



CADERNOS *para o* PROFESSOR



Ano: XXIV - Nº 34 - Ago/Dez 2017
Secretaria de Educação
Prefeitura de Juiz de Fora - MG

ISSN 1678-5304



CADERNOS *para o* PROFESSOR

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Cadernos para o Professor
Ano XXIV - nº 34 (Ago - Dez / 2017). Juiz de Fora. Secretaria de Educação / PJF - 2017
Periodicidade semestral (1993 - 2017)
ISSN 1678-5304

1. Secretaria de Educação - Juiz de Fora - Periódicos 1. Educação - Ensino - Pesquisa



JF
PREFEITURA

Secretaria
de Educação

EXPEDIENTE

Prefeito de Juiz de Fora

Bruno Siqueira

Secretária de Educação

Denise Vieira Franco

Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais

Andréa Borges de Medeiros

GERENTES DE DEPARTAMENTO

Departamento de Educação Infantil

Zuleica Beatriz Gomes Nocelli

Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação

Iêda Maria Loureiro de Carvalho

Departamento de Execução Instrumental

Marcela Gasparetti Lazzarini

Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação

Fábia Condé Della Garza

Departamento de Ensino Fundamental

Gisela Maria Ventura Pinto

Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando

Tânia Franklin Pedroso de Azevedo

CONSELHO EDITORIAL

Terezinha Toledo Melquiades de Melo - SE/PJF

Andréia Alvim Bellotti - Col. Apl. João XXIII / UFJF

Sílvia Regina Benigno Silveira - Facsum

Queila Adriana de Alcântara - Fac. Metodista Granbery

Tânia Guedes Magalhães - UFJF

REVISÃO

Maria Olinda Venancio

Edinéia Castilho Ribeiro

DESIGN GRÁFICO

Marco Aurélio Morais Mendes (Briguelo)

Sebastião Gomes de Almeida Junior (Tito Junior)

EDITORIAÇÃO GRÁFICA

Terezinha Toledo Melquiades de Melo

Edinéia Castilho Ribeiro

ÍNDICE

05

O QUE DIZEM OS TEXTOS PUBLICADOS NOS "MEMÓRIA ABRACE" SOBRE A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO ENSINO DE TEATRO NO BRASIL?

Cristiano Antônio Fernandes Barbosa

22

UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRECHES A PARTIR DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DO GRUPECI

Juliana Lima da Silva

Núbia Aparecida Schaper Santos

Patrícia Maria Reis Cestaro

34

A TRANSIÇÃO DA MODERNIDADE E OS NOVOS ESPAÇOS E TEMPOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Cleber Abreu da Silva

49

CAPACITAÇÃO, INTERAÇÃO E TECNOLOGIA: A LICENCIATURA EM INFORMÁTICA NA UTFPR

Renato Hallal

Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro

Adair Perdomo Falcão

Francisco A. Fernandes Reinaldo

Ademir Roberto Freddo

61

MATEMÁTICA ESCOLAR: DO MÉTODO INTUITIVO À MATEMÁTICA MODERNA (1920-1980)

Laura Isabel Marques V. de Almeida

73

O ÁLBUM DE FIGURINHAS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Filipe Gabriel Ribeiro França

Luciana de Freitas Gomes

MENSAGEM AO LEITOR

O ano de 2017 se finda com a publicação da última edição anual da Revista Cadernos do Professor. É com satisfação que cumprimos nossa missão de socializar o conhecimento, para que seja revertido para a sociedade, propiciando o desenvolvimento, a melhoria na qualidade da educação e conseqüentemente na vida das pessoas.

Agradecemos a contribuição de todos os pesquisadores e professores/pesquisadores, que colaboraram como autores dos artigos e relatos publicados durante o ano, o que permitiu à nossa revista ser fonte de referência para educadores.

Nesse volume, o professor Cristiano Fernandes rememora **O que dizem os textos publicados nos “Memória Abrace” sobre a utilização de jogos no ensino de Teatro no Brasil**. Juliana, Núbia e Patrícia trazem **Um olhar para a formação de professoras de creche a partir da produção de conhecimento do GRUPECI** que discute a formação de professores da Educação Infantil a partir do levantamento de trabalhos dos Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias.

O artigo **A transição da modernidade e os novos espaços e tempos de formação do professor**, uma contribuição de Cleber Abreu, traz uma reflexão sobre como os docentes, formados por valores da modernidade, estão se relacionando com heterogeneidade de tempos e espaços nas unidades educacionais. Renato Hallal e outros escrevem sobre a **Capacitação, interação e tecnologia: a licenciatura em Informática na UTFPR**, no qual fazem um estudo da relação entre mídias de comunicação e educação.

Matemática escolar: do método intuitivo à matemática moderna (1920-1980) é o título do último artigo, de Laura Marques, cuja pesquisa centrou sua atenção nas formas de apropriação dos ideários e dispositivos legais levadas a efeito nas práticas de ensino em sala de aula.

Fechando esse volume, o relato de experiência de Filipe Gabriel e Luciana de Freitas resgata **O álbum de figurinhas como possibilidade pedagógica nas aulas de Educação Física escolar**, compartilhando sua experiência realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino.

Boa leitura!

O QUE DIZEM OS TEXTOS PUBLICADOS NOS “MEMÓRIA ABRACE” SOBRE A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO ENSINO DE TEATRO NO BRASIL?

Cristiano Antonio Fernandes Barbosa¹

RESUMO

Desde que o jogo teatral de Viola Spolin começou a se destacar como possibilidade metodológica no Teatro-Educação os jogos têm assumido papel determinante nos fazeres docentes dos professores de teatro do Brasil. Ao mesmo tempo, foram confundidos e usados em sua forma instrumental, sem a compreensão de suas bases teórico-metodológicas. Em que aspectos e dimensões têm sido usados no cenário educacional contemporâneo? Nessa direção, esta pesquisa tem como objetivo compreender como a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas vem problematizando a utilização dos jogos teatrais no ensino de teatro no Brasil. Para tanto, usamos sete estudos publicados nos “Memória ABRACE”, entre os anos de 2008 e 2014. Os resultados apontam que ainda há muito o que se estudar e pesquisar sobre essa metodologia, já que ainda ficam dúvidas pungentes dessa prática.

Palavras-chave: Jogos Teatrais. Pedagogia do Teatro. Teatro-Educação. Memória ABRACE.

