. (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 218-232.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002a.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Traduzido por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002b. (Coleção tópicos).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma visão pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade e gênero na escola. *In*: SCHMIDT, S. (org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 69-73.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade** – refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. Texto apresentado no V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro) – Universidade de Minho, fevereiro de 2002.

RAGO, Margareth. Adeus ao feminismo? Feminismo e (pós)modernidade no Brasil. **Cadernos AEL**, n. 3/4, 1995/1996. Disponível em: https://www.academia.edu/3493543/ADEUS_AO_FEMINISMO_FEMINISMO_E_POS_MODERNID_ADE_NO_BRASIL_Margareth_Rago_#. Acesso em: 3 maio 2015.

⁴ Este artigo foi escrito anteriormente a explosão das redes sociais, o que poderia abrir para uma outra discussão do quanto a sociedade de controle também atravessa os corpos das professoras mulheres.

RAGO, Margareth. **As mulheres na historiografia brasileira**. 1995. Disponível em: http://historiacultural.mpbnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO_Margareth-as_mulheres_na_historiografia_brasileira.pdf. Acesso em: 3 maio 2014.

SWAIN, Tania Navarro. Quem tem medo de Foucault? Feminismo, corpo e sexualidade. *In*: BRANCO, G. C.; PORTOCARRERO, V. (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 138-158.

VEIGA-NETO, Alfredo. Regulação social e disciplina. *In*: SCHMIDT, S. (org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 45-48.

A relação pedagógica mediada por cartas de aula: rotas dialógicas e ecos de uma experiência no Ensino Superior

Nilda Stecanela*
Joanne Cristina Pedro**

1 Introdução

O texto tem por objetivo narrar uma prática que considera o uso de *cartas de aula* na organização do planejamento pedagógico no Ensino Superior, visando à promoção de um encontro mais estreito entre professor e estudantes, ou seja, na relação pedagógica, bem como entre os programas de ensino e os modos de desenvolvê-los no cotidiano da sala de aula.

Além disso, com base na análise de experiência realizada em uma disciplina do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul, procura analisar os limites e as potencialidades da prática pedagógica mediada por cartas escritas pela professora e mestrandas em estágio docente, e destinada aos participantes da disciplina, bem como das cartas escritas pelas estudantes à professora.

Os conceitos de dialogicidade, interatividade e afetividade são apresentados e rastreados nos documentos acessados e disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem, da disciplina que serve de cenário para as reflexões pretendidas. Paulo Freire e autores, na sua maioria, filiados à Pedagogia Crítica, contribuem nas análises e interpretações desencadeadas a partir do vivido.

A organização do texto parte da apresentação das *cartas de aula* como instrumento reflexivo e facilitador da relação pedagógica, apontando os conceitos acima mencionados como constituidores dessa relação, assim como as potências e os limites da experiência vivenciada.

* Professora titular da Disciplina Análise Crítica da Prática Docente, ministrada no 1º semestre de 2017 e supervisora do Estágio Docente da mestrandas Joanne Cristina Pedro. Professora no Corpo Permanente do PPGEDU da UCS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq 2019-2022.

** Mestrandas do PPGEDU da UCS em cumprimento de estágio docente na disciplina Análise Crítica da Prática Docente no 1º semestre de 2017, bolsista Capes. Atualmente, doutoranda no PPGEDU da UCS, bolsista FAPERGS.

Na sequência, traçando as rotas dialógicas das cartas escritas por oito discentes do grupo, de um total de 25, tomando como critério o processo de apropriação da proposta por parte das mesmas, serão rastreados elementos que reforçam a dialogicidade, a interatividade e a afetividade, apontando para a importância dos mesmos nos diferentes processos de constituição da docência, favorecidos pela escrita das cartas: os trânsitos pela pesquisa tanto na formação como na atuação docente; os movimentos de formação como profissional da educação; e, de forma transversal, a perspectiva da formação humana.

2 Cartas reflexivas como elemento facilitador da relação pedagógica: conceitos e encontros

Tomando como base uma experiência vivida em sala de aula, nossa escrita acerca da importância das *cartas de aula* como uma possibilidade de estreitar o encontro entre professoras e educandos e educandas nos remete a retomar alguns pontos de reflexão que alimentaram e vêm sustentando a pesquisa sobre o cotidiano escolar (STECANELA, 2018) e que dialogam também com o cotidiano da educação superior, considerando as diferentes dinâmicas em que se estabelece a relação pedagógica.

A primeira reflexão aponta para o combate daquilo que temos chamado de *coisificação da relação pedagógica*, apoiadas no pensamento freireano a respeito dos processos de dominação e alienação que nos levam à produção de uma sociedade objetificada.

Freire (2017), ao discorrer sobre o conceito de invasão cultural,¹ nos atenta para o fato de que o processo de conquista (e que pode ser reproduzido na sala de aula) atende a uma lógica domesticadora em que se descaracteriza a cultura na qual os sujeitos estão inseridos e atua transformando os sujeitos invadidos em objetos, estimulando a massificação e impedindo os caminhos de conscientização e libertação pela via da dialogicidade.

¹ Invasão cultural, de acordo com Paulo Freire (2016b), no contexto da ação antidialógica é uma manifestação de violação em que há imposição de valores de uma parcela da sociedade opressora em relação aos oprimidos, social e culturalmente. Essa dominação traduzida por violação poder ser realizada de maneira aberta ou de maneira velada propiciando, muitas vezes, que o oprimido a introjete e a naturalize.

O termo “do-discência”, cunhado por Freire explicita de forma significativa a concepção da relação entre a condição docente e discente, apontada por Cunha (2018) como sendo uma relação simbiótica no contexto da epistemologia freireana, relação essa que impede que se olhe um dos componentes em separado, de modo que a base dessa relação seja sustentada no rigor ético dos processos reflexivos que colhem inspiração na prática.

O ciclo gnosiológico, de acordo com Freire (2016b, p. 30), conta com dois momentos importantes: “o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. Com e nesse ciclo, ensino, aprendizagem e pesquisa estão em permanente relação.

Ao discutirmos o combate à coisificação da relação pedagógica (STECANELA, 2018, p. 936), problematizamos a estrutura dessa relação preconizada na escola da modernidade, ou seja, um modelo que consiste em uma tríade composta por “professor, aluno e conhecimento”. Contudo, a partir da escuta dos professores e dos estudantes por meio da pesquisa, identificamos o anseio dos principais atores dessa relação por “dimensões mais profundas de diálogo, cujas potencialidades podem possibilitar novas formas de interação”.

Nessa trama de relações as *cartas de aula* surgem como um recurso que evoca a dimensão da escrita, em uma prática não necessariamente habitual por parte dos e das estudantes da educação superior, mais especificamente das licenciaturas. Entre o grupo com o qual se trabalhou, em sua maioria composto por mulheres,² encontramos o relato comum de não possuírem o hábito da escrita de cartas, tampouco a escrita reflexiva, sobretudo quando o planejamento das aulas e a interação com a turma recorreu a esse gênero textual.

A proposta foi apresentada à turma que cursava a disciplina intitulada “Análise crítica da prática docente”, de maneira que, nas cartas como gênero textual, contamos com a possibilidade de expressar percepções, sentimentos, ideias, inquietações e sínteses sobre os assuntos ou temas que nos mobilizavam, assim como, na carta de cada aula, expressamos os propósitos da reflexão e problematização apresentadas. A ideia das *cartas de aula* apoiou-se em uma

² Em virtude disso, faremos referência às autoras das narrativas valendo-nos do gênero feminino e recorrendo a codinomes na identificação das mesmas.

concepção que partia de uma metodologia diferente, com o intuito de fortalecer os canais de comunicação, para além das formalidades dos elementos que compõem um plano de aula, a saber: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, referências, entre outros.

A cada encontro, uma *carta de aula* era postada pelas professoras, no Ambiente Virtual de Aprendizagem, sempre antes do encontro presencial, contendo as orientações para o encontro, as conexões com o encontro anterior e a mobilização para a escrita de cartas reflexivas ao proposto e ao vivido na relação pedagógica. Após um conjunto de aulas construídas e desenvolvidas, e um conjunto de *cartas de aula* e cartas reflexivas trocadas, uma carta “orientativa” ao processo avaliativo final da disciplina foi postada e endereçada à turma. Por inspiração em Skliar (2016), o intuito era promover a produção de narrativas sobre a experiência, com as palavras próprias das autoras, estranhando, refletindo e significando o aprendizado vivido, bem como desafiando a expressão do percebido.

Freire também inspira a escrever cartas destinadas, visto que na literatura de sua obra encontramos esse recurso utilizado com significativa potência reflexiva, a exemplo dos livros: *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (FREIRE, 2015a); *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (FREIRE, 2011); *Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais* (FREIRE, 1980); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (FREIRE, 2015b); *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (FREIRE, 2000).

A comunicação escrita pode facilitar a organização das ideias e a percepção dos aprendizados em uma dimensão de metacognição. Nesse sentido, também consideradas como instrumento de avaliação da disciplina, a escrita das cartas reflexivas por parte dos e das participantes da turma era orientada a considerar os seguintes aspectos sem, contudo, engessar a escrita espontânea: anúncio dos propósitos de cada carta; diálogo com os textos, conceitos e autores discutidos em aula ou em palestras às quais assistiram; reflexão sobre a relação pedagógica nos espaços-tempos da formação inicial e nos futuros campos de atuação docente. Em outras palavras: Quais foram esses conceitos? Que reflexões propiciaram? Quais inquietações emergiram a partir das vivências no processo

de ensino e de aprendizagem? Quais textos ou referenciais teóricos foram acessados para complementar o conhecimento construído?

A reflexão sobre a docência, em uma dimensão de “simetria invertida” (STECANELA; ERBS; SACRAMENTO, 2007), também foi provocada para, desde os tempos e espaços da formação inicial, desencadear a percepção dos futuros campos da experiência e da atuação docente. Para isso, o processo de “educação do olhar da observação”, desenvolvido por Madalena Freire (1996), fez parte da postura organizativa das aulas, das suas dinâmicas e dos seus modos de sistematização por meio das *cartas de aula*. Quando a “pauta dessa observação” era incitada, o foco se direcionava para a identificação dos “elementos constitutivos do planejamento” (STECANELA, 2006; 2013), que acompanhavam cada *carta de aula* e para o modo como os conceitos apresentados em cada carta eram traduzidos para o cotidiano da sala de aula.

Foram orientadas também, no texto das cartas, a tecerem possíveis pontes entre a teoria e a prática, visando a responder ao seguinte questionamento: Como os conhecimentos trabalhados poderiam ser experimentados e vivenciados na realidade escolar? Como percebem a constituição da docência frente aos cenários da educação contemporânea?

As cartas produzidas eram endereçadas às professoras, de modo que alguns dos indicadores de avaliação dessa atividade envolviam: capacidade descritiva e reflexiva na escrita; explicitação dos principais conceitos desenvolvidos no conjunto das aulas e no diálogo com a teoria, trazendo para o corpo da carta também as palavras dos autores lidos ou os registros de aula. Ao longo do semestre, cada estudante produziu quatro cartas de aula, elaboradas no final de cada mês, de março a junho de 2017, todas devidamente respondidas, de modo a promover a interatividade e a interlocução entre as autoras de cada carta e as suas leitoras.

Na experiência vivenciada, pudemos observar o recurso da escrita cumprindo funções organizativas do pensar das estudantes, assim como das sensações e percepções frente aos novos aprendizados construídos, estreitando os vínculos entre educadora e educandos, reverberando, por meio da prática reflexiva, as dimensões da afetividade, da dialogicidade e da interatividade implicadas na relação pedagógica.

Afetividade aqui abordada é categoria do pensamento freireano, presente em diferentes obras e relacionada, dentre outros fatores, à importância de considerar na formação docente a compreensão “dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”. (FREIRE, 2016a, p. 45).

A afetividade alimentada pela aproximação entre educadoras e educandas reforçada pela escrita das cartas de aula, na experiência vivenciada, atuou como elemento pedagógico alinhado a uma série de outros fatores (a exemplo dos indicadores avaliativos) e mobilizou conhecimentos compartilhados entre as educadoras e também entre o grupo de estudantes, conforme detalharemos adiante. Escrever *cartas de aula* propiciou espaço para se expressar sobre as dificuldades de trabalho em grupo por uma estudante que não se sentia à vontade para conversar sobre esse limite presencialmente, de modo que, em um primeiro momento, a carta foi disparadora do diálogo.

Freire (2016a, p. 138) destaca a importância de desmitificar a noção de que somente porque o professor ou professora é sério, distante, “cinzento”, ele é mais profissional. Afetividade e cognoscibilidade podem caminhar juntas na constituição do fazer docente, os cuidados que o pensador nos aponta dizem respeito a que a “afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor, no exercício da minha autoridade”. Negar a dimensão afetiva do sujeito, portanto, pode ser comparada à negação da dimensão humana.

O distanciamento físico do ambiente da sala de aula também, de acordo com alguns relatos das futuras pedagogas, pode favorecer o processo reflexivo e a construção do conhecimento. O mesmo ocorre com a dinâmica interativa promovida pela escrita das cartas e pelos ecos da leitura das mesmas, desafiando novas provocações. Esses movimentos sugerem um estímulo ao processo reflexivo e, muitas vezes, favorecem o autoconhecimento, a partir de questões que apontaremos adiante.

Por sua vez, a interatividade, termo mais comumente empregado na comunicação, também se alinha aos conceitos e às posturas vinculadas à afetividade e à dialogicidade, na medida em que, considerada sua dimensão sociológica, segundo Jensen (2003), a interação ocorre através de uma troca mútua e envolve uma negociação de significação, por isso, não há comunicação sem interação. No caso das cartas, a interatividade não ocorreu de forma

espontânea, mas foi provocada pela *carta de aula* endereçada à turma de estudantes, contendo elementos para alimentar o diálogo e a comunicação dos entendimentos que cada estudante produzia, em relação ao propósito que transversalizava cada *carta de aula*. Nesse caso, a interatividade desafiada e produzida recorria a uma mediação, não face a face, mas mediada pelas cartas.

É importante destacar o papel central da teoria da ação dialógica na obra de Freire, perpassando o ato de educar, remetendo ao diálogo como fenômeno humano e categoria de um pensamento pedagógico crítico, destacando-se nesse contexto a relevância da palavra. A palavra surge, conforme destaca Freire (2016b), como algo mais do que uma forma para que o diálogo se estabeleça; ela carrega duas dimensões: ação e reflexão, interagindo de forma solidária, visto que não há palavra que não seja práxis.

O diálogo na concepção freireana assume um papel propositivo, sendo também combustível da esperança no futuro, assumindo o caráter de um processo que, de acordo com Zitkoski (2018, p. 140), é dialético-problematizador, pois, através dele podemos “dizer o mundo segundo a nossa forma de ver” [...] implicado, como exposto acima, em “uma práxis social, que é o compromisso entre palavra dita e a nossa ação humanizadora.

O diálogo alimentado nas cartas com as chamadas “perguntas reflexivas” por parte das educadoras, acerca das percepções e inquietações narradas e descritas pelas estudantes, é, antes de tudo, uma sinalização do reconhecimento da pergunta como o centro da “concepção problematizadora da educação”. Essa premissa se conecta com os dizeres de Freire e Faundez (2017, p. 74), pois a origem do conhecimento se encontra no ato de perguntar. Sendo assim, as provocações buscavam estimular a curiosidade, por meio da pergunta, em direção antagônica à intimidação e ao julgamento, considerando que “o educando, inserido em um permanente processo de educação, tem de ser um grande perguntador de si mesmo”.

Alguns limites também foram identificados na experiência aqui narrada, entre eles: a importância da integração entre os diferentes processos avaliativos no percurso da disciplina; a falta de identificação com a proposta por parte de algumas estudantes; ou ainda, a dificuldade em compreender a importância da atitude reflexiva nos processos de formação e de atuação docentes, potencializada pela escrita reflexiva desafiada nas cartas. Para o enfrentamento

desses limites, buscamos estimular as conexões e assimilações das acadêmicas em relação às *cartas de aula*, tanto por meio das respostas às cartas produzidas como em sala de aula, abrindo espaço dialógico para reflexões sobre a atividade.

A experiência das *cartas de aula*, vivenciada na referida turma do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul, mostrou-se como um potente recurso mobilizador de aprendizagens e, portanto, de novas perguntas de modo que, no decorrer das quatro cartas escritas no semestre,³ foi possível observar um movimento de aprofundamento crítico e reflexivo por parte das acadêmicas, que se sentiram mais identificadas com e provocadas pela proposta.

3 Rotas dialógicas e ecos das escritas nos diferentes processos de constituição implicados

A troca de cartas constitui-se como um elemento que favorece a relação. Relação entre dois seres, e, no escopo do presente texto, a relação pedagógica transversalizada por conceitos, diálogos, reflexões, perguntas, respostas, encontros. Freire (2013) salienta a existência de um elemento que assume complexidade e importância na relação, a curiosidade:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. [...]. Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência? (FREIRE, 2016a, p. 85).

Nas cartas, o estímulo à curiosidade das educandas, por meio de indagações reflexivas, pode ser facilmente identificado. A curiosidade, alimentada pela dialogicidade e alimentadora da mesma, também se coloca como um elemento dinâmico dos processos constituidores do Eu, e que permeiam a relação pedagógica, no caso, a identidade de pesquisadora/discente, de profissional da Educação, e, em um nível mais amplo, uma dimensão ontológica.

³ Ao todo foram escritas 21 *cartas de aula* direcionadas à turma, uma por encontro, e produzidas quatro cartas reflexivas por parte das estudantes, uma por mês, acrescidas de uma carta avaliativa.

Nesse sentido, os ecos das escritas, favorecidos pelas rotas dialógicas estabelecidas, através das cartas, reverberam elementos que sinalizam indícios que contribuem no processo intermitente de constituição identitária.

Feito o convite, explicitado na seção anterior, alguns movimentos reflexivos foram sendo apresentados nas escritas. Optamos por trabalhar com o material produzido por oito estudantes, de uma turma composta por vinte e cinco participantes, com a intenção de um rastreamento mais específico.

As reflexões sobre as aprendizagens construídas, a partir das diferentes atividades propostas pela disciplina, deram o tom das cartas produzidas. Essas atividades, além da produção da carta em si, envolveram: uma palestra com o pesquisador argentino Carlos Skliar, durante a aula inaugural do semestre; a construção e o desenvolvimento de um projeto de pesquisa intitulado *Relação Pedagógica na contemporaneidade: entre tensões e desafios, buscando indícios de superação na prática docente*.

Além disso, as outras atividades decorrentes do projeto de pesquisa envolveram a imersão no campo da Educação Básica para a construção dos dados por meio da elaboração de instrumento de pesquisa semiestruturado, aplicado a docentes e educandos, bem como organização dos dados, sistematização e apresentação dos resultados na forma de artigo. Também, como parte da disciplina, foi proposta a preparação de um Seminário de Leitura, mobilizado a partir do contato com as obras de autores e autoras que abordam uma perspectiva crítica sobre a prática docente, como: Maria Isabel da Cunha, Pedro Demo, Paulo Freire, Terezinha Rios, dentre outros.

As narrativas das cartas com as quais trabalhamos, como sinalizado anteriormente, dialogam com diferentes processos de constituição implicados nesses percursos reflexivos.

Considerando o processo de constituição como pesquisadoras, na atividade discente, são desenvolvidas diferentes reflexões que dialogam tanto com as expectativas em relação à disciplina “Análise Crítica da Prática Docente” como, também, observamos a carta como recurso expressivo que se mostra uma forma de organizar as aprendizagens construídas.

A seguir apresentamos alguns trechos que sinalizam as expectativas das discentes, em relação à disciplina e aos procedimentos de aprendizagem que fizeram parte da mesma:

[...] e acredito que, cada vez mais, a disciplina de Análise Crítica da Prática Docente me fará refletir sobre a prática de nós professores e aquilo que podemos fazer para sermos profissionais cada vez melhores. Acredito que o projeto de pesquisa irá auxiliar muito nesse processo, pois o desenrolar do projeto ainda nos reserva muitas surpresas e pretendo me surpreender através das análises e interpretações das pesquisas (Antônia).

O perfil das estudantes varia em relação à experiência profissional, sendo que na turma havia alunas que trabalhavam no campo da Educação Infantil, como também havia uma que trabalhava nos anos iniciais de uma rede de ensino municipal:

Como professora atuante em sala de aula, vejo o projeto de pesquisa como uma arma valiosa a nosso favor, se bem direcionada e interpretada. À medida que o nosso projeto foi se desenvolvendo, meu desejo de realizar outra pesquisa foi reforçado. Sendo eu professora que já atua em uma escola que apresenta um dos piores índices de aprendizagem, tenho como objetivo pesquisar as possíveis causas desses resultados (Euarda).

Diferentes manifestações foram expressas nas cartas em relação à experiência da disciplina iniciada, de modo que, por ser um assunto novo para muitas estudantes, a pesquisa, como princípio educativo e como ferramenta pedagógica, despertou curiosidade e alguns receios, sobre os quais buscamos dialogar em sala de aula:

Confesso a você leitor(a) que minha primeira sensação foi assustadora, quando se bate de frente com algo diferente o medo domina o ser. Ele me dominou, pois nunca tive experiência com pesquisa como me foi apresentado nesta disciplina. Com o passar dos dias, fui me familiarizando com o tema e os esclarecimentos das professoras me deixaram tranquila (Flavia).

Notamos que, mesmo a escrita não sendo um hábito, tendo essa questão sido apontada em sala de aula, como um possível dificultador para a atividade, as estudantes dispuseram-se ao convite, atribuindo sentido ao processo de escrita das cartas como um recurso didático e uma ferramenta reflexiva, na qual, dentre outras questões, poderiam expressar seus anseios e receios diante do novo momento que viviam.

A escrita das cartas como uma possibilidade de organização das experiências e elaboração das mesmas também é expressa em algumas cartas, como testemunham as seguintes narrativas:

Foi muito interessante elaborar este questionário, pois tivemos a oportunidade de visualizar outros questionários e elaborar perguntas de diversas modalidades, como: perguntas fechadas, espontâneas, abertas, estimuladas, semiabertas e em escala. Eu, particularmente, nunca havia tido a oportunidade de formular um questionário como esse. Foi muito desafiador, pois em seguida aplicamos e respondemos os questionários (pré-teste) e assim conseguimos visualizar um pouco desta experiência tão provocadora, que é escutar o outro (Antônia).

Acredito que o texto foi muito significativo em nossa trajetória acadêmica, por abordar temas de grande relevância. As práticas reflexivas devem ser utilizadas como uma verdadeira ferramenta de ajuda, um complemento fundamental nas discussões e práticas de sala de aula. É de extrema importância que todo o profissional, especialmente da área da educação, saiba refletir sobre a própria prática e entender as muitas dimensões dessa reflexão (Beatriz).

A dinâmica da disciplina que contava com a construção e o desenvolvimento de projeto de pesquisa; organização, análise e interpretação dos dados; sistematização e comunicação dos resultados, através de artigo relacionado à experiência, foi mencionada em muitas cartas como uma oportunidade de aprendizagem, na qual aspectos como o trabalho com os pares, o desafio ao pensamento crítico e à escrita científica puderam ser exercitados, para muitas, pela primeira vez:

Construindo o artigo, consegui perceber a real importância que o professor tem em sala de aula. Ele é agente estimulador e orientador, é dele que surgem as aulas criativas, lúdicas e motivadoras. Por isso destaco a importância do planejamento, e que esse esteja aliado à realidade dos alunos, deixando assim, além dos alunos mais interessados, o professor mais motivado para trabalhar com sua turma (Clara).

Na construção do questionário digo que aprendi muito, pois não conhecia os diferentes modelos de perguntas que uma entrevista deve conter. Por exemplo, cada grupo realizou seis modelos de perguntas que são: “Questão Fechada, Fechada Espontânea, Fechada Estimulada, Semifechada, em Escala e Aberta”. Para mim esses elementos, ou melhor dizendo essas definições, são mais um ponto positivo que carrego na minha bagagem, pois pude ver cada uma delas, mas o mais importante foi que precisei usá-las e construí-las para a construção do nosso questionário, nada melhor do que a prática para concretizarmos nosso conhecimento (Denise).

Foi muito bom desenvolver o projeto e escrever o artigo desta disciplina, pois, em todos os momentos, pude parar para refletir juntamente com as contribuições de cada colega. Desenvolver algo em grupo, muitas vezes, se torna mais complicado do que desenvolvermos sozinhos, devido ao fato de estarmos em várias pessoas com pensamentos e ideias diferentes. Nesta disciplina, porém, pude trabalhar este quesito em mim, pois, aos poucos, fui notando o quanto era importante esta junção de ideias para, assim, o resultado ser um projeto e um artigo melhores ainda, onde cada um pode expressar suas opiniões, juntando-as e expondo-as na escrita do artigo (Gabriela).

Durante o mês de junho, crescemos e aprendemos muito sobre como construir um artigo, além das reflexões que obtivemos com as respostas dos questionários e a constante análise crítica da prática docente. Essa disciplina nos proporcionou grande crescimento pessoal, como futuros professores e pedagogas que seremos. Percebemos que a mídia, muitas vezes, tenta sustentar um professor frágil, sem forças para seguir em frente, mas, muito pelo contrário, o que encontramos na nossa pesquisa foi bem o oposto: professores engajados, novos, que buscam constantemente mudanças, e não acham a educação péssima, como muitos dizem por aí (Estudante Heloisa).

Nas escritas, também evidenciamos, como parte desse processo de constituição de pesquisadoras, na tarefa discente, os momentos de questionamentos como exercícios de leitura crítica da realidade, de modo que, nas respostas às cartas, buscávamos contemplar os aspectos levantados, estimulando novas perguntas, partindo da concepção de que o processo de construção de conhecimento se reabastece, a partir desse movimento reflexivo, de curiosidade e inquietação:

A pesquisa nos revela que o que os estudantes, principalmente os adolescentes, buscam; é algo que vai além de conteúdo; buscam relações, pois o conhecimento que a escola está propondo pode ser acessado por outras maneiras. Talvez, partindo desse pressuposto, a escola devesse repensar seu papel e investir na construção de relações e tratar de assuntos que façam sentido a esses jovens. Fica a pergunta então: Seria a escola, estagnada no tempo, incapaz de perceber e dar conta do que os estudantes buscam dentro dela? (Eduarda).

Nesse sentido, de a escola não acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo, destaco: “Por que ainda comemora-se dia das mães nas escolas diante de uma sociedade em que o modelo de família mudou tanto?” Por que não comemorar o dia da família e fazer atividades voltadas para famílias? E assim encerro esta carta, com muitas expectativas (Eduarda).

O exercício de expressar dúvidas e elaborar novas perguntas a partir das reflexões não deixa de fazer parte do “ofício do professor reflexivo e pesquisador de sua prática” (BECKER; MARQUES, 2007), assim como interage com a perspectiva da análise crítica do campo da Educação e da atuação dos educadores, incluindo aí a própria atuação, na condição de profissional ou de futura profissional:

A grande questão é que para os alunos a escola está muito distante de seus interesses e já, para os professores, o problema do fracasso está nos próprios alunos. O que fazer? Quem não está cumprindo seu papel? Desta forma o texto nos faz pensar muito sobre a função social da instituição, que alunos eles querem formar? Quais seus principais

objetivos? Fica claro no texto que ainda existem instituições em que seus papéis são apenas formar alunos para o mercado de trabalho, centrados no futuro, esquecendo-se de viver o presente e, por este motivo, a maioria dos alunos veem a escola nada mais como uma obrigação. Desta forma acredito que a escola só irá tornar-se atrativa, quando a grade curricular corresponder com a realidade do aluno, quando o professor partir dos conhecimentos prévios dos alunos, conhecendo a realidade de cada um, dos interesses deles, da cultura onde eles vivem, descobrindo suas habilidades, seus desejos e objetivos, divertindo-se juntamente com os saberes e os conhecimentos havendo sempre uma mediação entre professor e aluno (Denise).

Vivemos na correria e, muitas vezes, passamos essa pressa para os alunos, corremos com os conteúdos, queremos que tudo aconteça rapidamente, e isso me remete ao artigo “Por quê ir à escola?”, quando o artigo cita que a maioria dos alunos presentes em sala de aula se preocupa muito mais com seu futuro do que com o que estão vivendo hoje. Passamos tanto tempo na pressa e na correria, que esquecemos de viver o presente ou, como Skliar nos disse, precisamos educar para a vida. Precisamos olhar para os estudantes com atenção, precisamos escutá-los (Antônia).

Expressões e reflexões acerca de inseguranças, dúvidas e receios comuns aos processos formativos e que demandam suporte da figura do educador e da educadora, também foram consideradas nas cartas e nas interações com as estudantes, como uma dimensão dos afetos que permeiam a relação pedagógica:

Às vezes me pergunto: Do que adianta nós acadêmicas estudarmos, nos formarmos, irmos para uma escola e não poder realizar, expor nossas aprendizagens construídas por causa de um simples currículo que nos limita a tudo e de professoras antigas e acomodadas? Nós professores precisamos ensinar, transmitir conhecimento sim, mas não podemos esquecer junto relacionar com as vivências de nossos alunos, pois, se não faz sentido para o aluno, eles precisam expor suas ideias, opiniões e, o mais importante, usufruir de suas capacidades de imaginação, criação, afinal, precisamos construir sujeitos críticos (Denise).

Porém, percebo que muitas pessoas, não só na área da educação, acreditam ser superiores por possuírem uma graduação, pós-graduação, mestrado, etc., mas que se mostram incompetentes nas suas práticas profissionais e por que não dizer, pessoais. Na área da educação é comum vermos educadores que fazem o mínimo por seus alunos, justificando tal atitude baseados nas condições de trabalho oferecidas como, por exemplo, falta de recursos tecnológicos, falta de apoio da família, entre tantos outros. Desse modo, se “jogam” na mesmice e atuam de forma medíocre, contribuindo para, cada vez mais, a desvalorização dos profissionais da educação e da escola. [...] Acho que a carta deste mês foi mais um desabafo do que uma carta propriamente dita, mas continuo com muitas expectativas, agora pela finalização do projeto (Euarda).

Na primeira carta relato o medo de trabalhar com um método diferente do que venho fazendo ao longo do curso, ainda não estou totalmente segura, mas quando se trabalha com pesquisa acredito que seja uma constante dúvida e isso é encantador, porque aguça a querer sempre mais e ver o resultado final para que tenha o retorno do que foi feito ao

longo do processo. [...] Quanto a realizar todo este trabalho em grupo, confesso que cheguei a pensar que seria quase impossível, mas compreendi que não, desta forma é possível observar que a individualidade de cada um, reunida em um todo, faz com que o trabalho tenha em seu corpo uma riqueza de cultura e diferença de opinião, deixando a pesquisa com um pouco da peculiaridade de cada um (Flavia).

Muitas alunas do curso da pedagogia já estão inseridas no campo da Educação, conforme já citado, sobretudo na área da Educação Infantil; dessa forma, a escrita das cartas, no contexto de uma disciplina que propõe uma análise crítica da prática docente favorece a reflexão também acerca desse processo de constituição profissional docente, ou como pedagoga, conforme expressam as narrativas abaixo:

[...] me orgulho de ser uma futura Pedagoga, pois diante deste estudo, desta viagem a um mundo curioso, eu diria, pude perceber que as coisas não são como imaginamos, só sabemos quando vivenciamos, pesquisamos, quando estamos incluídas a este mundo, podendo só assim ter uma melhor compreensão do que acontece no espaço escolar e as possíveis ações que proporcionam transformações a este espaço (Gabriela).

[...] o cenário da educação atual exige uma demanda de mobilização, podendo ser a escola um lugar transformador, preparatório para a cidadania, dialógico, onde se prioriza o bem-estar do aluno, no qual novas estratégias e novas tecnologias são necessárias, e bem-vindas. A emergência da reorganização do currículo escolar (tendo como base as mudanças históricas e culturais da escola), a aproximação da escola e da comunidade (incluindo a família) estreitam os laços favorecendo uma escola mais fraterna, com aprendizagem efetiva e participação de todos. E não menos importante, observa-se que dentro deste contexto de incertezas, que permeia as relações escolares, temos o professor que exerce um papel importante e insubstituível para a construção dos saberes dentro e fora da sala de aula, para construção da cidadania. Então, esse profissional necessita ter uma participação ativa frente às práticas pedagógicas e curriculares que ocorrem no interior da escola, sendo necessário e urgente um maior investimento na formação docente e continuada e no desenvolvimento profissional do professor (Heloisa).

E, por fim, neste breve exercício que consiste em ecoar as vozes que dão vida e movimento às cartas reflexivas, observamos também o exercício analítico em relação à metodologia das *cartas de aula*, assim como em relação ao conjunto da disciplina, traduzido nas contribuições destas práticas no processo formativo:

Concluo ressaltando a grande importância que a Disciplina Análise Crítica da Prática Docente teve para o meu crescimento, pois, além de ter permitido pesquisas de campo, me ajudou a analisar a prática docente e as dimensões do campo escolar, auxiliando assim, não somente para minha vida acadêmica, mas também para minha vida profissional, dentro de sala de aula. (Ivana)

Com as escritas por meio destas cartas de aula, consigo perceber minha escrita, com certeza potencializada, pois com ela consigo entender o que foi visto em todas as aulas, procuro buscar referenciais teóricos que somam com o que eu estou construindo e sempre acabo refletindo sobre a minha prática docente e o que é ser um professor. Os desafios estão aí, mas cabe a nós irmos além do caminho que já foi traçado, portanto, essa disciplina nos propõe reavaliar as nossas práticas para seguirmos em diante (Heloisa).

No decorrer do mês, ocorreram acontecimentos que me marcaram muito. Uma das formas de avaliação da disciplina de Análise Crítica da Prática Docente são as cartas de aula, confesso que me senti muito desafiada com essa atividade e confesso que me surpreendi com o desenvolver dessa prática. Gostaria de parabenizar as responsáveis pelo comprometimento e dedicação em responder as cartas, pois além de nos proporcionar um momento de reflexão ao elaborar a carta, essa prática também nos proporciona a oportunidade de ter uma resposta às nossas ideias e reflexões. Penso que esta prática é muito enriquecedora e permite a nós acadêmicas a oportunidade de resposta que, muitas vezes, não nos é oferecida em outras disciplinas do curso (Antônia).

Isso posto, tecendo uma breve análise sobre os percursos de aprendizagens favorecidos pela metodologia das *cartas de aula*, configurando-se essas também como elementos mediadores da relação pedagógica e que consideram as diferentes dimensões formativas das estudantes que as produziram, compreendemos, a partir da experiência vivida que a escrita reflexiva é um recurso potente a ser exercitado como procedimento pedagógico.

O processo crítico-reflexivo, implicado neste exercício, também nos mostra que a escrita das cartas permite diferentes níveis de apreensão no contexto analítico da disciplina trabalhada, desde a relação com o outro (colaborador da pesquisa ou a prática do colega docente a ser analisada), até processos mais identitários ligados a uma dimensão ontológica, assim como de reconhecimento como profissional da Educação.

4 Considerações finais

O uso das *cartas de aula*, como recurso pedagógico na sala de aula do Ensino Superior, pode traduzir uma ousadia, especialmente quando se trata de recorrer a esse gênero textual em um curso de licenciatura, especificamente a Pedagogia, uma vez que os modelos didáticos tradicionais, compostos pelos planos de aula clássicos, tendem a ser majoritários e costumam ser multiplicados tanto como estrutura quanto como postura e relação avessa à burocracia que a eles está associada.

Contudo, quando se experimenta uma prática não comum, esta precisa ser acompanhada de intencionalidades precisas para que os propósitos tenham o seu êxito.

A experiência com a organização do ensino na forma de cartas já computa alguns anos em nossas práticas docentes, profissionais e investigativas. Justificamos essa afirmativa, especialmente, por nossos vínculos com a pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica e ao hábito dos registros em diário de campo, cujos trânsitos nos exigiram desenvolver habilidades voltadas à descrição densa. (GEERTZ, 1978).

Pois bem, as *cartas de aula*, como gênero textual para a comunicação dos contextos, objetivos, metodologias, percursos avaliativos e fundamentos teóricos de um planejamento de ensino, nos exigiram a combinação de nossas experiências de professora na educação superior, de supervisora de estágio docente cumprido como exigência no curso de Mestrado em Educação e como mestranda em cumprimento de estágio. Ao mesmo tempo, requisitaram deslocamentos na relação pedagógica estabelecida, comumente entre a turma e uma professora, para o convívio e a interação com a professora e com a mestranda em estágio.

Por inspiração no fundamento desenvolvido por Foucault (2006), no livro *O que é um autor?*, as *cartas de aula* remetidas aos estudantes da turma ou as cartas reflexivas produzidas pela turma, não configuraram uma simples resposta a uma atividade avaliativa inserida no cronograma de uma disciplina do curso de Pedagogia.

O alcance dos seus ecos vai muito além disso, na medida que as narrativas produzidas nas cartas compuseram uma maneira de cada estudante manifestar seus entendimentos, dúvidas, anseios, sínteses do conhecimento construído, percepções sobre o processo em desenvolvimento. Por repousarem em um solo dialógico, as *cartas de aula* e as cartas reflexivas oportunizaram a produção de uma narrativa crítica sobre a prática docente e, ademais, possibilitaram transcender os espaços-tempos da formação inicial para os espaços-tempos da atuação docente, observando a educação e a docência na perspectiva tanto macro como microssociológica.

O exercício reflexivo, como um componente importante na formação docente e na produção da crítica sobre a prática pedagógica poderia ter

permanecido no Seminário de Leitura dos autores indicados nas referências da disciplina, mas, em atitude provocadora da curiosidade e da transposição didática, foram além e desafiaram a construção das pontes entre a formação inicial e a atuação profissional. Trata-se de uma demanda exigente, tanto para as professoras quanto para os estudantes, pois evoca disciplina e entrega, convida à autoria e busca o reconhecimento do que nos alertam: Perrenoud (2002), sobre as competências reflexivas do professor; Becker e Marques (2007), sobre o desafio para constituir o professor reflexivo e pesquisador de sua prática; e Cunha (2001) sobre o que caracteriza ser um bom professor.

Foucault (2006, p. 150) escreve: “A carta faz o escritor ‘presente’ àquele a quem a dirige”. Passados já vários semestres da experiência narrada neste texto, ao retomar as narrativas produzidas, evocamos as imagens da sala de aula e da relação pedagógica estabelecida e nos encorajamos a seguir utilizando as *cartas de aula* como recurso pedagógico e alternativo à sistematização dos clássicos planos de aula, em outros níveis e dimensões da docência. Fazemos isso, pois coadunamos com Foucault (2006, p. 150), uma vez que escrever é pois “mostrar-se”, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo, a carta proporciona um face-a-face.”

Embora alguns limites e resistências se evidenciem em cada semestre, nas diversas disciplinas em que as *cartas de aula* entram em cena, ainda assim insistimos no seu uso, pois acreditamos ser um direito dos(as) estudantes conhecerem e vivenciarem formas alternativas de promover o encontro entre os atores da relação pedagógica e os elementos que a constituem.

Referências

BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Discência/Docência. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

- CUNHA, Maria Isabel da Cunha. **O bom professor e sua prática**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 2006.
- FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais**. República de São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação e Desporto. São Tomé, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria de Araujo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha prática**. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 18. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- JENSEN, Jens F. Interactivity: tracking a new concept in media and communication studies. **Nordicom Review**, Göteborg, n. 19, v. 1, p. 185-204, nov. 2003.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- SKLIAR, Carlos. Sentidos del escribir. **Revista Digital do LAV Santa Maria**, v. 9, n. 2, p. 45-60, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734823512>. Acesso em: 25 mar. 2017.

STECANELA, Nilda. A organização do ensino e seus elementos constitutivos. *In*: STECANELA, Nilda; MORÉ, Marisa Mathilde; ERBS, Rita Tatiana Cardoso (org.). **EAD: Fundamentos da prática pedagógica**. 2. ed. Caxias do Sul/RS: EDUCS, 2006, p. 161-180. v. 2.

STECANELA, Nilda; WILLIAMSOM, Guillermo. A educação básica e a pesquisa em sala de aula. **Acta Scientiarum Education** (Online), v. 35, p. 283-292, 2013.

STECANELA, Nilda. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/78810>. Acesso em: 22 jul. 2019.

STECANELA, Nilda; ERBS, Rita Tatiana; SACRAMENTO, Eliana Maria Soares do. A construção do professor Reflexivo na EAD: Um estudo sobre indicadores de simetria Invertida e de transposição didática. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

Didática, minoração e a lição de saídas

Betina Schuler*

*1ª lição: uma introdução e um ensinamento de macaco*¹

[...] faço tão somente um relatório; também aos senhores, eminentes membros da Academia, só apresentei um relatório. (KAFKA, 2011a, p. 123).

Esta escrita problematiza a didática em sua relação de imanência com a modernidade, por meio do procedimento da minoração, inspirado em Deleuze e Guattari. Para tanto, examina as forças das práticas discursivas tecnicistas e críticas na didática, no cruzamento da filosofia e da literatura da diferença. A partir de uma análise com inspiração genealógica em Nietzsche e Foucault, toma *Um Relatório para a Academia* de Kafka, a fim de examinar os efeitos de poder e subjetivação na problematização da lógica da representação, em possibilidades de minorar a didática. Este procedimento, para além de técnicas de ensino, opera por estratégias que buscam experimentar outras possibilidades de pensamento e existência no campo da didática, para além de seu projeto moralizador, tal como uma precaução de saída.

E penso que isso pressupõe, também, uma outra escrita, que se deixa atravessar pelas forças da literatura kafkiana, aqui tomada para fazer a didática entrar em movimento. Neste sentido, tomo este texto de Kafka, a fim de problematizar as didáticas em suas forças no presente, bem como alguns conceitos tomados de empréstimo de Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari. Conceitos tomados como equipagens possíveis na constituição de um ferramental específico para o trabalho que aqui se propõe.

Neste conto, Kafka (2011a) traz um macaco que produz um relatório para a academia, informando sobre sua transformação de macaco para humano, durante um período de aprisionamento em um navio. E realiza esta ação por

* Mestre e Doutora em Educação pela PUCRS. Pós-Doutorada em Educação pela Universidade de Lisboa. Pós-Doutorada em Ciências Humanas pela *Griffith University*, Austrália. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

¹ Este capítulo de livro é uma versão revisada da apresentada no evento I Colóquio Nacional Pensamento da Diferença: escrituras em meio à vida. Canela/RS.

meio da imitação do humano: um humano que bebe e cospe. Tal imitação transforma-o em um artista. Aqui não se trata de um artista da fome, mas um artista do escape. Sua arte? Inventar não a liberdade, mas brechas, saídas. E que lição para a didática. Conduzir-se para fora de si mesmo.

Sei que já se escreveu, e com contribuições belíssimas para o campo da educação, sobre a educação e o conceito de minoração; sobre a genealogia e a didática; sobre o texto *Um Relatório para a Academia* e a escola e a universidade. Produtivas e potentes conversações. Nesse sentido, não tenho aqui a pretensão de escrever o novo, a novidade ou mesmo duplicar o que já foi escrito (o que sempre é um risco que se corre). Trago apenas um relatório-artigo com um recorte muito específico: a didática pensada por meio do conceito de minoração, a partir desta obra específica de Kafka e ainda algumas outras trazidas ao longo do texto. Kafka, uma paixão antiga. E como não escrever sobre paixões, mesmo quando se escreve à Academia? E como escrever de outro modo à Academia?

Neste sentido, trago aqui, ao modo do macaco imitador do humano, em seu relatório para a Academia (KAFKA, 2011a), uma fábula educacional: a didática. E nesse procedimento kafkiano, é roubada a minoração para fazer movimentar a didática. E o problema está posto: trata-se de uma questão de entradas e saídas. Sempre múltiplas. Para tanto, esse relatório que se compõe em forma de artigo investe em certas entradas para tomar a didática em suas práticas discursivas, em suas forças tecnicistas e críticas, para fazer outras coisas com ela. Uma tentativa de retirar da didática da didatez, para ser pensada com outros atravessamentos para além de seu projeto moralizador. E nisso entra o macaco cuspidor do papinho pedagógico que não fala das profundezas. Fala das superfícies. E grita as saídas. Queremos aprender a sua lição: lição de macaco, lição de saída, de ir em frente, uma didática menor. Só não ficar encaixotado. Ao macaco atraía a saída, apenas ela. Todavia, para além de uma lição de aprendizagem, trata-se de uma desaprendizagem nesse campo. Estoicamente, um equipar-se na constituição de uma certa estética da existência.

2ª lição: algumas possíveis entradas

No discurso contemporâneo da inclusão, abre-se uma porta e entram todos. O que seria esse todos? Rituais inclusivos de caixotes que se fecham para

a melhoria do humano, sua correção, sua normalização. São tantos os tratamentos, encaminhamentos, protocolos, as assinaturas, confissões, boas ações. Os mesmos rostos, os mesmos movimentos, promessas com outros nomes. De acordo com o relatório de Kafka, nada no humano atraia o macaco, mas era sua invenção de saída possível.

Isso nos provoca a pensar: O que nos atrai na didática escolar? O que nos repulsa? O corpo pode mais. E pensa com a barriga para além da representação. Ao modo do macaco, aqui é experimentada a vida e o pensamento, tentando rasgar práticas discursivas no presente, captadoras de homens e caixotes. E é justamente nessa compressão e nesse sufocamento que surge a necessidade das fendas e afirmação de escolhas pela vida. E nisso se rompem as certezas professorais daqueles que sempre sabem o que dizer, julgar, moralizar, prometer, educar para que se produzam algumas possibilidades de metamorfose na didática, para além das metáforas.

As barrigas roncam as didáticas tecnicistas e sua busca incansável por eficiência, neutralidade, linearidade, memorização, fixação, adaptação, medição, padronização, transmissão de conhecimentos. Uma luta incansável pelo controle da animalidade, em nome da ordem, civilidade, moralidade. Burocratização do humano, em que pilhas de verdades, poeira e identidades amontoam-se sem fim. (KAFKA, 2005).

A didática é aqui pensada em sua relação de imanência com a modernidade. Tanto foi produzida por uma nova forma de pensar quanto foi produtora dessa mesma racionalidade, estando, assim, fortemente implicada na produção de um determinado sujeito para uma determinada sociedade, realizando fortemente o nexo entre saber e poder. Com esse nascimento disciplinar da didática, além de arranjar um lugar específico para cada um, organiza os critérios de esquadramento que irão permitir localizar cada indivíduo, agrupar a partir de uma determinada lógica, desarranjar e hierarquizar tais categorias. Uma didática, pois, fincada nos processos de normalização, por meio de técnicas que tornam os indivíduos conhecíveis e governáveis. Trata-se, pois, da disciplinarização dos saberes e dos corpos em uma certa condução das condutas via didática.

Ela tem, em suas condições de emergência, um ocupar-se de métodos e técnicas de ensino das mais variadas, buscando aplicar as diretrizes das teorias

pedagógicas, estudando os processos de ensino e aprendizagem. Uma procura por dar cientificidade à pedagogia e, portanto, torná-la mais verdadeira e eficaz. Comenius com seu método rápido, eficaz e para todos. A didática constituída, então, nos fluxos do positivismo e da vontade de verdade.

Essa didática tecnicista opera com a perspectiva (tomada nessa lógica como “a” perspectiva) de que se ensina um sentido para o mundo dado nele mesmo e é decifrado por uma interioridade via alguns métodos. A linguagem, nesse nexos, transcreve o real e o currículo é tomado como um mundo objetivo de fatos, um repertório morto de elementos da realidade que foram descobertos, e que necessitam ser transmitidos com exatidão e memorizados. O conhecimento é tomado pela necessidade de explicação, ligado a esquemas mentais de raciocínio. Uma marcha de objetivos, avaliações classificatórias, grades curriculares, planos de unidade, disciplinas, técnicas de ensino, recursos, resultados, utilitarismos de toda ordem. Uma marcha de alunos estancados em divisões binárias e cobrados desse lugar. E não se trata de negar essa tradição, mas de problematizá-la quanto ao funcionamento de suas forças. Forças disciplinares e biopolíticas que produzem essa didática da adaptação e da normalização. Uma didática perpassada pelo microdetalhamento das condutas e pela regulação da população, em práticas de vigilância, sanção e exame, tendo a confissão papel fundamental nessa relação com o saber como autodecifração e renúncia de si, transformando-nos em dados para nós mesmos e para os demais. (FOUCAULT, 2002a). A didática encontra-se aqui no limite dessas duas tecnologias de poder na produção de determinados modos de subjetivação, operando na cientificização do pensamento, transformando o pensamento em duplicação, explicação e memorização. A didática no reino da representação.

A didática que se constituiu nos séculos XVII e XVIII e que invade nosso presente com suas forças, passa pelo disciplinamento dos corpos e dos saberes da pedagogia, marcando como inútil o que não se relaciona com essa lógica. Dessa organização dos saberes, decorrem técnicas e instituições, sucedendo uma escola fortemente conectada a uma lógica moralizante e higienizadora da sociedade. E, por meio dessa didática e de suas tecnologias de poder, dá-se a produção desses corpos sujeitados, algo como uma alma-sujeito, um eu, um *self* a ser explicado pela didática, decifrado, para dali tirar o máximo de eficiência e produtividade.

Mas há ainda a denúncia de tudo isso. E desponta, então, a didática crítica. A barriga agora ronca as cidadanias, as libertações (lembrando que o macaco imitador preferiu a invenção de saídas à liberdade do humano), as conscientizações, as ideologias, as mediações, os pareceres descritivos, as avaliações emancipatórias, a militância, os currículos ocultos, as identidades, a inclusão, a diferença relativa em que a diferença ainda está subordinada ao idêntico. O animal da toca já tinha cantado esta lição: a inclusão que a tudo engole e mesmifica fala das galerias devoradoras. (KAFKA, 2009d). Os encontros já previstos e nomeados. Os assentos morais ocupados. A denúncia do poder como uma propriedade e a libertação via razão. A busca por um sujeito autônomo, uma identidade unificada ainda no reino da representação, agora pintado com as cores da salvação.

A barriga segue roncando e sente fome de outras coisas. De pensar com a barriga, com uma barriga. E por isso, talvez, faça jejum. Por isso a artistagem da fome. (KAFKA, 2011b). Não porque não se quer comer. Sim, se tem fome, muita fome. Mas de outros alimentos! Para além desse humano médio, morno e tão satisfeito consigo mesmo e seu ressentimento, a barriga segue roncando e tentando cuspir. Mas lembremos que somente o inseto gigante kafkiano parou para ouvir o violino e viver ali sensibilidade e beleza. A música o prendia. Seria ele um animal? (KAFKA, 2009e).

Os escapistas Kafka e Nietzsche gostam dos estômagos leves, que ruminam e digerem a potência, vomitando o ressentimento e a culpa. Riem da invenção de modelos e cópias e dançam a vida como uma arte. E a didática é colocada também para dançar. Ela não resolve ficar, porque está ocupada demais pensando na próxima saída. Os escapes, sempre os escapes. Desconfia que as palavras não são as coisas, assume uma linguagem menor, uma linguagem que é desta vida e deste mundo, que desinventa o verbo e fabula a vida, interrompe para ouvir os silêncios e respeita a “artistagem” da fome, que pinta os sons de violino.

Para isso, é tomado o procedimento da minoração para pensar a didática, no sentido de desmanchar os conectores de poder, sustentados pelos discursos científicos, tecnicistas ou críticos, nos quais a didática se constitui com força de verdade no campo da educação (DELEUZE; GUATTARI, 2002). Minoração no

atravessamento de outros aportes, tais como a literatura de Kafka, maquinando com a linguagem, servindo-se dela, afastando-se de si mesma.

A estratégia do macaco “relatoriador” nos faz voltar à questão de que a problematização da ciência, e aqui especificamente da didática, coloca-se como uma crítica da verdade, como um valor que esqueceu que o é. Por isso a potência da genealogia para pensar essa questão para além da verificação da oposição de verdade e erro, sendo a ciência o princípio de julgamento e tendo em seus procedimentos a garantia da verdade (NIETZSCHE, 2006; FOUCAULT, 2002A, 2003; MACHADO, 2006). Por isso, tomar a didática genealogicamente, atravessando-a com a literatura de Kafka, pode ser entendido como um procedimento de minoração, pois o que vai interessar são as condições de existência e não de validade, assim como as possibilidades de criação. Trata-se de tirar a língua de um lugar dado e acostumado e fazer outros usos dela. Trata-se de operar nesse campo como uma micropolítica, como um outro modo de exercício político, no qual sintomas julgados *a priori* como individuais são tomados como questões de ordem política na dissolução do sujeito.

Essa furungação didática não significa ser contra o que é ficção e, então, a favor do que é “real”. Não existem valores fora do mundo, fora da cultura, fora da linguagem, fora das relações de força (apesar do Projeto Escola sem Partido nisto apostar). Por isso a pergunta não é pela origem da verdade, por uma razão que descobriria os sentidos mais profundos do mundo, mas por essa vontade de verdade. A vida é maior do que o que temos por verdadeiro e falso. Não se trata de uma busca por desvendar uma verdade transcendental de um sentido, mas mostrar as estratégias de produção dos efeitos de verdade, entendendo o discurso como um espaço onde poder e saber se articulam. (FOUCAULT, 2002a).

Trata-se não de desconstituir o campo da didática ou de denúncia de seu projeto, mas de problematização da crença na verdade como um bastão contemporâneo no guiamento das condutas, porque louvado como valor superior. Trata-se, também, no campo da didática, de uma estreita ligação entre ciência e moral, uma vez que é esta moral platônico-cristã dos ideais que dá valor à ciência. Mas temos o macaco “relatoriador” que ri de cabeça inclinada, entendendo que os valores morais não têm uma existência em si; são produções nossas, humanas, e que o critério de avaliação poderia ser deslocado para o

aumento ou não da vida (NIETZSCHE, 2006). Uma tentativa de escape à domesticação da vida neste campo específico de atuação.

Daí a importância de examinar o funcionamento dos discursos didáticos que se instituem como práticas discursivas, produzindo os objetos de que falam, em conexão com os eixos de poder, saber e modos de subjetivação. Na perspectiva genealógica aqui assumida, não temos uma essência, uma realidade preexistente, uma vez que nos constituímos em práticas que obedecem a determinadas racionalidades, produzindo o que temos por verdade, por realidade, por nós mesmos. Não há conhecimento verdadeiro sobre o homem, uma vez que ele mesmo não passa de uma ficção. (FOUCAULT, 2002b). Aqui o homem kantiano tomado como medida de si mesmo dissolve-se em frestas.

Por isso este relatório não é contra a moral, mas para além dela, buscando problematizar essas forças didáticas tecnicistas e críticas, ambas imanentes à modernidade. Tais didáticas funcionam na crença inabalável no ser do pensamento racional, o qual é capaz de não apenas conhecer, mas também ser corrigido e corrigir. Forças essas que colocam em movimento os currículos e suas organizações disciplinares de corpos e saberes. As avaliações e seus critérios binários e classificatórios de inteligência e não inteligência, ligados a processos de avanço ou retenção na maquinaria escolar. As distribuições de tempos e espaços no esquadramento para a produção do corpo útil na maquinaria capitalística. As escritas resumidas a resenhas, perguntas, respostas, redações, títulos, reprodução e classes gramaticais. Figuram nessa fábula normalizadora, igualmente, os encaminhamentos a *experts* da alma humana para a melhoria daqueles que não cabem moral ou cognitivamente. Vivemos em um panóptico generalizado, no qual os rastelos são cada vez mais múltiplos. (KAFKA, 1993).

Assim, poderíamos perguntar com questões que buscam escapar às facilidades dos universais: como o indivíduo pode ser tomado como objeto de conhecimento em relação à aprendizagem, ao currículo, à avaliação, ao planejamento, à inclusão no campo da didática e, ao mesmo tempo, ser subjetivado como um determinado tipo de sujeito nessas tecnologias disciplinares, biopolíticas e de controle que funcionam no campo da didática? (FOUCAULT, 2002a, 2002c; DELEUZE, 2008). Que outros conceitos poderiam aí aparecer? Como estão operando os mecanismos de obtenção da verdade? De que modos os indivíduos estão aprendendo a se relacionar consigo mesmo

nestas práticas? Por meios de quais verdades problematizam a si próprios quando se enxergam como aprendizes, crianças, adolescentes, aprovados, reprovados, inteligentes, não inteligentes, comportados, não comportados, civilizados, não civilizados, normais e anormais, saudáveis e patológicos nessa maquinaria binária? Quais forças estiveram imbricadas na constituição da didática? Por que estes valores e não outros? Quais as forças atuando nessa sociedade do super desempenho (HAN, 2017), quando tomamos a didática escolar operando em tempos de desmoronamento da cultura letrada e de elogio a um funcionamento performático, que cultua a opinião? (SIBILIA, 2016).

Perguntar como estamos nos constituindo em relação ao saber, ao poder e ao si, buscando as forças ligadas às práticas discursivas nos provoca a pensarmos em outras práticas de existência nesse campo. Um modo de atuar sobre si mesmo para além da moral prescritiva, arranjando fendas nos tipos de individualização ligados ao estado, à didatez, à superprodução, ao desempenho, à concorrência, à língua maior. Um modo de ruptura com a lógica que toma a identidade como um ponto de partida, para operar com a perspectiva de que nos constituímos na exterioridade do acidente, do acaso das batalhas, para além dos manuais do humano. Trata-se de implicações de estilos de vida, aqui encaradas como questões políticas (FOUCAULT, 2003).

Este modo de analítica poderia funcionar mais como uma saída na necessidade de cuspir. Talvez seja desse tipo de dignidade que Nietzsche (2001) falava em relação ao pensamento: a lentidão na ruminação, não abdicar de si mesmo, não se sacrificar em nome de uma moral superior, mas construir a própria vida como uma arte de viver que passa por um permanente afastar-se de si. E ainda uma terceira precaução: tentemos!

3ª lição: algumas saídas

O macaco kafkiano desdobrou-se na criação de saídas. Tomar a didática para além do tecnicismo e das teorias críticas “denuncionistas” abre uma possibilidade de a atravessarmos com outros aportes (MATOS, 2009). Nesse sentido, é experimentado o procedimento de minoração na didática, amputando os elementos da língua maior para além da pretensão de escrever sobre a realidade, a qual estas possibilidades poderiam se abrir. (DELEUZE; GUATTARI, 2002). E nesse “relatoriar”, a didática é tomada pela genealogia na ruptura de

uma lógica metafísica, apostando em uma problematização descontínua da valoração dos valores, negando o valor “em si” dos valores. Os valores com os quais lidamos no campo da didática não existem pairando no céu eterno. São fabricados historicamente, descontínuos e dispersamente. Os códigos que usamos para nomear o mundo não estão dados *a priori*, mas têm uma vasta conexão com as invenções de juízo de valor de bem e mal, que se produziram em práticas sociais. Por isso, “para o genealogista não há essências fixas, leis incontornáveis ou finalidades metafísicas; o seu objetivo não é ir às origens, mas antes tentar intersectar a proveniência e a linhagem de um problema ou de uma coisa”. (Ó, 2003, p. 12).

Tomar a didática pela genealogia é encarado nesse relatório em formato de artigo como um modo de minoração no campo da didática. Um menor muito longe do menor kantiano, que objetiva atingir um estado de maioridade via o uso autônomo da razão. Trata-se aqui de outra coisa. De uma minoração que problematiza justamente essa razão pura, esse sujeito transcendental, essa emancipação. Por isso tomar de Kafka sua mecânica, justamente para pensar a didática e inventar outras dobradiças, conceitos e personagens por meio disso, ao invés de ficarmos confirmando o que já sabemos. Trata-se de uma tentativa de escape dessa noção de liberdade moderna, para pensarmos as saídas.

Ao assumir essa perspectiva, este tipo de exame propõe não uma busca por essências, mas a operação das forças. Assim, o poder não é entendido como propriedade, mas como relações de forças, estratégias capilarizadas, sem um centro irradiador, em uma relação imanente com a produção de saberes e os modos de existência. O macaco imitador do humano entendeu esse jogo de verdade. Por isso escreveu um relatório à Academia. Entendeu facilmente que nosso regime político de verdade está atravessado pelo discurso científico (FOUCAULT, 2003). O mesmo discurso se apropria da didática em sua constituição, para fazê-la funcionar com valor de verdade. Mas o macaco também está atento às forças que funcionam no presente na precarização do trabalho e dos laços, no investimento em comunicação ao invés da conversação, em que não há tempo para que algo dure o suficiente para que se tenha intimidade com o pensamento. Tempos de elogio à informação pela informação, tempos de super aceleração e produção, tempos de concorrência com os outros

e consigo mesmo, tempos em que um léxico empresarial invade as escolas para nos convocar ao empresariamento de si mesmo.

O macaco em suas aulas entendeu que se trata de relações de forças com os outros e consigo mesmo e que uma série de técnicas são postas em funcionamento para ensiná-lo a assumir um determinado lugar, assumir-se como um determinado tipo de sujeito. Mas o macaco entendeu muito mais. Daí a minoração para a criação de outras possibilidades éticas, estéticas e políticas na didática. (DELEUZE; GUATTARI, 2002).

A partir disso, o conhecimento passa a ser visto de outros modos, entendido não como fruto da interioridade do sujeito, mas resultado de batalhas. Conhecer não estaria, assim, na ordem da explicação, mas de interpretações infinitas. Os conceitos com os quais aprendemos a nomear o mundo são históricos, tiveram certas condições de possibilidade para existir. Não há um mundo lá fora a ser representado pela linguagem e um sujeito, tal como uma interioridade, que o representaria pela linguagem. Não há um “eu” por traz dessa produção, um sujeito racional que produziria esse conhecimento; o que temos são efeitos de subjetivação, uma posição no discurso, ficções, apenas a ação, porque a subjetivação não é um fato ou um ponto de partida. É da ordem da produção. O conhecimento, pois, não existe fora das relações de forças que o produzem e o tornam possível. É sempre da ordem da imposição, da valoração, da ficção, porque o pensamento não pensa sozinho, ele precisa ser forçado a pensar. Assim, problematiza-se a noção moderna de *razão*, negando que o pensar seja o exercício de uma faculdade inata ou algo adquirido, argumentando que o pensar se dá em uma intromissão do de-fora. O pensar envolveria experimentação e problematização, sendo que o poder, o saber e a constituição de si seriam a raiz tripla de uma problematização do pensamento, o que vai desafiar a criação de novas formas de subjetividades e de pensar. (DELEUZE, 1998). Nesta escrita, o pensamento é forçado a pensar pelo macaco cuspidor de imitação.

A partir disso, os universais deixam de ser explicadores do mundo e entende-se que são eles que precisam ser explicados, em sua formulação e em seu funcionamento. Não se trataria mais de uma correspondência entre aparência e essência, mas trazer para a visibilidade as condições de invenção da didática. Assim, a identidade é picotada, o rebanho é posto de frente com o seu

esgotamento. Um cansaço desse homem moderno, burguês, calculado, esquadrinhado, burocratizado, normalizado que é imanente a essa didática moderna. Por isso a necessidade de invenção de fresta na toca, que tome como matéria a própria vida ao invés das coisas já pensadas, textos já lidos, poderes instituídos.

As didáticas não são apenas compostas de informações, espaços neutros de organização do mundo escolar. Há toda uma organização específica do conhecimento, o modo de se operar com ele e o tipo de racionalidade que o está regulando, o que implica a produção de determinados modos de existência. Trata-se de práticas discursivas e não discursivas na produção do que temos por realidade e por nós mesmos. (FOUCAULT, 2002b).

Deste modo, a didática é retirada do campo do universal, do total e jogada para o terreno da imanência, da possibilidade de criação. Não se trata da superação do velho pelo novo, de denúncia ou de um novo projeto de salvação. Versa, justamente, sobre algo bem mais modesto, até porque a escola moderna nasce no cruzamento de um poder pastoral e de uma razão governamental com a preocupação de certa condução das condutas. Uma instituição que nasce como instituição de confinamento, atravessada por exercícios do poder disciplinar e biopolítico e que se faz nessa relação de imanência (FOUCAULT, 2008). Portanto, não se parte de um entendimento que nega toda essa constituição da escola e da didática, mas traçar pequenos esburacamentos, arquitetar saídas provisórias, fazer escapes, alguns rasgos para podermos pensar e viver outras coisas, quando o mofo pedagógico já entope a garganta e seca a língua. Queremos outras línguas que, colocadas na ponta dos dedos, escrevam exercícios éticos, estéticos e micropolíticos, em que a diferença não esteja submetida ao jogo da identidade.

Por isso, mais do que metodologias e técnicas de ensino, essa minoração constituidora de saídas na didática pensa em procedimentos, tais como táticas e estratégias que inventam novas conexões entre os acontecimentos vividos, experimentando outras possibilidades de existir em conversação com a tradição. Foucault (1999) opera com o procedimento como certa intervenção sobre a materialidade da linguagem, na multiplicação dos sentidos. Coloca-o para funcionar como um certo uso da linguagem, tal como uma máquina fabulatória, servindo-se dela para produzir outras possibilidades.

Para além do coro da verdade ou erro, a vida. As inscrições se dão no corpo, é do corpo que se trata a didática. E não do seu avesso, mas de sua multiplicidade. Trata-se de um modo de resistência contra a barbárie da subestimação da inteligência de alunos e professores, contra o abandono intelectual, contra uma relação de embrutecimento e imobilização que proíbe o inédito de cada vida e acontecimento.

Tornar a didática uma máquina: uma máquina literária, filosófica, científica, que desmanche os dados da língua maior, que diagnostica o presente para buscar entender como estamos nos constituindo no que somos, no que estamos deixando de ser, no modo como falamos e escrevemos isso, na criação de brechas para outros modos de pensamento e existência. Problematização dessa língua maior essa dos tribunais pedagógicos que, por meio de seus *experts*, operam na melhoria do humano, em nome de um ideal; que tomam a ovelha de rebanho como medida de todas as coisas e a escola como tendo a função de realizar tal função. Portas feitas à medida de cada um. (KAFKA, 2009b, 2010). Relatórios diários que examinam a normalidade a anormalidade do humano didatizado. E a didática? Ela se coloca a este serviço: do disciplinamento à biopolítica, ao controle, e, no presente, à superprodução em um pragmatismo utilitarista.

Mas talvez consigamos alguns escapes com uma didática menor. Por que não existe “a” didática. Existem didáticas e alianças provisórias. Uma didática do Fora? Fora daquilo que constitui a materialidade do nosso pensamento e de nossos modos de existência? Talvez. Kafka (2009a) falando da partida, já anunciava sua meta: o fora. Kafka (2009c) e seus pés trepadores de degraus que pisoteiam essa perspectiva que quer apresentar o mundo como explicado e explicável. Com Foucault (2009), podemos pensar nessa minoração como uma didática do fora, conceito que Foucault busca em Blanchot para romper com os modelos tradicionais e com a própria ideia de modelo. E faz esse movimento justamente pela literatura na dissolução do sujeito e da operação com um pensamento fora de toda subjetividade, como um movimento outro.

Esse humano inventado pelas ciências humanas, tomado como medida na didática, pode ser aqui rasgado com o conceito do fora, uma vez que este rompe com as categorias totalizadoras da obra e do autor, ligadas a uma concepção humanista de arte; rompe com a lógica em que o sujeito está no centro do

pensamento. (FOUCAULT, 2009; LEVY, 2003). Nessa perspectiva, a literatura, neste caso tomando especificamente a literatura de Kafka, nos auxilia nesse rompimento com uma lógica de representação, abrindo para a possibilidade de lidação com a linguagem na multiplicação dos sentidos. Possibilita uma rela o que ultrapassa os binarismos interior e exterior, sujeito e objeto, eu e o mundo. Assim, deixando a didática atravessar-se por essas questões, esta não busca mais transcrever uma realidade preexistente, pois encontra somente em sua própria imanência tais critérios de afirma o, uma vez que não há "alguma coisa lá fora" ou a uma interioridade a ser representada nesse campo.

Nesta minora o da didática, o conceito do fora vem como uma força de pensá-la para além das formas, pois o fora trata justamente do informe, do espaço em que as coisas ainda não são, de pontos singulares em agita o de forças. E a pergunta que se coloca  : Seria possível viver brechas na linha do fora, no campo da didática? E   aí que entra o conceito de subjetiva o em Foucault: Como tornar viv el, dobrando a linha, que   o dentro do próprio fora? Uma linha de vida? Trata-se da rela o de si consigo mesmo, sem isso significar um retorno   identidade, mas de rela es da força consigo mesmo.   isso que cria a existência. Trata-se da constitui o de outros modos de existência. Daí a importância da problematiza o genealógica que pergunta: Quais as condi es de possibilidades para o que podemos ver e dizer no presente no campo da didática? De que modo isso abre para uma outra rela o com o pensamento, que se dirige não a um sujeito cognoscente e a estruturas mentais de raciocínio, mas a um fora informe, que nos provoca a pensar outras coisas? Quais modos de subjetiva o estão nos atravessando? Quais técnicas específicas produzem o que vemos e falamos, em se tratando da didática? (FOUCAULT, 2009).

Talvez estas perguntas não estejam aí para ser respondidas, mas justamente para ser feitas. E como extrair da própria didática uma didática menor, que seja capaz de pensar a linguagem e operar com ela como uma linha revolucionária? Talvez como Deleuze e Guattari (2002) trouxeram a partir de Kafka, há uma certa disjun o entre comer e falar e entre comer e escrever. Logo, pensemos no estômago leve de Nietzsche e da rumina o. Talvez a dica por começarmos pelo jejum, tal como uma arte. Uma arte da existência. E junto com ela, a necessidade de cuspir.

Desse modo, esse relatório de didática não se coloca como uma metáfora, que ainda conserva um sentido primeiro em seu funcionamento, mas com metamorfose, que busca multiplicar as palavras (DELEUZE; GUATTARI, 2002). A linguagem, pois, deixa de querer representar o tempo todo para alargar os limites. Não se versaria mais de mera explicação. Há uma fartura de opinião, informação, comunicação, palavras de ordem. Didática na sociedade de controle!

Fazer outras coisas nesse campo nos exige um exame fino e delicado de sintomas quanto à linguagem como transmissão de ordens, exercício de poder ou resistência a isso. A linguagem não apenas transcreve uma realidade dada *a priori*. Ela faz muito mais do que isso. Ela produz o mundo. Por isso pode ser tomada em sua força ativa, revolucionária, de fronteira. E daí o grande desafio de desmanchamos essa relação que assumimos conosco mesmo, desaprender os lugares que aprendemos a ocupar na docência, desconstruir as metanarrativas de uma razão pura e de identidade. Não temos como saber o resultado desses outros movimentos, pois operamos com o processo. Não temos como prever e regular os efeitos. Temos como disparar forças a outras forças.

Trata-se de uma sintomatologização do nosso presente para analisar quais forças estão se apropriando da didática nas escolas, quais valores estão sendo valorados, valorados por quem. E dessa sintomatologização com precisão cirúrgica, tirar detalhes da vida, do cotidiano ainda não esquadrihados pelas didáticas da representação, para fazer outras coisas com isso (CORAZZA, 2011). Disparar outras leituras e escritas, outras produções que desmanchem com essa divisão entre ficção e realidade, essa modelização sufocante, quando se toma com Nietzsche a ideia de que tudo o que temos são interpretações, invenções de sentidos. Daí a didática preocupada com ritmo, em fazer a aula funcionar e o que importa será a criação que está implicada, que desconcerte esse corpo já todo codificado.