ABSTRACT

Since that, the theatrical game from Viola Spolin began to stand out as a methodological possibility in Theatre Education, the games have taken an important and decisive role in the doings of teachers in Brazil. At the same time, the games were confused and used in the instrumental form, uncomprehendingly, without understanding its theoretical and methodological bases. In which aspects and dimensions the games have been used in the contemporary educational setting In this way, this research aims to understand how the Brazilian Association of Research and Graduate Studies in Performing Arts has questioning the use of theatrical games in theater education in Brazil. Therefore, we use seven studies published in "Memory EMBRACE", between the years 2008 and 2014. The results show us, that there is so much to study and research about this methodology, as still are poignant doubts, about this practice.

Keywords: Theatrical games. Theatrical Pedagogy. Art Education. Memory EMBRACE.

¹ Mestrando em Artes (Artes Cênicas: Teatro) – Mestrado Profissionalizante em Artes – Prof. Artes – UFMG; Pós-graduação: Fundamentos em Prática Interdisciplinar: 1º e 2º Ciclo do Ensino Fundamental – UFJF Graduação: Letras- CES/JF

1. INTRODUÇÃO

A utilização dos jogos teatrais nas aulas de teatro dos professores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora é tema de investigação do meu projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissionalizante em Artes – ProfArtes, pela Universidade Federal de Minas Gerais. A escolha de tal tema está diretamente relacionada a minha experiência profissional como professor de teatro da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

Desde 2005, quando fui efetivado pela Prefeitura de Juiz de Fora, trabalho como professor de teatro. Desde 2011, portanto, sempre em constante diálogo/interação com os demais professores de teatro, pude constatar que os jogos teatrais são o principal método de ensino utilizado por nós, professores desta disciplina. A partir dessa percepção, comecei a estudar essa prática e a observar como se dava essa metodologia na elaboração das aulas de teatro, como também nas encenações propostas pelos discentes.

Pude, então, constatar que esses jogos apareciam indistintamente, algumas vezes sem uma discussão teórica, e não necessariamente contribuíam ou conduziam a uma encenação. Os relatos dos professores apontavam para uma prática – inclusive a minha, algumas vezes – em que os jogos aconteciam apenas no início das atividades, como proposta inicial de desinibição ou entrosamento, e tal como apareciam, desapareciam, sem conexão entre si ou com as encenações. Evidentemente, de alguma forma influenciavam na escolha de textos, de propostas cênicas ou no exercício do fazer teatral, mas naturalmente ou espontaneamente, sem que esse processo fosse pelo menos observado, registrado ou, melhor ainda, avaliado. No início de um ano letivo ou no recomeço de um novo processo, não havia amadurecimento nas práticas, pois, novamente, iniciava-se tateando com o uso de jogos, mas sem reflexão alguma sobre essa prática.

A partir dessas reflexões iniciais, percebendo a necessidade de um estudo mais sistematizado da utilização e da apropriação do uso dos jogos nas aulas de teatro, é que se busca, neste artigo, descobrir o que tendo sido escrito nos últimos anos sobre o tema em questão. Os estudos tiveram como fonte os apontamentos atuais das pesquisas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em

Artes Cênicas (ABRACE) sobre a utilização dos jogos teatrais nas práticas de ensino de teatro no Brasil. O objetivo é compreender como as pesquisas publicadas pela ABRACE vêm problematizando a utilização dos jogos teatrais no ensino de teatro no Brasil, o que se verifica ser de grande relevância para o amadurecimento das nossas práticas exercidas nas aulas de teatro de nosso país.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como apontam Viola Spolin (1992), Maria Lúcia Pupo (2010), Ingrid Koudela (2013), o uso de jogos no ensino de teatro na educação é a de que seu uso permite uma maior liberdade de expressão dos jogadores-alunos, desperta neles a criatividade e a espontaneidade, permitindo a cada um experimentar a interação com o outro e (re)conhecer seu potencial artístico.

Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (SPOLIN, 1992, p. 4).

Um dos principais nomes que surge ao se pesquisar a pedagogia do teatro por meio de jogos é o de Viola Spolin. A educadora norte-americana, conforme assinala Pupo (2005, p.219) “atribui valor intrínseco à dimensão lúdica e identifica no jogo um instrumento de caráter humanista para a educação social do jovem, além de reconhecer nele um importante recurso em qualquer situação de aprendizagem.”

No Brasil do final dos anos 90, o Governo propôs nortear o ensino de arte no país com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A respeito dessa iniciativa do governo, Koudela (2002) descreve que a partir da implementação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN houve um importante reconhecimento da Arte como área de conhecimento no currículo da escola brasileira, no Ensino Fundamental. E mais: que essas diretrizes passaram a valorizar o jogo no ensino do teatro.

O teatro é abordado nos PCN – Arte a partir de sua gênese em rituais de diferentes culturas e tempos e o jogo é conceituado a partir das fases da evolução genética do ser humano e entendido como instrumento de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da criatividade, em direção à educação estética e práxis artística (KOUDELA, 2002, p.233-34).

Por outro lado, Pupo (2005) aponta que na pesquisa dos conceitos da pedagogia do teatro, as referências não são muito palpáveis, o que se torna um desafio para a sistematização metodológica e o rigor da abordagem na relação entre o teatro e a educação. Propõe, em suas pesquisas, aprofundar o estudo dos conceitos *do jogo teatral* e *do jogo dramático*, a partir dos trabalhos mais relevantes da pedagogia do teatro no Brasil e fora dele, buscando a origem das práticas, os aspectos comuns e as diferenças, esclarecendo as ambiguidades.

No entanto, sendo usado o *jogo teatral* ou o *dramático*, ainda que indistintamente, tradicionalmente tem-se atribuído maior valor ao processo do que ao produto teatral. Gama (2002, p. 264) afirma que “ainda que vários autores preconizem a valorização do processo no ensino de teatro na escola, a polêmica entre processo e produto ainda não foi superada.”

O autor tece um histórico da evolução do ensino de arte no Brasil, ressaltando o conflito de ideias entre processo de criação em arte e apenas perseguição de produtos. De maneira clara e simples, descreve que

Se, por um lado, as novas propostas do ensino de teatro romperam com as produções ligadas às comemorações festivas e trouxeram uma atividade dramática mais viva e participativa para dentro das escolas, além de mais vinculada com a elaboração de experiências produzidas pelos próprios alunos, por outro lado, parecem ter sido excluídos dos planejamentos objetivos que demonstrassem uma preocupação com o ensino de teatro enquanto área de conhecimento humano (GAMA, 2002, p. 266).