E com que postura nos colocamos diante disso? Como entrar nessa relação escapando de aulas já dadas, de textos já lidos, de condutas marcadas? Talvez um jejuar de tantos padrões, metodologias certas, cálculos e médias, níveis de inteligência, padrões de desenvolvimento, identidades e verdades para buscar as condições de invenção dessas valorações. Um jejuar dessas unidades que validam a si mesmas em protocolos que esqueceram que são uma invenção e

assumem caráter sacro nas escolas. Um jejuar desses conhecimentos que se apresentam como universais e totais, úteis para o mercado e, então, porque científicos e então obrigatórios no currículo escolar. Um jejuar de uma moral de rebanho para entender que a moral é da ordem da imanência, pois os valores são desse mundo. Uma “artistagem” da fome na escavação de saídas, que justamente pergunta quais as condições de possibilidade para esses valores em seus efeitos de poder, em suas produções de subjetivações.

Jejuar a tudo isso não significa um vale-tudo, muito menos um nada, muito menos ainda uma invenção romântica de final feliz. Trazer para a visibilidade a arquitetura dessas galerias didáticas significa expô-las como artefatos que são e que, portanto, podem ser diferentes em brechas. E esse movimento não é isento de relações de forças, uma vez que se trata também da “lidação” com outras forças. E, para isso, precisamos de outros procedimentos. Mas não em nome de uma nova prescrição, de uma nova grande revolução. Por isso essa didática menor não pergunta se esse conhecimento é verdadeiro ou falso, mas pergunta pela afirmação de vida. Um conhecimento que não serve para conhecer, mas para cortar, na experimentação de infinitas combinações e arranjos dentro e fora das escolas. Por isso a avaliação, nessa perspectiva, não se pretende calculadora ou salvadora, mas funciona no jogo de poder e saber. Por isso essa didática menor não tem um ser humano ideal a cumprir, porque não é da ordem metafísica. São ângulos, perspectivas, linhas, em que nenhum ponto tem privilégio sobre o outro.

Invenção de um encontro com a didática, na criação de um outro funcionamento para esse corpo. E para isso combina-se, Kafka à Nietzsche, que nos pedem antenas em pé no exame das forças ativas e reativas e um estômago leve para digerir tudo isso e vomitar o necessário. Daí a arte de ruminar. Tomar a didática na lentidão necessária e mastigá-la na constituição de outras possibilidades. Uma mastigação por repetidas vezes, utilizando-se de diversas línguas que cortam os sentidos, ao invés de operar em uma lógica explicativa que antecipa o pensamento. É com mandíbula forte que a mesmidade vira resto. Congestão dos microfascismos que vivemos todos os dias em nós. Uma ruminação literária para tomar a didática em suas forças de criação, estabelecendo novas amarrações entre os eventos experimentados e os documentos com os quais entramos em contato, farejando com nariz de abutre

os sintomas no presente, para pensarmos outras afetações para além do esgotamento que vivemos. (KAFKA, 2009f).

Não se trata de opor a teoria como abstração à vida como prática; hierarquizar os saberes em científicos e não científicos e entre o que é sério e o que não é; não há uma perspectiva privilegiada da verdade, mas multiplicidades. Não há uma consciência transcendental que almeja ser alcançada ou um tempo ideal que busca ser ressuscitado em educação. Essa ruminação enjoa com as generalizações e pede a experimentação, sussurrando as impossibilidades kafkianas que aqui são roubadas para pensar a didática: a impossibilidade de não escrever, a impossibilidade de escrever sobre tudo, a impossibilidade de não escrever em uma língua menor como modo de saída. Contra o que apequena a vida e esgota o corpo: a função K na didática. Por isso, este relatório não pretendeu escrever sobre a verdade da didática, muito menos fazer completamente outra coisa com a escola, mas justamente multiplicar os sentidos e as possibilidades de existência nesse campo, na invenção de algumas fissuras.

4ª lição: “relatoriando” uma didática menor

O macaco capturado em um navio escapa. E entra no campo da didática. E faz coisas com ela. A didática tomada para além de uma perspectiva tecnicista ou da denúncia, problematizada genealogicamente a partir de Nietzsche e Foucault, arranca a didática do seu lugar acostumado, para convocá-la à vida, para além da representação. Para tanto, opero com o conceito de minoração em Deleuze e Guattari (2002), como um modo de extrair da própria didática uma didática menor, tal como uma precaução de intruso, na invenção de saídas possíveis para o escape. Um alvoroço de saída nas práticas escolares.

A didática vem de uma longa trajetória positivista, iluminista, tecnicista, passa pelo crivo das teorias críticas e hoje é esburacada pelo pensamento da diferença. Mas isso não significa uma substituição ou uma hierarquização. Trata-se de diferentes forças em atuação. E aqui a escolha de operar com a função K na didática, na impossibilidade de uma lógica explicativa. Uma engenharia de saídas ao invés das liberdades inventadas pelas disciplinas, das fugas ou denúncias militantes. (FOUCAULT, 2002a). Não quer se tornar livre da didática, mas produzir outras linhas. Trata-se da impossibilidade de não criar na didática, a fim

de não se morrer de fome ou sufocado. Este modo não opera em nome de uma grande bandeira, mas de um modo micropolítico no desenho de outros personagens, cenários, línguas, estratégias, combinações. Uma condição de resistência à didática maior, à didática do Estado, à didática com letra maiúscula. Um arrancar essa linguagem didática do sentido dado. Metamorfoses didáticas, nessa utilização outra da língua, na intervenção rigorosa em sua materialidade.

Tomar a didática como parte de uma estética da existência. Professores que aqui, ao modo de macaco, ensinaram a dissolução do sujeito e deslocaram a discussão do sujeito para os modos de subjetivação; que deslocaram as teorias do poder para o exercício microfísico e produtivo do mesmo; que mostraram a verdade como mais um valor em suas tecnologias de verificação e efeitos de poder; que transvaloraram os valores. O macaco ensina uma lição modesta para a didática. Não há uma essência didática. Portanto, há invenção e a possibilidade de nomearmos nossas práticas, aos outros e a nós mesmos para além do registro da moral. Daí a importância de mostrarmos a arquitetura dessa muralha, assim como seus buracos cariados. Porque o saber tende a esquecer de onde veio e se naturaliza, normaliza e domestica os sentidos e as palavras. (CORAZZA; TADEU, 2003). E a vida mofa. Por isso a precaução metodológica de Foucault: perguntar pelo campo atual das experiências possíveis.

5ª lição: o macaco kafkiano, um “lecionador” de saídas

Lição estoica do macaco kafkiano: não ser escravo dos outros nem de si mesmo (FOUCAULT, 2011). Kafka lecionou saídas, porque não gostava de palavras acostumadas. Por isso criou um sotaque de ferverilha. Prendeu a fome de bobagens. E inventou o violino encantador de insetos gigantes, com ouvidos sensíveis. Kafka desfigura a didática. O gato fabulador nos diz para mudarmos a direção. E nos come (KAFKA, 2011c). Força-nos a pensarmos na criação de problemas específicos nesse campo. E a didática pegou deformação, porque abre um olhar grande para o mundo e, ao mesmo tempo, um olhar que não é outra coisa, senão o próprio mundo. Despraticando a norma e fazendo selvagem a linguagem, coça a ideia de pensar uma didática que não seja a da palavra de ordem, que queira significar o tempo todo a vida para os outros, que queira falar pelos outros. Uma prática de fissuras micropolíticas. E, ao modo de macaco

saidor, a experimentação de procedimentos na didática, no pensamento, na escrita, na vida. Por isso o macaco tentou. E esta escrita é isto: apenas um relatório. Que fala de um ponto específico na problematização do presente na possibilidade de invenção de um outro corpo para a didática. Nessa urgência, há uma inclinação de cabeça, um ronco de barriga e uma casca arrebatadora. O macaco introduziu-se na didática e empurrou o pensamento!

Referências

CORAZZA, Sandra Mara. **Caderno de notas**: para pensar as oficinas de transcrição. Observatório de Educação. Escrita: um modo de ler-escrever em meio à vida. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. *In*: CORAZZA, S.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 35-57.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 2. ed. Tradução de José Carlos Rodrigues. Lisboa: Veja, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: para uma literatura menor. Tradução de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Raymond Roussel**. Tradução de Manoel Barros de Motta e Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 6. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002c. (Coleção tópicos).

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 10. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003. p. 15-37.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**: curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. *In*: FOUCAULT, M. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. 2. ed. Organização dos textos de Manoel Barros de Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 219-242. (Ditos e Escritos; III).

- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3. ed. Edição estabelecida por François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Tradução de Marcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Tradução de Enio P. Gianchini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- KAFKA, Franz. **Na colônia penal**. Tradução de Modesto Carone. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- KAFKA, Franz. **O Processo**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- KAFKA, Franz. A Partida. *In*: KAFKA, F. **O abutre e outras histórias**. Tradução de Noémia Ramos. Lisboa: Estrofes e Versos, 2009a.
- KAFKA, Franz. Diante da Lei. *In*: KAFKA, F. **O abutre e outras histórias**. Tradução de Noémia Ramos. Lisboa: Estrofes e Versos, 2009b.
- KAFKA, Franz. Advogados. *In*: KAFKA, F. **O abutre e outras histórias**. Tradução de Noémia Ramos. Lisboa: Estrofes e Versos, 2009c.
- KAFKA, Franz. **A Toca**. Tradução de Francisco Agarez. Lisboa: LxXL, 2009d.
- KAFKA, Franz. **A Metamorfose**. Tradução de Gabriela Fragoso. Lisboa: Editorial Presença, 2009e.
- KAFKA, Franz. O abutre. *In*: KAFKA, F. **O abutre e outras histórias**. Tradução de Noémia Ramos. Lisboa: Estrofes e Versos, 2009f.
- KAFKA, Franz. **Carta ao pai**. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- KAFKA, Franz. Um relatório para a Academia. *In*: KAFKA, F. **Essencial**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Penguin Clássics Companhia das Letras, 2011a. p. 113-123.
- KAFKA, Franz. Um artista da fome. *In*: KAFKA, F. **Essencial**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Penguin Clássics Companhia das Letras, 2011b. p. 47-58.
- KAFKA, Franz. Pequena fábula. *In*: KAFKA, F. **Essencial**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Penguin Clássics Companhia das Letras, 2011c. p. 171-171.
- LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- MATOS, Sonia Regina da Luz. Didática e suas forças vertiginosas. **Conjectura**: Filosofia e Educação, v. 14, n. 1, p. 93-134, jan./abr. 2009.
- Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa e Autor, 2003. (Coleção Educa – Ciências Sociais, n. 2).

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **A genealogia da moral**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SIBILIA, Paula. **Redes e paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

Educação de jovens e adultos: a busca do saber e as implicações psicossociais¹

Tarcila Pereira de Quadros*
Alice Maggi**

O objetivo deste capítulo é destacar alguns dos pontos centrais abordados no curso promovido pelo Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul, na medida em que as práticas de trabalho envolvem tanto a formação de docentes que também atuarão na educação básica como de psicólogos que se inserem nos temas da educação.

Em especial, pretende-se apresentar um trabalho de conclusão de curso de psicologia como exemplo de atuação docente, ou seja, no momento em que a pesquisa na área é estimulada, os referenciais teóricos são ampliados e estreitam-se as articulações entre psicologia e educação. Mesmo que o foco seja na educação de jovens e adultos, a questão central segue sendo o ensinar e aprender, no âmbito do que se espera que seja ensinado e aprendido na educação básica.

Este trabalho tem como objetivo dar visibilidade a uma das ações do Observatório de Educação, da Universidade de Caxias do Sul, quando planeja sistematicamente capacitações para todos os seus integrantes, destacando os cenários de formação e atuação docente. Isso porque, entre as ações previstas pelo Observatório de Educação, quando foi proposto e ainda na atualidade, consta repercutir os interesses da comunidade nas ações ordinárias de trabalho, para além das fronteiras da academia. Portanto, a realização dos estudos sistemáticos, ao longo de 2012, refletiu tal interesse implicando na íntegra todo o grupo de participantes.

¹ Parte do artigo corresponde ao Trabalho de Conclusão do Curso da primeira autora, sob orientação da segunda.

* Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais e Disciplinas Pedagógicas pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bacharel em Psicologia pela UCS. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Escolar pela FSG. Especialização em Neuropedagogia da Educação pela Faculdade Rhema.

** Psicóloga. Doutora em Psicologia. Docente na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduação e Mestrado Profissional em Psicologia.

Ilustra, em especial, a identificação das implicações psicossociais que influenciam adultos a buscarem os cursos de alfabetização, em especial os oferecidos pelos programas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Faz-se um breve mapeamento da situação do analfabetismo no Brasil, considerando a última década, e apresentam-se os possíveis campos de atuação do psicólogo na alfabetização de adultos, ou seja, as intervenções com esses adultos e a capacitação dos professores que atuam com tais grupos. Utilizou-se nesta investigação um delineamento qualitativo em uma pesquisa bibliográfica e exploratória, em que foram empregados como fontes artigos de periódicos científicos e livros nas áreas de psicologia e educação. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo e divididos em três categorias: programas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, situação do analfabetismo no Brasil na última década, e possíveis campos de atuação do psicólogo na área de alfabetização de adultos.

Os resultados indicaram a presença crescente dos programas de educação de jovens e adultos no país, porém a situação do analfabetismo no Brasil, matéria de constante discussão, é um fator preocupante por parte dos envolvidos na área da educação. Dessa forma torna-se relevante contemplar as implicações psicossociais diante desse cenário, ou seja, principalmente a questão da baixa autoestima presente nos adultos que seguem analfabetos.

Os estudos que discutem questões relativas à linguagem e às formas de organização da sociedade brasileira têm, sistematicamente, denunciado que a linguagem no país vem sendo utilizada como elemento de discriminação social. A luta contra esse preconceito é um dos motivos que levam muitos adultos a voltarem aos bancos escolares, almejando conquistar um lugar na sociedade. Segundo Bagno (2003), essa discriminação social nasce do “preconceito linguístico”, que é alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revistas, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática e os livros didáticos. Levando em conta este contexto, pode-se considerar que o adulto que busca aprender a ler e escrever não está apenas desejando o domínio das palavras, mas está tentando romper as grades da ignorância e da exclusão às quais foi submetido por diversas circunstâncias.

A injustiça que o analfabetismo representa tem muitas outras implicações psicossociais, como: o indivíduo se sente impossibilitado de ter atitudes ou tomar decisões sozinho, e até mesmo de posicionar-se em processos políticos. Dessa forma, saliento a importância de pesquisar sobre tais fatores que impulsionam muitos adultos a frequentarem cursos de alfabetização. O adulto analfabeto muitas vezes sofre pressões, tanto no âmbito social quanto no psicológico, no que se refere às questões do analfabetismo. Frequentemente, ele é um adulto trabalhador que está em constante luta para superar suas condições precárias de vida (emprego, transporte, moradia, alimentação, saúde, etc.), sendo que a raiz do problema muitas vezes encontra-se no analfabetismo. (FREIRE; MACEDO, 1990).

Os analfabetos continuam sendo descritos como cidadãos pouco produtivos, explorados, excluídos da sociedade e normalmente sentem vergonha de sua condição. Esse sentimento de vergonha geralmente fica mais explícito quando o indivíduo tem que assinar algum documento com seu polegar, ou depende de outras pessoas para poder utilizar o transporte público ou efetuar pagamentos ou até mesmo se comunicar com parentes. A identificação dos fatores psicossociais que levam os adultos de volta para a escola é de grande importância, pois o conhecimento adquirido pode lhes propiciar não apenas facilidades cotidianas, como pegar facilmente um ônibus ou ir ao mercado e não ser enganado na hora do troco, mas também e, principalmente, cidadania, inclusão social e autoestima. (TRAVERSINI, 2009).

O trabalho de resgate da autoestima é de fundamental importância nesse processo de alfabetização de adultos. Os sentimentos de inferioridade, de baixa autoestima, de vergonha e outros sentimentos gerados pelo fato de não saber ler e escrever são fatores negativos da alfabetização. O processo de alfabetização do adulto se faz na dependência das relações estabelecidas pelo sujeito e sua interação com o mundo. Nessa interação, os homens constroem suas representações sociais que se configuram como expressões da compreensão da relação homem-meio, no esforço pessoal de dar significado a sua realidade. (TRAVERSINI, 2009).

Ainda é muito corrente a visão de que a educação de jovens e adultos tem como objetivo a recuperação do tempo perdido, sendo um resgate de uma

dívida social, para se fazer no momento presente o que não pôde ser feito na infância e adolescência. (PAIVA, 2006).

O processo de aprendizagem é continuado e deve acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo, o que por sua vez exige um aprender continuado, por toda a vida. Há a exigência de reinventar os modos de sobrevivência para poder transformar o mundo em que se vive.

Foram utilizados, como fontes nesta pesquisa, artigos de periódicos científicos nas áreas de psicologia, educação, a partir das palavras-chave e de expressões: psicologia, psicólogo, alfabetização, alfabetização de adultos, pedagogia empresarial, psicologia do trabalho e analfabetismo funcional. Foram analisados livros de Educação, Psicologia e Psicologia Escolar, relacionados à alfabetização de adultos, que abordaram a temática pesquisada. Tais livros foram pesquisados na Biblioteca da Universidade de Caxias do Sul e os artigos coletados em *sites* de pesquisa, considerando a última década.

Os dados coletados foram submetidos a uma análise de conteúdo. Com esse tipo de análise, pretendeu-se responder aos objetivos da pesquisa, qual seja, descrever os modos de inserção do profissional da psicologia na área de educação e as implicações psicossociais que influenciam a volta dos adultos aos bancos escolares.

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos por meio da análise de conteúdo, divididos em três categorias:

- programas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil;
- situação do analfabetismo no Brasil na última década;
- possíveis intervenções do psicólogo na área de alfabetização de adultos.

Programas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil

De acordo com os estudos de Costa (2009), no Brasil, a partir de 1947, houve iniciativas por parte dos governantes na tentativa de erradicar o analfabetismo. Naquele ano foi criada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Para Paiva (1987), a educação voltada para os adultos se tornava um requisito importante para a melhor organização e reorganização da sociedade com sentido democrático e, principalmente, para trazer ajustamento social às classes marginalizadas. Segundo Traversini (2009), os analfabetos foram e continuam sendo vistos como indivíduos com pouca produtividade, explorados

e excluídos socialmente e, dessa forma, envergonhados de sua condição. Assim, a autora afirma que o resgate da autoestima é uma forma de atingir metas desejadas com os adultos analfabetos. Além dessa campanha, Brasil (2000) apresenta outros programas que foram desenvolvidos, porém sem êxito. Podem ser destacados: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958, no governo de Juscelino Kubitschek; Movimento de Educação de Base (MEB), em 1961, Confederação Nacional de Bispos do Brasil (CNBB); Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral, Governos Militares); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar, em 1985, no governo de José Sarney; Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello; Declaração Mundial de Educação para Todos, no ano de 1993, assinada pelo Brasil em Jomtien, Tailândia; Plano Decenal de Educação para Todos no ano de 1993, no governo de Itamar Franco; Programa Alfabetização Solidária, em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e Programa Brasil Alfabetizado, em 2003.

O Movimento de Educação de Base (MEB) (1961) surgiu por iniciativa da Igreja Católica, no ano de 1961, a partir do Decreto 50.370, de 21 de março. Ficou estabelecido que o governo participaria, juntamente com a Conferência Nacional de Bispos do Brasil, do processo de alfabetização de adultos. A alfabetização de adultos seria realizada com a utilização da rede de emissoras católicas, sendo suas áreas de atuação Minas Gerais e Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O conceito de Educação de Base foi alterado várias vezes durante a sua duração. No ano de 1964, iniciou-se a desestruturação do MEB, alguns de seus livros foram confiscados por terem sido classificados como possuidores de conteúdos comunistas. No ano de 1966, o programa foi encerrado em algumas regiões por pressão feita pelo governo militar. Em 1970, o MEB voltou seu processo de alfabetização nas Regiões Norte e Nordeste do país.

A iniciativa que merece destaque foi o Programa Nacional de Alfabetização inspirado no método de Paulo Freire, desenvolvido em 1964, no governo de João Goulart. Para Paulo Freire, os educandos são sujeitos ativos no processo educacional, uma vez que têm possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (1967-1985) foi criado pela Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Naquele período, os militares

tinham o controle do que seria ensinado. O principal objetivo era erradicar o analfabetismo no Brasil em um curto espaço de tempo. Houve forte influência de Paulo Freire, que pregava a utilização da “palavra geradora”, que eram palavras pesquisadas pelos próprios alunos, com o objetivo de educar. Uma diferença era que, no Método de Paulo Freire, utilizavam-se palavras do cotidiano dos alunos, enquanto que, no MOBRAL essas eram definidas por tecnocratas, que as escolhiam com base nas necessidades humanas.

Segundo Jannuzzi (1979), a educação, de acordo com a documentação do MOBRAL, era vista como um processo que ajuda o indivíduo a clarear suas capacidades, desenvolvendo-se como pessoa que interage com o meio, possibilitando-lhe ter condições de assumir responsabilidades como agente, e direitos como cidadão, no desenvolvimento econômico, social e cultural.

No MOBRAL, existiam outros programas, tais como: Programa de Alfabetização Funcional, Programa de Educação Integrada, Programa MOBRAL Cultural, Programa de Profissionalização.

No ano de 1985, surgiu a Fundação Nacional de Jovens e Adultos – Educar, substituindo o MOBRAL. No ano de 1986, o estatuto foi estabelecido pelo Decreto n. 92.374, de 6 de fevereiro, transferindo todos os bens do MOBRAL para a Fundação Educar. A Fundação Educar diferenciava-se do MOBRAL, pois encontrava-se dentro das competências do MEC, os programas de alfabetização recebiam apoio financeiro e técnico de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas, e tinha como especialidade a educação básica. De acordo com Zunti (2000), o objetivo da Fundação Educar era proporcionar a realização de programas de alfabetização e de educação básica não formais, destinados aos indivíduos que não tiveram acesso à escola ou que foram excluídos dela. Segundo Manfredi e Freitas, citados em Freitas (2007), a educação popular era concebida como um instrumento de libertação das classes subalternas, exploradas e expulsas da mínima condição de sobrevivência digna e humana. A Fundação Nacional de Jovens e Adultos – Educar foi extinta em 1990, surgindo nesse momento o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, que durou só um ano.

O programa Alfabetização Solidária (PAS) surgiu em janeiro de 1997, como um objetivo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que visava a atuar na alfabetização de jovens e adultos nas Regiões Norte e Nordeste do país, porém

também atingiu as Regiões Centro-Oeste e Sudeste, além de outros países da África de língua portuguesa. Um dos principais objetivos do PAS era reintegrar pessoas não alfabetizadas aos estudos. Foi um programa que inovou, buscando parcerias formadas entre poderes públicos, federal e municipal, Instituições de Ensino Superior (IES), pessoas físicas, empresas, instituições particulares, organizações e o Ministério da Educação (MEC).

Em 2002, no segundo semestre, o PAS passou a se chamar AlfaSol e ser uma organização não governamental (ONG). O AlfaSol continua atuando na alfabetização de jovens e adultos.

No governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003), foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, que teve como proposta a erradicação do analfabetismo no Brasil. Tem como objetivo, além da alfabetização, a inclusão social de pessoas analfabetas. Esse programa conta com a participação do governo, de empresas, IES, ONGs, associações e outras organizações de caráter civil.

Segundo Freitas (2007), já no final da década de 70 (1970), os diversos processos de alfabetização vão se ampliando; dessa forma a alfabetização passa a fazer parte de diversas propostas educacionais e pedagógicas, tendo como objetivo levar uma parcela maior da população ao letramento do mundo oficial e dominante, ou seja, eliminar a exclusão social.

Situação do analfabetismo no Brasil na última década

De acordo com Pinto *et al.*, (2003), é importante salientar que a questão do analfabetismo é um problema que apresenta longa história no país. O conceito utilizado pelo IBGE em suas pesquisas é de que uma pessoa alfabetizada é capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece.

Cada vez mais está inserido no mundo o conceito de analfabeto funcional, que é a pessoa com menos de quatro séries de estudos concluídas. A UNESCO define analfabeto funcional toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como ler e escrever frases simples, efetuar cálculos básicos. Porém essa pessoa é incapaz de interpretar o que lê e usar a leitura e escrita em atividades. De acordo com pesquisas realizadas, foi identificado que a melhor solução contra o analfabetismo é assegurar escola para todos na idade correta. Segundo a

declaração mundial sobre educação para todos, mais de 960 milhões de adultos são analfabetos, sendo que mais de 1/3 dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a adaptarem-se às mudanças sociais e culturais. No Brasil, 75% das pessoas entre 15 e 64 anos não conseguem ler, escrever e calcular plenamente. Esse número inclui os 68% considerados analfabetos funcionais e os 7% considerados analfabetos absolutos, sem qualquer habilidade de leitura e escrita. Somente um entre quatro brasileiros consegue ler, escrever e usar essas habilidades para continuar aprendendo.

Em nosso país, observamos desigualdades sociais e regionais. Dessa forma, não seria diferente em relação à alfabetização. O Brasil é um país plural, com diferenças regionais e intrarregionais; assim sendo toda política voltada para a educação deve considerar essas diferenças, para tentar combater o analfabetismo. De acordo com pesquisas realizadas, o Nordeste brasileiro apresenta a maior taxa de analfabetismo do Brasil, com um contingente de quase oito milhões de analfabetos, correspondendo dessa forma a 50% do total do país. Cinco estados brasileiros apresentam cerca da metade dos analfabetos do Brasil. São eles: Bahia, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Ceará. A partir de pesquisa divulgada pelo Ministério da Educação (MEC), detectou-se que o Brasil atualmente tem cerca de 16 milhões de analfabetos e a metade desse número está concentrada em menos de 10% dos municípios do país. Para o MEC, os dados do analfabetismo, embora não sejam novidade, são alarmantes, pois no Brasil encontram-se 16,295 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples. Se forem consideradas as pessoas que são analfabetas funcionais, o número sobe para 33 milhões.

De acordo com pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), o município que lidera a taxa de analfabetos é Jordão, no Acre, com 60,7% de seus 4,45 mil habitantes que não sabem ler e escrever. Em oposição está a cidade de São João do Oeste, em Santa Catarina, que tem a menor taxa de analfabetismo, com apenas 0,9% dos 5,78 mil habitantes iletrados.

Ao contrário de outros países, no Brasil o analfabetismo entre as mulheres é praticamente o mesmo que entre os homens.

A psicologia e a alfabetização de adultos

De acordo com Ribeiro (1999), no Simpósio de Persépolis, realizado em 1975, travou-se um embate, pois para uns estudiosos a funcionalidade da alfabetização dizia respeito principalmente à formação de mão de obra apta a adaptar-se às exigências da modernização econômica, enquanto que para outros a funcionalidade deveria ser considerada como adequação das iniciativas de alfabetização aos interesses da população menos favorecida, oprimida e marginalizada, tendo como objetivo uma transformação de estruturas políticas e econômicas e não uma adaptação dos indivíduos a elas. Um relatório avaliativo do Programa Experimental Mundial de Alfabetização (PEMA), elaborado por especialistas da Unesco e publicado no ano de 1976, atesta um ganho de hegemonia das visões críticas sobre o papel da alfabetização na busca de transformação da sociedade. Nesse contexto, a alfabetização está vinculada a várias dimensões da experiência social: o trabalho, a ciência, a técnica, a participação popular e a cultura. Ainda vigora a crença no “mito da alfabetização”, ou seja, acreditar que a alfabetização tem o poder de promover progresso econômico do país.

Tfouni (1988) afirma que um trabalho fundamental é o de Luria, um pioneiro na psicologia, na área do raciocínio lógico, que realizou suas pesquisas num momento e num lugar que apresentavam características ótimas para as mesmas. O próprio autor assim afirma em seu livro:

A história deste livro é um tanto insólita. Todo o seu material observacional foi coletado em 1931-32, durante a reestruturação mais radical da União Soviética: a eliminação do analfabetismo, a transição para uma economia coletivista, e o reajuste da maneira de viver aos novos princípios socialistas. Este período ofereceu uma oportunidade única para observar quão decisivamente todas estas reformas efetuaram não somente um alargamento de perspectivas, como também mudanças radicais na estrutura dos processos cognitivos. (1988, p. V).

A principal tese de Luria é que as mudanças sociais acarretam mudanças profundas e fundamentais nos processos mentais. Conforme afirma Cole, citado em Tfouni (1988), o objetivo de Luria:

[...] foi mostrar as raízes sócio-históricas de todos os processos cognitivos básicos; a estrutura do pensamento depende da estrutura dos tipos de atividades dominantes em diferentes culturas. Deste conjunto de suposições, segue-se que o pensamento prático irá predominar em sociedades que se caracterizam por manipulações práticas de objetos, e a

atividade mais “abstrata” ou “teórica” das sociedades tecnológicas induzirá um pensamento teórico, mais abstrato. (1988, p. XIV, XV).

Segundo Mrech (1999), a sociedade contemporânea é constituída de estereótipos, de crenças prévias, de como as pessoas devem pensar e agir, de como as pessoas devem relacionar-se umas com as outras. Por meio dessas imagens estereotipadas, cria-se uma crença de um saber universal, como um produto acabado que deve ser seguido por todos. No decorrer da História da humanidade, qualquer aspecto pode ser tomado como desviante. Entre os aspectos desviantes encontram-se aqueles relacionados a sexo, à raça, situação financeira, cultura e saúde. Os problemas sociais começam quando, a partir deles, as pessoas são estigmatizadas. Quando nos consideramos possuidores de valores mais corretos que os dos outros, começam os problemas de ordem social. Nesse momento cabe à psicologia atuar informando sobre questões como as diferenças existentes entre os indivíduos, bem como a influência do meio na atuação e forma de pensar das pessoas.

A educação é vista como um processo em movimento contínuo. Assim possibilita a recriação da própria realidade social e educativa. Por meio do acesso à educação, os indivíduos encontram possibilidades de realizar mudanças em sua vida, porém para que isso ocorra efetivamente a psicologia deve dar um suporte para que esse indivíduo sintá-se capaz de se reorganizar e encontrar possibilidades de construção da sua aprendizagem.

Gumperz (1991) afirma que se busca a escolarização para assegurar a continuação de uma sociedade estável e para criar as mudanças sociais necessárias. Cipolla, citado em Gumperz (1991), observa que a escolarização no início do século XIX era vista como perigosa para a classe trabalhadora, uma vez que essa abriria as portas para que os trabalhadores desprezassem seus destinos. Ao invés de transformá-los em bons servidores nas suas ocupações, iria torná-los rebeldes e teimosos. Naquele período, o objetivo maior da escolarização em massa era controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar as formas de expressão e o comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização. A ideologia presente na época não apenas ligava a escolarização e a alfabetização à excelência do indivíduo, transformando-o em cidadão virtuoso, mas proporcionava uma seletividade nos efeitos da transmissão da alfabetização, pois o cidadão letrado não apenas era

mais virtuoso, mas experimentaria o bem-estar econômico. São pequenos passos para os argumentos que consideram o analfabeto como tendo menor valor, assim, menor prosperidade econômica, ou seja, a pobreza dos analfabetos era considerada culpa deles próprios.

Piconez (2002) afirma que alguns estudos no campo da psicologia, da sociologia e da filosofia têm-se preocupado com o resgate da noção de homem, na dinâmica da relação eu/outro(s), tendo como objetivo responder às aspirações estigmatizantes e massificantes das instituições humanas, de acordo com o posicionamento de Mrech (1999). Segundo Freire, citado em Piconez (2002), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; os homens se educam em comunhão”, pois o homem se relaciona com uma realidade, na qual ambos, inacabados, estão em constante interação. Dessa forma, os alunos adultos devem ser encarados nas potencialidades que os unem e não nas diferenças individuais. Também assim se justifica a busca pelo que há de diferente entre os conhecimentos e as variadas formas de construí-los, sem que se transforme em determinismo. O autor salienta que, tendo em vista tratar-se de alfabetização de adultos, parece ter relevância a existência de conflitos sociocognitivos que estão associados aos fatores culturais e linguísticos dos alunos.

A partir de um estudo feito por Amorim, citado em Piconez (2002), com alunos que estavam ingressando no MOBREAL, concluiu-se que o analfabeto em geral tem um baixo índice de motivação para se alfabetizar, pois não acredita nas suas condições para satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência. Já Dauster *et al.*, citado em Piconez (2002), identificou, em um grupo de indivíduos analfabetos engajados no mercado informal de trabalho, objetivos ligados à ascensão social e outros bastante práticos e realistas, tais motivação para assinar o nome, para utilizar documentos, para preencher fichas de emprego e como uma maneira de mediação para um trabalho melhor e, ainda, a possibilidade de continuar os estudos. Observamos que as implicações psicossociais que mobilizam os adultos a retornarem aos estudos são variadas, de acordo com a realidade de cada um.

Conforme Barbosa (2005), a questão da baixa autoestima dos educandos é considerada um dos principais empecilhos para o aprendizado da leitura e da escrita. Essa imagem negativa que os adultos que se encontram na fase de

alfabetização têm de si mesmos inicia-se na imagem tecida na História da Educação de Jovens e Adultos, no século XIX, como uma forma de as elites contribuírem para a regeneração do povo menos favorecido (GALVÃO; SOARES, 2004). Os adultos analfabetos sentem-se diminuídos perante os outros, necessitando, assim, do olhar diferenciado da psicologia, tendo como objetivo trabalhar seus anseios, temores e as desorganizações.

Para Oliveira (1999) sujeitos da EJA correspondem a um público diferenciado, com características próprias: são indivíduos que foram privados da escola, e que, portanto, possuem pouco ou nenhum conhecimento escolar; são indivíduos que já se encontram no mundo do trabalho e que normalmente exercem funções não qualificadas, e se encontram em uma fase da vida bem diferente da infância.

Por sua vez, quando aborda-se o desenvolvimento humano, normalmente alinha-se à idade cronológica. As etapas da vida estão ligadas a diversos aspectos relativos à passagem do tempo e a diversificados níveis de abordagem, ou seja, temos o tempo físico, o biológico, o psicológico e o social. Schroots e Birrem, citados por Louzã Neto *et al.* (1999), definem os diferentes conceitos de tempo e suas relações com as etapas da vida do ser humano:

– *tempo físico*: é o tempo medido em calendários, relógios, datas e outros. É mensurável e pode ser relacionado à idade do organismo. Não corresponde ao tempo biológico do ser humano;

– *tempo biológico*: corresponde aos relógios biológicos, metabólicos, de sincronização própria de cada indivíduo. A idade biológica reflete as variações existentes em indivíduos com a mesma idade cronológica e é vista como a posição do ser humano em relação à sua expectativa de vida. O envelhecimento nesse caso poderia reproduzir modificações ou dessincronização dos relógios internos de cada indivíduo;

– tempo psicológico: é a experiência subjetiva do tempo, como é percebido e vivenciado pelo indivíduo em sua vida material e simbólica;

– *tempo social*: remete à posição e aos hábitos sociais adquiridos e sentidos pelos indivíduos como pertencentes ao papel social e cultural esperado para a idade cronológica.

A idade social refere-se à posição e aos hábitos sociais adquiridos, percebidos pelo indivíduo como pertencentes ao seu papel social e cultural,

esperado pela idade em que se encontra. A idade adulta e o envelhecimento, por esse prisma, são avaliados de acordo com o papel social desempenhado pelo indivíduo. Assim, entende-se que um indivíduo em idade adulta, que retorna para a escola especificamente para buscar a sua alfabetização, pode entrar em conflito e desorganizar-se, pois, apesar de ser algo que ele almeja, ao mesmo tempo não está de acordo com o esperado para sua idade no âmbito social.

Louzã Neto (1999) afirma que o desenvolvimento psicológico e todas as modificações que ocorrem no ciclo de vida são individuais. Representam por si só graduais, imprecisos e de difícil determinação, não podendo ser relacionados diretamente às idades cronológicas dos adultos. A experiência psicológica do tempo resulta em interpretações individuais do passado, presente e futuro. As diferenças individuais na experiência do tempo aumentam com o passar da idade, assim como a complexidade da percepção individual do tempo. Dessa maneira, as diferenças individuais no adulto apresentam variações também no aprendizado e em experiências vividas. Entende-se que, para poder trabalhar na área educacional com adultos, é importante entender os aspectos psicológicos e sociais que fazem parte dessa fase da vida, para poder dar conta da demanda que esses adultos trazem, tanto no aspecto físico quanto no emocional, sem esquecer a bagagem de experiência que carregam.

Lima (1997) afirma que o ser humano realiza aprendizagens diversificadas durante toda a sua existência. O que ele aprende num primeiro momento está relacionado com a sua sobrevivência e a da espécie, o que inclui o seu desenvolvimento biológico e as conquistas que envolvem sua cultura. Seu desenvolvimento segue resultante de sua interação com o meio. A direção que irá tomar o seu desenvolvimento está relacionada às suas práticas culturais, às instituições das quais faz parte e às possibilidades de acesso a informações existentes em seu conjunto de vivências.

A psicologia durante muito tempo dedicou suas investigações à infância e à adolescência. São recentes os trabalhos que tratam da fase adulta, principalmente no que se refere à alfabetização e, com o aumento da expectativa de vida do ser humano, tais estudos tornaram-se importantes para as áreas do desenvolvimento humano. Sabe-se que é na fase adulta que ocorrem eventos de grande importância, tais como: o ingresso no mundo do trabalho, relacionamentos afetivos, vivência de vínculos familiares, entre outros

acontecimentos marcantes. Descrever o aluno-adulto diante dessas mudanças, não influenciado por elas em suas habilidades e capacidades, em sua autoimagem, e em suas relações interpessoais, necessita de realismo psicológico. (PALÁCIOS *et al.*, 1995). O autor afirma que as expectativas de autoeficácia se encontram no que pode ser chamado de conceito de si mesmo ou autoconceito. Essa designação é uma forma de apresentar um conjunto amplo de representações mentais, que incluem imagens e juízos, e não somente os conceitos que o indivíduo tem de si mesmo e que englobam os aspectos corporais, psicológicos, sociais e morais. Entender o desenvolvimento humano na fase adulta torna-se importante para a adequação do trabalho pedagógico e psicológico a esses adultos. Por esse motivo, entende-se que a psicologia está direcionando seu olhar para essa parte da população, para que possa estar inserida na sociedade de uma forma efetiva. Assim, contribui-se para o crescimento dos indivíduos como seres autônomos e conscientes de seus direitos e deveres.

Segundo Palácios *et al.* (1995), os grupos sociais dos quais o indivíduo faz parte, por meio de diversas práticas educativas, ajudam seus componentes a assimilarem a experiência culturalmente organizada e a converterem-se, por sua vez, em sujeitos ativos e agentes de criação de cultura, ou seja, cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

De acordo com Kaplan e Sadock (1993), à medida que a idade adulta vai avançando, mudanças físicas vão ocorrendo, tais como: perda de elasticidade muscular, redução nas percepções, tempo de reação menor, desgaste de energias vitais, envelhecimento cerebral, entre outras modificações. Em sua maioria, essas alterações não acarretam perigo ao funcionamento psicológico dos indivíduos nem à sua adaptação cotidiana às atividades, como trabalho e estudo. Assim, o papel do psicólogo a esses adultos é o de ajudá-los a entenderem as modificações físicas que ocorrem e perceberem que ainda possuem capacidade de aprendizagem, apesar de não possuírem o mesmo vigor da juventude. A manutenção da autoestima nessa fase da vida é de grande relevância, uma vez que as pessoas adultas têm que se adaptar às perdas biológicas, psicológicas e sociais associadas ao processo de envelhecimento. Assim, a busca da alfabetização faz parte dessa manutenção, uma vez que tem como objetivo assegurar uma melhoria de qualidade de vida dos indivíduos.

A teoria de Heinz Kohut, de psicologia do *self*, citada em Kaplan e Sadock (1993), tem aplicação especial em pessoas de mais idade, devido à sua ênfase sobre o narcisismo. As pessoas adultas têm que lidar constantemente com feridas narcisistas na medida em que têm que se adaptar com suas perdas biológicas, psicológicas e sociais associadas ao processo de envelhecimento. A autoestima e a autossuficiência estão em risco constante, principalmente se esse adulto perde fontes externas de apoio. Nesse momento, o papel do psicólogo a esses adultos que estão retornando para a escola é de fundamental importância, uma vez que a manutenção da autoestima deve ser preservada para que obtenham sucesso em seus objetivos de se alfabetizar.

Damásio (1996) afirma que a emoção faz parte do desenvolvimento e da aprendizagem humana. O autor diz que o indivíduo que aprende na escola está se desenvolvendo enquanto personalidade e como membro do grupo cultural do qual faz parte. Dessa forma, o conhecimento elaborado por esse adulto, as informações que recebe e como trabalha com elas são os elementos que se caracterizam pelas formas de ação, reação e inserção de cada educando na vida escolar e fora dela. Temos que pensar que esse aluno adulto possui uma história e caminhada que deve ser considerada e valorizada no processo de alfabetização. Assim, o psicólogo inserido nesse contexto deve ajudar o adulto que está iniciando sua trajetória rumo à alfabetização a enfrentar suas dificuldades, ansiedades, medos e conflitos internos que possam atrapalhar a sua aprendizagem.

A questão da baixa autoestima é um fator de resistência apresentado pelos adultos que estão em busca da aprendizagem da leitura e da escrita e é um dos principais entraves para a alfabetização. (BARBOSA, 2005). Segundo Burns (*apud* SUEHIRO *et al.*, 2009), em uma acepção psicológica, o conceito de autoestima é visto geralmente como uma parte integrante do autoconceito dos indivíduos, que possui três componentes básicos: um cognitivo, um comportamental e um afetivo. Este último é o responsável por afetos e emoções que se associam à descrição de si e à aceitação ou não das características individuais.

Para Kleiman (2002), a visão de que a baixa autoestima está ligada à condição de não ser alfabetizado é um preconceito advindo de modelos globalizantes de letramento, entendidos aqui como modelos que objetivam a filiação de jovens e adultos analfabetos a outro grupo social, isto é, à

identificação desses alunos com valores e crenças de grupos que utilizam a escrita em suas práticas diárias.

Para Freire (1999), o problema central do homem não é simplesmente se alfabetizar, mas assumir sua dignidade como homem. Dessa maneira é detentor de uma cultura própria, capaz de fazer história. É o homem que detém a crença em si mesmo de que é capaz de dominar os instrumentos de ação à sua disposição, incluindo a leitura.

De acordo com Monteiro (2011), a responsabilidade por parte dos indivíduos não é vista como uma norma ou obrigação social, mas sim como uma construção, a partir de interações que, juntamente com reforço da capacidade (auto)reflexiva e de autonomia, contribuem para a inclusão social desses indivíduos desfavorecidos e a sua condução à plena condição de cidadãos e parceiros, que pode ser construída por meio do acesso ao mundo letrado. Segundo esse autor, as mudanças que ocorreram em instituições sociais, como família, escola, Estado, mercado, grupos e associações, fazem com que os resultados de tomada de decisões individuais, em certos âmbitos da vida diária, se tornem menos previsíveis e aumentem a consciência dos riscos dessas decisões.

Monteiro (2011) salienta que o contexto particular de exclusão e desfavorecimento social torna importante outro lado dessa temática, a distribuição desigual das capacidades de cada indivíduo para responder aos novos desafios da sociedade pós-tradicional, por sua vez ligada às questões de poder e de estratificação. Em determinados momentos, não se trata de ter recursos materiais, mas de contextos psicológicos, culturais, simbólicos e relacionais (confiança, ausência de coação, acesso ao saber e aos meios que o propaguem, reconhecimento de direitos e possibilidades, acesso às redes de relações e coletivos que fundam a consolidação de determinadas identidades) que possibilitam, a cada indivíduo, conhecer e mover-se no vasto campo das escolhas que se lhe oferecem. Para que a expansão da reflexividade e, por resultado, da autonomia do indivíduo seja um fato e uma contribuição para uma nova democracia, é preciso que a própria reflexividade se democratize e se torne acessível a todos.

Para Villegas (2012), os contributos da educação e da educação de adultos no âmbito da educação formal, não formal e informal são importantes e

esclarecedoras para as metodologias e os processos que estão em jogo para a construção da luta cultural e educacional, que implica a construção de um tecido social rico e ativo que auxilia as pessoas a saírem de seu silêncio.

Souza, citado em Villegas (2012), faz um questionamento acerca da necessidade de que o conhecimento produzido e as ações empreendidas sirvam para modificar as relações sociais em que se vive e permitam a construção de certos tipos de relações de cooperação contrárias às dominantes competitivas. Paiva (2006) entende que a questão da educação de jovens e adultos assume uma perspectiva de inclusão em sociedades democráticas e que essa inclusão passa a acontecer por meio da conquista de direitos. Foram tomados como modelos conceituais *direito* e *democracia*, admitindo que são esses conceitos que fundaram a ampliação da compreensão do que é a educação de jovens e adultos, no momento contemporâneo. A questão do direito envolve a condição democrática, um valor assumido por parte das sociedades que se encontram em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os indivíduos. Na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que acometem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado durante o período da infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a muitos brasileiros.

Paiva (2006) ressalta que há a visão ainda muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz com o objetivo de resgatar o tempo que foi perdido por aqueles que não aprenderam a ler e a escrever. Passando por recuperar a dívida social, até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda vida, os enunciados mudaram, deixando no imaginário social a sua marca mais forte, ligada à volta para a escola, para fazer no tempo atual o que não foi feito na infância ou adolescência.

Wallon (1975), com sua teoria de desenvolvimento, que é uma teoria eminentemente integradora, tem como eixo uma integração em dois sentidos: integração organismo/meio e integração entre os conjuntos ou domínios funcionais. Entender a constituição de uma pessoa com um processo em que se integram organismo e meio significa aceitar que as funções do organismo surgem de acordo com as etapas de seu desenvolvimento biológico, mas se realizam com as circunstâncias do meio. Segundo o autor, o meio é um complemento ao ser vivo. Deverá corresponder às suas necessidades e às suas

aptidões sensório-motoras e também às psicomotoras. Também é enfatizado o papel importante da escola como meio funcional e o do educador nesse meio.

Segundo Mahoney (2005) e Almeida (2009), a afetividade engloba emoções, sentimentos e paixão. Os autores assinalam como o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo. Os processos afetivos são todos estados que fazem alusão a sensações agradáveis ou desagradáveis. A emoção é a expressão corpórea da afetividade, tem poder expressivo. É ela que cria os primeiros laços com o mundo físico. Também é um instrumento de sociabilidade que une às pessoas. O sentimento é a expressão que representa a afetividade e não implica reações diretas como a emoção.

Pode-se concluir que o ser humano, por ser afetado pelo mundo que o cerca, pode imaginar que não conseguirá dar conta de questões, como alfabetizar-se em idade adulta, pois nossa sociedade considera que as pessoas bem-sucedidas são as que estão no mundo letrado e que quem não tem o domínio da leitura e escrita está excluído, sem vez e voz.

Para Wallon (1975), a afetividade é a capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo. Acompanhada de sensações ligadas ao que pode ser agradável ou desagradável, de acordo com a teoria do autor, a dimensão afetiva engloba emoção, sentimento, paixão, sendo que a emoção prioriza a parte fisiológica, e o sentimento corresponde à ativação da representação e, na paixão, a ativação do autocontrole.

Conforme afirma Wallon (1975), o ser humano é afetado pelo mundo que o cerca, e isso influencia de forma positiva ou negativa a sua adaptação a esse meio. Fica desta forma evidente a importância de o psicólogo atuar nos adultos que estão retornando ao estudo, muitas vezes apresentando autoestima baixa, mas com o desejo de aprender visando à satisfação de suas necessidades básicas. O indivíduo que busca a alfabetização, ao mesmo tempo almeja as oportunidades educativas e tem como objetivo sanar suas necessidades de aprendizagem, aumentando suas capacidades, como viver e poder trabalhar com dignidade, tendo condições de tomar decisões e continuar aprendendo.

Torres (2001) apresenta como necessidades básicas para o ser humano: sobrevivência, desenvolvimento pleno de suas capacidades, conquista de uma vida e de um trabalho dignos, participação plena no desenvolvimento, melhoria da qualidade de vida, tomada de decisões conscientes e possibilidade de

continuar aprendendo. Levando em conta essas necessidades, a educação e nesse contexto a alfabetização de adultos representam um caminho para satisfazer tais necessidades. Segundo Freire (1980), a educação deve preparar para a formação de um juízo crítico das alternativas propostas pelas elites e também criar possibilidades de escolha do próprio caminho.

Charlot (2000) afirma que a relação com o saber está vinculada com o mundo, consigo mesmo e com os outros indivíduos. Adquirir saber assegura dominar o mundo do qual faz parte, comunicar-se com outros indivíduos e partilhar esse mundo com eles, vivenciar certas experiências e, dessa forma, tornar-se mais seguro e independente.

Nem sempre os programas de educação de adultos conseguem abarcar todas as necessidades trazidas por eles, razão pela qual a psicologia encontra um campo de atuação nesses indivíduos. Uma das questões mais abordadas na pesquisa foi o tema da baixa autoestima e da interação do adulto com o meio em que vive, sendo interessante a atuação diretamente com esses adultos e a capacitação aos profissionais que irão atuar nessa área, bem como a integração de redes de atenção a essa clientela, como políticas públicas de saúde e ações sociais.

Por meio da investigação da realidade do analfabetismo no país, dos programas de educação de jovens e adultos e dos possíveis campos de atuação da psicologia nesses indivíduos, constatou-se que a alfabetização de jovens e adultos caracteriza-se pela proposta flexível que considera as individualidades de cada sujeito, bem como os conhecimentos informais adquiridos a partir das vivências de cada um. Dessa forma pode-se inferir que o psicólogo tem um papel fundamental tanto para o educando quanto para o educador, pois auxilia no entendimento de possíveis sentimentos de inferioridade e impotência frente às situações que irão se apresentar.

A psicologia tem papel fundamental tanto para o educador quanto para o educando, pois auxilia nas descobertas de possíveis dificuldades e seus caminhos de solução, buscando a qualidade e a superação dos problemas enfrentados por esses adultos.

Vive-se em uma sociedade em que o preconceito linguístico se faz presente e há uma competição acirrada, em que os indivíduos analfabetos não têm vez nem voz. Por esse motivo, salienta-se a importância de auxiliar esses cidadãos a

resgataram a sua confiança e autoestima, tendo como ponto de partida as vivências de cada um. Como afirma o pensamento freireano, alfabetizar é conscientizar. Essas pessoas precisam ser desafiadas a compreenderem que, além de se tornarem alfabetizadas, possuem condições de transformar a realidade na qual estão inseridas.

Deve-se partir do princípio de que a educação não é neutra, mas sim um ato político que pode libertar ou tornar a pessoa submissa. Para os adultos o que importa é a oportunidade de estudar e não quantos anos tenham ou se vão aprender o que almejam. A força de vontade supera os obstáculos da visão, da escuridão, da distância que percorrem para chegar à sala de aula. Tudo isso é válido também para os profissionais que atuam com esses adultos e com os quais os mesmos mantêm uma relação de confiança, amizade e diálogo.

A psicologia não é apenas um instrumento para o auxílio no processo de alfabetização, mas uma ciência voltada para o aspecto humano e de grande complexidade. Essa linha de investigação poderá ter um futuro muito abrangente em toda a sociedade que almejar o desenvolvimento humano, em busca de melhores condições de vida, seja no aspecto físico, material, cultural, seja no emocional, já que a perspectiva de longevidade segue aumentando, principalmente em algumas regiões.

Referências

ALMEIDA, L.R.; MAHONEY, A. A. (org.). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo: PUC/SP, n. 20, 2005.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico o que é como se faz**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BARBOSA, M.L.F.F. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação. *In*: LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C. Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica. O ethos na alfabetização de adultos: aonde vai a autoestima? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 191-208, jul./dez. 2008.

BLEGER, J. **Psico-higiene e psicologia institucional**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BLEGER, J. **Psico-higiene e psicologia institucional**. Tradução de Emília de Oliveira Diehl. Porto Alegre: Artmed, 1984.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, A.C.M. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Novos Programas, Velhos Problemas. Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia/Faculdade de Educação. Doutor em Educação. **Cadernos de Pesquisa- Pensamento Educacional**, 2012.

DAMÁSIO, A.R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Tradução de Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P.; Macedo, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, M. F. Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. 2007. **Educar em Revista**, Print Version ISSN 0104-4060. Curitiba, n. 29. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 maio 2011.

GUMPERZ, J. C. **A construção social da alfabetização**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GROSSI, E.P. **Por que ainda há quem não aprende?: a teoria**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

JANNUZZI, G.S.de Martino. **Confronto pedagógico: Paulo Freire MOBREAL**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

KAPLAN, H.; SADOCK, B. **Compêndio de psiquiatria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KLEIMAN, A. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Linguagem e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LIMA, A.F.S. de Oliveira. **Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

LIMA, E.S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: GEDH, Série "Separatas", 1997.

LOUZÃ NETO, M.R. *et al.* **Depressão na terceira idade**. 2. ed. São Paulo: Lemos Editorial, 1999.

MONTEIRO, A. A. (2011). Autonomia e co-responsabilidade ou o lugar da Educação de Adultos na luta pela inclusão social. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 19, 2011, versão impressa.

ISSN 1645-7250. Disponível em:

http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1645-725020110003&ing=e&nrm=isso. Acesso em: 4 set. 2013.

MRECH, L.M. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. 2. ed. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 1999.

MRECH, L.M. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. 1. reimpr. da 2. ed. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2003.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n. 12, set./out./nov./dez.1999.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, sept/dec. 2006. Print Version. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=s1413-24782006000300012&Ing=en&nrm=isso. Acesso em: 8 maio 2011.

PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PALÁCIOS, J. *et al.* (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PICONEZ, S.C.B. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PINTO, J.M.R.P.; BRANT, L.L.N. de A.O.; SAMPAIO, C.E.M.; PASCOS, A.R.P. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **R. Brás. Est. Pedag.**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, 2000.

RIBEIRO, V.M. **Alfabetismo e atitudes**. São Paulo: Ação Educativa: Papirus, 1999.

SHEIBEL, M. F.; LEHENBAUER, S. (org.). **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos- EJA**. Porto Alegre: Pallotti, 2006.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SUEHIRO, A.C.B.; RUEDA, F.J.M.; OLIVEIRA, E.Z.; PACANARO, S.V. Avaliação do autoconceito no contexto escolar: análise das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 1, mar. 2009. Versão impressa. ISSN 1414-9893. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/cgi-bin/wxis.exe/iah/%3FlisScript%3Diah/iah.xis%26base%](http://pepsic.bvsalud.org/cgi-bin/wxis.exe/iah/%3FlisScript%3Diah/iah.xis%26base%26). Acesso em: 4 set. 2013.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas. São Paulo: Pontes, 1988.

TORRES, R.M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. São Paulo: Artmed, 2001.

TRAVERSINI, C.S. Autoestima e alfabetização: o que há nessa relação? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Versão impressa. ISSN 0100-1574. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200012&ing=e&nrm=iso. Acesso em: 8 maio 2011.

VILLEGAS, E. L. A construção da cidadania participativa através da educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 20, 2012. Versão impressa. ISSN 1645-7250. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-725020120001&ing=en&nrm=iso. Acesso em: 4 ago. 2013.

VÓVIO, C. L. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. p. 362.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Estampa, 1975.

ZUNTI, M.L.G.C. **A educação de jovens e adultos promovida pelo MOBRAL e a Fundação Educar no Espírito Santo, de 1970 a 1990**: uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real. Vitória, 2000.

Estágio e pesquisa: potencialidades e desafios vivenciados na formação inicial em nível superior

Andréia Morés*

Introduzindo a trajetória de formação...

Na presente escrita, busca-se sistematizar as reflexões e vivências, permeadas pelas potencialidades e por desafios, construídas a partir de experiências e investigações realizadas no Estágio do Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS), no período de 2011 a 2015. Nesse período, foram propostas mudanças no currículo do curso, que possibilitem o exercício da atuação pedagógica com aproximações de pesquisa, enquanto princípio educativo e pedagógico.

O curso de Pedagogia da UCS contempla uma larga trajetória de formação inicial, vinculando-se às necessidades presentes na região de abrangência da universidade. Nessa trajetória, incluo-me na condição de professora imbricada com os processos formativos e investigativos da docência, em nível de graduação e pós-graduação *strictu sensu*, *mestrado* e *doutorado em educação*.

A formação inicial presente no curso de Pedagogia contempla aportes teóricos e metodológicos, aproximando estudos e práticas construídos nas unidades de aprendizagem presentes no currículo do curso, dentre as quais estão os estágios curriculares obrigatórios realizados ao longo do curso.

Tem-se como objetivo principal desenvolver um estudo sobre os estágios curriculares do curso de Pedagogia e suas relações com a pesquisa. O lastro teórico e metodológico que embasa este estudo são as contribuições de Boaventura de Souza Santos (2004; 2008); Freire (1998); Libâneo (2006); Pimenta (1999); Nóvoa (1992); Pimenta e Lima (2004, 2006a; 2012), dentre outros, que contemplam uma nova visão de educação e formação docente, embasada em estudos pedagógicos e científicos da área.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Área do Conhecimento de Humanidades. Vice-líder no Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

A partir desse contexto, adentra-se nos estudos e nas investigações acerca da formação e atuação pedagógica realizadas nos estágios curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia e sua relação com a pesquisa. O presente estudo justifica-se ao se considerar os novos campos e espaços potenciais para estágios no curso de Pedagogia e suas contribuições na formação inicial, em nível superior. Para o desenvolvimento da presente investigação, utilizou-se a metodologia qualitativa, embasada em Bogdan e Biklen (1994), com ênfase no estudo de caso, seguindo os estudos de Yin (2005).

No curso de Pedagogia da UCS — fundado em suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (2006) — propõe-se avanços em suas práticas de estágio, envolvendo os espaços escolares e não escolares. Nesse sentido, demanda-se uma visão de educação e de pedagogia que contribua para a formação de novos saberes inerentes ao ofício pedagógico e permita maior autonomia aos processos de ensino e aprendizagem imbricada na construção de novas competências, na capacidade de um trabalho cooperativo, no desenvolvimento de novas habilidades e saberes.

Formação inicial: desafios vivenciados na relação estágio e pesquisa

A formação em nível superior, historicamente, tem se caracterizado pelo mito da racionalidade científica, presente na ciência moderna, inspirada em um modelo universitário autárquico, com supervisão das ciências naturais, como destaca Santos (2008, p. 21): “ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes”, e, conseqüentemente, com pouca valorização das ciências sociais e humanas. Assim, os cursos superiores instalados no Brasil voltaram-se diretamente para a formação de profissionais que exerciam determinada profissão vinculada a essa área. Os currículos eram seriados, com programas fechados, e incluíam somente disciplinas de interesse imediato ao exercício daquela profissão, procurando formar profissionais especialistas em determinada área.

Com o passar dos anos, novas exigências foram se constituindo no mercado de trabalho que exigia que o profissional egresso do curso de Pedagogia não fosse somente habilitado, mas um profissional reflexivo e

competente para o exercício da sua profissão. Como destacam Pimenta e Lima (2006b, p. 6), “entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. Desse modo, incentiva-se uma formação pedagógica reflexiva, crítica, investigativa e articulada ao contexto da sociedade, o que se aproxima da obra de Santos (2004), na qual o autor enfatiza a importância de uma universidade democrática, emancipatória e comprometida com o social.

Historicamente, o profissional egresso do curso de Pedagogia estava habilitado para atuar na função de professor, especialmente na Educação Infantil, nos anos iniciais e em matérias pedagógicas do Ensino Médio. Atualmente, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006), houve mudança, propiciando ampliar a abrangência do curso de Pedagogia quanto à sua formação. O art. 2º das DCN define que o curso de Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Em seus estudos, Libâneo (2006) e Pimenta (1999) afirmam que, em decorrência das novas necessidades e demandas sociais a serem regulamentadas profissionalmente, os profissionais pedagogos formados no curso de Pedagogia poderão atuar em diversos campos sociais da educação, entre os quais: escolas e sistemas escolares; entidades sociais; diversas mídias, incluindo o campo editorial; área da saúde; empresas; sindicatos e outros espaços em que a prática educativa e pedagógica se fizer presente ou necessária.

Há, portanto, a necessidade de se avançar em relação às visões e aos pressupostos presentes na formação inicial, é preciso desenvolver um trabalho que vá além do academicismo institucional, em uma proposta crítica, reflexiva e investigativa. Desse modo, o estágio, enquanto campo de estudo e de conhecimento pedagógico, “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social, no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa”. (PIMENTA; LIMA, 2006b, p. 6).

Sob esse aspecto, o estágio possibilitará o rompimento das barreiras vividas nos espaços institucionais, fazendo com que haja articulação entre a universidade e os espaços de atuação pedagógica escolares e não escolares e se possa propor uma ação interdisciplinar de construção do conhecimento, aproximando-se da realidade, sem perder de vista seus objetivos e muito menos deixar de exercer sua função social e educacional. “Devemos investir num trabalho que valorize e ressignifique as diversidades, as pluralidades e o social, a fim de darmos vez e voz às subjetividades, às singularidades e à coletividade submetidas, por muito tempo, ao mito da racionalidade científica.” (MORÉS, 2005, p. 65).

O processo de formação e atuação pedagógica requer a compreensão de conhecimentos científicos, pedagógicos e educacionais, acrescidos de sensibilidade, investigação e criatividade para trabalhar com a diversidade de situações presentes no cotidiano educacional e social, às vezes incertas, conflituosas e complexas, sendo necessário que o pedagogo construa novos saberes, competências e habilidades inerentes ao seu ofício profissional.

Nóvoa (1992, p. 26), em seus escritos sobre a docência, ressalta que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”. Assim, pode-se dizer que é (re)significada, desse modo, a compreensão de que a docência se constitui de múltiplos saberes e que estes devem ser os inspiradores da formação.

A universidade, enquanto instituição educacional, tem, em seus princípios, o compromisso de despertar o interesse dos alunos em prol da aprendizagem, tornando o trabalho pedagógico um espaço de produção e socialização de conhecimentos, em que as práticas educativas estejam pautadas e contextualizadas, a partir das necessidades e das realidades vividas pelo educando. É com esse olhar que se retomam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de licenciatura, as quais preconizam: “XII – utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos”. (BRASIL, 2015, p. 8).

O curso de Pedagogia, lócus de formação inicial, tem o desafio de mobilizar a pesquisa como princípio educativo e pedagógico, investigando, com os alunos, a realidade escolar e não escolar, desenvolvendo neles a atitude investigativa em suas atividades profissionais, tornando a pesquisa um princípio formativo. “Nessa direção, não se trata de desconsiderar a teoria construída, e que é o resultado de pesquisas científicas, mas de compreender que o professor também tem potencial criador e criativo para construir teorias que expliquem seu cotidiano de trabalho.” (LEITE; ALMEIDA; MELO, 2015). Compreende-se o estágio como um componente curricular que envolve um campo de conhecimentos teóricos e práticos permeados pela pesquisa e pela reflexão.

Dessa forma, faz-se a aproximação dos princípios defendidos por Pimenta e Lima:

O estágio também pode servir de espaço de projetos interdisciplinares, ampliando a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar. As experiências docentes dos alunos que já atuam no magistério, como também daqueles que participam da formação continuada, devem ser valorizadas como referências importantes para serem discutidas e refletidas nas aulas. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 17).

De acordo com Pimenta e Lima, a construção do conhecimento acontece através da prática da pesquisa, e o ensinar e o apreender, significativamente, acontecem somente quando decorrem de uma postura investigativa de trabalho. E Pimenta e Lima (2006a, p. 11) complementam esse pensamento, afirmando: “Estágio como pesquisa se coloca no momento atual como postura teórico-metodológica e desafio”. Imersos nesse desafio, propomo-nos, através da pesquisa, a estudar, conhecer e dialogar com a realidade presente no campo de estágio, para refletirmos e acrescentarmos contribuições mediante atuação pedagógica, reflexiva e investigativa.

No âmbito do processo educativo, compreende-se que a educação é uma prática intencionalizada pela teoria, e nessa prática centra-se a importância do estágio para o processo de formação de pedagogo e sua imersão na pesquisa. Compreende-se que a investigação deva fazer parte das unidades de aprendizagem durante o processo formativo, produzindo articulações diretas com os espaços escolares e não escolares. Isto porque, diz Nóvoa (1992, p. 28), “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos

modos de trabalho pedagógico. E, por uma reflexão crítica sobre sua utilização, a formação passa por um processo de investigação, diretamente com as práticas educativas”.

O avançar no processo de desenvolvimento profissional no Ensino Superior, mediante a preparação pedagógica, é, hoje, um desafio a ser enfrentado. Para isso, estudos e pesquisas voltados a essa realidade revelam que é a pesquisa – enquanto processo educativo e pedagógico – que potencializa a investigação da prática, a construção de novos conhecimentos e saberes; no entanto, destaca-se a importância do presente estudo voltado à imersão pedagógica e investigativa.

O percurso metodológico e pedagógico

Os caminhos percorridos nesta pesquisa permitem a inserção da metodologia qualitativa em educação, proporcionando uma aproximação entre o pesquisador, o campo de investigação e os sujeitos da pesquisa. Esse tipo de metodologia proporciona a compreensão detalhada da observação e dos procedimentos metodológicos que envolvem a investigação. Assim, para o desenvolvimento qualitativo desta investigação foram utilizados os estudos de Bogdan e Biklen, os quais afirmam que “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. (1994, p. 51).

Seguindo as referências da metodologia qualitativa, enfatiza-se o Estudo de Caso que propicia conhecer e examinar em profundidade o caso, em seu contexto natural, reconhecendo-se sua complexidade. Segundo Yin, “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são bem definidas [...] em que múltiplas fontes de evidência são usadas”. (2005, p. 13).

Essa abordagem tem propiciado abranger a singularidade do processo, permitindo conhecer o cotidiano institucional de uma universidade comunitária, a UCS, e do curso de Pedagogia e suas relações com os estágios obrigatórios curriculares do curso, considerando-se o recorte do período de 2011 a 2015.

A UCS é uma universidade comunitária e regional, que se dedica, desde 1967, à educação superior e ao incentivo do desenvolvimento da região. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), “de sua origem, portanto, deriva a estreita relação da UCS com a comunidade, e a forte influência dessas relações sobre definições estratégicas e planos institucionais”. (UCS, 2012, p. 11). Assim, a UCS mantém, em seus princípios, o compromisso com a comunidade, tendo uma abrangência regional de, aproximadamente, 70 municípios.

Em consonância com os princípios da universidade, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) referenda: “A Instituição tem clareza de que essas atividades de estágio promovem a construção, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das competências próprias da profissão e a integração do acadêmico com a comunidade”. (UCS, 2012, p. 40).

Ambos os documentos institucionais — PDI e PPI — referendam as aproximações entre universidade e comunidade, com o compromisso social e educacional que se fortalece através de ações que envolvem ensino, pesquisa e extensão. Esse cenário desafia a aproximação de estudos e práticas vivenciadas no decorrer da trajetória de formação na Universidade.

A escolha desse período, citado anteriormente, justifica-se pelo fato de o curso de Pedagogia estar imerso em um período de adaptação e mudanças curriculares, advindas do cotidiano do curso, articuladas com as políticas nacionais, dentre as quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (2006).

O Estágio Curricular Obrigatório no curso de Licenciatura em Pedagogia é concebido como uma atividade do processo formativo, que se caracteriza pela vivência do exercício profissional em espaços educativos escolares e não escolares, que ofereçam condições para desenvolver e aperfeiçoar as competências próprias da atuação profissional do pedagogo e a integração do estudante com profissionais que já atuam na área. (UCS, 2012).

Concomitante a esse período, o curso passou a enfatizar momentos de estudos e revisão do planejamento realizado nas Unidades de Aprendizagem dos Estágios Curriculares Obrigatórios: Estágio I em Pedagogia; Estágio II em Pedagogia; Estágio III em Pedagogia; e Estágio IV em Pedagogia. Esses momentos foram incentivados pela coordenação, com apoio dos professores orientadores

de estágio. Assim, os estágios passaram a ser desafiados a aproximar o planejamento com a inserção da pesquisa como um princípio educativo e pedagógico.

Nesse momento, em que acontece esta investigação, o curso passa a ter o retorno das primeiras turmas de estágio curricular obrigatório, ajustadas às diretrizes. Aqui se destacam, especialmente, as contribuições acrescidas ao estágio IV em Pedagogia, em que as estagiárias têm a oportunidade de exercer a atuação pedagógica em novos campos e espaços educacionais, designado pela legislação vigente, como espaços escolares e não escolares.

O Estágio IV em Pedagogia está vinculado ao Currículo 547H do curso de Pedagogia, previsto para o oitavo semestre do curso. O presente estágio se efetiva através de atuação docente e/ou pedagógica em ambientes escolares e não escolares, proporcionando ampliar e fortalecer as possibilidades de atuação profissional e o desenvolvimento de competências pedagógicas. (UCS, 2012).

De acordo com as finalidades elencadas e com as necessidades observadas no cotidiano do presente estágio, é importante observar e analisar o campo de atuação para, posteriormente, realizar a prática de estágio permeada pelos princípios éticos, investigativos e reflexivos.

Para iniciar esta caminhada de estágio, conta-se com a seguinte reflexão, extraída dos estudos de Pimenta e Lima (2004, p. 23): “O Estágio realizado com pesquisa e como pesquisa contribui para a formação de melhor qualidade de professores e de pedagogos”. Assim, destaca-se a importância da articulação do estágio com a pesquisa, compreendendo-se a pesquisa como um princípio educativo e pedagógico que proporciona investigação na prática pedagógica.

Faz-se, aqui, menção aos estudos realizados no Estágio IV em Pedagogia que propicia aos estagiários uma atuação pedagógica em espaços escolares ou não escolares. O Estágio IV contempla os seguintes objetivos: – Perceber e analisar relações pedagógicas produzidas em instituições escolares e não escolares e suas interfaces com o contexto para ampliar a visão e a ação do pedagogo; – Propor ações pedagógicas a partir da percepção e respeito às necessidades evidenciadas, na situação analisada, para contribuir com o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade. (UCS/Projeto do Curso de Pedagogia, 2012).

De acordo com os princípios orientadores do curso de Pedagogia, constituem-se como campo de estágio curricular obrigatório todos os espaços que contribuam para o desenvolvimento do perfil profissional almejado no projeto pedagógico do curso, e que oportunizem aos estudantes vivências e experiências profissionais docentes e/ou pedagógicas, nos espaços escolares e não escolares. (UCS, 2012).

Para atender aos objetivos referidos, o estágio contempla as seguintes orientações para compor sua organização didática: Escolha e definição do local de atuação; Análise da realidade – oportuniza a investigação do cotidiano em que será realizado o estágio, permitindo aos estagiários conhecer em profundidade seu campo de atuação; Construção do Projeto de Estágio – após a análise da realidade observada, o aluno organiza seu projeto de estágio, no qual contempla: o tema, problema, objetivos (geral e específicos), referencial teórico, metodologia, planos de ação e avaliação. Todas essas etapas do projeto são embasadas teoricamente. Seminário de Qualificação do Projeto de Estágio – momento de apresentação da proposta de estágio; Realização dos Planos de Ação e Atuação Pedagógica – momento de organização e desenvolvimento, com intervenção pedagógica no campo de atuação do estágio; Construção do artigo – etapa de escrita reflexiva do trabalho realizado durante o Estágio IV em Pedagogia; e, posteriormente, Socialização final do estágio – que propicia a socialização de todas as etapas construídas durante o estágio. Desse modo, o percurso didático realizado durante o Estágio IV tem o intento de alavancar e potencializar o desafio de aproximar estágio e pesquisa.

Assim, o trabalho realizado no Estágio IV potencializa a investigação, a problematização e o aprofundamento teórico e prático para a produção de novos conhecimentos e saberes inerentes à formação profissional do pedagogo.

Vivências em contextos escolares e não escolares

Nesse momento, apresentam-se alguns depoimentos dos estagiários¹ participantes desta pesquisa, sobre suas vivências construídas durante a realização do Estágio IV em Pedagogia.