Após diversos apontamentos, numa rica contraposição de ideias entre processo e produto, o autor esclarece que

Não se trata de optar pela primazia do processo em detrimento do produto ou vice-versa, e sim pela escolha de métodos que favoreçam

a construção do conhecimento teatral dentro de parâmetros educacionais claros, participativos e criativos. (GAMA, 2002, p.269).

Pupo (2010), a esse respeito, destaca um aspecto relevante em torno da formação oferecida pelas licenciaturas em Artes Cênicas, na expectativa de propor um diálogo acerca dos rumos que ela vem tomando entre nós nesse início de século. “Nossa meta é formar profissionais aptos a instaurar processos de conhecimento através das artes da cena, o que é completamente distinto de “aplicar jogos”. Decorre daí a complexidade da nossa tarefa.” (PUPO, 2010, p.4).

Koudela (2013), também discutindo o teatro na educação, aponta questionamentos sobre essa relação

Há duas formas de considerar o problema do Teatro-Educação. A primeira refere-se ao teatro propriamente dito, como elemento de educação. De fato, como conjunto organizado de ações e transmissão de mensagens, o teatro poderá, *per se*, ministrar educação e ser agente e meio de educação. (KOUDELA, 2013, p.27).

Soares (2010), acerca desse diálogo, por sua vez, acrescenta uma importante contribuição às proposições de Pupo e Koudela, pois, estudando o jogo teatral, atribui-lhe a categoria de *objeto estético* com o objetivo de averiguar, no contexto da escola pública, as possibilidades de realização prática do ensino do teatro, segundo os princípios da linguagem teatral. Assim, ela defende a ideia de que o jogo realizado em sala de aula possui uma organização formal e é produtor de uma teatralidade que poderá ser apreciada através do estímulo e do desenvolvimento de um olhar consciente, tanto do aluno como também do próprio professor. Esclarece a autora que, para desenvolver esse conceito, recorre, inicialmente, a alguns teóricos que nos auxiliam a pensar o processo de escolarização do ensino do teatro no Brasil e as possíveis relações entre jogo, teatro e educação estabelecidas ao longo dos anos.

Uma poética do efêmero como proposta metodológica para o ensino do teatro na escola pública se constrói a partir da atitude lúdica do olhar, que no seu dinamismo capta as imagens e formas que se manifestam no momento presente e lhes atribuem um sentido teatral.

Esta atitude lúdica deve ser o eixo norteador das ações pedagógicas.
(SOARES, 2010, p.95)

A partir dessas proposições teóricas, foram analisados os textos publicados na ABRACE e feitos os apontamentos pertinentes.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada se apresenta como um estudo de revisão sistemática de literatura cujas buscas foram limitadas aos textos que trabalhavam com a utilização do jogo teatral como prática de ensino para as aulas de teatro. Foram consultadas, na base de dados da ABRACE, as “Memória ABRACE” dos Congressos realizados entre os anos de 2008 e 2014, em seus registros digitais. A partir do V Congresso, a associação passou a publicar os Anais de seus eventos de forma digitalizada, disponibilizando os textos integralmente no “Memória ABRACE” Digital, com exceção do VIII Congresso, do qual não foram encontrados os registros digitais.

No Portal ABRACE, portanto, foram pesquisados os Anais dos congressos de 2008, 2010 e 2012, no Grupo de Trabalho (GT) Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação. As palavras-chave foram jogo teatral, criação, ensino de teatro, Pedagogia do Teatro e Teatro-Educação. Foram lidos os resumos dos artigos, das pesquisas e das comunicações como primeira seleção. Os textos completos só foram obtidos para os estudos que atendessem aos requisitos estabelecidos e que apresentassem relevância em suas abordagens; ou seja, aqueles em que o uso dos jogos fosse o disparador das ações metodológicas para o ensino de teatro. De um universo de aproximadamente cento e cinquenta textos, nos referidos GT's, de 2008 a 2012, foram selecionados os que continham as palavras-chave e aqueles cujo tema era o jogo teatral, chegando a sete textos. São exatamente os que serão apresentados e discutidos neste artigo, conforme os quadros abaixo:

QUADRO 1

<u>GT- Pedagogia do Teatro & Teatro na Educação – Anais do V Congresso – 2008</u>			
TÍTULO	PESQUISADOR(A)	INSTITUIÇÃO	GÊNERO
Criação dramatúrgica a partir de jogos tradicionais	Adélia Maria Nicolete Abreu	Não informado	Relato de experiência
De experiência em experiência ao surgimento de uma cia de teatro: diálogos possíveis sobre teatro- educação	Andrisa Kemel Zanella	Universidade Federal de Santa Maria	Pesquisa
GT- Jogos Teatrais / Viola Spolin – PE: da semente à floresta – um solo fértil para peripécias pedagógicas	Kalyna de Paula Aguiar	Universidade Federal de Pernambuco	Comunicação
Reflexões sobre a prática do Jogo teatral	Liliane Ferreira Mundim	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Artigo

QUADRO 2

<u>GT- Pedagogia do Teatro & Teatro na Educação – Anais do VI Congresso – 2010</u>			
TÍTULO	PESQUISADOR(A)	INSTITUIÇÃO	GÊNERO
Jogos teatrais no Programa Escola Aberta	Rose Mary Fraga Pereira -	Rede Municipal de Educação de Vitória	Artigo

QUADRO 3

<u>GT- Pedagogia do Teatro & Teatro na Educação – Anais do VII Congresso – 2012</u>			
TÍTULO	PESQUISADOR(A)	INSTITUIÇÃO	GÊNERO
Jogos Performativos - uso do jogo na formação do educador de teatro	Roberto Ives Abreu	Universidade Federal da Bahia	Comunicação

QUADRO 4

<u>GT- Pedagogia das Artes Cênicas – Anais do VIII Congresso – 2014</u>			
TÍTULO	PESQUISADOR(A)	INSTITUIÇÃO	GÊNERO
-----	-----	-----	-----

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os quatro primeiros estudos do quadro 1 têm como tônica principal a experiência com jogos teatrais em cursos superiores de Educação Artística e de Graduação em Teatro, licenciatura ou não, com a participação de alunos em todos eles, e um inédito, pois envolve professores não só de teatro, mas de outras áreas, além de técnicos administrativos, numa proposta interdisciplinar.

No primeiro texto, que é um relato de experiência, Abreu (2008), em primeiro lugar, propõe uma reflexão sobre o papel do professor de artes, o qual deve proporcionar um “espaço anárquico” em sala de aula, segundo as apropriações teóricas adotadas. Já que os alunos tinham pouco ou nenhum contato com o teatro, seja como atores ou como espectadores, e chegaram a se recusar a “subir no palco”, o uso dos jogos tradicionais em diálogo com os jogos teatrais buscou aproximá-los desse universo cênico. No entanto, preocupou-se a professora em mostrar a eles que o universo cênico é bem maior que o palco, e que as linguagens cênicas têm relações com as demais artes e meios expressivos, o que se configurou como uma oportunidade de se mapear um número amplo de áreas e funções ligadas ao teatro, que não apenas a função do ator.

Utilizando a quadra da escola como um espaço diferenciado e que proporcionasse aos alunos uma ideia de liberdade e de infância, os jogos aconteciam, bem como o registro dos mesmos por meio de anotações das sensações e atitudes observadas, anotações estas que culminariam, futuramente, na escrita das cenas. O processo é bem interessante e caminha para uma estrutura de utilização dos jogos que valorizam o processo, ou seja, o pensar e o fazer em arte, mas também conduzem a um produto. O mais significativo desse processo adotado foi a proposta de compreensão de situações a partir de algum jogo escolhido pelos discentes. Com essa dinâmica, a professora conseguiu que todos os alunos experimentassem o palco e assistissem às cenas dos colegas, ou seja, fossem atores e espectadores.

O segundo texto trata de uma experiência que resultou no surgimento de um grupo de teatro, cujo objetivo principal foi apresentar uma proposta com foco nos jogos dramáticos ou teatrais como principal elemento a possibilitar aos educadores, alunos e técnicos administrativos da UFSM a valorização de suas potencialidades, com a realização de oficinas de teatro semanalmente. Considerou-se que o trabalho foi bastante enriquecido com o compartilhamento de experiências e conhecimentos com outras áreas, as quais também tinham interesse em discutir o teatro na educação, pois uniu diferentes olhares e experiências no grupo, criando espaço para a diversidade e o diálogo.

Segundo a pesquisadora,

O estudo abriu caminho para que no espaço institucionalizado de uma Universidade pudesse se afastar a ideia de produção de conhecimento associado à visão de produtividade a partir de conteúdos formalizados, considerando a subjetividade das experiências humanas como um elemento a nortear esse processo. (ZANELLA, 2008, s/p.)

Utilizando-se indistintamente os *jogos teatrais* e os *jogos dramáticos*, acreditando-se que ambos significam a mesma coisa e que o importante é a linguagem teatral estar sendo vivenciada em diferentes espaços, a prática narrada acontece há vários anos. Entretanto, com o decorrer dos estudos, o grupo criado reuniu-se com outro grupo, formado por catadoras e donas de casa inseridas num ambiente informal de educação, dando ênfase ao conhecimento popular. E o elemento mediador entre esses dois universos distintos foi justamente o jogo dramático e/ou teatral, o que se configurou, no nosso entender, como uma iniciativa rica, pois possibilitou o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os populares, sem diferenças.

Mesmo sendo uma pesquisa de caráter experimental, que não busca um resultado e sim enfatizar um processo a partir da diversidade de culturas, alicerçado nas relações humanas, e que se afirma, conforme Zanella (2008), com o objetivo de construir uma trajetória investigativa para romper com as formalizações, questiona-se aqui a ênfase dada no processo em detrimento do produto. Afinal, não se tem notícia clara do que foi feito como prática, além dos diálogos e das experiências trocadas entre os participantes.

O diferencial da proposta, todavia, está na experiência interdisciplinar provocada e na valorização da vivência informal em arte. Na tentativa de interdisciplinar o projeto, na verdade, como trabalha com outras áreas do conhecimento e também com profissionais de outros setores, há que se pensar numa possibilidade de transdisciplinaridade, uma vez que acontece um atravessamento por cooperação e articulação de ideais e de ideais. O uso dos jogos é um indutor dessa interligação entre áreas afins e distintas, mas não fica claro que de maneira esses jogos são utilizados pelos grupos e como acontecem as interações e as apropriações desses jogos por parte dos professores e dos jogadores.

Já o terceiro texto é uma comunicação que apresenta a formação de um Grupo de Trabalho – Jogos Teatrais/Viola Spolin – a partir de uma preocupação dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Artística – habilitação Artes Cênicas (UFPE): “a constatação que a utilização desse sistema de jogos teatrais pelos professores em formação estava sendo feita sem a compreensão de suas bases teórico-metodológicas” (AGUIAR, 2008, s/p).

Aguiar (2008) propõe, pois, o estudo das bases teóricas sistematizadas por Viola Spolin a fim de trabalhar numa perspectiva de fortalecimento do ensino da linguagem teatral voltado à formação inicial do professor de teatro. As possibilidades didáticas vivenciadas foram da experimentação cênica à análise crítica e sua aplicação na escola pública. Das ações nos âmbitos do ensino e da pesquisa estavam as oficinas de jogos teatrais; situações didáticas com jogos teatrais e o grupo de estudo. Já no âmbito da extensão estava a aplicação de jogos teatrais em uma Escola Pública Municipal próxima do Centro Universitário.

Também, como no estudo anterior, o GT começou com licenciados em teatro, mas, com a boa repercussão das atividades, profissionais de áreas afins passaram a participar, ou seja, mais uma tentativa de proposta interdisciplinar; neste caso, entre um grupo com características diversas e que buscava uma efetiva interação entre os campos do saber.

O grupo pontua como positiva a experiência, tanto pelo conteúdo abordado quanto pela forma como foi desenvolvido e avaliado no processo pedagógico.

Relatam ainda que o acolhimento por parte da escola parceira foi outro ponto agregador do trabalho do grupo e que tem possibilitado excelentes resultados. Porém, ao apontar esses resultados, descrevem-nos como desenvolvimento profissional e crescimento pessoal dos envolvidos, apenas.

Avaliações calcadas no crescimento pessoal dos envolvidos tendem a promover um papel que não cabe à arte, pois reforçam a ideia de que a arte na escola está a serviço de algo, como por exemplo, levantar a auto-estima ou acalmar os alunos. O que se pretende com a arte no contexto escolar é justamente fugir desse senso comum do uso dos jogos teatrais; exatamente o que se esboçava como preocupação inicial dos alunos do artigo de Aguiar ao criar as aulas práticas, o GT e a parceria com a escola – que por sua vez, só é citada como boa acolhedora das ações propostas. Não fica claro se as atividades com os jogos na escola parceira contribuíram com algum momento de proposta cênica, apenas existe a informação de que foram fortes canalizadores da ação espontânea e que contribuíram para a comunicação e expressão criativa dos alunos. Apesar disso, o grupo conclui que conseguiu fugir do lugar comum do uso dos jogos teatrais, tanto na sua compreensão teórica quanto prática.