¹ Usa-se, neste estudo, o termo *estagiária* pelo fato de todos os participantes serem do sexo feminino.

Conforme já mencionado neste estudo, durante esse estágio os estudantes vivenciam momentos intensos de estudos, de investigação e intervenção pedagógica nos espaços escolares e não escolares articulados por um planejamento pedagógico construído a partir da realidade investigada, permeado pela reflexão, com base nos estudos de Schön (2000) e Freire (1998). O depoimento a seguir enfatiza a importância do planejamento, considerado essencial para qualificar o estágio.

Percebe-se o quanto é importante ter um planejamento adequado a realidade escolar que se encontra. Planejar não é esperar tudo pronto. Planejar é inovar, construir e reconstruir. Fazer e refazer quantas vezes for necessário. Nossos alunos exigem um bom planejamento, uma boa atuação e por consequência disso, um bom professor, um bom pedagogo! (Estagiária ACP).

Nesse depoimento, o participante destaca a relevância do planejamento para a efetivação de práticas significativas que oportunizam pensar e repensar o fazer docente, “inovar, construir e reconstruir”, buscando sempre uma aproximação com a realidade vivida pelo aluno. De acordo com os estudos de Freire (1998), a ênfase na reflexão crítica é essencial para a formação de professores:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1998, p. 43-44).

Assim, o planejamento da prática pedagógica deve permitir a reflexão crítica sobre a prática, visando à formação de um sujeito criativo, crítico e com capacidade de intervir em seu processo de aprendizagem. Com essa visão, reitera-se a importância de um planejamento adequado à intervenção pedagógica que será realizada pela estagiária, conforme se constata no seguinte depoimento:

A partir das minhas experiências com a pedagogia em espaços não escolares, proporcionada pelo Estágio IV, com orientação do professor orientador de estágio, considero a intervenção pedagógica uma mediação pedagógica intencional que envolve processos de ensino e aprendizagem, em diferentes situações ou ambientes.

Toda proposta de intervenção pedagógica surge da análise e pesquisa dos sujeitos que estão envolvidos no processo. Após a análise da realidade educacional, busca-se pesquisar sobre os assuntos que a envolvem e planejar a ação, ou seja, o que deve ser feito. Então, é possível avaliar quais são as melhores intervenções pedagógicas e como elas devem ocorrer, para facilitar, auxiliar e implementar o processo pedagógico.

Toda intervenção pedagógica deve visar à evolução dos sujeitos envolvidos em algum aspecto, portanto, ela deve ser motivadora, adequada à realidade educacional e apropriada para os objetivos propostos serem alcançados. (Estagiária GB).

Esses depoimentos dão coautoria ao trabalho didático e pedagógico realizado nos estágios, na imersão em um planejamento que prima pela pesquisa. A articulação do estágio e pesquisa oportuniza formação e atuação pedagógica embasadas nos princípios investigativos e reflexivos. De acordo com André (2006), a pesquisa pode tornar o sujeito capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar conhecimentos, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Assim, a pesquisa inserida no estágio propicia observar e analisar a realidade para, posteriormente, realizar uma intervenção pedagógica intencional, comprometida com os processos de ensino e aprendizagem, conforme destacam Pimenta e Lima:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade. O que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 143).

De acordo com as contribuições de Pimenta e Lima, compreende-se que o estágio é a “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...]” (2012, p. 43). Sendo, portanto, a pedagogia o campo teórico e investigativo da educação, reitera-se a importância de um currículo que propicie, ao longo da formação acadêmica, estudos e práticas relacionadas aos contextos escolares e não escolares imbricados nos aspectos educacionais e sociais. O depoimento a seguir reitera esse pensamento:

Muitos quando falam em pedagogia logo remetem a docência, e nos dias de hoje sabemos que o campo de atuação do pedagogo tem se estendido para fora da sala de aula, o que a meu ver é muito positivo, pois vivemos em sociedade e a educação o ensino deve estar presente nestes campos

também. Portanto se faz necessário mais estudos sobre esse leque de oportunidades. (Estagiária FD).

E, no estágio IV tivemos a oportunidade de estar vivenciando e conhecendo como funcionam estas outras áreas, resultando em novos aprendizados, novas visões e acima de tudo contribuindo de forma significativa para a formação pessoal de um pedagogo. (Estagiária FD).

A estagiária FD fala sobre os avanços obtidos durante o Estágio IV, tendo a oportunidade de estudar, conhecer, investigar outro campo que até então era desconhecido no contexto de estágios em Pedagogia. Essa oportunidade desbrava novos olhares, novos estudos acerca da atuação do estagiário no curso de Pedagogia, sendo respaldado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que indicam novos espaços de atuação pedagógica, como se lê abaixo:

Art. 4º. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

De acordo com o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Libâneo (2006, p. 29) afirmam que “a ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. Essa concepção traz uma sinergia para adentrar no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e educativas, desafiando os alunos a conhecerem os espaços escolares e também os espaços não escolares, o que é destacado pela estagiária CT:

Durante o estágio IV de Pedagogia pudemos conhecer diversos exemplos de intervenções pedagógicas realizadas pelas alunas da disciplina, sendo esses espaços: hospitais, comunidades, ONGs, coordenação e gestão escolar, entre outros e, além disso, conhecemos a postura que cada pedagogo obteve nesses diferentes espaços.

O pedagogo que realiza essa intervenção pedagógica tem uma postura totalmente diferente da postura docente, pois ele precisa se adaptar à realidade do local em que está inserido, conhecer essa realidade e a partir disso realizar a sua intervenção. (Estagiária CT).

A fala da estagiária CT afirma a importância de o pedagogo conhecer seus espaços de atuação, a fim de poder realizar uma intervenção pedagógica. Segundo Libâneo (2006, p. 68), “o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente, ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação”. Para tanto, exige-se que o pedagogo seja um profissional da educação, comprometido com estudos, pesquisas e práticas vinculados aos diversos campos de atuação, estando de acordo com o perfil do egresso do curso.

Depois de iniciado e agora finalizado o estágio IV, o que ficou bem claro foi que as atividades pedagógicas podem ocorrer em diversos segmentos da nossa sociedade, e não exclusivamente na escola. Ou seja, o campo de trabalho do pedagogo não se limita mais às escolas. Antes, a pedagogia era restrita às séries iniciais e a determinadas funções na escola. Hoje pode ser uma aliada em outras áreas, nas quais os pedagogos se inserem em equipes multidisciplinares. Toda pedagoga tem em sua formação condições para lidar com realidades diferentes. (Estagiária BD).

No rol desse depoimento e nos demais prestigiados na pesquisa, encontram-se vivências, práticas e estudos pedagógicos realizados durante o Estágio IV que potencializam o aprimoramento da inserção pedagógica em espaços escolares e não escolares, durante a formação acadêmica realizada ao longo do curso de Pedagogia.

Nesse sentido, destaca-se a importância de a universidade, mais especificamente do curso de Pedagogia, prestigiar, juntamente com o corpo docente, um trabalho de articulação entre as concepções teóricas e as vivências práticas, através da imersão na pesquisa, pois a ação pedagógica também é uma ação investigativa.

(In)conclusões e reflexões

Ao findar esta escrita prima-se por proporcionar uma reflexão sobre a investigação realizada no Estágio IV do curso de Pedagogia da UCS. Assim, tecem-se (in)conclusões dos caminhos percorridos, da investigação realizada, do

planejamento construído, das aprendizagens consolidadas e das descobertas acadêmicas sinalizadas pelos estagiários – permeados por desafios diários, encontros e desencontros com o novo, rupturas com o já vivido e o tensionamento com as vivências futuras.

Esses momentos fortalecem a visão para a construção de novas práticas pedagógicas que primam pelo fortalecimento da atuação pedagógica escolar e não escolar, permitindo ao Pedagogo conhecer e atuar em novos campos amparado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2006).

Desse modo, a atuação pedagógica realizada junto aos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia esteve permeada por ações que potencializaram e desafiaram:

- a investigação de temas que integram os espaços escolares e não escolares;
- a imersão em pesquisa nas práticas de estágio IV;
- novas concepções e ações pedagógicas inerentes à atuação em espaços escolares e não escolares;
- fomento de um crescente compromisso com a formação e a prática pedagógica;
- percepção das (inter)relações entre teoria e prática;
- desafios frente ao novo, permitindo novos olhares, investigações e diálogos.

Essa investigação deu visibilidade à potencialidade e aos desafios presentes nas ações realizadas durante o Estágio IV do curso de Pedagogia, com destaque para potencializar a relação entre estágio e pesquisa na formação acadêmica. Diversos foram os desafios encontrados, porém, a dedicação dos estagiários e do professor orientador permitiu a consolidação do trabalho, tecendo uma trama de relações pedagógicas entre os espaços escolares e não escolares. No entanto, cada aprendizagem consolidada fortaleceu a trama dessas relações; relações que não se fecharam em si mesmas e se encontram em processo de construção e reconstrução, buscando superar os desafios e fortalecer a relação entre estágio e pesquisa.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso: 12 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015**. 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.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Porto Editora. Portugal: Porto, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- LEITE, Carlinda; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MELO, Maria Julia Carvalho de. Estágio supervisionado no curso de pedagogia: movimento discursivo entre o projeto curricular e a prática docente de estudantes já professores com experiência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 815-837 out./dez. 2015. e-ISSN: 1809-3876.
- LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MORÉS, Andréia. **Saberes práticos e saberes acadêmicos: relações construídas nos processos formativos de professores**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, 2005.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes e identidade da docência. *In*: PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Santa Catarina, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006b.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência – teoria e prática: diferentes concepções. (p. 133 a 152). *In*: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas.** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em:
https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/formacao-do-pedagogo_e-book.pdf.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012-2016.** Caxias do Sul, 2012.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Projeto pedagógico – curso de Licenciatura em Pedagogia.** Caxias do Sul, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Hibridismo do planejamento: a disciplina de Didática nas licenciaturas e a Educação Básica

**Edi Jussara Candido Lorensatti^{*}
Cristiane Backes Welter^{**}**

Afinal: para que serve a disciplina de Didática nos cursos de licenciatura? É disso que trata este capítulo. A polissemia do conceito hibridismo aqui será explorada para discutir as múltiplas facetas do planejamento escolar em diferentes âmbitos: escolar, curricular e do trabalho do professor. Quando observamos as definições clássicas para o hibridismo em conceituados dicionários, encontraremos como referência a mistura de elementos e origens. Não nos afastamos completamente desse desenho inicial, mas incluímos na discussão deste capítulo outro significado: o de ajustamento entre a diversidade de origens, históricas e plurais, e a prática contemporânea dos educadores que atuam na Educação Básica. Fez-se necessário dialogar didaticamente com esses elementos históricos e contemporâneos da disciplina de Didática.

Inicialmente, iremos apresentar uma síntese das principais transformações que ocorreram com o conceito de didática, contextualizando historicamente e debatendo a sua aplicação nos cursos de licenciatura. Procurar trazer um pouco da história da área de Didática e sua relação indissociável com a Disciplina de Didática (já chamada de “Prática Pedagógica e sua Organização” e com tendência a ser, novamente, chamada de “Didática”) significa problematizar as tomadas de decisões nos programas de ensino dessa disciplina, tendo em vista as diversas diretrizes legais no decorrer do século XX.

Numa segunda parte, tomamos como referência para análise e discussão da didática os resultados de um projeto de investigação sobre a emergência de novas possibilidades de utilização do planejamento escolar, realizado com alunos

^{*} Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Membro do Observatório de Educação da UCS.

^{**} Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Docente no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Membro do Observatório de Educação da UCS.

em formação nas licenciaturas da Universidade de Caxias do Sul, no período de 2010 a 2012. Identificamos os sentidos contemporâneos do planejamento escolar ao longo da investigação, retirando alguns questionamentos sobre a importância dessa temática no cenário atual. O apoio teórico aqui sublinhado engloba os estudos de Fusari (2011), Libâneo (1989, 1999), Veiga (1996) e Barroso (1996). O debate que se estabelece com o aporte teórico retoma que o planejamento escolar é compreendido como um instrumento que permite a reflexão sobre as práticas existentes no sistema educacional, desde o planejamento da instituição (descrito nos papéis e nas leis) até o planejamento do trabalho docente (cumprido pelo professor em sala de aula).

Questionamentos como: De fato o planejamento da escola, descrito no Plano Político Pedagógico (PPP), é vivenciado no cotidiano escolar? Será real o currículo detalhado nos planos de estudos das áreas de ensino nas escolas? Ou ainda: É preciso que o professor descreva as ideias de sua aula, em um papel quando tudo está registrado na cabeça? Apontam que existem grandes divergências sobre a validade de um registro formalizado de planejamento escolar quando da análise do discurso, do registro e da prática dos docentes sobre esses diferentes planejamentos escolares. Utilizaremos essas afirmativas questionadoras para avaliar que a didática é necessária na formação do professor.

Didática, um pouco de história

Partiremos de concepções sobre Pedagogia e Didática. A Pedagogia tem como objeto de estudo e pesquisa a educação, que é um “campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como uns dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. (LIBÂNEO, 1999, p. 25). A Didática tem como preocupação o estudo do ensino, ou seja, segundo Luaiza (2000, p. 10), a Didática é uma parte da Pedagogia que trata da práxis pedagógica; do normativo das atividades escolares; do estudo da teoria geral da instrução; da arte de ensinar; do processo de ensino e aprendizagem; do processo docente educativo, ou seja, a Didática coloca em questão dois pontos: o que ensinar e o como ensinar.

Diversas tendências pedagógicas pretendem dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história da Didática.¹ Na prática, essas tendências se mesclam constantemente e uma não afasta a possibilidade da outra. De acordo com Foerste (1996, p. 16), “uma tendência não elimina a outra, o surgimento de uma nova corrente teórica não significa o desaparecimento de outra, a definição de um perfil predominante em uma concepção não descarta a possibilidade de outras formas de manifestação consideradas próximas entre si”.

Desde os primórdios da civilização, existem indícios de formas elementares de instrução e a preocupação de como fazê-la. Desde a Grécia antiga, tem-se notícias do termo *didática*, então, usado como adjetivo, indicando um objeto ou uma ação qualificada de ensino. Castro (1991, p. 15) diz que “a situação didática foi vivida e pensada antes de ser objeto de sistematização e de constituir referencial do discurso ordenado de uma das disciplinas do campo pedagógico, a Didática”. A autora afirma que na longa fase que se poderia chamar de *didática difusa*, ensinava-se intuitivamente ou seguindo-se a prática vigente.

É no período chamado *moderno* da humanidade que surge a Didática. Compreendemos o conceito modernidade “num sentido de ruptura com a tradição, oposição entre o velho e o novo, valorizando-se o novo, idealizando-se, assim, o progresso, enfatizando a individualidade e a rejeição suprema do poder da divindade”, como o reconhece Matos (2009, p. 94). Essa autora traz Marcondes (1997) para falar sobre o projeto moderno:

O projeto moderno se define, em linhas gerais, pela busca da fundamentação da possibilidade do conhecimento e das teorias científicas na análise da subjetividade, do indivíduo considerado como sujeito pensante, como dotado de uma mente ou consciência caracterizada por uma determinada estrutura cognitiva, bem como por uma capacidade de ter experiências empíricas sobre o real, tal como encontramos no racionalismo (de dentro para fora) e no empirismo (tábula rasa), embora em diferentes versões. Este projeto entra em crise no século XIX. (MARCONDES, 1997, p. 251 *apud* MATOS, 2009).

¹ Usaremos neste texto: *Didática e Prática pedagógica e sua organização* como nomenclaturas de uma mesma disciplina.

Como bem sintetiza o autor acima, o projeto moderno traz a concepção de racionalidade respaldada por meio de métodos e resultados, “dá ordem ao caos, dominando os processos da natureza e controlando as normas e condutas das sociedades”. (MATOS, 2009, p. 95). É nesse projeto que surge a Didática como uma ciência que experimenta e sugere formas de comportamento a serem adotadas em processos da instrução.

Didática vem de uma expressão grega (*techné didaktiké*), que pode ser traduzida por *técnica de ensinar* ou por *arte de ensinar*. Didática, como substantivo, aparece quando começa a intervenção em atividades de aprendizagem através da direção deliberada e planejada do ensino. *Didática* não está associada à palavra educação mas ao termo ensino, ou a instrução, desde suas origens.

Comenius² ou Comênio (1592-1670) deu início a um novo campo do saber humano, um “tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, como diz o subtítulo do documento *Didática Magna*,³ o mais importante dos cerca de quinhentos deixados por ele. Esse documento traz, de maneira sistematizada, formas específicas de ensinar, para a obtenção de melhores resultados. Comênio desenvolveu métodos que se sustentavam na finalidade da educação do homem para a busca da felicidade, a partir da sua natureza.

Comênio manteve o caráter transmissor do ensino, método único, ensino simultâneo a todos; no entanto, sua contribuição foi muito significativa, pois

foi o primeiro educador a tentar desenvolver reflexões e métodos que auxiliassem no processo de ensino e aprendizagem. Suas idéias não obtiveram repercussão imediata naquela época (século XVII), o modelo de educação que prevalecia era o ensino intelectualista, verbalista e dogmático, os ensinamentos do professor (centro do ensino) eram baseados

² A obra de Comenius é um dos patrimônios mais importantes da história da pedagogia ocidental. Sua vida, sua história, sua produção de conhecimentos, suas obras se desenrolaram na Europa central, na Morávia, no Reino da Boêmia, mais tarde Tchecoslováquia, hoje República Tcheca e Eslováquia. Jan Amos Comenius nasceu em 28 de março de 1592, na cidade de Uherský Brod, filho de moleiro, oriundo de Komna, da região eslava. Mencionar estas cidades e regiões tem importância, pois elas são o centro de uma tensão político-social-religiosa da época. Lá surgiu um dos principais movimentos religiosos de contestação do *status quo*, conhecido como Movimento Hussita, dos primórdios do século XV, liderado por João Hus. Comenius é filho dessa tradição protestante da Boêmia que contestou os abusos da Igreja e do Estado que mantinham a população dominada pelo medo e pela mentira. (AHLERT, 2002).

³ Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>. Acesso em: 9 abr. 2013.

na repetição mecânica e memorização dos conteúdos, o aluno não deveria participar do processo, o ensino separava a vida da realidade. (BARADEL, 2007, p. 16).

As ideias de Comênio, juntamente com as de outros pensadores, seus contemporâneos influenciaram novos pedagogos. Um deles foi Johann Friedrich Herbart (1766-1841), pedagogo alemão que exerceu influência relevante na didática e na prática docente. Para Herbart, o fim da educação é a moralidade, atingida por meio da instrução educativa. O ensino é entendido como um repasse de ideias do professor baseado em cinco passos: a preparação, a apresentação, a assimilação, a generalização e a aplicação.

Voltemos à retrospectiva histórica da *didática*, que, segundo Veiga (1996, p. 33), parte do “ano de 1549” com os jesuítas. A tarefa educativa desses religiosos estava voltada para a catequese e a instrução dos indígenas. Para a elite colonial, outro tipo de educação foi ministrada. Os jesuítas criaram para essa elite três cursos: Letras Humanas, Filosofia e Teologia. As aulas eram ministradas de forma expositiva e repetitiva, visando à assimilação e estimulando a competição. A ação pedagógica jesuíta privilegiava o exercício da memória, o desenvolvimento do raciocínio e foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento e pela não criticidade na busca do homem universal, humanista e cristão. A metodologia de ensino, a didática usada, simplificava-se em um conjunto de regras e normas prescritivas que visavam à orientação do ensino do professor e do estudo por parte dos alunos.

Depois da expulsão dos jesuítas, o ensino público foi engendrado no Brasil, em meados do século XVIII, por meio de uma ação do Marquês de Pombal. (BOTO, 2011, p. 107). A ação político-pedagógica de Pombal assinalava que o Estado deveria tomar para si o controle das questões do ensino em todos os níveis. O ensino passa a ser planejado, portanto, de uma forma plural, aberto e laico. (BOTO, 2001, p. 108-109). A destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal, foi a principal medida implantada pelo Marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759. Marquês de Pombal pretendia, com a aprovação desse alvará, promover a substituição dos tradicionais métodos pedagógicos instituídos pela Companhia de Jesus por uma nova metodologia educacional, considerada moderna e, portanto, condizente com os ideais iluministas. As aulas régias, aulas

isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas, foram implantadas com uma prática filiada ao movimento iluminista português.

No entanto, a desorganização e a decadência foi instaurada com a “expulsão dos jesuítas em 1759 e a transplantação da Corte portuguesa para o Brasil em 1808” [...] e “nenhuma organização institucional veio, de fato, substituir a poderosa homogeneidade do sistema jesuítico”. (AZEVEDO, 1976, p. 61).

A reforma de Benjamim Constant foi aprovada em 1890, sob a influência do positivismo. Naquele período, a Didática visava a garantir aos futuros educadores orientações necessárias ao trabalho docente. A Pedagogia Tradicional começa a penetrar no Brasil como uma vertente leiga que possui pressupostos da “pedagogia de Herbart” e seus cinco passos formais. É marcada pela concepção do homem em sua essência natureza, sua realização como pessoa, através do seu próprio esforço, estimulando a competição entre os alunos que são submetidos a um sistema classificatório. A atividade docente é entendida como inteiramente autônoma em face da política, dissociada das questões entre escola e sociedade. Essa vertente pedagógica refletia-se nas disciplinas do currículo das Escolas Normais desde 1835.

A inclusão da disciplina “didática” nos cursos de formação de professores ocorreu somente na década de 1930⁴ no governo Vargas. Entre os anos de 1931 e 1932, efetivou-se a reforma Francisco Campos que criou o Conselho Nacional de Educação; organizou o ensino comercial e adotou o regime universitário para o Ensino Superior, criando a primeira universidade brasileira. É criado o Ministério de Educação e Saúde Pública, com a pretensão de organizar o ensino. Para isso, foi implantada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, a qual surge como o primeiro instituto de Ensino Superior.

Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que “preconizava a construção social da escola na sociedade urbana e industrial”. (VEIGA, 1996, p. 47). A qualificação do magistério é ponto crucial dessa reforma. Inicialmente, ficou a cargo do Instituto de Educação a disciplina Metodologia do

⁴ Naquela década, o Brasil sofre profundas transformações devido à modificação do modelo socioeconômico e a crise mundial da economia. Ocorre no Brasil a Revolução de 1930, com Getúlio Vargas assumindo a presidência da República brasileira.

Ensino Secundário, equivalente a atual Didática nos cursos de licenciatura. As novas mudanças na educação nesse período baseavam-se nas ideias do educador americano John Dewey (1859 –1952), precursor do movimento “escolanovismo” ou “Escola Nova”. Essa nova vertente educacional se opunha à concepção herbatiana (tradicional).

Em 1939, por meio do artigo 20 do Decreto-Lei n. 1190/1939, a Didática passa a ser reconhecida nos demais cursos (normal, comercial, industrial e agrícola) como disciplina ou ainda como curso com duração de um ano, e acentua seu caráter prático-teórico nos processos de ensino e aprendizagem também na formação de professores em nível superior. Salienta-se que Vargas está na presidência de forma ditatorial (1937-1945) e implanta o Estado Novo, no qual o processo educativo é visto com seus vínculos com a sociedade, ou seja, na manutenção do *status quo*. Naquele período houve inúmeras regulamentações que deram um caráter orgânico à educação.

O período Vargas (1930-1945) “é marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros)”, conforme Veiga (2008, p. 49). Na visão tradicional, o ensino se centra no educador, no conhecimento, no intelecto. Na visão moderna, há o deslocamento da questão do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, da cognição para os processos pedagógicos, do esforço para o interesse. (SAVIANI, 2008).

Na década de 60, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação do Brasil, Lei 4.024/61 reformada pela Lei 5.540/68, surge uma nova organização do ensino, tornando o sistema um ponto de conflito entre segmentos e grupos sociais. As “prescrições” da nova lei caracterizam a escola com currículos definidos nacionalmente, com professores, alunos e múltiplos técnicos, com instruções e formulários como forma de controle da escola e do ensino ministrado.

Em forma de contraponto, surge, na década de 60, a concepção pedagógica libertadora da qual Paulo Freire (1971, 1976) é mentor. A forma de organização da ação pedagógica nessa concepção tem como ponto de partida a vivência da situação popular, de modo a identificar seus principais problemas e operar a escolha dos “temas geradores”, cuja problematização levaria à conscientização, voltando para o ponto de partida, numa ação social e política.

Data de 1968 o movimento de estudantes universitários que pregava a valorização dos interesses, da iniciativa e as atividades dos alunos; propunha o método de projetos, o ensino centrado em núcleos temáticos extraídos das preocupações político-existenciais dos estudantes, o método de solução de problemas, a valorização das atividades grupais (trabalho em equipe) e a cooperação.

A visão crítica, na década de 70, “se empenhou em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista, evidenciando a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção”, conforme Saviani. (2005, p. 25). E, na de 80, “emerge como proposta contra-hegemônica a concepção pedagógica histórico-crítica”. (SAVIANI, 2005, p. 25). A prática social é ponto de partida e de chegada da prática educativa. Daí decorre uma organização da prática pedagógica, na qual

professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2005, p. 25).

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no final da década de 90, as práticas educativas vêm se orientando pelo “aprender a aprender”. Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), o foco volta-se para competências e habilidades que necessitam ser apreendidas pelos estudantes. Esses textos são referências de como os professores devem atuar, que conteúdos e procedimentos precisam trabalhar em sala de aula e as competências esperadas que os alunos desenvolvam. O planejamento escolar, bem como a organização da prática pedagógica, pode acontecer de diversas formas, numa perspectiva crítica. Contudo, a pergunta persiste: o professor escreve o seu planejamento? O professor leva em consideração o planejamento escolar dos três principais níveis: (a) Projeto Político-Pedagógico; (b) Plano Curricular; e (c) Plano de Trabalho?

O planejamento docente: a análise do discurso

Compreender a emergência dos discursos sobre o planejamento escolar que vigoram nas licenciaturas exigiu um olhar de contemporaneidade aliado à trajetória histórica e política da Didática na educação brasileira, discutida no tópico anterior. Para isso, aferimos o quadro do ideário contemporâneo sobre planejamento docente através do discurso de 77 alunos que cursaram a disciplina de “Prática Pedagógica e a sua Organização” (PPO), no segundo semestre letivo dos anos de 2010 e 2011 e no primeiro semestre letivo de 2012. Percebemos o desafio que esses alunos em formação lançam a nós, seus professores, quando exigimos o registro da sua intenção de prática. Foi necessário manter a exigência acadêmica nos momentos de planificar, especialmente ao construir objetivos, ao direcionar estratégias de aprendizagem e ao estabelecer critérios de avaliação. Direcioná-los a olhar para a realidade escolar e pesquisar como o planejamento era vivenciado pelos docentes atuantes em suas áreas de formação oportunizou à maioria dos estudantes vislumbrarem somente uma verdade sobre o planejamento: a inexistência do mesmo no campo da prática escolar.

Permitir aos estudantes um momento de reflexão sobre a importância do planejamento escolar, seja no âmbito da escola, do currículo, seja no trabalho do professor, exigiu retomar estudos de Stecanela (2004), Candau (1999) e Veiga (1996). Essas autoras sinalizam em seus estudos sobre a didática escolar a necessidade de irmos em busca de novas práticas teorizadas de planejamento, mesmo sem valorização por grande parte dos professores que atuam nos espaços escolares da atualidade.

Segundo Veiga (1996), para refletirmos sobre a prática docente é necessário compreender a identidade da relação teoria e prática, pois elas estão profundamente imbricadas. Ou seja,

às vezes pensamos, equivocadamente, que a teoria é sempre a mesma, que a prática é sempre a mesma e que ambas desenvolvem-se autonomamente. Mas se pensarmos mais detidamente vamos concluir que, a um só tempo, teoria e prática movem-se e transformam-se continuamente. Em nenhum momento da atividade humana a teoria e a prática estão imóveis, uma vez que a teoria não exclui a prática e a prática não exclui a teoria na atividade social dos homens. (VEIGA, 1996, p. 36).

Por isso, solicitamos a visibilidade nos planejamentos dessa integração entre teoria e prática aos estudantes envolvidos, oriundos dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Educação Física, Filosofia, História, Letras e Pedagogia. Antes de iniciarem a pesquisa nos espaços escolares de seu interesse, retomaram, durante as aulas da disciplina PPO, as dimensões e os níveis do planejamento proposto por Stecanela (2004). As dimensões propostas pela autora são: realidade, finalidade e mediação, nas quais

podemos estabelecer relações com a práxis pedagógica que, em síntese, implica refletir sobre a prática (realidade), estabelecer horizontes para superação dos problemas nela apresentados (finalidades) e definir formas de aproximação ao horizonte estabelecido (mediação). (STECANELA, 2004, p. 182).

Quanto aos níveis de planejamento, a autora se vale de Vasconcellos (1995) e os coloca “em três grandes níveis de planejamento: do sistema de educação, da escola, e da sala de aula. (STECANELA, 2004, p. 184). Em todos os níveis,

o planejamento (gestação de idéias) e o plano (registro das idéias) podem configurar-se numa excelente ferramenta de intervenção na prática, provocando a transformação da realidade analisada, a partir das necessidades levantadas, da definição de objetivos de intervenção, escolhendo caminhos de mediação, entre o que se tem e o que se deseja. (STECANELA, 2004, p. 189).

Considerando a proposta acima, a investigação consistiu no garimpo dos documentos de planejamento escolar dos três principais níveis: Projeto Político Pedagógico (Nível 1 – N1), Plano Curricular (Nível 2 – N2) e Plano de Trabalho (Nível 3 – N3). Após o acesso aos mesmos, os acadêmicos deveriam refletir sobre a estruturação, os objetivos de cada documento, as dúvidas e as reflexões que suscitasse da leitura dos mesmos. Considerando a abrangência dos três períodos em que essa investigação aconteceu, foi possível transpassar a Educação Básica em todas as turmas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. As instituições investigadas variaram dentre as esferas de atuação em: 14 (catorze) privadas; 23 (vinte e três) públicas municipais; 33 (trinta e três) públicas estaduais; e 7 (sete) não informadas. Nesse sentido, cabe pontuar que nem todos os estudantes conseguiram acessar os documentos de todos os níveis.

Outro aspecto a ser sinalizado trata de um acesso mais amplo aos documentos legais da escola, pois a vários estudantes, dentre aqueles que conseguiram acessar o PPP ou o Plano Curricular, também não foi permitida a cópia dos mesmos. Tendo em vista a importância de cada um dos três níveis do planejamento, bem como a organização que os mesmos possibilitam, evidenciamos que pensar, registrar, agir e refletir nas escolas contemporâneas tem sido uma tarefa solitária, pois depois de concluída sua emergência reflexiva compõe um campo estrangeiro ao manejo do ensino em sala de aula.

Entendemos que o planejamento escolar permite registrar a intencionalidade pedagógica, ao mesmo tempo em que considerada a realidade escolar, informa a cada integrante dessa instituição a compreensão dos elementos que a constituem, bem como a reflexão das incompletudes do pensar, do registrar e do agir. De que maneira o planejado poderia ser definido? Martinez e Lahone (1977, p. 11) conceituam a palavra *planejamento* como um processo de previsão de necessidades, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir da análise da realidade em que está inserido.

Sempre situamos aos alunos das licenciaturas que o planejamento é peça-chave para a estruturação pedagógica em qualquer nível ou modalidade de ensino. Constitui-se em uma ferramenta de trabalho do professor, a qual envolve reflexão crítica sobre a prática e o estabelecimento de projeções para as futuras ações docentes. Foram 76 escolas visitadas pelos estudantes da disciplina de Didática e suas análises, as discussões em sala de aula, e o encerramento de cada período letivo de estudos possibilitou construir algumas categorias para subsidiar a interpretação das práticas sobre o planejamento no cotidiano escolar. As relações teóricas frente às especificidades observadas orientaram a análise do material de pesquisa. Segundo Barroso (1996) é necessário desconstruir os discursos legitimadores de autonomia das escolas. Mas como fazer isso? O próprio Barroso (1996, p. 1) sugere a interpelação de uma ação investigativa: “interpretando as formas e fundamentos das medidas que são propostas e, ao mesmo tempo, confrontando-as com as estruturas existentes e as contradições da sua aplicação prática”.

Dessa forma, cada estudante de licenciatura que participou da pesquisa procurou conhecer os níveis e os tipos de planejamento que cada escola seguia.

O primeiro nível investigado foi o Projeto Político Pedagógico. Nesse nível é explicitada a emergência da interdisciplinaridade desde o planejamento da escola; no entanto, pelo registro dos 56 alunos que tiveram acesso ao PPP da escola, 39% indicaram a inexistência de ligação entre o PPP e as atividades propostas pelos professores.

É preciso haver harmonia e integração entre os planejamentos de todos os níveis do espaço escolar. As reflexões dos alunos sobre as escolas e os PPPs analisados demonstram que, muitas vezes, vislumbramos planejamentos nos quais são propostos projetos, metodologias e currículos que, mesmo sendo interessantes, não se interligam com os demais níveis, sendo realizados mecanicamente.

Já as reflexões de 41 alunos que tiveram acesso ao PPP indicam que o Nível 1 representa um documento importante, necessário para a escola, mas distante do processo cotidiano de construção da identidade docente. As falas, explicitadas a seguir, validam a primeira tendência encontrada na investigação “o papel burocrático do PPP nas escolas”:

Forma coesa e fácil linguagem; documento é bastante completo; valor e adequação à proposta da escola; organização; estrutura; interdisciplinaridade; valorização do desenvolvimento da cultura do aluno; todos os componentes necessários; norte às atividades pedagógicas tecendo a projeção de mudanças; compromisso com a melhoria da qualidade de ensino; documento de livre circulação a todos da comunidade escolar; acrescenta aos conhecimentos dos estudantes; objetivos e concepções da escola buscando ser humano, sociedade, aluno, currículo, avaliação; participação de todos para sua construção; atualização com enfoque na educação continuada dos professores; apoio pedagógico essencial para o pleno funcionamento da escola; atividades diferenciadas, propostas inovadoras e projetos que integram toda a comunidade escolar; importante documento ao trabalho docente pois ele deve guiar a prática dos professores; norteador das ações pedagógicas que se buscam nesse ambiente escolar; e guia para as ações pedagógicas. (REFLEXÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O PPP DAS ESCOLAS QUE INVESTIGARAM, 2010, 2011, 2012).

Mesmo reconhecendo as incompletudes da criação, da organização e da utilização do PPP, os alunos conseguiram posicionar-se observando as características de cada proposta. Dentre elas, destacam-se as que mais chamaram a atenção dos estudantes: o envolvimento da coletividade da escola; a necessidade de conhecimento da realidade escolar; a possibilidade de compreender o ambiente de ensino; o movimento de reflexão docente; a emergência do planejamento no nível 1 (PPP); a importância dessas

características do PPP para a instituição escolar; o espaço de reflexão sobre as metodologias executadas no ambiente escolar; a construção de autoavaliação; e a preocupação com a aprendizagem de todos os alunos.

Dos 45 estudantes de licenciatura que tiveram acesso ao planejamento curricular, 33 deles registram que o mesmo pode ser representado por:

Projeto curricular feito com base na realidade do aluno, construindo anualmente pelo professor; número de conteúdos que muitas vezes ficam no papel e não na prática; interessante pela forma de estruturação; sua estrutura é trimestral; desafios de conciliar conteúdos com planejamentos nas diversas realidades; são frequentemente analisados e modificados; documento é construído coletivamente; muito importante para o desenvolvimento dos alunos como críticos e futuros cidadãos; apresentado com segurança pela direção; fora da realidade em sala de aula; projeto visa à seleção do conteúdo, as atividades a serem desenvolvidas em cada etapa do desenvolvimento destacando os objetivos de educação/ensino, sendo que é possível modificá-lo; atualizado frequentemente e enviado à Secretaria de Educação para aprovação; traz claramente seus objetivos; escrito de forma coerente com a realidade; pouco utilizado pelo professor; muito utilizado pelos professores sendo que a coordenação vistoria se os planos de aula estão de acordo com os projetos curriculares; muito bem organizado e esquematizado, completo, com bons argumentos; auxilia na organização das aulas e dos conteúdos, oferecendo um bom suporte para o professor; serve de guia para a montagem dos planos de aulas; importante para organização de trabalho dos docentes e sem esse documento seria confusa a construção dos planos de aula; construído basicamente através das datas comemorativas; utilizado pelos professores, após aprovação da 4 CRE; que o planejamento é mutável conforme a verdadeira necessidade que a turma apresenta; está dividido em série/ano e é bem estruturado; está de acordo com o PPP; projeto trimestral; projeto é elaborado a partir das necessidades e interesses diagnosticados, observando os objetivos especificados de cada nível; projeto confuso e possui pontos que devem ser revistos; projeto ajuda a elaborar com facilidade um plano de aula; documento é embasado nas metas do Plano de Ensino Municipal, que é fornecido pela SMED (Secretaria Municipal de Educação); organizado e segue uma sequência lógica; organizado e tem as avaliações preestabelecidas (número de avaliações). REFLEXÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O PLANO CURRICULAR DAS ESCOLAS QUE INVESTIGARAM, 2010, 2011, 2012).

Considerando as reflexões dos alunos das licenciaturas, no planejamento curricular é perceptível a vinculação de conteúdos com a organização escolar em períodos letivos. Também ressaltam a importância da existência de planos de curso, uma vez que facilitam o registro dos planos de trabalho do professor e das mediações feitas em sala de aula. Mas o papel decisivo é do professor, uma vez que o mesmo se relaciona com o currículo e com os alunos, ampliando as possibilidades de produção do conhecimento.

O trabalho do professor é registrado em seu planejamento diário que por muitos é conhecido como plano de aula. Durante a pesquisa dos documentos pelos alunos, 49 conseguiram ter acesso a esses planejamentos. Considerando esse primeiro dado, sem adentrar nos aspectos de estrutura, como organização e elementos mínimos, já poderíamos sinalizar que o planejamento ocupa um espaço real dentro da cultura escolar. Porém, avançando na análise desses 49 planos de trabalho investigados, somente 37 foram registrados por escrito. Os demais foram listados como “de cabeça”. Corrobora esse dado o fato de que os alunos examinaram os planos de aula e identificaram a deturpação nos registros escritos, sintetizadas nas fórmulas a seguir: Atividade da aula (simples); Objetivo + Atividade da aula (detalhada); Objetivo; Competência; Conteúdo; Conteúdo + Outro; Competência + Objetivo + Avaliação + Outro; Conteúdo + Atividade da aula (detalhada); Competência + Objetivo + Atividade da aula (detalhada) + Avaliação; Competência + Outro; Objetivo + Atividade da aula (simples) + Avaliação; Objetivo + Conteúdo; Atividade da aula (simples) + Recursos.

A utilização do plano de trabalho do professor é uma exigência legal e facilita a atuação do docente que exercita a habilidade de antever e agir com direcionamento pedagógico. Veiga (1995, p. 139) colabora com essa reflexão indicando que o planejamento exige intencionalidade e racionalidade, para que se alcancem os objetivos propostos.

A organização prévia do planejamento e o seu registro auxiliam a preservação das exigências da sala de aula, marcando a presença do professor durante a atividade proposta. Dessa forma, o docente poderá observar, orientar e mediar o trabalho de ação e reflexão sobre o conhecimento junto aos alunos. Partindo desses princípios, surge a necessidade de o professor estar inteiramente envolvido com o processo educativo que não inicia na execução, mas desde o momento em que é planejado. Ao chegar à sala de aula para executar a atividade, o professor precisa estar com todos os materiais à disposição, para que possa dar a devida atenção ao aluno, contribuindo, assim, com a sua aprendizagem. Logo, tanto o planejamento do espaço quanto o planejamento do tempo são essenciais para que o professor seja bem sucedido.

Em contrapartida, os 49 alunos que tiveram acesso ao plano de trabalho dos professores sinalizaram as vivências contraditórias desse aspecto no

planejamento: A importância do planejamento escolar não passa despercebida às reflexões dos alunos, pois indicam sua utilidade:

Orientação da sequência das atividades; fácil acesso e roteador para as aulas da professora; organizado; simples listagem de conteúdos; projetos ficam na coordenação; pouco utilizado; base para o professor se guiar; utilizado pelo professor; fácil acesso; simples; não condiz com o projeto curricular; fácil acesso e um plano de aula tradicional; acesso fácil ao caderno de registros; realizado pela professora mensalmente; não utilizado pelo professor; caderno com registros do professor; e criado plano para ser analisado no estágio.

Nota-se que esses alunos passaram a vislumbrar novos elementos que, no início, não poderiam supor. Kramer (2005, p. 84-85) diz que as atividades previstas “devem ter objetivos claros, tanto para o professor como para o aluno. A fim de que sejam significativas e suscitem a participação ativa dos alunos, sua criticidade e criatividade, as atividades têm, pois, um porquê”. A falta de um planejamento pode trazer problemas aos professores, segundo Apple e Teitelbaun, pois quando

deixam de planejar e controlar uma grande porção de seu próprio trabalho, as habilidades essenciais para fazer essas tarefas auto-refletivamente e de forma completa atrofiam-se e são esquecidas. [...] No processo, entretanto, as próprias coisas que tornam o ensino uma atividade profissional – o controle do seu próprio tempo e conhecimento – são também dissipadas. Não existe nenhuma fórmula melhor para a alienação e o desânimo que a perda do controle do próprio trabalho. [...] Em vez de professores profissionais que se importam muito com o que fazem e por que o fazem, podemos ter executores alienados de planos alheios. (1991, p. 63).

O desafio sinalizado até o presente momento confirma a problematização de Apple e Teitelbaun (1991) acima: a valorização do trabalho do professor começa pela validade de um planejamento bem executado, preocupado em possibilitar caminhos para a construção do conhecimento.

Resende (1995, p. 67) resume que o educador vivencia relações de poder dentro do espaço escolar e isso transparecerá no seu planejamento, pois “conscientemente ou não, traz consigo os pressupostos que irão nortear os padrões de relações de poder entre os integrantes da comunidade escolar, à revelia, inclusive, do que esteja registrado, formalmente, nos documentos da

escola”. Ou seja, ao propor no espaço da sala de aula participar com a criança da construção de conhecimentos, o professor cria condições para interagir com ela adequadamente, ou seja, sendo seu parceiro nas situações: observando-a, apoiando-a, perguntando-lhe, respondendo-lhe, escutando-a, incentivando-lhe, pegando-a no colo ou rindo com ela. Esses vínculos demonstram a validade de um espaço escolar que é pensando, é planejado para priorizar esses momentos. Seja na construção da identidade da escola no PPP; ou no registro curricular de conhecimentos da humanidade necessários e priorizados dentro do espaço escolar; até a organização do docente que registra no seu planejamento uma carta de intenção de tudo que pretende desenvolver.

Como já foi citado anteriormente, a contribuição de diferentes discursos sobre o planejamento escolar é inegável e emergente, pois os estudantes envolvidos na pesquisa, bem como os diferentes teóricos estudados, apontam para que possamos ampliar vivências originais e originadas no espaço da sala de aula.

Cruzamentos híbridos: considerações finais

Ao examinar o pensamento dos diversos teóricos utilizados nesta reflexão, podemos compreender que o planejamento não começa a acontecer no momento em que se inicia a sua execução, na aplicação das atividades na sala de aula. Ao contrário, tem início enquanto é pensando como ideias do professor e, posteriormente, descrito no caderno de planejamentos. Logo, uma reflexão sobre os objetivos a serem alcançados, os materiais utilizados, as reações dos alunos diante das propostas, são aspectos que não podem ser esquecidos.

Os três níveis do planejamento investigados no âmbito escolar e analisados neste capítulo, a saber: o PPP, o Plano Curricular e o Plano de Trabalho docente, evidenciam que esses documentos nem sempre existem no espaço escolar e, se estão disponíveis, não são encontrados de forma pública. Além disso, o desconhecimento do Planejamento para a maioria da Comunidade Escolar é assustador, especialmente se pensamos que o PPP e o Plano Curricular exigem uma construção coletiva. O Plano de Trabalho do professor continua sendo visto como uma exigência da formação docente e não como uma prática a ser adotada dentro do espaço escolar.

O planejamento é partícipe num fenômeno complexo que é a educação. E isso é perceptível quando retomamos os pressupostos históricos e políticos que embasam o percurso da didática na formação de professores, explicitados na primeira parte deste capítulo. Também nas evidências da pesquisa realizada sobre os três níveis do planejamento, compreendemos as relações híbridas entre as configurações e reconfigurações da didática. O hibridismo do planejamento está presente como sugere Ball (1998), quando discute a *bricolage* das teorias e das bases que sustentam a formulação das políticas educacionais: “tomar emprestado e de copiar pedaços e segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, recomendando-as, canibalizando as teorias, pesquisa, tendências e modas”. Nessa direção, constatamos que o planejamento raramente é sustentado em textos ou práticas concretas da realidade educacional. Igualmente, não existe uma fórmula ou uma única base teórica que sustenta os três níveis do planejamento, nem mesmo dentro de uma mesma instituição escolar. O que existe no planejamento da escola, do currículo e do trabalho do professor é uma multiplicidade de influências, de regulações e de práticas que necessitam ser compreendidas a partir de análises de interdependências.

É possível sinalizar frente à realidade observada, que a emergência dos discursos contemporâneos sobre o planejamento escolar se referem à qualificação do espaço escolar onde o PPP é construído coletivamente; à revisão constante pelos atores educacionais das trajetórias curriculares; bem como à prática indutiva do não registro do plano de trabalho do professor. Serão essas as possíveis causas da pouca valorização do trabalho do professor, uma vez que o próprio não sente a necessidade de explicitá-lo e validá-lo na sua comunidade de ação?

É necessária a manutenção, nos cursos de licenciatura, de discussões sobre o planejamento porque a sua emergência ainda aponta para uma visão híbrida do termo, encharcado dos elementos históricos, como treinamentos de objetivos; além do imaginário deturpado dos docentes sobre os planos de trabalho e sua validade. Caso contrário, abrimos caminhos para outro extremo do esvaziamento do planejamento e da capacidade de reflexão sobre a prática, nos espaços educativos.

Referências

- AHLERT, Alvori. **O mundo de Comenius**: entre conflitos e guerras, uma luz para a prática pedagógica: quatrocentos e dez anos do nascimento do autor da Didática Magna, 2002. Disponível em: http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4203_2002/ahlert02_3.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.
- APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.
- AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura**: parte 3. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. (5. ed. da obra “A cultura brasileira”).
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BARADEL, Carina de Barros. **Didática**: contribuições teóricas e concepções de professores Bauru, 2007. Monografia (Curso de Graduação de Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Bauru, 2007.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. **O estudo da escola**. Porto: Porto Ed., 1996.
- BOTO, Carlota dos Reis. Pombalismo e escola de estado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Demerval (org.). **Estado e políticas educacionais na educação brasileira**. Vitória, ES: EDUFES, 2011.
- CANDAU, Maria Vera (org.). **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- CASTRO, Amélia Domingues. **A trajetória histórica da didática**. 1991. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf. Acesso em: 20 out. 2014.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA R. H.; SOMMER, L. H. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2011.
- FOERSTE, Gerda M. S. **Arte educação**: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa. Goiânia, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 11 ago. 2011.
- KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.
- LUAIZA, Benito Almaguer. **Pedagogia e didática**: duas ciências independentes. 2000. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos3/pedagogia-e-didatica/pedagogia-e-didatica.shtml>. Acesso em: 15 ago. 2011.
- LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 12. ed. São Paulo: Nacional, 1980.
- MARTINEZ, Maria Josefina; LAHORE, Carlos E. Oliveira. **Planejamento escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.
- MATOS, S. R. da L. Didática e suas forças vertiginosas. **Revista Conjectura**, v. 14, n. 1, p. 93-134, jan./maio 2009.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. 24. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 53-94.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.
- STECANELA, Nilda. O planejamento como possibilidade de ação transformadora. *In*: MORE, Maria Mathilde, Stecanela, Nilda; ERBS, Rita Tatiana. **Fundamentos da práxis pedagógica** v. 2: pedagogia. Caxias do Sul, RS: EducS, 2004. p. 181-197.
- STECANELA, Nilda. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. de discussão. Disponível em: <http://sites.google.com/site/ged0611>. Acesso em: 15 ago. 2011.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 13. ed. Campinas/SP: Papirus, 1996.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 24. ed. Campinas: Papirus, 1995.

O desafio de formar leitores e escritores na sala de aula da educação básica

Clarissa Afonso da Silveira*
Mariana Selbach Castilhos**
Samanta Cristina Wessel***

1 Introdução

Este texto propõe uma reflexão sobre a formação de professores, no que se refere ao desafio de trabalhar com literatura em sala de aula, a fim de motivar o aluno a expressar de forma escrita suas ideias, opiniões e argumentos, tornando-se, assim, um leitor-autor.

Os dados empíricos deste trabalho são resultado das atividades desenvolvidas em um estágio do curso de Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul, realizado em uma escola municipal da cidade, durante os meses de agosto a outubro de 2011.

Os dados foram construídos a partir dos seguintes procedimentos pedagógicos: leitura de imagens; contação de histórias; leitura individual em sala de aula; leitura compartilhada; leitura de *e-book*; entrevista com um autor de histórias infantis; recriação de narrativas; dramatização a partir de leitura; elaboração de produção textual, a partir de um texto literário (carta e bilhete). Todas essas atividades tinham a finalidade de mobilizar o aluno para uma participação ativa em sala de aula.

Durante o projeto, foi apresentado à turma o livro, em seus diferentes formatos e suportes. Desde um livro de literatura infantil até o *e-book*, que poucos conheciam, passando por livros de receitas, poesias, fábulas, lendas e manuais. Como recurso motivador, a professora-estagiária levou para a sala uma

* Pedagoga e Bibliotecária. Egressa do curso de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Biblioteconomia EaD pela Universidade de Caxias do Sul. Egressa do Observatório de Educação da UCS.

** Psicóloga. Egressa do curso de Graduação em Psicologia e do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul.

*** Psicóloga. Egressa do curso de Graduação em Psicologia e do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Psicologia Clínica.

caixa com 30 livros de diferentes formatos e estilos literários. A caixa ficava à disposição dos alunos, que podiam pegar um livro nos momentos livres.

Dois filmes – *Ratatouille* e *História Sem Fim* – também foram utilizados como recursos problematizadores para atividades em sala de aula.

A partir destes resultados, pretende-se aliar a Teoria Crítica à prática pedagógica, no sentido de instrumentalizar o professor enquanto formador de alunos leitores-escritores, pesquisadores, que se inscrevem no mundo, a partir de uma atitude reflexiva e questionadora perante a realidade. O referencial teórico utiliza as contribuições de Paulo Freire, Celso Antunes, Maria Helena Zancan Frantz, Gabriel Perissé, entre outros pesquisadores da educação, literatura e formação de professores.

A pessoa que escreve se coloca, enquanto sujeito, em seus escritos. Dessa forma, escrever é escrever-se, assim como ler é ler-se. Uma vez que a leitura é um processo de assimilação e interpretação sobre a realidade, cada leitor coloca um pouco de si e dos seus pressupostos naquilo que lê. Então, tornar-se um leitor/escritor requer perceber o que está concebido na forma textual e refletir sobre como se vive o que está posto no nível pré-estabelecido. Nesse sentido, a formação de professores deve apontar novos caminhos e procedimentos para se trabalhar de maneira criativa; é uma maneira de estimular a formação de leitores e escritores.

2 A teoria crítica: uma ferramenta para formar o aluno-leitor

A teoria crítica (FREIRE, 1986) indica várias formas de organizar o planejamento em sala de aula. Assim, utilizá-la implica pensar o aluno como um agente de construção do seu próprio conhecimento, visto que é estimulado a desenvolver as habilidades de síntese e análise – o que exige seu envolvimento constante no seu processo de aprendizagem. Com base na leitura dos referenciais teóricos sobre projetos de trabalho percebe-se que, ao utilizar o planejamento fundamentado na teoria crítica, o aluno participa mais das aulas, pois não fica à espera de respostas prontas e tem a oportunidade de construir o seu conhecimento. Como o trabalho com projetos envolve uma pesquisa, os alunos são convidados a participar das aulas desde a escolha do tema a ser pesquisado, que é escolhido a partir das suas necessidades e dos seus interesses.

Com a escolha do tema, os alunos são motivados a procurar informações e compartilhá-las com professores e colegas. Freire afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. (2006, p. 29). Essa ideia de Paulo Freire vem bem ao encontro do planejamento em forma de projeto, onde as atividades de aprendizagem se desenvolvem a partir de um tema de pesquisa.

Segundo Antunes (2001, p. 15), o projeto é “uma pesquisa ou uma investigação, mas desenvolvida em profundidade sobre um tema ou um tópico que se acredita interessante conhecer”. Os autores Hernandez e Ventura (1998) explicam a importância de atuar com projeto de trabalho:

[...] favorecer a criação de estratégias de organização de conhecimento escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção dos seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (1998, p. 61)

Todos os envolvidos no projeto de trabalho pesquisam sobre o tema e trazem as suas contribuições para o grupo. A função principal do professor é ser o agente mobilizador que incentiva os alunos nas suas descobertas. Elas devem ser significativas para que os alunos aprendam. A partir das descobertas, os alunos estabelecerão outras relações tanto dentro como fora da escola sobre o tema pesquisado. O mais importante é que cada aluno faça as suas descobertas e organize as informações do seu jeito.

Nesse tipo de atividade, o professor também é um estudante porque aprende juntamente com os seus alunos, colaborando com o projeto e criando estratégias que contribuam para o bom rendimento de todos. O aluno é considerado um copartícipe da pesquisa, pois está em movimento junto com o professor e colabora na tomada de decisões e no andamento do projeto, transformando perguntas, problematizações em objetivos de trabalho.

Na Teoria Crítica, a avaliação é um processo contínuo e o professor deve avaliar constantemente o aluno durante as atividades realizadas ao longo de todo o trabalho. Na avaliação, principalmente, deve-se levar em conta as relações que o aluno estabelece e que resultam em aprendizagens significativas.

As aulas críticas tendem a incentivar maior participação por parte dos alunos, que não ficam passivos, copiando do quadro e falando só quando

chamados. No planejamento crítico, a aula é dialogada e alunos e professores participam efetivamente, compartilhando suas experiências, relatos e vivências. O professor media a aprendizagem e aproveita a fala do aluno. Há, portanto, o exercício de construção da autonomia no processo educativo. (FREIRE, 2006).

A concepção de *teoria crítica* é o fato de que ao ouvir relatos e dúvidas dos alunos, o professor está respeitando os saberes dos educandos. Isso é muito importante porque a partir de uma fala, o educador pode trabalhar com a realidade do seu aluno. (FREIRE, 2006). Para cativar o interesse do aluno, é necessário estimular sua sensibilidade, acessando as diversas subjetividades que compõem o cotidiano da sala de aula. O autor afirma que

dar aulas (sem cair no aulismo entediante) é atrair a atenção do público com aquilo que estimula sua imaginação, sua audição, seu olhar [...] É preciso atuar sobre os sentidos do público. Para que o público encontre um sentido naquilo a que assiste. (PERISSÉ, 2011, p. 43).

Utilizando-se a teoria crítica no planejamento das atividades, o professor pode trazer aspectos da realidade do aluno para a sala de aula, pois o currículo não é engessado. O educador pode adaptá-lo conforme as necessidades dos alunos e o melhor desenvolvimento da atividade naquele determinado contexto e realidade. Segundo Matos (2009), o currículo é um movimento interdependente e interdisciplinar que não tem uma ordem direta. Dessa forma, o currículo é uma construção social que envolve a comunidade escolar e a cultura dos alunos.

Nas aulas críticas, o mais importante é que o aluno seja um personagem ativo, ele é um ser autônomo, que tem a oportunidade de expor as suas dúvidas. Para Freire (2006, p. 61), “saber que devo respeito a autonomia e a identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. O professor valoriza a fala do aluno e estimula a expressão da palavra, para que todos participem e defendam seus pontos de vista e interesses.

Com isso, as aulas são significativas, pois os alunos se sentem motivados a participar, principalmente quando dão sugestões e os professores as valorizam. Segundo Fleuri (2001, p. 58), “as decisões que direcionam a ação educativa nascem da participação de todos”. Os alunos se sentem bastante motivados e valorizados quando são ouvidos para tomar alguma decisão na sala de aula ou na escola.

Quando as pessoas discutem, trocando opiniões e experiências, elas buscam informações e elaboram novos conhecimentos. Conforme Fleuri (2001), a valorização do diálogo e a participação de todos nas tomadas de decisão são alguns dos princípios da teoria crítica que levam à formação de pessoas críticas, autônomas e capazes de vivenciar sua cidadania de forma mais plena. Quando se pensa no conceito de cidadania, se fala de uma pessoa que sabe respeitar o outro, que é crítica, ciente do que está acontecendo em seu contexto e que se posiciona de forma que traga melhoria para todos que estão à sua volta. Nesse sentido, a educação baseada na Teoria Crítica contribui para uma formação mais autônoma e crítica do aluno.

Utilizando as ideias de Matos (2009) e Fleuri (2001), pode-se afirmar que a avaliação, nessa teoria, é um processo contínuo e o professor deve avaliar constantemente o aluno durante as atividades realizadas em sala de aula, observar como cada um supera os obstáculos e avança no seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que deve repensar o planejamento de suas ações para atingir aqueles com mais dificuldades. Sendo assim, o papel do professor é ser mobilizador, incentivador e apoiador do processo de aprendizagem do aluno.

3 Os procedimentos pedagógicos do trabalho de campo: um estágio curricular à luz da teoria crítica

Os dados empíricos que sustentam e mobilizam a escrita deste texto são resultados das atividades do Estágio III do curso de Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul,¹ realizado em uma escola municipal da zona urbana da cidade, durante os meses de agosto a outubro de 2011. A turma escolhida para o estágio foi a do terceiro ano, que reunia vinte e sete crianças, quinze meninas e doze meninos, com idades em torno dos 9 anos.

O estágio foi dividido em dois momentos: observação e docência. Em um primeiro momento, procurou-se conhecer a turma e a proposta pedagógica da escola, observando-se a sua organização, seus objetivos e princípios filosóficos.

¹ O estágio foi realizado pela então acadêmica de Pedagogia Clarissa Afonso da Silveira, que foi monitora do projeto “Ler e escrever o mundo: A EJA no Contexto da Educação Contemporânea”. As demais autoras do texto, na ocasião bolsistas de Iniciação Científica participaram da revisão teórico-conceitual e das problematizações advindas do trabalho de campo.

A partir da leitura da proposta pedagógica da escola e da observação da turma, foi possível perceber que a instituição seguia alguns dos princípios da teoria crítica. Assim, optou-se em organizar o planejamento de docência do estágio em forma de projeto, que é uma das formas como os educadores críticos organizam suas atividades, oportunizando espaço ao aluno para que ele participe ativamente das atividades de aula.

Foram utilizados os seguintes princípios: o papel do professor como mediador; aulas dialogadas e o aluno como copartícipe da aula, entre outros. As atividades desenvolvidas ao longo do estágio deveriam culminar com a ideia de que o aluno poderia escrever o seu próprio livro, com uma história criada por ele. Dessa maneira, além de despertar o leitor, desejava-se também instigar o aluno a escrever, exercitando o papel de autor. A culminância do projeto foi o início da elaboração, pelo aluno, do seu próprio livro, com uma narrativa criada por ele.

Durante as observações realizadas anteriormente ao estágio, foi possível perceber que a turma demonstrava interesse na leitura e na escrita. Os alunos frequentavam, semanalmente, a biblioteca da escola e retiravam livros que levavam para casa. Durante as aulas, havia momentos de leitura, o que reforçou a ideia de se trabalhar com projeto focado em literatura.

Frantz (2011, p.16) é uma das defensoras da introdução da leitura na vida da criança desde cedo, pois, segundo a autora, “[...] ler faz a diferença. E fui percebendo, então, o papel decisivo, fundamental da leitura no processo de construção do conhecimento”. A relevância de se trabalhar com a literatura infantil e gêneros textuais na sala de aula está na forma de motivar o aluno a expor suas ideias, opiniões e argumentos, colocando-os no papel, tornando-se assim também um leitor-autor.

Para aprofundar os estudos sobre a Teoria Crítica na construção da trajetória de estágio, foram lidas as obras dos seguintes autores: Fernando Hernandez e Montserrat Ventura (1998), Celso Antunes (2001), Sônia Matos (2009), Reinaldo Matias Fleuri (2001) e Paulo Freire (2006).

Ao escolher a teoria crítica para embasar os procedimentos pedagógicos do estágio, desejou-se também enfatizar uma concepção pedagógica que coloca o aluno como participante ativo da aula, com o poder de expressar-se, questionar e até de sugerir mudanças no planejamento das atividades para que

as atividades resultem em aprendizagens significativas. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que a construção do ensino e aprendizagem só se dá a partir de um trabalho conjunto de professor/aluno, em que ambos encontram-se empoderados para traçarem os caminhos desse processo.

No que se refere ao aluno/leitor/escritor, quanto mais a criança lê e se familiariza com os diferentes gêneros literários, melhor se entende como sujeito também capaz de produzir seu próprio texto; é o autor da palavra, compartilhando-a com os demais e se inscrevendo como sujeito através disso.

Tudo isso nos leva a concordar com Frantz, em seu argumento de que a criança tem que ser incentivada a ler textos literários que constituem o “fator imprescindível no processo de formação do leitor. É a porta de entrada para o mundo da leitura”. (FRANTZ, 2011, p.16).

Os escritores produzem textos com base em “modelos” construídos socialmente, razão pelo qual de um modo geral, não temos dificuldade de produzir, por exemplo, um bilhete ou um e-mail, já que trata de gêneros textuais bastante comuns em nossa comunicação diária. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 58).

O estágio procurou enfatizar a importância da utilização da literatura em sala de aula já nas séries iniciais. Para isso foram utilizados vários recursos de aprendizagem, procurando aproximar o aluno do livro como objeto de cultura, conhecimento, imaginação e aventura. Mostrando ao aluno que o ato de ler é uma atividade prazerosa que o acompanhará durante toda a sua vida.

Ao planejar as aulas, a professora-estagiária teve como inspiração aqueles professores e pensadores que defendem a teoria crítica como um dos fatores de mudança e transformação social. Com isso, desejou despertar naquelas crianças o amor pelo livro e pela leitura.

3.1 A narrativa dos alunos de um terceiro ano do Ensino Fundamental

A partir da leitura de diversos textos, o aluno foi incentivado a criar suas próprias produções, começando por textos mais básicos como: bilhetes e receitas. Do interesse do aluno sobre receitas culinárias, resultou uma produção coletiva da turma: um livro de receitas. Cada aluno colaborou com a sua receita preferida. A culminância dessa atividade se deu no refeitório da escola, com a

entrega dos livros de receitas e a preparação de uma receita de brigadeiro, saboreada por toda a turma, como forma de comemorar o lançamento do livro.

A partir do livro de receitas culinárias e da exibição do filme infantil “Ratatouille”, que trata do universo culinário e da busca do sonho do personagem principal de ser chefe de cozinha, a turma foi incentivada a fabular sua própria receita para ser feliz. Nesse caso, o filme foi o agente motivador para uma criação textual que evidenciava a realidade e os sonhos de cada aluno. A produção foi individual e resultou em textos criativos e sensíveis, que reforçaram a ideia de que o aluno poderia liberar a sua imaginação, através de uma produção textual realizada a partir de uma conversa sobre um filme e da experiência de ter trazido de sua casa uma receita culinária.

Um dos momentos em que os alunos estavam mais motivados a escrever foi durante a escrita da receita para ser feliz. Ao criar a sua receita, cada criança colocou no papel de forma poética tudo aquilo que ela relacionava com a ideia de ser feliz. Muitos trouxeram aspectos de quantidade e porções relacionadas a coisas que não poderiam ser quantificadas, como “200 gramas de amizade” e “2 colheres de sopa de amor e sementes para amar”. Do ponto de vista dos conceitos, eles associaram a ideia de ser feliz com amizade, família, casa, comida, brinquedos e fantasia. “Junte todos os ingredientes numa casa e misture-os. Deixe um minuto na casa e sirva quando ficar como um arco-iris.” Como pode ser visto nos exemplos abaixo:

Receita para ser feliz

Ingredientes:

Um amor de uma família

200 gramas de amizade

Uma horta cheia de verduras

Uma pessoa para brincar

Um livro para ler

Uma semente para plantar

Uma xícara de farinha de educação

2 colheres de sopa de amor e sementes para amar

Modo de fazer:

Junte todos os ingredientes numa casa e misture-os. Deixe um minuto na casa e sirva quando ficar como um arco-íris.

Receita da alegria

Ingredientes:

- 1 – Punhado de respeito*
- 2 – Uma pitada de sorriso*
- 3 – Um abraço*
- 4 – Muito amor*
- 5 – Alegria palavra*

Modo de fazer

Coloque todos os ingredientes e misture-os dentro da família. Misture bem até explodir para contagiar a todos que você ama. E praticar todos os dias.

Receita para ser feliz

Ingredientes:

- Um grupo de amigos*
- Uma bola*
- Uma cancha de areia*
- Água gelada*
- Um dia bonito*
- Um banho gostoso*

Modo de fazer:

Chegar da escola numa tarde de calor e chamar meus amigos na cancha de areia dos predinhos. Depois, bebemos muita água gelada para descansar e voltar para casa. Tomar banho, descansar e fazer os temas.

Esse procedimento pedagógico, assim como os demais realizados ao longo do estágio, reafirmou a relevância de se trabalhar com a literatura infantil e com gêneros textuais na sala de aula, como forma de motivar o aluno a expor suas ideias, opiniões e argumentos, colocando-os no papel, tornando-se assim também um leitor-autor.

3.2 Fabulando em sala de aula

A fábula, como gênero literário, é um dos recursos muito utilizados em sala de aula, com essa faixa etária. É um texto curto, no qual os personagens – bichos, objetos e pessoas – dialogam sobre um determinado fato ou acontecimento, apresentando diferentes pontos de vista, conforme Costa (2007). Algumas versões das fábulas contêm uma lição de fundo moral e ético que traduzem o momento pelo qual a sociedade passa. Entretanto, no estágio, optou-se por utilizar versões onde a mensagem (moral) não fosse tão explícita, deixando que o aluno refletisse e tirasse suas próprias conclusões sobre o sentido moral e ético implícito no texto.

Durante uma semana, foram trabalhadas as seguintes fábulas: A lebre e a tartaruga; A raposa e as uvas; A cigarra e as formigas; As Panelas; O leão e o ratinho; O sapo e o boi; O burro na pele do leão; O corvo e o pavão; A galinha vaidosa; O galo e a raposa, e O pastor e o lobo. Algumas foram trabalhadas por todos individualmente e outras em grupo. Em todas as fábulas, procurou-se levar o aluno a refletir e expor suas opiniões sobre a situação vivenciada pelos personagens. Muitas vezes, o aluno foi convidado a imaginar um final diferente para o desfecho da fábula. No texto abaixo, a aluna reescreve um novo final para a fábula “O leão e o ratinho”.

O leão ficou agradecido, mas 3 dias depois, o leão se esqueceu do salvamento e o ratinho escreveu em seu diário:

– Hoje eu salvei o leão!!

Mas o leão pensou: nem me lembrei de dizer obrigado ao rato, acho que vou disfarçar. O ratinho colheu flores bem bonitas para o leão. Ele foi para casa do leão, suspirou e foi em frente, bateu na porta do leão e o leão perguntou:

– Quem é?

O rato assustado disse:

– Sou eu amigo, o ratinho.

O leão abriu a porta e o ratinho rapidamente enfiou o buquê de flores em sua cara e disse:

– Surpresa!!! Com um sorriso escancarado e pernas tremendo, o leão disse:

– Aí!! Você quase tirou meu coração pela barriga.

O rato explicou para o leão o que ele não lembrava e foram brincar e sempre vão ser amigos até que o leão perdeu a paciência e comeu-o.

Ao trabalhar com a fábula “As panelas”, a professora-estagiária optou por contar a história, escondendo dos alunos o desfecho final para que eles o criassem. Uma aluna criou a sua própria versão da fábula, com um novo final

mais igualitário para as duas personagens, onde o personagem mais fraco (panela de barro) consegue se vingar do mais forte (panela de ferro).

Havia 2 panelas em uma cozinha:

Uma delas era de barro e a outra era de ferro, a de ferro era achada e a de barro era fiel.

Um dia o bule fofoqueiro disse: – Lupi!! a cozinheira não veio vamos fazer festa e disse:

– A panela de ferro perguntou para a de barro...

– Vamos passear! Além do mais não é todo dia que se pode passear com alguém tão esperto como eu.

Então ela foi. A panela de ferro queria quebrar a de barro, a de ferro deu um empurrão na de barro.

A de barro disse:

– Aí, pára!

Então a panela de ferro convidou a panela de barro para irem ao lago. E estando quase toda quebrada, a de barro disse:

– Se morro eu, morre você.

A panela de barro deu o último empurrão na de ferro. A de ferro caiu no lago e a de barro quebrou. A cozinheira nunca mais encontrou estas panelas e precisou comprar panelas novas.

Um menino deu continuidade à fábula “As panelas” optando por um final mais politicamente correto.

Então, quando as panelas chegaram à praia, a panela de ferro tentou empurrar a panela de barro, mas como a panela de barro sabia nadar, ela caiu na água e voltou nadando até a beira da praia, porque a panela de barro era tão forte, que foi até quase a metade do oceano!

Então, quando encontrou a outra panela que já estava voltando para casa, começaram a discutir até chegar em casa; quando chegaram em casa, continuaram discutindo até virarem amigos.

Fim

Apesar de não conhecer o final da fábula, um outro aluno criou um final bem parecido com a versão utilizada pela professora.

A panela de ferro toda exibida empurrou a panela de barro no rio e a panela de barro nunca mais pode cozinhar.

Para encerrar o trabalho com as fábulas, os alunos foram convidados a criar uma fábula com três personagens: a mesa, a cadeira e a porta. A proposta era criar uma narrativa curta com esses três personagens bens escolares e tendo uma mensagem no final. Todos se interessaram pela tarefa que foi feita em casa e revisada em sala de aula. Alguns leram suas narrativas para os colegas e outros preferiram não lê-las em voz alta. Para se ter ideia do tipo de produção que o aluno é capaz de fazer, foram selecionados três trabalhos.

A porta curiosa

A cadeira e a mesa eram amigas e viviam juntas sempre conversando baixinho. A porta que ficava longe morria de curiosidade. Queria saber o que as duas conversavam.

Um dia, a porta resolveu soltar seus parafusos para ouvir a conversa. Foi quando ela se desequilibrou e caiu quebrando-se toda.

Mensagem: não devemos nos meter na conversa dos outros.

A mesa e as seis cadeiras

A mesa de madeira da cozinha da minha casa tem três pessoas (cadeiras). Três sempre estão sobrando.

Assim resolveram se revezar: um dia três estavam no serviço e três no passeio no pátio de casa.

A porta acostumada com o vai e vem, um dia sentiu falta e disse:

– As cadeiras não voltaram!

Foi ver o que aconteceu. Como temos uma mesa reservada na área, as cadeiras resolveram fazer-lhe companhia.

Final da fábula

Dois mesas com três cadeiras.

(Sem título)

Era uma vez uma cadeira, uma mesa e uma porta, a mesa era mais forte, a cadeira era a mais fraca e a porta era solitária, porque ficava grudada nas paredes, a porta era tão sozinha que resolveu fazer uma pegadinha, ela pensou assim:

– Vou colocar o pé na frente dos dois para eles tropeçarem quando estiverem passando!!

Então quando a cadeira e a mesa passaram, POU, as duas se esborracharam no chão.

– Porque você fez isso? Perguntou a mesa enquanto a cadeira se levantava.

– É que era o único jeito de chamar sua atenção para lhe fazer uma pergunta. Disse a porta.