Já o artigo da UNIRIO, intitulado “Reflexões sobre a práxis do jogo teatral”, começa sua redação com uma proposta interessante ao afirmar que a “Pedagogia do Teatro requer prática e reflexão permanentes.” (MUNDIM, 2008, s/p.) A professora responsável pela disciplina “Metodologia do Ensino do Teatro” (METEA) esclareceu que elaborou uma proposta de trabalho que pudesse contemplar a análise e a experimentação de algumas das possíveis abordagens metodológicas dos jogos teatrais a partir das pesquisas de Ingrid Koudela, Maria Lúcia Pupo e Marcos Bulhões.

Esse processo investigativo das produções dos pesquisadores citados objetivou a apropriação e a experimentação das diferentes possibilidades metodológicas do jogo teatral e suas interfaces com a práxis do teatro, tanto no meio escolar como em outros espaços. Estudaram os apontamentos das pesquisas dos três autores no campo do Teatro-Educação por meio de aulas expositivas, exercícios e jogos, trazidos tanto pela professora quanto pelos alunos, priorizando,

no entanto, o exercício da escrita permanente: “o fazer-refletir-escrever deu o toque essencial e se estabeleceu como pré-requisito para a práxis.” (Op. cit, s/p.).

Nesse aspecto, observa-se uma preocupação comum dessa proposta com a primeira, ou seja, a de registrar por escrito todo o processo de instauração do estudo e da prática vivenciados, bem como de que essa escrita suscitasse elaboração de roteiros como material para possíveis projetos de encenações, revelados no processo.

Aqui, pois, percebe-se uma investigação do uso dos jogos teatrais como uma proposta de trabalho com a linguagem teatral que visa também uma possibilidade de construção cênica.

O quadro 2 apresenta dois textos, sendo o primeiro deles uma proposta do Estado de aproveitar o espaço da escola nos fins de semana para promover diversas atividades no chamado Programa Escola Aberta. O objetivo é atrair para esses locais jovens em situação de vulnerabilidade social, entre outras pessoas da comunidade, oferecendo-lhes oportunidades culturais e de lazer. Nesse aspecto o Programa Escola Aberta intenciona atuar na reversão do quadro de violência e construção de espaços de cidadania.

As oficinas são planejadas pelo coordenador escolar a partir dos objetivos do programa, em consonância com as necessidades e interesses da comunidade. As oficinas podem ser de diversificadas áreas como artes, lazer, esporte, escolar, trabalho entre outras. O Projeto vislumbra, ainda, estimular nas comunidades participantes o desenvolvimento de uma cultura do voluntariado no qual todos os indivíduos podem ajudar, ensinando aos outros aquilo que sabem fazer, mas, sobretudo, contribuindo com a redução dos índices de violência nas comunidades e a diminuição da depredação nas escolas por parte da população.

A intenção do artigo estudado no quadro 2 é refletir sobre o ensino de teatro no Programa Escola Aberta, tendo como foco os jogos teatrais que apresentam como elementos importantes: a participação do sujeito e o espaço não formal. O objetivo é observar qual o valor desses elementos no processo da prática da arte teatral, destacando as ações na leitura, na produção e na representação do teatro nos espaços não escolares. O teatro na educação transporta para o Programa

Escola Aberta um conjunto de processos e técnicas possíveis de serem aplicados na comunicação do conhecimento.

A proposição de jogos teatrais intenciona observar em que ponto o teatro no Programa Escola Aberta, com brincadeiras e jogos da atualidade, permite promover o desenvolvimento educacional estético do ser humano. De que modo, inserido na caótica vida urbana e também no cotidiano, o indivíduo pode achar um significado para a existência e os movimentos dos sujeitos. Deseja-se ressaltar, também, de que maneira o jogo dá liberdade ao sujeito de deparar-se com tudo que lhe agrada e de ter a capacidade de distinguir a natureza e a importância estética do saber.

O jogo teatral no Programa Escola Aberta torna a relação entre o jogador e espectador mais próxima, fazendo do teatro no espaço não formal um ato ativo, criativo e coletivo.

Devido à prática constante do olhar no espaço, a demarcação estática, rigorosa, frontal e passiva entre jogador e observador é superada, depreendendo uma atitude de maior cumplicidade entre estes pares, alternando, sobretudo, as relações e as posições de saber e poder na sala, fazendo desse exercício uma prática social democrática, participativa e transformadora (PEREIRA, 2010, s/p.).

A proposta é bastante interessante em todos os aspectos, sobretudo porque se pauta no trabalho com a linguagem teatral em suas diversas possibilidades. No entanto, como o projeto prevê a mediação de pessoas da comunidade como professores, a partir de um conhecimento ou prática comuns, nem sempre se pode dizer que as oficinas terão mesmo esse cunho artístico e fundamentado na arte-educação. O texto não deixa claro, por exemplo, como é feito o acompanhamento dessas atividades e, mesmo sendo em fins de semana, como se dá – ou se poderia dar – a interação entre as ações promovidas nas oficinas com a proposta curricular da escola e, ainda, com o planejamento educacional dos conteúdos trabalhados pela escola.

Com possibilidades ainda mais ricas e que produziram uma relação mais direta com a escola e suas propostas educativas, o estreitamento das relações entre os educadores formais e não formais, conhecendo o trabalho um do outro, produziram um resultado mais humano e mais significativo para o papel que a

escola exerce na vida dos alunos e da comunidade. É muito comum, infelizmente, esse tipo de abordagem excludente e avulsa, a qual deixa uma indagação: os participantes das atividades do fim de semana que estudam na escola reconhecem, no mesmo espaço que frequentam durante a semana, uma escola viva e atraente, ou são dois ambientes e vivências do mesmo espaço? Há que se pensar nisso.

No segundo texto, “Por brincadeira, por prazer – jogo, criação e teatro/educação”, o autor inicia suas reflexões apontando que uma das grandes dificuldades de se estabelecer procedimentos pedagógicos nas artes, de modo geral, reside no fato de que há um percurso na relação do sujeito com seu aprendizado na arte que apenas ele pode percorrer, sem orientação, sem mediação, sem o acompanhamento de qualquer educador (SCHETTINI, 2010). Indica o pesquisador que, para além da educação meramente informativa, os processos educacionais em arte precisam, então, desenvolver habilidades.

Como nas outras pesquisas, o principal referencial teórico para o estudo dos jogos é a escritora e pesquisadora norte-americana Viola Spolin, e está pautado na autonomia inventiva provocada pelo que chama de “situação de jogo ou estado de jogo”. Aponta o texto, assim como na comunicação do quadro 1, “GT – Jogos Teatrais/Viola Spolin...”, uma preocupação comum: o sistema de jogos teatrais muitas vezes é usado de modo instrumental apenas.

A fim de fugir dessa instrumentalização do uso de jogos, o pesquisador aponta que

O jogo deve ser utilizado como disparador criacional e inventivo, através do qual pode desempenhar ao menos três distintas dimensões de utilização, a saber: dimensão pedagógica; dimensão metodológica para criação cênica; dimensão espetacular (Op. cit, s/p.).

Esse estudo apresenta-se como o mais completo no que diz respeito à utilização dos jogos teatrais no chamado Teatro-Educação, exatamente porque consegue contemplar as diversas dimensões de aplicabilidade do jogo teatral que podem ser acionadas no fazer pedagógico e na formação do professor de teatro na contemporaneidade.

Por fim, no último estudo, uma comunicação, SCHETTINI (2012) apresenta o porquê do uso do nome *jogos performativos*, já que o termo *Jogos Teatrais* está totalmente voltado à investigação de Viola Spolin. O artigo aponta que o estudo das práticas de jogos na pedagogia teatral em geral remete-se aos *happenings*. Por isso mesmo, segundo a proposta do pesquisador sobre os *jogos performativos*, “lida-se com qualquer jogo, desde que sua prática esteja voltada para a teatralidade.” (SCHETTINI, 2012, s/p).

O relato do pesquisador, baseado em seus estudos de doutorado, consiste em investigar um grupo de pesquisa, formado por estudantes de licenciatura em Teatro, em Dança e em Educação Física com a criação de um espetáculo/jogo a partir da utilização dos *jogos performativos* num ambiente de criação.

A proposta parece ser bem interessante, porém, mais uma vez, ficamos sem saber como se efetiva, na prática, essa pesquisa que se utiliza dos tais jogos performativos. Menos ainda como acontecerá a aplicação desses jogos em pelo menos duas escolas estaduais de ensino médio, tal como o pesquisador se propõe a fazer. Além disso, nas considerações finais da comunicação, o pesquisador também não descreve com clareza a sua prática, o que nos permite apenas um entendimento superficial da sua prática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tais propostas e da apreciação exposta, constata-se que, apesar de todas elas apresentarem em sua metodologia o uso de jogos teatrais como importante para as aulas de teatro, dentro e fora do contexto acadêmico ou escolar, ainda há muito o que pesquisar sobre seu uso no cotidiano das aulas de teatro no país.

No Congresso de 2008, dos quatro textos levantados, Zanela e Aguiar apontam para uma proposta interdisciplinar, quiçá transdisciplinar, o que as torna, por si só, uma experimentação louvável e de grande contribuição para o estudo do método de pesquisa que buscamos. Os estudos de Abreu e de Mundim, por sua vez, têm em comum a busca de uma escrita criativa e sugerem a vivência teatral

somada à proposição de cenas, as quais, segundo os professores, foram escritas e criadas pelos participantes, a partir dos jogos trabalhados.

Já no Congresso de 2010, a proposta de Pereira com o Programa Escola Aberta traduz uma iniciativa de aproximar a escola da comunidade, nos fins de semana, com propostas de oficinas práticas em diversas áreas do saber, dentre elas o teatro e os jogos teatrais. Deixa a desejar em suas práticas, uma vez que não esclarece ou descreve de que maneira os jogos teatrais contribuem para a aproximação de jovens em vulnerabilidade social com a escola por meio da arte do teatro. Essa ausência de detalhamento nos predispõe a avaliar a prática com determinadas reservas, pois parece-nos que o teatro é usado como pretexto para uma mobilização social, o que não se configura ensino de arte ou de teatro.

O primeiro estudo de Schettini, o do congresso de 2010, no entanto, é o mais completo, tanto na proposta quanto na execução, pois consegue, com propriedade, desempenhar distintas dimensões de utilização dos jogos teatrais: a pedagógica, a metodológica e a espetacular. Ou seja, contempla um olhar educativo e estético sobre a aplicabilidade do jogo teatral, e, a partir disso, contribui para uma compreensão das bases teórico-metodológicas desse ensino e, por isso mesmo, constitui uma abordagem significativa para o cenário contemporâneo do ensino de teatro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Adélia Nicolete. Criação dramaturgica a partir de jogos tradicionais. In: **CONGRESSO DA ABRACE**, 5º., 2008, Santo André. Memória ABRACE V. Santo André: Curso Superior de Educação Artística, 2008.

AGUIAR, Kalyna de Paula. GT – Jogos Teatrais/Viola Spolin – PE: da semente à floresta – um solo fértil para peripécias pedagógicas. In: **CONGRESSO DA ABRACE**, 5º., 2008, Recife. Memória ABRACE V. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

GAMA, Joaquim. *Produto ou processo: em qual deles estará a primazia?* In: **Sala Preta** – ECA/USP, nº 2 – 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57102/60090>>. Acesso em: 04 junho/2016.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. A nova proposta de ensino do Teatro. In: **Sala Preta** – ECA/USP, nº 2 – 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57096/60084>>. Acesso em: 03 junho/2016.

MUNDIM, Liliane Ferreira. Reflexões sobre a prática do jogo teatral. In: **CONGRESSO DA ABRACE**, 5º., 2008, Rio de Janeiro. Memória ABRACE V. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, Rose Mary Fraga. Jogos teatrais no Programa Escola Aberta. In: **CONGRESSO DA ABRACE**, 6º., 2010, Vitória. Memória ABRACE VI. Vitória: Universidade Federal da Bahia, 2010.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Formação de formadores em cena. In: **Lamparina**: Revista de ensino de teatro. v. 1, n.1. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2010. p.43 – 49. Disponível em: <http://www.eba.ufmg.br/lamparina/index.php/revista/article/view/19>>. Acesso em: 03 junho/2016.

_____. Para desembaraçar os fios. In: **Revista Educação e Realidade**, jul/dez 2005, v. 30 n.2, p.217-228. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462>>. Acesso em: 05 junho/2016.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino de teatro na escola pública**. São Paulo: Hucitec, 2010.

SCHETTINI, Roberto Ives Abreu. Por brincadeira, por prazer – jogo, criação e teatro/educação. In: **CONGRESSO DA ABRACE**, 6º., 2010, Salvador. Memória ABRACE VI. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010.

_____. Jogos Performativos – uso do jogo na formação do professor de teatro. In: **CONGRESSO DA ABRACE**, 7º., 2012, Salvador. Memória ABRACE VII. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ZANELLA, A. K.; GUARIENTI, L. B. de O. De experiência em experiência ao surgimento de uma cia de teatro: diálogos possíveis sobre teatro-educação. In: **CONGRESSO DA ABRACE**, 5º., 2008, Santa Maria. Memória ABRACE V. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE CRECHE A PARTIR DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DO GRUPECI

Juliana Lima da Silva¹

Núbia Aparecida Schaper Santos²

Patricia Maria Reis Cestaro³

RESUMO

O presente texto discute a formação de professoras da Educação Infantil, especialmente de creche, a partir do levantamento de trabalhos do Seminário dos Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI). Esse segmento vem sendo reconhecido em diversas esferas da sociedade, ganhando visibilidade no contexto das políticas públicas e produções acadêmicas, entretanto, não é o que ocorre com trabalhos acadêmicos com/sobre bebês e crianças pequenas. Há uma fragilidade nessa produção, assim como no processo de formação dos profissionais responsáveis pela educação/cuidado nas creches. As pesquisas de mestrado e doutorado mencionadas no texto buscam contribuir para o avanço da produção de conhecimento na área e para o reconhecimento da importância e necessidade da formação adequada dos profissionais que atuam junto aos sujeitos dessa faixa etária, voltada para os direitos, interesses e necessidades de todos os envolvidos no processo educativo.

Palavras-chave: Creche; Formação docente; Pesquisas na Educação Infantil.

ABSTRACT

From the survey of the Seminar of the Research Groups on Children and Childhood (GRUPECI), this text discusses on the teachers training of Early Childhood Education, especially the nursery. Childhood Education has been recognized in several spheres of society, eaching visibility in the context of public policies and academic productions. However, this is not the reality when it is related to academic works with/about babies and young children. This production is fragile, as well as the process of training professionals responsible for education/care in nursery. The master's and doctoral degree studies mentioned in the text aim to contribute to the improvement of the production of knowledge in the area. Moreover, it is also aim to contribute to the recognition of the importance and necessity of adequate professional training for those who work with the subjects of this age group, focused on the rights, interests and needs of all those involved in the educational process.

Keywords: Nursery; Teacher training; Research in Early Childhood Education.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, professora substituta no Colégio de Aplicação João XXII.

²Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora.

³Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, professora da rede municipal de Juiz de Fora.

1. INTRODUÇÃO

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil, assim como as outras etapas da educação básica, é posta como um direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205). Ainda em seu art. 208, a Constituição afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante, dentre outras, a garantia de Educação Infantil, em creche e pré-escola às crianças até cinco anos de idade.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) em seu art. 29 define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” e que será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para as crianças de até três anos de idade (Art. 30). A mesma lei considera como profissionais da educação escolar básica aqueles formados em cursos reconhecidos, habilitados em nível médio ou superior, tanto para a Educação Infantil quanto para os ensinos fundamental e médio (Art. 61).

Neste contexto, o cenário da Educação Infantil, especialmente a creche, ganha uma nova característica: o que antes era apenas um espaço de assistência e cuidados passa a ser também espaço para a educação e para todas as práticas educativas que contribuam para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas. Sendo assim, para atuar em uma creche, carinho, cuidado e atenção não são mais suficientes. Legalmente, é estabelecido que o(a) professor(a) tenha concluído pelo menos o ensino médio, na modalidade Normal, sendo considerada mais apropriada a formação em nível superior (LDB/96 e PNE/2014).

Na busca em atender as novas demandas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), determinam que “o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para 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” (Art. 4º) e que, dentre outros, o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (Art. 5º).

Nesse sentido, é possível perceber alguns avanços nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia na intenção de oferecer disciplinas que abordem a Educação Infantil. No entanto, o número de disciplinas e a importância dada a elas parecem ainda estar aquém do necessário, principalmente quando falamos da educação formal das crianças de zero a três anos de idade.

As nossas pesquisas de mestrado e doutorado, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação de Educação - PPGE/UFJF e ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Infância, Cultura e Desenvolvimento Humano (LICEDH), têm como objetivo compreender como acontece a formação inicial dos alunos e alunas dos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior de Juiz de Fora para atuarem na Educação Infantil, em particular, com a faixa etária de 0 a 3 anos. Nossos estudos, ainda não concluídos, nos permitem observar que as discussões sobre a Educação Infantil e, principalmente, os aspectos da prática docente na creche ainda ficam em segundo plano nos cursos de Pedagogia. Há um ponto positivo com o aumento do número de disciplinas sobre a temática, no entanto ainda há a predominância da pré-escola em detrimento da creche, desarticulação das disciplinas e o não reconhecimento desta faixa etária em outras áreas como fundamentos da educação, didática e gestão, por exemplo.

Como parte integrante dessas pesquisas, realizamos a revisão bibliográfica dos trabalhos apresentados no GRUPECI (Seminário de Grupos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias) tendo como objetivo obter um panorama geral daquilo que vem sendo discutido, estudado e refletido sobre a formação inicial de professores(as) para a Educação Infantil.

2. DELINEANDO OS PASSOS DA PESQUISA...

Com a intenção de conhecer os trabalhos que discutem a formação de professores(as) de Educação Infantil nos cursos presenciais de Pedagogia, realizou-se uma pesquisa, por meio de uma Revisão Bibliográfica.

Essa metodologia tem como finalidade auxiliar no mapeamento de estudos, pesquisas e/ou produções acadêmicas referentes a um determinado tema. Considerado de caráter altamente descritivo, o mapeamento possibilita a percepção e o entendimento da totalidade e das particularidades de trabalhos acerca do tema. Além disso, oferece um parâmetro quantitativo das produções, auxiliando o pesquisador a verificar as demandas e lacunas existentes (FERREIRA, 2002). Para a autora,

a sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção esta distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada. (FERREIRA, p.258-259)

Conforme aponta Ferreira (2002), as principais fontes para a realização desse tipo de pesquisa são: catálogos das universidades, faculdades, instituições, associações nacionais e órgãos de fomento de pesquisa.

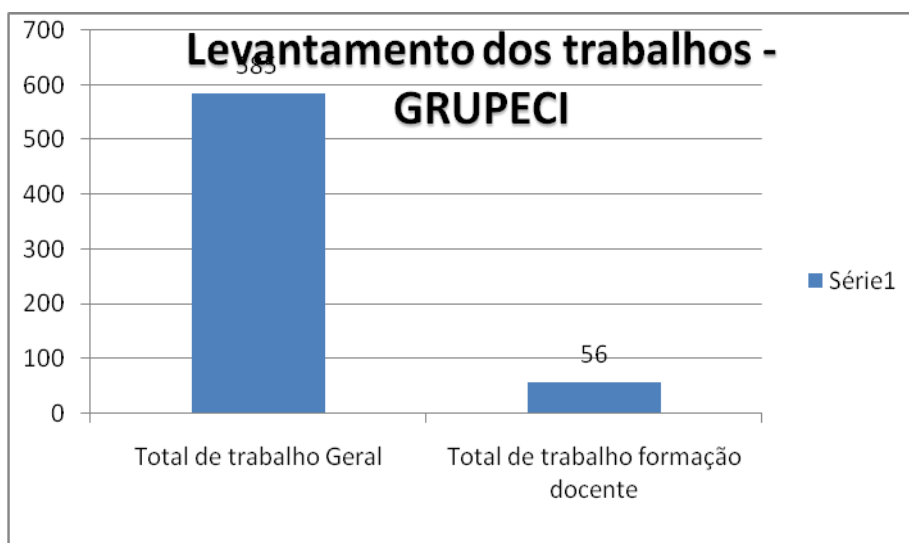
Tendo em vista esses princípios, consultou-se os trabalhos referentes à formação docente disponibilizados no Grupo de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias. O GRUPECI vem se consolidando nacionalmente como um evento científico que congrega pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação e demais profissionais envolvidos na investigação sobre crianças e suas infâncias. Promovido bianualmente, teve início na Universidade Federal de Juiz de Fora (2008), com segunda edição na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010), terceira edição na Universidade Federal de Sergipe (2012) e quarta edição na Universidade Federal de Goiás (2014).

Os trabalhos, portanto, originam-se dos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014.

No primeiro momento, interessava-nos saber se o tema formação docente estava sendo muito debatido. Houve surpresa pela baixa produção acadêmica. Do

total de 641 trabalhos, somente 56 tratavam da formação docente (inicial e continuada) e 585 referentes às práticas em geral do contexto educativo. Ex: rotinas, literatura, projetos pedagógicos, brincadeiras, organização de espaços, etc. Vejamos o gráfico a seguir:

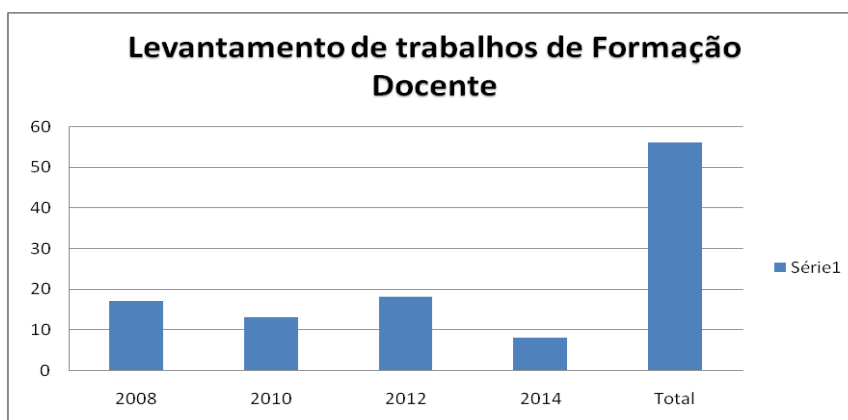
Gráfico 1: número total de trabalhos apresentados em todas as edições do GRUPECI e o número de trabalhos sobre formação docente neste total.



Fonte: produzido pelas autoras.

Do total de 56 trabalhos sobre formação docente, 17 foram publicados em 2008, 13 em 2010, 18 em 2012 e 8 em 2014.

Gráfico 2: número de trabalhos encontrados por ano.



Fonte: produzido pelas autoras.

Após esse levantamento, procurou-se identificar quais e quantos eram de formação inicial e continuada, relacionando-os a etapa educacional.

Na etapa seguinte, foram selecionados os trabalhos que tratavam da formação de professores(as) de EI nos cursos de Pedagogia. Fez-se um levantamento referenciando o ano, a temática e a quantidade. Foram selecionados 5 publicações que discutem a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia. Essa escolha se fez em função de apresentarem maior proximidade com o objeto da pesquisa referenciado anteriormente.

3. O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS QUE ESTRUTURAM OS CURSOS DE PEDAGOGIA

Um dos aspectos de relevância no exame dos trabalhos selecionados para esta pesquisa diz respeito ao lugar da EI nos cursos pesquisados. Vale ressaltar que esse tema tem se fortalecido cada vez mais, principalmente após o reconhecimento da EI enquanto primeira etapa da educação básica e também a partir do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura (2006). As diretrizes determinam que o curso de Pedagogia como o lócus da formação do (a) professor (a) para exercer funções de magistério na Educação Infantil, dentre outras etapas educacionais.

O primeiro trabalho analisado tem como título: “*Tendências e Perspectivas na educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente*”, vinculado ao Grupo de Pesquisa: Crianças e Educação: concepções sociopedagógicas da infância nas políticas, normas e saberes científicos – CRIE/UFSC, de autoria de Kiehn (2008). A autora apresenta um recorte da sua pesquisa de Mestrado, cujo objetivo principal foi conhecer como os cursos de Pedagogia das Universidades Federais no Brasil se constituíam enquanto espaço de formação de professores de Educação Infantil, O objetivo da pesquisa foi buscar uma discussão aprofundada teoricamente sobre os elementos balizadores que tratam das funções educativas na Educação Infantil em consonância com a formação de professores de crianças menores de sete anos. Ele analisou as configurações que a infância e as crianças

assumem em 16 currículos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas federais do país, no ano de 2005. Esse recorte temporal é justificado tendo em vista o processo de mudança anunciado pelo parecer CNE/CP nº 5/2005 do Conselho Nacional de