– E que pergunta é essa? Perguntou e respondeu a mesa.

– Se você quer ser minha amiga? Perguntou a porta

– Não!! Disse a mesa.

– Mas por quê? Perguntou a porta.

– Porque você nos machucou! Disse a mesa com raiva.

– Quem mandou você ser mal-educada. Por que não tentou conversar?

Continuou. Então ficaram vivendo assim para sempre, a porta aprendeu sua lição.

Fim – 10/10/2011

Como se pode perceber, apesar do tempo curto para trabalhar com esse conteúdo, as crianças demonstraram ser capazes de produzir textos criativos, a partir de um tema predeterminado. Isso vai depender de como o professor organiza seu planejamento e encaminha as atividades em sala de aula, utiliza os recursos disponíveis e cria um ambiente, em que o aluno se sinta estimulado para expressar suas ideias, sentimentos e descobertas.

4 Desafios de formar professores-leitores: ao longo da formação acadêmica, o professor é estimulado a se tornar um professor-leitor?

Diversas discussões vêm tratando dos desafios da formação de professores e, nesse sentido, pensamos que para compreender o espectro desses desafios é necessário refletir sobre os saberes profissionais que compõem a atuação docente. Outro aspecto que deve ser considerado é o fato de que a formação do professor nunca se conclui e precisa ser renovada permanentemente. (SILVEIRA; STECANELA, 2010, p. 1).

Abordar o desafio de formar alunos leitores/escritores requer que se questione sobre como se dá a formação no curso de Pedagogia, no que se refere ao processo de leitura e escrita. De que forma o futuro professor é ensinado a ensinar? Até que ponto o professor é estimulado a ler e a escrever?

Como exemplo de estrutura curricular, citaremos aqui o curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. Na graduação existem seis disciplinas relacionadas à formação de leitores e escritores, pois trabalham com as várias fases da escrita, desde os rabiscos até chegar às palavras. Estuda-se como é o desenvolvimento da criança quando inicia na escrita e na leitura. É enfatizado que a criança deve ser estimulada a manusear os livros desde a Educação Infantil, além de aprender a ler textos literários e textos do cotidiano. Mais que estimular o aluno a ter um pensamento crítico, também se ensina que ele deve ser autor dos seus próprios textos e para isso é necessário ler muito.

Em sua dissertação de mestrado, Sousa (2006, p. 96) tece sobre a questão da formação de professores, ressaltando a relevância do professor na formação leitora das crianças e dos jovens e, ao mesmo tempo, denunciando a precariedade da própria formação leitora do professor. Apesar de reconhecer a importância das primeiras instâncias formadoras do leitor, como a família/escola e a infância, para a autora é inegável que os cursos de formação inicial e continuada de professores devem se configurar como espaços de sensibilização e aprimoramento desse processo, colaborando para a transformação do perfil leitor dos professores. Assim, os espaços de formação podem e devem, ao longo da constituição da identidade do professor, colaborar para seu aprimoramento como leitor. Nesse sentido, urge que as instâncias formativas tracem estratégias para dar conta dessa necessidade.

De acordo com o relatório da UNESCO de 2004, é necessário que os cursos de formação inicial e continuada contribuam para a formação do professor-

leitor, a partir do acesso e da qualificação em relação aos diferentes gêneros literários, ampliando a concepção de educação para além dos métodos e das técnicas de ensino tradicionais. O relatório aponta para a necessidade de reestruturação dos currículos de formação de professores, priorizando o investimento na ampliação do universo cultural dos mesmos, com a inclusão da questão da leitura, do acesso a teatros e a museus, entre outros, nos currículos de cursos de formação inicial e continuada. Portanto, destaca-se que a formação cultural dos professores deve estar contemplada no bojo da formação inicial e continuada. (SOUSA, 2006, p. 182).

Ribeiro (2008, p. 8), em seu trabalho sobre a reflexão no processo de formação continuada e sobre a ressignificação da prática pedagógica, explica que

a reflexão/ação/reflexão sobre a prática docente ocorre em um processo contínuo e partilhado de construção/reconstrução de significados e de sentidos sobre os saberes constitutivos da profissão, envolvendo os educadores em atividades na escola.

A prática reflexiva da ação docente remete ao pensamento de Perrenoud (2002, p. 32), ao considerar que a reflexão sobre a ação é uma competência a ser desenvolvida na formação inicial e perseguida na formação continuada. Em seus escritos, o autor destaca o fato de que “a construção da identidade nunca acaba, que ela é constantemente ajustada pela vida, pelos acontecimentos, pelas experiências e pelos encontros”. (p. 173). Essa concepção contribui para que o professor reflita continuamente sobre a sua prática pedagógica. Consequentemente, a formação continuada, entendida como exercício constante de *práxis*, contribui para que os professores descubram novos caminhos e procedimentos, trabalhando de maneira criativa. Nesse sentido, utilizar novos recursos e práticas de forma que os estudantes se interessem pelo tema, é uma maneira de estimular a formação de leitores.

Perissé (2011) contextualiza, no cenário educacional, a metáfora de Nietzsche das três transformações do espírito, caracterizadas como: o camelo, o leão e a criança. O camelo simboliza a submissão, o sentido do dever e representa um professor que se cala diante do que deve ser feito e que, por conseguinte, educa seu aluno para isso, de forma a adequá-lo para uma sociedade pautada na ordem poder-submissão. O leão, por sua vez, grita

“basta”, representa um professor revoltado com sua posição de camelo, com a realidade controversa que enfrenta em seu cotidiano. Já mudando para a criança, o professor busca recuperar a inocência através do amor e a brincadeira, comuns à infância.

Há uma quarta metáfora para além das de Nietzsche, que aponta o professor como um camaleão.

O camaleão não se importa a adaptar-se ao ambiente. É sua proposta de vida, na falta de outra melhor. O mundo é azul... eu sou azul. O mundo é verde... eu sempre fui verde. O mundo é amarelo... eu sempre adorei o amarelo. E assim poderei sobreviver, sair incólume, aposentar-me, enfim, sem grandes sofrimentos. (PERISSÉ, 2011, p. 41).

Com isso, o ato de ensinar pode ser comparado a uma arte, que supera as expectativas e se transforma buscando sempre a melhor forma de construir pontes para o conhecimento.

Para que possa instigar os alunos a ler, é necessário que o profissional

[...] seja um leitor competente e entusiasmado, que tenha conhecimento de um acervo literário significativo que amplie seu próprio universo cultural para poder partilhar com seus alunos suas descobertas e para ter condições de sugerir leituras significativas a seus alunos. Para tanto deverá conhecer também os interesses de leitura mais comuns à faixa etária... (FRANTZ, 2011, p. 65-66).

Além disso, o professor-leitor deve envolver-se com a leitura e por ela se apaixonar. Perissé (2011) aborda a necessidade de o professor sair de uma posição passiva diante do simples conteúdo teórico e programado, tornando a arte de ensinar sob formas que atraiam a atenção dos seus alunos, colocando o conhecimento em cena em um espetáculo que atraia a atenção dos alunos pela beleza, pela maestria, pela vibração e pelo entusiasmo, abrindo os olhos dos espectadores diante de um novo panorama. “Espetáculo, neste sentido, é transbordamento. É transbordamento que move o espectador a sair de sua passividade.” (PERISSÉ, 2011, p. 42).

Ter um perfil de leitor por fruição, manifestado por vínculos afetivos com a leitura e a literatura, é aspecto relevante, mas não configura condição para que um professor desenvolva práticas de ensino da leitura mais significativas.

(SOUSA, 2006, p. 97). Entretanto, os espaços de formação inicial priorizam o atendimento a determinados conteúdos que legalmente habilitam os professores para o magistério, mas que, imbuídos apenas de racionalidade técnica, os afastam de experiências indispensáveis para habilitá-los no campo da racionalidade prática e da reflexão sobre sua subjetividade.

Christov lembra que

leitores do mundo, como bem caracteriza Paulo Freire, não aprendemos a ser. Quando lemos o mundo é por acaso, por sorte, por situações casuísticas. Nunca por uma ação da escola que esteja aliada a uma teoria criadora de leitores e autores. (2009, p. 40).

Em contraposição, as autoras Maria Helena Zancan Frantz (2011), Regina Zilberman (2003) e Marta Morais da Costa (2007) defendem que a escola é um espaço primordial para que se formem leitores. A observação da realidade nos mostra que nas escolas, as crianças, mesmo as que não são alfabetizadas, têm acesso a livros desde a Educação Infantil.

Uma possibilidade de interpretação sobre essas contradições aponta que o interesse pelo livro e pela leitura pode surgir através de atividades proporcionadas pela escola, tais como a hora do conto ou através de uma ida à biblioteca da escola. Já em outros casos, o interesse pela leitura vem de casa e a criança reflete esse comportamento na escola, agindo como mobilizadora para seus colegas.

Costa concorda com Frantz (2007, p. 96) e complementa que “[...] não se pode, em momento algum, menosprezar ou deixar em segundo plano o papel do professor enquanto mediador, enquanto exemplo de leitor, [...]” O professor-leitor, ao agir como mediador, deve organizar momentos de leitura em sala de aula que sejam agradáveis ao aluno-leitor, estimulando o prazer de ler. Mas essa estratégia só funciona se o professor verdadeiramente for um professor-leitor, conhecedor de literatura, que cultiva na sua vida pessoal o hábito de ler.

Nesse sentido, retomando as reflexões de Perissé (2011), o processo de formação de um aluno-leitor envolve um transbordamento generoso de um professor-leitor.

O professor que transborda se transforma. Transforma-se em artista. A lição se dilui. Há, em seu lugar, uma ligação. E, nessa ligação, a transfusão do sangue, da vida, das ideias, da paixão. Alunos e professor circulam dentro do

mesmo coração, alimentando-se ali da vida humana e sua essência, da vida circulante, proteica, animadora. E já não se sabe quem é o doador e quem é o beneficiário. (PERISSÉ, 2011, p. 42).

Uma possibilidade de recurso motivador é apresentar o livro em seus diferentes formatos e suportes. Por exemplo, uma caixa com livros diversos à disposição dos alunos em sala de aula ou em algum espaço de livre circulação no ambiente escolar é uma maneira de fomentar a ideia de que a leitura pode ser uma atividade espontânea, cotidiana e livre. Porém, não há uma receita para introduzir o gosto pela leitura. O que pode dar certo com uma turma de alunos pode não se aplicar a outra. É fundamental que se investigue a forma mais apropriada de acessar a sensibilidade de tal grupo de alunos.

Freire (1986, p. 12) alerta que “a compreensão de texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Tal concepção reforça a ideia de que formadores que formam e ao mesmo tempo se formam, refletem sobre a sua prática, sobre a sua história, sobre as suas limitações. (COIMBRA, 2008, p. 14). Assim, é possível concluir que refletir sobre a prática e na prática talvez seja uma das condições fundamentais para uma educação libertadora, emancipatória e solidária.

5 Considerações finais

Como seres humanos, estamos sempre a renovar-nos e eternamente em construção, pelos episódios e pelas experiências de vida que modificam nossos pensamentos, nossas crenças, nossas concepções. Sendo assim, é sempre tempo de vislumbrar novos caminhos, o que contesta a teoria de que é somente na infância que nos formamos verdadeiramente como leitores. (SOUSA, 2006, p. 100).

Considerando o ato de ensinar como uma arte, quando insistimos para que os processos de formação de professores apresentem as condições mínimas para estimular no professor a atitude de ser um leitor, estamos sugerindo o sentido de construção do leitor/autor da própria experiência. Em outras palavras, tornar-se um leitor/escritor requer perceber o que está concebido na forma textual e refletir sobre como se vive o que está posto no nível pré-estabelecido. Nesse sentido, despertar no professor em formação um olhar sensível para a leitura

crítica e reflexiva pode ser um dos caminhos para formar mediadores que utilizarão da *práxis* para vencer os desafios envolvidos na formação de leitores e escritores nas salas de aula da educação básica.

Conclui-se, assim, que um dos pontos fundamentais na formação do professor é a naturalização da leitura crítica, formando-se professores-leitores, capacitados para, através do transbordamento de seu saber, servir de pontes para o conhecimento. Também despertar no aluno essa mesma naturalização. Desse modo, é através de uma formação de qualidade e voltada para a construção de um professor-leitor, que reside a possibilidade de uma real e efetiva formação de um aluno leitor, em que ambos consigam, através da troca, inscreverem-se em seus processos de aprendizagem, por intermédio da leitura e da escrita.

Referências

ANTUNES, Celso. **Um método para o ensino fundamental: o projeto**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

COIMBRA, L. Camila. A pesquisa e a prática pedagógica como um componente curricular no curso de pedagogia: uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA NO ENSINO*, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-15.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibepex, 2007.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. *In: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê?** São Paulo: Cortez, 2001.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MATOS, Regina da Luz, Sonia. Didática e suas forças vertiginosas. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 93-134, jan./maio 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 2002. 232p.

PERISSÉ, Gabriel. **Quem ensina sempre aprende: o aperfeiçoamento pessoal como tarefa cotidiana**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

PROPOSTA Pedagógica e regimento escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro. Caxias do Sul – RS -2008.

RIBEIRO, M. G. Maria. Reflexão no processo de formação continuada: ressignificando a prática pedagógica. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA NO ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-11.

SILVEIRA, Clarissa Afonso da; STECANELA, Nilda. A tematização da prática pedagógica no XIV ENDIPE/2008. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA NO ENSINO, 15., 2010, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 1-23.

SOUSA, Ana Cláudia de. **A formação de professores-leitores: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura**. 2006. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92394>.

UNESCO. Pesquisa Nacional. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2010.

Pareceres avaliativos e articulação à prática docente

Neiva Senaide Petry Panozzo*
Lilibth Wilmsen**

1 Introdução

Este artigo discute acerca de pareceres avaliativos, produzidos no processo inicial de alfabetização e as relações desses textos com a prática docente, trabalho vinculado à pesquisa “Alfabetização, multiletramento, ensino e aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. A estrutura deste texto apresenta conceitos e implicações do parecer avaliativo, análises dos pareceres, as relações com processos alfabetizadores e os reflexos da orientação pedagógica inscritos nesses registros. Os pareceres avaliativos de uma turma do primeiro ano do ciclo alfabetizador foram analisados, sendo selecionada uma amostra do acompanhamento do processo de um estudante, ao longo do ano de 2013. Tais documentos foram emitidos por docente com formação em Pedagogia, tendo em torno de cinco anos de experiência alfabetizadora.¹ As reflexões resultantes da análise pretendem ampliar o foco sobre o parecer avaliativo para além de indicadores do perfil dos alunos, desvelando, na produção escrita do profissional docente, alguns referentes de concepções que sustentam suas práticas.

A discussão articula conceitos pedagógicos e avaliativos no processo alfabetizador, inclui a questão do destinatário dos registros no parecer; identifica algumas lacunas quanto ao letramento e a novas demandas de alfabetizações. Essas últimas, considerando o acesso a múltiplas linguagens, na cultura contemporânea, pela nova geração de alfabetizandos e que permanecem sem indícios de serem tratadas ou como recursos que contemplassem o uso destes conceitos em sala de aula. Estes dois aspectos, o letramento e o multiletramento

* Doutora em Educação. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). Professora na Universidade de Caxias do Sul.

** Pedagoga. Especialista em Neurociências aplicada à linguagem e aprendizagem. Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

¹ A identificação de autoria dos pareceres examinados, destinatário e instituição de ensino está preservada, em respeito à ética na pesquisa.

são considerados relevantes na revisão de metodologias, estratégias e recursos de ensino e aprendizagem, como análise e inserção do mundo contemporâneo, marcado pelo contato, cotidiano e acessível às crianças, do meio virtual digital e informativo, ainda distante dos ambientes alfabetizadores escolares.

2 Conceito e implicações do parecer avaliativo

A avaliação descritiva, ou o parecer avaliativo, é uma forma de registro do processo de desenvolvimento de um aluno, pelo filtro de um olhar interdisciplinar docente. A atitude diagnóstica conduz a uma observação atenta sobre o processo de desenvolvimento, distanciando-se de práticas da cultura escolar que priorizam a atribuição de nota, ou quantificação de desempenhos. Este olhar busca acompanhar um processo de aprendizagem.

De acordo com Hoffmann, os pareceres avaliativos, nomeados por ela como relatórios avaliativos, “[...] são instrumentos metodológicos essenciais ao acompanhamento efetivo dos alunos pelos professores e instituições. Precisam ser claros e compartilhados por todos, mas a autoria desses registros é competência dos educadores”. (HOFFMANN, 2001, p. 34). Assim, a autoria dos pareceres é exclusiva do docente e reveladora de muitas das suas concepções e metodologias. Estes registros escritos servem também para a reflexão da própria prática, desde que compreendidos como documentos de análise e desenvolvimento da atitude de pesquisa sobre a própria ação. Portanto, essa produção oferece a oportunidade da prática reflexiva para o desenvolvimento de competências profissionais. Paquay *et al.* (2001) explora o conceito de competência na junção de saberes teóricos e saberes práticos, explicitados em ações e explicações. A escrita do parecer pode ser um exercício de análise da própria prática e, segundo Tardif (2000), de se observar o modo como os saberes explícitos e implícitos se manifestam nos registros docentes e, neste caso, sobre o processo alfabetizador.

No ciclo inicial da aquisição do sistema de escrita, a emissão do parecer avaliativo é uma prática comum que possibilita um registro da memória do processo alfabetizador; são registros que sistematizam observações de experiências, ao longo de um tempo escolar. O texto descreve o que é considerado importante e significativo pelo docente, sobre um processo

individualizado de aquisição de conhecimentos. Esse é um exercício seletivo de questões e modos de abordagem que extrapola o âmbito dos alunos e pode revelar diferentes aspectos orientadores da ação do profissional da educação, suas concepções sobre o que, como e para que ensina. Portanto, os registros podem ser objeto da prática reflexiva, tratados como objeto de investigação.

As orientações expressas nos cadernos do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa² indicam a postura investigativa como condutora da avaliação do professor.

Cabe ao professor, por meio da observação e do diálogo permanente, buscar compreender os estudantes, estando sensível não apenas ao que eles demonstram saber ou não, mas também às suas características e modos de interagir, suas inseguranças, seus medos e anseios. As avaliações em larga escala e as avaliações padronizadas não possibilitam esse olhar para as singularidades de cada estudante. Em virtude disso, o professor pode planejar situações de avaliação mais investigativas que possam, não apenas identificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, mas também buscar as razões para a aprendizagem ou não aprendizagem. É com base nessa investigação que ele pode propor estratégias de intervenção para garantir as aprendizagens a que os estudantes têm direito. (BRASIL, 2012, p. 12).

O referencial acima deixa claro que a finalidade da avaliação é produzir subsídios de qualificação didática, tendo como resultado adequar as intervenções para a superação de dificuldades e avançar em direção a novas aprendizagens. Portanto, para desenvolver um parecer descritivo, é preciso um olhar investigador, com foco e intencionalidade: “O olhar do professor precisa acompanhar a trajetória da ação e do pensamento da criança, fazendo-lhe sucessivas e gradativas provocações para poder complementar as hipóteses sobre o seu desenvolvimento”. (HOFFMANN, 1996, p. 47). Portanto, as descrições avaliativas vão além do apontamento de vivências e caminhos percorridos pela criança, são objetos para refletir e adequar a dinâmica do processo de construção do conhecimento. Por meio dessas anotações, surgem as possibilidades de mudança e (re)planejamento.

² Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Portanto, um parecer avaliativo documenta o desempenho de aluno, revela aspectos da competência profissional do professor, responsável pela educação formal de seus estudantes. Esse tipo de texto demonstra os saberes da área de conhecimento, a partir da capacidade analítica aplicada aos resultados constatados. Pode mostrar, ainda, de modo explícito ou implícito, o significado do trabalho docente aos aprendizes, assim como concepções metodológicas e pedagógicas, quanto às finalidades do processo educativo e os âmbitos de planejar, promover, intervir, acompanhar e avaliar aprendizagens. Portanto, pode-se afirmar que um parecer avaliativo traz elementos da constituição de competências profissionais de seu autor, o docente.

Como um texto, o parecer prevê um destinatário, pois seu autor tem uma intencionalidade, e a adequação da linguagem favorece a interação comunicativa e garante que seu leitor compreenda o sentido do mesmo. O ritual escolar de contato com os pais para informar sobre o aproveitamento de seus filhos, nos anos iniciais, envolve a entrega dos pareceres aos mesmos. Esta é uma forma de diálogo com a família, de retorno quanto aos avanços, as dificuldades do educando, além de oferecer subsídios, sugestões, encaminhamentos e possibilidades de intervenção aos pais e ao próprio aluno. Tendo em vista essa finalidade, a escrita clara e precisa é condição para poder mostrar, de modo compreensível, mas sem superficialidade, a situação de aprendizagem dos estudantes. Quando um parecer adota uma linguagem mais técnica do campo teórico, nem sempre os pais, ou familiares entendem o teor do documento e preferem a adoção de uma nota, que traz mais objetividade, como atestam as palavras de Hoffman:

A evolução possível em relação a relatórios de avaliação ultrapassa apenas a forma de registro. Há exemplos sofríveis desses trabalhos que nos levam a preferir até mesmo a arbitrariedade das notas, pelo caráter de desrespeito ao aluno, aos seus familiares, à superficialidade de tais registros. (HOFFMAN, 1993, p. 132).

Trazendo este olhar para o recorte investigativo deste trabalho, é possível perceber que esses documentos poderão não ser entendidos em seus termos provenientes de um conhecimento pedagógico específico, se for destinado aos pais. Por exemplo, ao iniciar as descrições sobre o processo de alfabetização, um dos pareceres analisados na pesquisa diz: “Quanto ao processo de alfabetização

e tendo como parâmetro os referenciais da psicogênese da língua escrita – Emília Ferreiro – [...]”. (Parecer docente – fragmento 1). Para quem estuda sobre os processos de alfabetização, e está inserido no campo da educação, não há dúvida a respeito desse contexto, mas os familiares/destinatários são leitores que esperam as notificações sobre o estado de aprendizagem da sua criança, principalmente, quais são os seus avanços, as dificuldades e como lidar com isso. Portanto, utilizar um vocabulário desconhecido para seus destinatários traz dificuldades desnecessárias, além de frustrar o objetivo dessa escrita docente, que é de fornecer informações para que os pais acompanhem o processo escolar dos seus filhos.

No caso de um parecer de finalização do ano letivo, dirigido à próxima professora do educando, o destinatário será outro, sendo viável a utilização da linguagem pedagógica de filiação teórica, com o objetivo de auxiliar na continuidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Além de prever o seu destinatário, o parecer avaliativo e a própria ação do avaliar implicam refletir sobre a prática e rever as estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula. Segundo o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa:

A avaliação do professor também se faz necessária. Sem dúvida, não apenas o professor é responsável pela aprendizagem das crianças, mas ele tem papel crucial nesse processo, pois é quem está no dia a dia com os estudantes. A autoavaliação realizada com base na reflexão de sua própria ação, a avaliação feita pelos pais e pelos estudantes auxilia o professor a pensar quais são seus “pontos fortes” e onde ele pode melhorar. (BRASIL, 2012, p. 11).

O documento orientador acima deixa claro que o professor não é o único sujeito envolvido neste processo educacional, o que implica o diálogo com os demais envolvidos, sem perder seu papel fundamental; é ele que acompanha a rotina dos alunos, sendo imprescindível que a avaliação seja acompanhada por outros olhares, na busca de qualificação e novas possibilidades de aprendizagem.

3 Recorte analítico do parecer avaliativo

No conjunto de pareceres, correspondente aos três trimestres do primeiro ano, percebe-se que os documentos apresentam um texto extenso, com uma

estrutura organizada por tópicos em comum. Primeiramente, apontam aspectos ligados às relações afetivas e emocionais, depois abordam as aprendizagens disciplinares, de natureza cognitiva, no campo da alfabetização, da matemática, do inglês e da educação física, respectivamente.

Nota-se que o parecer trata de tópicos multidisciplinares, com informações de diversas disciplinas para demonstrar o processo de desenvolvimento dessas crianças. A abordagem de registro multidisciplinar mostra uma lacuna, no que diz respeito ao movimento norteador da ação educativa do Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais. Nessa etapa, a característica do processo educativo é de integração curricular, por conta de uma organização na modalidade de projetos ou temas de estudo que lhes sejam comuns. Também se constata que existem problemas no domínio da escrita docente, na questão ortográfica e pontuação, ressaltando-se que os pareceres tenham sido produzidos em processador de texto e com ferramentas de correção, porém não acionadas.

A análise que segue, corresponde à seleção de uma série relativa ao acompanhamento de apenas um estudante, ao longo do primeiro ano, como amostragem do universo analisado.

Em todos os três pareceres do ano, o primeiro segmento traz constatações do campo da afetividade e das relações interpessoais. Estas descrições têm muitas adjetivações, por exemplo: “Menina meiga, cheia de vida, bondosa com seus colegas. Uma criança dócil, querida, prestativa e muito afetiva”. (Parecer docente – fragmento 2). De mesmo modo são definidas as relações com os colegas e com a professora. Nessa organização, o que diz respeito ao comportamento é sempre enfatizado nesse segmento e há certa exacerbação nas demonstrações de afeto, da parte docente. Não se discute o mérito e a importância da afetividade nos processos de mediação docente, sendo possível compreender este componente da ação pedagógica e para o conhecimento, pelas palavras de Paulo Freire: “O que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem”. (FREIRE, 1999, p. 50).

O afeto atua como um aliado no processo de ensino e aprendizagem, encoraja o aluno a seguir adiante, mostra que ele tem com quem contar quando

surgem dúvidas, medos ou anseios. Ao ler o parecer, a ênfase à relação afetiva alcança o excesso, pela fartura nos elogios que fogem ao objetivo pedagógico de respeitar as peculiaridades da aluna, servir de incentivo e motivação para avanços.

Em seguida, o texto apresenta o processo de alfabetização, descreve as capacidades relativas constatadas, mas utiliza termos específicos ligados ao conhecimento pedagógico sobre a psicogênese da aquisição da leitura e da escrita, sempre indicando o nível da psicogênese de seu aprendiz. No caso do endereçamento do texto aos pais e ao estudante, revelar a sua filiação teórica às contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberoski nada acrescenta que não seja atestar certa erudição acadêmica. As explicações sobre as características do processo vivido pela criança seriam suficientes.

No sentido de reforçar onde há dificuldades, ou necessidade de superação, o parecer traz exemplos, com algumas escritas aplicadas em testes e ao lado o modelo padrão esperado, como explicita no parecer de um aluno: “[...] escreve ‘CRAVETO’ ao *invez*(sic) de ‘GRAVETO’, ‘AQLAS’ ao *invez*(sic) de ‘ATLAS’ [...]”.(Parecer docente – fragmento 3). Faz-se necessário três apontamentos: primeiro, os pais não possuem a mesma fundamentação teórica e vocabulário incorporado para a compreensão das características de cada hipótese da psicogênese da escrita; segundo, é notório que a alfabetizadora também apresenta problemas de correção ortográfica ao grafar o termo *invez* de modo incorreto, desqualificando seu comentário e atestando seus problemas quanto às normas de escrita. E terceiro, as palavras elencadas formam parte de atividades denominadas testes, o que provavelmente esteja ligado à prática utilizada para a identificação dos níveis da psicogênese e que devem pertencer a um mesmo universo semântico, porém aqui estão aparentemente descontextualizadas, sem uma temática específica, nem relacionadas posteriormente a alguma proposta. Essas são indicações de possíveis práticas dissociadas de princípios pedagógicos orientadores da ação docente.

Na lógica adotada, no teor do parecer, o próximo segmento aborda a matemática, com a descrição do que já foi compreendido desse conteúdo pela criança, apontando também o que ela ainda não consegue realizar. Nessa disciplina, ao longo da escrita dos três pareceres, percebe-se o foco no sistema de numérica decimal, adição, subtração e classificação, trazendo fortes indícios

de uma posição distante da compreensão das ideias contemporâneas da matemática como linguagem. Tal como afirma D'Antonio (2004, p. 32), a sala de aula é um espaço de comunicação interativa “no qual os alunos possam interpretar e descrever ideias matemáticas [...] ouvir ideias dos outros, argumentar, criticar, negociar o significado das palavras e símbolos usados”. No segundo trimestre, é mencionada a expressão “linguagem matemática”, porém os registros não correspondem à compreensão desse novo conceito da área. A preocupação docente é expressa no último parecer do ano, ao afirmar que “não houve compreensão do sistema numérico decimal, das operações de adição, subtração e multiplicação, [...] as respostas são dadas de forma mecânica” (Parecer docente – fragmento 4), o que pode ser resultado de práticas focadas nos conteúdos e distantes de compreensão de significados.

O parecer segue descrevendo ações nas demais disciplinas: “Foram realizadas atividades de dobradura para trabalhar alguns ‘*animals*’. Também brincaram com os ‘*numbers*’ jogando amarelinha, ‘*hopscotch*’”. (Parecer docente – fragmento 5). Como mostra o trecho, na aula de inglês, são utilizadas palavras descontextualizadas e jogos, fato que não alcança demonstrar se existe alguma ligação interdisciplinar, pois as ações se apresentam segmentadas em cada campo de conhecimento.

No primeiro trimestre, foi relatada a temática de jogos. No segundo, jogos foram trabalhados na disciplina de inglês, mas as informações escritas não esclarecem se houve um planejamento em comum, quais as possíveis relações entre o trabalho da regente da turma e o da professora especializada. Depreende-se que os jogos foram atividades utilizadas pelas duas, mas sem interligação de significado na proposta com os alunos.

As descrições, nas áreas da Língua Inglesa e da Educação Física, são relatos de terceiros, transcritos no parecer pelo autor, explicitando de que maneira foram desenvolvidas as atividades nessas disciplinas, as intervenções realizadas, quais as habilidades alcançadas, sendo retomados alguns aspectos comportamentais nas vivências com estes outros professores. No parecer, os registros indicam a ausência de uma proposta que integre as diferentes áreas nas ações didático-pedagógicas. Segundo Santomé, a ação integradora ou interdisciplinaridade

[...] implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas. (SANTOMÉ, 1998, p. 63).

A partir disso, pode-se reforçar que o documento, em sua escrita, não traz indícios de uma prática interdisciplinar, de ações planejadas conjuntamente, de projetos ou assuntos compartilhados entre diferentes áreas.

Para dar sentido aos temas abordados, o aprendiz precisa perceber os elos entre áreas, a lógica que oportuniza o diálogo entre temas e recortes disciplinares; de algum modo, que ele possa estabelecer conexões, associar, dar-se conta das inter-relações entre conhecimentos.

Em conformidade à contribuição de Klein, a prática de integração das atividades didático-pedagógicas e das diferentes disciplinas investe em uma “pedagogia apropriada, processo integrador, mudança institucional e relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade”. (KLEIN, 2001, p. 110). Porém, a cultura escolar ainda promove processos disciplinares, em atividades estanques e conteudistas, apesar da promoção de ações de formação continuada e mudanças em projetos de curso e currículos nos cursos de formação inicial de professores da educação básica.

3.1 Letramento e alfabetização

As questões relativas ao letramento e à alfabetização, nos três pareceres, permeiam os avanços e as dificuldades do aprendiz. Suas escritas são transpostas no parecer com indicações exemplares de aplicações em ditados, testes ou “provinha”.

A alfabetização, vista nestas descrições, parece vinculada a um processo compreendido como aquisição da leitura e da escrita, na relação fonema e grafema. Os pareceres analisados não apresentam indicadores sobre a existência de um trabalho aliado ao letramento, este que, mesmo sendo distinto da alfabetização em seu significado, está indissociavelmente vinculado à alfabetização, como prática da Língua Portuguesa. Assim salienta Soares:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Os registros não tocam no conceito de letramento, apesar de a criança estar continuamente em contato com o mundo letrado na revista que olha, no *outdoor* perto de casa, nos anúncios, nos jogos do *tablet*, nos símbolos que identifica no seu cotidiano. Estes conhecimentos e as experiências acompanham a criança até a escola, e parece que ainda são desconsiderados, mesmo que se caracterizem como um rico acervo para ser utilizado como recurso nas práticas alfabetizadoras contemporâneas. A série de três pareceres avaliativos deixa lacunas, não fornece dados suficientes que permitam identificar os indícios metodológicos da junção pedagógica entre estes dois conceitos, alfabetizar e letrar.

O trabalho com a oralidade tem um papel relevante no ciclo alfabetizador, pois a narrativa é fundamental, contribuindo e enriquecendo vocabulário, a organização do pensamento, o volume do texto manejado na memória, entre outros aspectos da comunicação verbal. As histórias, os relatos, as notícias, entrevistas, além da oferta lúdica com as palavras, trava-línguas, parlendas, poesias e versos propiciam bases para o domínio da língua materna, de significados, bem como para o entendimento dos gêneros e das construções de escrita. A oralidade aparece somente no segundo trimestre, de modo secundário, restrita em seu potencial comunicativo da fala, e entendido como um apoio à leitura, como explicita o trecho: “a escrita com apoio na oralidade – escrever como se fala – também é um fator a ser trabalhado”. (Parecer docente – fragmento 6).

A eficiente trajetória de ouvir, entender e falar, construída pela criança na aquisição da linguagem oral, frequentemente é ignorada na escolarização e se instala um processo de ensino que desconsidera o que a criança já sabe sobre sua língua e sobre o mundo e a forma ativa como ela aprendeu esta língua. (WOLFF; NAZARI, 2009, p. 6).

A partir desse entendimento, é possível afirmar que a oralidade se manifesta como uma experiência restrita nos pareceres examinados, apesar deste conceito ter relevância, em um espaço específico dentro do PNAIC: “Cabe à escola auxiliar os estudantes a desenvolver conhecimentos e habilidades para a inserção em situações variadas de uso da oralidade, propondo objetivos bem definidos e atividades de escuta e produção de textos orais.” (BRASIL, 2012, p. 35).

O documento avaliativo final aponta que a criança está alfabetizada. É preciso refletir um pouco sobre possíveis entendimentos do que encobre a afirmação, pois esse é um processo que exige continuidade. Traduzindo, talvez o aprendiz tenha alcançado o entendimento de como funciona o sistema alfabético, a convenção do código escrito, mas ainda precisa avançar em direção à autonomia de leitura e escrita. Essa condição pode ser desenvolvida ao longo do ciclo alfabetizador, rico de experiências significativas com as linguagens disponíveis na cultura atual, desde uma mediação que considere as finalidades comunicativas desse conhecimento em seu uso social. Sabe-se que é um processo que não se finaliza, diante das possibilidades da linguagem verbal e associações mais ou menos íntimas com outras formas comunicativas de conhecimento e interação humana.

Um mundo digital, de comunicação fácil e rápida, com disponibilidade de aplicativos, mídias, hipertextos e uma grande quantidade de informações que envolvem a realidade atual, e as crianças acompanhando este processo fora do universo escolar, novas demandas emergem:

Em especial, põe-se a expectativa do bom manejo da informação e comunicação, muito além da postura de mero usuário. As assim ditas “novas alfabetizações” não diluem as tradicionais, mas vão bem além destas, algo que nossa escola não está percebendo, primeiro porque grande parte da população está marginalizada; segundo porque a maioria dos docentes não lida com novas tecnologias; terceiro porque as escolas estão despreparadas. Mais dramático ainda é constatar que não damos conta sequer da alfabetização tradicional, para a qual se reservam até três anos na escola. (DEMO, 2008, p. 6).

Como explica Demo, não devemos esquecer ou ignorar a “alfabetização tradicional”, mas é necessário ampliar esta perspectiva e trazer para a sala de aula as novas tecnologias, como aliadas e importante recurso na prática pedagógica; como motivadoras de novas aprendizagens, diante do interesse constante entre as crianças, no mundo atual.

As novas alfabetizações ainda precisam ser inseridas nos processos escolares para motivar, significar, concretizar e desafiar a produção de novos saberes. E, além da alfabetização, o letramento também acompanhou esta perspectiva de ampliação:

Os textos trabalhados agora na perspectiva do multiletramento são interativos, colaborativos, transgressivos, híbridos e fronteiros. A pedagogia do multiletramento exige e incentiva um aluno crítico, autônomo: em vez de se discriminar o uso da internet e dos celulares e suas câmeras na escola, esses instrumentos são recursos para a interação e comunicação. (PEREIRA, 2013, p. 2).

O conceito de multiletramento traz uma visão de inserção dos meios digitais, para que o aluno domine diferentes linguagens, amplie seu senso crítico e sua autonomia, recursos que enriquecem as interações, as formas comunicativas e a produção de conhecimentos. Mas não é só inserir os meios digitais no campo da educação, como se insere uma ilustração complementar em uma página; é preciso dar intencionalidade didática à nova ferramenta. Cabe antes o entendimento e a apropriação desses meios digitais do cotidiano do educando, que ultrapassam os limites externos e passam ao âmbito escolar, como aliados na formação de novos saberes, aproximando realidade e escola.

3.2 Reflexos da prática docente

Analisando a sequência dos três pareceres do aprendiz, em seu primeiro ano escolar, é possível perceber que houve avanços no processo de leitura e escrita. No primeiro trimestre, se “encontrava no início do processo de alfabetização, no nível pré-silábico” e, em curto período de tempo se constata que

[...] em um teste com data 10 de março, apesar de conhecer as letras do alfabeto, as utilizava de forma aleatória, sem perceber a correspondência entre grafema (letra) e fonema (som). Hoje nossa menina já evoluiu para o

estágio silábico-alfabético. Nessa etapa escreve palavras, ora colocando uma letra para representar a sílaba, ora já coloca a sílaba completa. (Parecer docente – fragmento 7).

Portanto, há uma rápida passagem do nível pré-silábico para o silábico-alfabético. Nesta etapa, a criança apresenta dificuldades comuns ao processo, mas cria estratégias de superação, denominadas de hipóteses, por Ferreiro e Teberosky (1999), para escrever aquilo que pretende. A partir do momento em que a criança percebe que aquelas estratégias já não são mais suficientes, ela testará uma nova próxima hipótese para escrever. Esse movimento de aprendizagem se concretiza na explicação do parecer, ao relatar que ao escrever palavras “ora coloca uma letra para representar a sílaba, ora já coloca a sílaba completa”. Outro aspecto apontado no segundo trimestre é em relação à leitura:

No processo de leitura, encontra-se na primeira etapa: a decodificação. Nesse percurso, ela diferencia visualmente cada letra impressa e percebe que cada símbolo gráfico tem um correspondente sonoro. Ao entrar em contato com as palavras, discrimina visualmente cada letra, a forma global da palavra e, associa ao seu respectivo som, formando uma unidade linguística significativa. É importante que saibamos que a decodificação é uma etapa importante nesse processo, mas é necessário continuar estimulando-a para que compreenda, dê significado ao material lido. (Parecer docente – fragmento 8)

Nessa descrição, constata-se a preocupação com a leitura, associada ao processo de alfabetização. Porém, é necessário analisar o conceito de significativo, quando se deseja caracterizar a experiência de um aprendizado significativo. Fenômeno esse que precisa reunir vários fatores, para criar possibilidades de uma nova aprendizagem que seja significativa: o conflito entre os saberes existentes e o contexto, que não respondem à questão, ou não resolvem determinado problema, oportunizam emergir em um novo saber, com valor para o sujeito que aprende.

A criança progride questionando suas construções e esquemas cognitivos anteriores com os quais entendia a realidade. Sua interpretação necessariamente limitada e restrita da realidade cria esquemas de pensamento necessariamente deficientes, pois são parciais e limitados. O progresso requer o conflito cognitivo, a percepção da discrepância entre seus esquemas e a realidade ou as representações subjetivas da realidade elaboradas pelos demais. (GOMEZ, 1998, p. 37).

Ao se considerar um processo significativo, é preciso a junção de diversos elementos que resultam do conflito cognitivo, são condições para estabelecer nexos de compreensão e de valor, às vezes explícitos, em outras, implícitos, num movimento que leva à descoberta.

Na sequência do parecer, logo após essas colocações, além de apontar um avanço da criança, são sugeridas ações para o ambiente das aulas, e outras que os pais podem proporcionar em casa. Este é um aspecto imprescindível dentro de um parecer, pois a atenção sobre as dificuldades é complementada por encaminhamentos; mesmo no caso de avanços, o processo não terminou, e estes ainda podem melhorar.

A análise dos pareceres mostra que os mesmos apresentam uma estrutura organizada, que existe um conhecimento teórico sobre o processo alfabetizador, sustentado pelos referenciais construtivistas de Ferreiro e Teberoski (1999). Esse tipo de registro revela que existem algumas dificuldades em seu enunciador, no que diz respeito ao domínio da Língua Portuguesa, pois há equívocos ortográficos, problemas na adequação da pontuação, excesso de adjetivações e indefinição quanto ao(s) destinatário(s) de tal texto, principalmente pelo uso de vocabulário específico da Teoria da Psicogênese. Há lacunas de abordagens consideradas indispensáveis, no que se refere à Oralidade e ao Letramento. Deduz-se que a posse da palavra é do docente e o diálogo provavelmente seja conduzido unilateralmente, apesar de ser mencionado como prática de sala de aula. A ênfase é colocada no processo de aquisição do sistema de leitura e escrita – a alfabetização, e o conceito de utilização da linguagem, em atividades de interação social, ainda permanecem uma incógnita.

O ensino de Matemática é orientado por práticas tradicionais e os pareceres mostram o fracasso desse ensino, distante do entendimento da área como linguagem, apesar de ser mencionada, no texto. Ao longo do ano, a criança-alvo desta análise de pareceres não alcançou compreender e desenvolver os tradicionais conteúdos elencados, inclusive há a prescrição de conceitos que podem e devem ser explorados ao longo do ciclo alfabetizador e não apenas em um ano.

Quanto aos processos pedagógicos e metodológicos, constata-se uma preocupação em referenciar as práticas alfabetizadoras, porém não há informações suficientes para o esclarecimento quanto à linha adotada, ao reunir

atividades como “ditado, teste e provinha” em relatos descontextualizados. O trabalho docente é pautado claramente pela alfabetização, existe uma divisão disciplinar, cujo trabalho das áreas é periférico à Língua Portuguesa e à Matemática.

4 Considerações finais

O parecer descritivo e avaliativo é um documento complexo e revelador. Através dele é possível identificar aspectos relevantes que condizem a forma de atuação do docente que o escreve. Nas descrições surgem indícios e aspectos que caracterizam concepções sobre avaliação, conceitos pedagógicos e metodológicos.

Neste sentido, o texto abre espaços para a reflexão sobre princípios orientadores de práticas da docência. Pois, avaliar é um processo que contempla a atitude crítica sobre o papel de professor e as estratégias adotadas. Nas relações de aluno-professor, aluno-aluno as aprendizagens acontecem; é por meio da palavra, do diálogo e da troca que se constroem e se consolidam conhecimentos. Desse modo, se o aluno não consegue avançar em algum aspecto, a situação pode ser revertida pela reflexão crítica na e sobre a prática pedagógica, antes mesmo do apontamento de dificuldades e instrução aos pais. Na redação, revisão e talvez na reescrita de pareceres seja um exercício da crítica, quando surgem constatações e ideias para superar limitações, dificuldades e promover conhecimentos, tanto dos estudantes como do docente.

Como produto de pesquisa, as reflexões aqui apresentadas podem servir de alerta na motivação do educador profissional, no sentido de perceber as inúmeras faces da avaliação, os conceitos nela implicados e o quão reveladores são os registros da prática pedagógica, tais como documentos e escritas, como o parecer descritivo-avaliativo. A crítica reflexiva, como parte da prática docente, remete à revisão de estratégias, abre novas perspectivas na definição de finalidades do ensino, atualizando recursos e acompanhando o desenvolvimento das crianças nesse mundo onde elas circulam, acessam e convivem, aproximando propostas significativas à sala de aula.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação, Câmara Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.
- BRASIL. Diretoria de apoio à gestão educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa. **Avaliação no ciclo de alfabetização**: reflexões e sugestões. Brasília, 2012.
- D'ANTONIO, S.R. **Linguagem e educação matemática**: uma relação conflituosa no processo de ensino? 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e Ensino de Matemática, 2006.
- DEMO, P. Habilidades do século XXI. **Boletim Técnico do SENAC**: a revista da educação profissional. Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/habilidades-seculoxxi.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2015.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**. 16. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 11. ed. Cadernos Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- HOFFMAN, J. M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 109-132.
- PAQUAY, L. *et al.* **Formando professores profissionais**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PEREIRA, M.M. Resenha Multiletramentos na escola. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, jan./jun. 2013.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SACRISTAN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2004.

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

WOLFF, C. L. e NAZARI, G. T. A importância da oralidade no processo de alfabetização. **Letrônica**, 2009. Disponível online:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/4966/4065>
Acesso em: 7 jul. 2015.

Temas culturais no desdobramento do planejamento na escola

Sônia Regina da Luz Matos*

1 Introdução

O presente texto destaca o resultado de um processo de investigação que aconteceu na formação de professores, no curso de Pedagogia da UCS. A investigação envolveu diferentes disciplinas do currículo desse curso, com o objetivo de debater e apresentar o planejamento na escola e na sala de aula, a partir do desdobramento dos temas culturais.

A investigação priorizou o estudo específico nas disciplinas, com ênfase nas práticas de planejamento como um dos componentes curriculares na formação de professores dos cursos de Licenciaturas.

Os planejamentos por temas culturais que são encontrados neste texto, não estão na íntegra, porque optamos por mostrar e exemplificar algumas das atividades dos planejamentos por Temas Culturais produzidos pelos(as) acadêmicos(as) dos cursos de Licenciatura, principalmente no curso de Pedagogia.

O desafio de tornar esta investigação uma prática curricular se dá ao priorizarmos uma formação de professores que proporcione aos(as) acadêmicos/(as) atitudes investigativas de compromisso científico e social; com atitudes que envolvam os alunos e alunas em produção de conhecimento crítico e criativo.

Então, a dinâmica do texto se apresentou inicialmente com uma teorização sobre os Estudos Culturais e como estes são deslocados para o espaço escolar e da sala de aula, por meio dos Temas Culturais. E, num outro movimento, o texto apresenta algumas atividades de sala de aula, que foram planejadas a partir do desdobramento do planejamento por Temas Culturais.

Ao divulgarmos no espaço do Observatório da Educação da UCS alguns dos elementos desta investigação, esperamos estabelecer uma contribuição

* Professora no PPGedu/UCS. EPIC/Université Lumière Lyon 2. E-mail: srlmatos@ucs.br

científica e cultural com a dimensão de formação de professores. Sendo assim, priorizamos no ensino universitário o engajamento dos(as) alunos(as) no seu processo de aprendizagem, em busca do compromisso politizador para atuar nos desafios da atual sociedade.

2 Estudos culturais e o planejamento como tema cultural

Em algumas experimentações há uma perspectiva de planejamento que se afecta pelo currículo dos Estudos Culturais. Estudos Culturais são um movimento fortemente localizado na Inglaterra, em 1969; formava movimentos silenciados das culturas majoritárias na Europa, América Latina e Estados Unidos (MATOS; CARABALLO; ACIOLY-RÉGNIER, 2019). Esses grupos têm produzido impacto nas temáticas em diferentes instâncias sociais, como: gênero e sexualidade, nacionalidade, colonialismo, pós-colonialismo, raça, etnia, ciência, ecologia, políticas de identidade, políticas da diferença, política da estética, ética, tecnologias de disciplinamentos, culturas das infâncias. É a era global numa era virtual. (CORAZZA, 1995).

É com os Estudos Culturais que efetiva-se a proposta de planejamento pedagógico por Temas Culturais. E esses Estudos oferecem configurações teóricas para fazermos enfrentamentos com as produções de verdade do nosso século. E os Temas Culturais, como um tipo de planejamento, alargam o conceito de cultura para atuação pedagógica, relacionando o educar para um mundo plural, que compõe o cenário da atual sociedade. Talvez, por isso, se torna tão desafiador para a instituição escolar e para o(a) professor(a) a produção didática na contemporaneidade.

Os Estudos Culturais voltados aos estudos da educação reconhecem que a produção didática necessita, com emergência, ser revisitada, pois há um enfadamento das práticas escolares descoladas das funções sociais do cotidiano e das produções culturais da atualidade. E é com os Temas Culturais que os Estudos Culturais propõem uma didática afirmativa para o planejamento na escola.

Há um desafio na organização do planejamento por Tema Cultural, que experimentarmos nos processos educativos, em composições com uma didática que prioriza a cultura, como parte dos territórios de luta, territórios que lutam

constantemente pela existência significativa na política, na sociedade e na economia.

O Tema Cultural, quando prioriza a cultura, como parte dos territórios de luta que estão em constantes significações, se expandem. Abaixo segue alguns indicadores desse planejamento:

1. Os temas culturais não são disciplinares; sua ordenação curricular parte dos movimentos da vida;
2. utilize a força das atividades pedagógicas que analisem a mídia e seus poderes pois temos que reconhecer as forças tecnológicas virtuais e midiáticas como máquinas de educar;
3. para planejar, pense numa escola como produção de cultura, isto é, uma escola menos escolar e mais cultural;
4. o currículo, planejamento, a metodologia e avaliação são saberes-poderes, portanto, fique atento, estamos sempre envolvidos nessa relação;
5. de onde tiramos o conteúdo escolar para dar as aulas do planejamento dos temas culturais? O conteúdo é uma produção cultural; então, nossas atividades de sala de aula estão relacionadas com as diferenças culturais, identidade, os poderes e saberes produzidos nas múltiplas histórias, as contadas (visíveis) e as por vir (invisíveis); retiramos dos temas os focos de emergência e de significações produzidas pelas culturas;
6. não acreditamos nem planejamos para o aluno ideal;
7. o professor e a professora são produtores culturais;
8. lembrando que cultura é entendida como formas de existir e também como território de luta;
9. a diferença, também, serve para deslocar as identidades, por isso, é necessário estranhar a diferença;
10. julgar menos as pessoas e as realidades, assim pode-se analisar mais;
11. ao avaliarmos as questões pedagógicas, temos que nos perguntar: Quais conhecimentos são valorizados no sistema escolar? E por que valoramos esses e não outros conhecimentos? A avaliação pode tornar-se um processo de pensar, se agirmos nas perguntas mais genealógicas.

12. ao organizar o Tema Cultural, o importante é destacar o funcionamento de certa temática de produção cultural.

Os Temas Culturais têm como foco didático as estratégias políticas e sua proliferação de artefatos culturais. Porém, não quer dizer, com isso, que não o se faça planejamento. O mais importante, nessa proposta de trabalho, é trazer para o foco do planejamento o debate de: cultura, poder e articulação entre os artefatos culturais e a produção de existência.

Depois dessas breves indicações sobre o planejamento por Temas Culturais, trago para a arena pedagógica alguns trabalhos sobre esse tipo de planejamento. Nos trabalhos expostos abaixo há diferentes sistematizações para expressar as propostas. Espero que as experimentações possam contagiá-las.

3 O desdobramento dos temas culturais na sala de aula

As propostas a seguir são parte de experimentações que acontecem nas disciplinas de formação de professores, no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul, especificamente nas disciplinas de Alfabetização e Oralidade e Letramento. Elas são parte de um trabalho de investigação que junta as áreas: de currículo, didática e alfabetização.

Os planejamentos por Temas Culturais são trazidos para este texto, como recortes de uma formação de professores, que investiga problematizações pedagógicas que se passam no cotidiano da sala de aula. Algumas das atividades investigadas e elaboradas foram desenvolvidas pelas alunas (muitas delas já atuam como professoras), tais como: consumo e mídia, brinquedo, celebridades, sexualidade e gênero, o bem e o mal, infâncias, identidades do gaúcho, problematizando, consumismo, preconceito linguístico.

Então, especificamente este material vai mostrando um desdobramento dos Temas Culturais na sala de aula, que investiga as práticas pedagógicas no território da alfabetização.

3.1 Temática curricular: Consumo e Mídia¹

3.1.1 Tema Cultural: Consumo de salgadinhos Elma Chips

A escolha desse tema surgiu a partir das observações que fizemos do interesse das crianças e adolescentes pelos *cards* que vêm de brinde nos salgadinhos da *Elma Chips*. Percebemos que nas escolas os *cards* estão muito presentes na alimentação e na vida social das crianças; mas eles são proibidos e recolhidos pelas professoras durante o horário das aulas. Dessa forma, a escola continua sua inútil tentativa de fazer uma separação entre “mundo cultural” e “mundo escolar”, contribuindo para que o aluno aprenda e não perceba a conexão das aprendizagens e suas funções sociais no cotidiano. Por olharmos esses *cards*, como potentes portadores de texto e propulsores de produções textuais, como também, de interações sociais e culturais, decidimos criar um planejamento e intervenções didático-pedagógicas que fossem significativos e provocadores e, ao mesmo tempo, atendessem à perspectiva de um currículo próximo ao pensamento de uma escola mais cultural e menos escolar.

Isso não quer dizer que tenhamos a ingenuidade de compactuar com o pensamento da sociedade consumista do mundo infantil, pois é por estarmos atentos a uma infância-consumo (MATOS, 2009) e a um tipo de *cyber* infância, que pensamos em promover este planejamento. Acreditando que a função da escola é fazer arejar outros “pensares” e outros “viveres”, fazendo frente à esses máquinas de educar miniconsumidores.

A fim de que os alunos compartilhassem o que pensavam sobre o tema consumo e a mídia, desenvolvemos a atividade com embalagens dos salgadinhos e alguns *cards*, ainda lacrados (dentro dos saquinhos plásticos).



Disponível em: Um dos exemplar 2 de um dos *cards* da Elma Chips: Dracomania.

¹ Baseado no trabalho produzido pelas acadêmicas na disciplina de Lecto-escrita II: Alice de Paula, Marisa Correa Pereira da Costa de Paula, Neuza Arcadi e Vanessa de Almeida Santos.

Questionamos os alunos, provocando discussões sobre o tema consumo do salgadinho; algumas perguntas giraram em torno de: Quem de vocês compra estes salgadinhos? E por que preferem estes, em vez de outros de outra marca? O que vocês fazem com o brinde que vem dentro? Por que será que a Elma Chips põe brindes nos salgadinhos? Por que será que os *cards* mais “legais” só vêm dentro dos salgadinhos grandes?

Depois desses questionamentos, voltamos para investigar na internet o *site* específico sobre os salgadinhos e sua campanha publicitária. Neste espaço encontramos outros grupos que usam o jogo, com outras formas de jogar. Podemos interagir com dúvidas sobre o jogo e a fabricação dos produtos.

Encontramos alguns recortes de diálogos de outras crianças que debatiam na internet a respeito do tema consumo de salgadinhos e a compra dos *cards*. Através dessa atividade, percebemos que na internet as crianças têm muita autonomia para atuar com as informações, elas fazem usos significativos com as informações e os conhecimentos que iam interagindo e que, às vezes, na escola de planejamento linear, não há essa permissão e vivência. Mas, também, ficamos atentas às questões da infância-consumo e da *cyber* infância (MATOS, 2009) que aconteciam no movimento do planejamento, pois, durante a pesquisa para o planejamento da proposta, entre outras coisas, foi possível perceber que: a campanha do salgadinho atinge conhecedores de desenhos e jogadores de RPG; as crianças digitalizam as fotos e as transformam, mudam os desenhos com programas de computador e, também, colocam nelas outros atributos; não são apenas crianças que participam desta “febre”; são criadas novas regras coletivamente, na internet, para isso, concordam, discordam, argumentam e discutem no espaço virtual; discutem crenças e valores dos participantes da “febre”, porque as figuras possuem um tema místico; existem alertas contra a campanha publicitária da *Elma Chips*, por ter como alvo principal as crianças, que acabam fazendo a propaganda mais econômica para o fabricante: os pais das

² Essas figuras dos *Dracos* têm imagens, desde dragões (na maioria), múmias, heróis entre outros personagens mitológicos. Há os *cards* com efeito laminado, que se diferem justamente por contém uma camada laminada ao fundo de cada personagem. Essas, porém, só são encontradas nos maiores pacotes, de 170g e de 200g ou pacotes menores. Disponível em: <http://dracomania-divirta-se.blogspot.com/2008/05/imagem-oficial.html>

crianças que colecionam também se envolvem na busca de completar a coleção dos filhos.

Logo depois destes tantos movimentos de investigação e problematização da nossa temática cultural, passamos a fazer outras atividades, tais como:

- distribuir os *cards* entre os alunos e explorar com eles os textos que eles portam como também os de suas embalagens. Essa exploração também terá ênfase no sistema alfabético: comparar as letras, os som das letras, contar o número de letras dos *Dracos*, etc.;
- reunir para bater as figurinhas ou *cards*;
- incluir as crianças que não souberem o jogo do *cards* nos grupos, para que os colegas expliquem o funcionamento do jogo;
- organizar a exposição oral sobre as diferentes regras de se jogar³ este jogo;
- escrever as regras do jogo com seu grupo (talvez demore vários dias nessa retomada de escrita das regras, tudo vai depender do processo e dos níveis de conceitualização de escrita que as crianças estão vivendo);
- criar novas regras para o jogo com os *cards*.

³ *Regras básicas:* vida inicial = 30 e vida máxima = 50; baralho com, no mínimo, 25 cartas e, no máximo, 32 cartas; máximo de cartas repetidas 2 de cada; 5 cartas na mão; o jogo se dá em turnos, com fases de compra, ataque ou cura e defesa; vence o jogo aquele que conseguir levar seu adversário a 0 de vida; caso não restem mais cartas no baralho, ambos os jogadores devem embaralhar as cartas que estão no cemitério novamente e continuar a partida; referências de poderes; fogo = ataque; força = defesa; magia = cura ou ataque; demonstração de jogo: 1. o jogo começa jogando uma moeda cara ou coroa, quem ganha começa. 2. Cada jogador embaralha suas cartas e retira 5 para a mão. 3. O jogador 1 começa atacando (magia ou fogo). 4. O jogador 2 defendendo (força). Vida. j1 = 30 e j2= 23. 5. Calcula-se o dano e desconta-se da vida do adversário, ex.: (fogo =29 x força = 22 danos na vida do adversário = 7, sua vida então passa de 30 para 23) ambas as cartas vão para o cemitério. 6. o jogador 2 inicia sua jogada comprando 1 carta do baralho, em seguida faz a escolha entre ataque ou cura, e encera sua jogada. Ex.: (ele opta por cura a carta tem 10 de magia sua vida atual é 23 soma-se 10 a esse total agora passa a ser 33), assim finalizando o 1 turno. Vida j1 = 30 j2 = 33; iniciando o 2 turno, o jogador 1 compra 1 carta e escolhe entre atacar com fogo ou magia ou ainda usa cura para aumentar sua vida; observações finais; creio eu que jogando desta forma os jogadores irão desfrutar de momentos de uma excitante disputa, tendo a opção de apostarem *cards* repetidos ou trocas, de acordo com suas vontades; caso este sistema seja de interesse da própria *Elma chips*, ela poderia disponibilizar, em formato de promoção, tabuleiros com marcadores de vida e posições de área de batalha personalizada com o tema de dracomania. Disponível em: <http://www.publistorm.com/campanha-promocional-dracomania-da-elma-chips/>.

Abaixo descrevemos um recorte deste planejamento que aconteceu numa escola. A atividade aconteceu quando algumas regras deste jogo foram estabelecidas oralmente pelos alunos que já estavam acostumados a colecionar e bater figurinhas (*cards*) a professora solicitou o mesmo processo do jogo no sistema da escrita (lembrando que até chegar à escrita convencional, houve muitos momentos de intervenção pedagógica em relação ao sistema da escrita convencional). Segue o material escrito pelos alunos:

Jogo: BAFO

1º Cada jogador deverá ter, no mínimo 1 *card*.

2º Os jogadores deverão decidir juntos quantos *cards* serão “casados” (apostados).

3º Dependendo das combinações, se um jogador casar 1*card* espelhado (com efeito, mais “forte”), os outros terão que casar 2 *cards* comuns.

4º Para ver quem começa, os jogadores deverão tirar par ou ímpar ou “discorda”.

5º As cartas “casadas” deverão ficar em uma superfície plana e viradas com as figuras para baixo.

6º O jogador deverá bater com a palma da mão em forma de concha em cima dos *cards*.

7º As figurinhas que o jogador conseguir virar com sua batida, deixando a figura para cima, passam a pertencer a ele.

Para concluir, ressaltamos que estas intervenções e proposições em alfabetização são parte do planejamento politicamente cultural. Ele indagada e intervém nas forças da cultura e como ela nos produz na atual sociedade.

3.2 Tema cultural: Brinquedo: como produção de discursos e produção cultural⁴

3.2.1 Subtemas: Brinquedo e a mídia; brinquedo e o modelo consumista de sociedade; brinquedo e as novas tecnologias, brinquedo e as questões de gênero

Na atualidade, torna-se necessário pensar e desencadear ideias a cerca do brinquedo em diferentes infâncias. Observamos, na atualidade, que a cultura do brinquedo é forte e ocupa um lugar na infância consumista, composta pela publicidade midiática. O brinquedo torna-se parte importante da circulação econômica do país, ao passo que gera lucro. Compreendemos que desta forma o brinquedo passa a ser um discurso da publicidade midiática sobre o que é ser criança e como ela deve viver nas sociedades capitalistas contemporâneas.

⁴ Baseado no trabalho produzido pelas acadêmicas na disciplina de Prática Pedagógica e sua organização: Bruna Conrado, Bruna Girardi, Jeferson dos Santos e Mariana Duarte.

O brinquedo tecnológico também é alvo desse planejamento consumidor, pois encontramos uma pluralidade tecnológica, virtual, digital diretamente direcionada para as crianças, produzindo uma *cyber* infância consumista. (MATOS, 2009).

Há outro aspecto que este Tema Cultural quer enfatizar, no planejamento, que é a produção publicitária de vender brinquedos que carregam discursos identitários e preconceituosos sobre gênero e sexo. Demarcando brinquedos para as meninas e estes são destinados para cultuar o corpo erotizadamente, cuidados de beleza, domésticos e maternos. Já para os meninos são destinados brinquedos de guerra, de armamento e de força física.

Diante deste breve apontamento sobre o Tema Cultural: brinquedo como produção de discursos e produção cultural destacará uma das sistematizações que aconteceu com essa temática em sala de aula em relação ao subtema: brinquedo e as questões de gênero.

Quando desencadeamos o planejamento sobre brinquedo e questões de gênero, solicitamos às crianças que desenhassem e escrevessem (do jeito que estão pensando), num lado da folha, quais são os brinquedos das meninas e do outro lado da folha quais são os brinquedos dos meninos. Partindo das crenças das crianças do que é um brinquedo para os meninos e meninas, contou-se uma história para as crianças. Antigamente, no século XVII, existiam poucos brinquedos e não havia essa distinção como hoje. Os meninos e meninas brincavam apenas com santos, pois as crianças tinham acesso ao brinquedo religioso. Apresentarmos imagens e obras de arte que mostram as crianças e seus brinquedos em diferentes séculos.

Com este tipo de proposição e intervenção didática, desenvolvemos um processo de alfabetização que dá ênfase em como nós somos constituídos socialmente e mostra como a produção cultural é parte de uma invenção coletiva, bem como nossas opiniões, ideias e valores são inventados e reinventados, desconstruídos e construídos constantemente.

***3.3 Tema cultural: Podemos definir o bem e o mal?*⁵**

⁵ Baseado no trabalho produzido pelas acadêmicas na disciplina de Oralidade e Letramento: Cíndia Dacanal Dias, Nathalia da Costa Oliveira e Priscila Tamara Ramos.

3.3.1 Subtema: Identidade: boa mocinha

Para explicitarmos um pouco o procedimento da temática cultural. Podemos definir o bem e o mal? Pensamos nos padrões, nas regras e nos valores que são estabelecidos por uma certa cultura e que as pessoas podem ser consideradas pessoas más ou boas. Sabemos que são os padrões e valores que estimulam o bem e o mal. Neste tema cultural centramos a crítica aos valores da “boa mocinha”; com isso, temos o bem e o mal definidos em uma identidade cultural.

Com essa proposta do tema cultural passamos a desmitificar a história da *Branca de Neve*, em que a Bruxa é rotulada como malvada e cruel e a Branca de Neve a pessoa boa, pura. O objetivo desta atividade é redimensionar os julgamentos do bem e mal, determinado nas atitudes e nas imagens da clássica história infantil: *Branca de Neve*.

Escolhemos a atividade pedagógica deste clássico infantil da princesa e da bruxa com o intuito de questionar as identidades fixadas na personagem da Bruxa que é considerada a vilã, representante do mal, e a personagem da Branca de Neve que é a mocinha e é representante do bem. Perguntamos sobre os valores que fazem da bruxa uma pessoa má e da princesa uma pessoa boa, no roteiro da história.

Então, vivemos estes questionamentos retomando a história infantil: *Branca de Neve* com as crianças. Durante a retomada da história, foram mostradas algumas cenas de imagens que ilustram a mesma. Escolhemos as cenas com imagens que caracterizavam a personagem Branca de Neve e a personagem Bruxa. Destacamos um debate sobre as personagens em torno dos seguintes questionamentos: Como é a roupa da Bruxa? E a da Branca de Neve? Qual a cor dos olhos da Branca de Neve, e da Bruxa? Quais as características do rosto da Bruxa? E as da Branca de Neve? Quais os animais que vemos na imagem com a Branca de Neve e a Bruxa? Quais são as cores das roupas das personagens: Branca de Neve e Bruxa?

Conforme as crianças iam respondendo, a professora foi interferindo nas respostas, questionando-as com outras perguntas, tais como: Quem maltrata os animais é uma pessoa boa ou má? O que vocês fazem com as formigas? Com as moscas? Os mosquitos?

Essas problematizações são parte do argumento conceitual pedagógico de que a produção dos valores sobre o bom e mal passam pela produção de linguagem. Com isso, retiramos do autor Bakhtin (SOUZA, 1995) a ideia de que toda e qualquer produção cultural se constitui na linguagem. E alargamos a proposta desta atividade para não somente lermos as formas orais e escritas da linguagem, mas, também, que o discurso expresse valores ideológicos no cotidiano das pessoas, e seus valores são expressões em forma de julgamentos no clássico infantil: *Branca de Neve*. Sendo que a palavra é a revelação de espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam.

3.4 Tema cultural: Situações e problemas da atual sociedade⁶

3.4.1 Subtema: Consumismo

O objetivo da temática proposta pelo nosso grupo foi incentivar o olhar mais ampliado diante dos discursos da mídia, os quais podem ser usados como instrumento de dominação para um modo de existir voltados aos valores do consumo. Conforme estudo da professora Fischer

Enquanto a escola ficar no papel tímido de espectadora ressentida de uma sociedade que se pauta pelo mercado e pelas imagens de sucesso individual, de culto narcísico do corpo, de ilusão de felicidade dada pelo consumo real e imaginário, estará apenas marcando seu lugar como ausente do seu tempo (2001, p.29).

Partindo deste posicionamento sobre a realidade consumista da atual sociedade e os efeitos dos valores e da ética que ela produz sobre o papel da escola; apresentamos uma breve atividade de alfabetização que possibilite elaborar o planejamento como um movimento constante. Escolher a proposta de currículo, o tipo de planejamento e uma atividade específica de um dia de aula faz com que possamos movimentar em forma de conexão em rede as ideias pedagógicas, pois elas não são lineares e desconectadas do cotidiano da vida, da história e cultura.

⁶ Baseado no trabalho produzido pelas acadêmicas, na disciplina de Lecto-escrita II: Andréia Lúcia Pavoni, Denise Bolson e Laíse Rezende.

A atividade de alfabetização, com ênfase no tema cultural: consumismo, aconteceu no texto publicitário das lojas. Centramos a atividade nos *slogans* de duas lojas, a primeira afirmava: *O lado bom da vida* e a segunda usava a mensagem: *Vem ser feliz*. As crianças falavam que já haviam ouvido os *slogans* e, diante disso questionamos o que pensavam sobre as duas frases que estavam escritas na folha de publicidade das lojas. Também enfatizamos algumas indicações da estrutura de base alfabética escritas nestes *slogans*, tais como: identificar o nome das letras, comparar letras, contar o número de palavras, destacar as letras que já conheciam e os sons de algumas letras. Orientamos o procedimento de leitura das informações deste tipo de texto, que é publicitário, aproveitando para desviá-los a observar os elementos: enunciativos, de formatação técnica, das cores, das imagens e da informação para vender os produtos e que palavras eram usadas para fazer um convencimento à compra dos produtos da loja.

O desafio desta atividade se estendeu para fora do espaço da sala de aula, quando organizamos um questionário sobre o que as pessoas da escola pensavam dos dois *slogans* das lojas. Coletamos os dados e analisamos. O resultado dos dados da pesquisa foi exposto na reunião de pais, pelos próprios alunos.

Ao propormos a elaboração de um texto informativo e uma pesquisa, tínhamos como objetivo construir pensadores sobre as forças publicitárias e criar um espaço de construção de escrita coletiva e significativa para afirmar que a escrita e a leitura na escola podem funcionar pelas vias da necessidade em meio à vida.

4 Conclusão

É a partir dos Estudos Culturais que propomos o planejamento pedagógico por Temas Culturais. Este tipo de tema oferece o elemento cultural como enfrentamento das subjetividades. Este planejamento funciona na captura de sintoma das práticas culturais e carrega este para atuação pedagógica, relacionando o educar com usado o meio genealógico (nietzschiano). Com essa posição pedagógica, e diante dos cenários da sociedade contemporânea, o planejamento por Temas Culturais se torna desafiador para a instituição escolar.

A aliança dos Estudos Culturais com o planejamento por Temas Culturais cria condições de possibilidade para questionar a representação da identidade e dos poderes. Questionamento que prioriza uma sintomatologia das significações e subjetivações presentes nas produções midiática; e que atravessa o funcionamento da sociedade disciplinar e de controle; que produz artefatos e efeitos culturais, como: senha, CPF, códigos de barra, droga sintética, zona do euro, filmes de *Hollywood*, balada, casamento *gay*, 11 de setembro, *barbycultura*, carnaval, *tablet* ... Estamos na dinâmica cultural que produz um efeito de incerteza, tendo sob foco provisório os saberes e os poderes que acontecem em velocidades infinitas. Nesse contexto, as produções midiáticas que atravessam a juventude enquanto identidade cultural são constituídas e constituidoras de uma pluralidade de territórios que lutam por significações, que lutam por territorializar, codificar as subjetividades contemporâneas.

Diante de algumas das atividades expostas aqui, planejamos por Temas Culturais porque experimentamos afirmar as forças didáticas que desloquem a cultura escolarizante do território do planejamento, tornando este mais cultural. A dinâmica apresentada em algumas das atividades anteriores estabelece, prioriza o trabalho em sala de aula, que emprega a temática cultural como sintomas da nossa sociedade e existência; aborda de maneira crítico-experimental o universo fora da sala de aula; atua via problematização acerca dos usos dos hábitos e costumes da sociedade contemporânea; investiga a relação saber-poder entre as produções da cultura escolar e outras produções culturais. Tais posicionamentos didático-pedagógico, produziram um tipo de planejamento que encontra-se atento aos constantes ruídos do funcionamento da nossa sociedade.

Referências

CORAZZA, Sandra Mara. Temas culturais: apontamentos. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, p. 41-46, 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Uma agenda para debate sobre mídia e educação. *In*: SCHMIDT, Saráí (org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

KLEIMANN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP, Editora Mercado de Letras, 1995.

MATOS, Sônia Regina da Luz; CARABALLO, Gimena Natalia Pérez; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja. *Sur les frontières a l'école*. **Revista Teias**, v. 20, n. 57, p. 3-11, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/42869/30187>. Acesso em: 10 out. 2019.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Temas culturais. **Revista do Professor**, Porto Alegre, n. 103, p. 30-33, 2009.

SOUZA. Solange Jobim. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas. SP. Editora Papyrus, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

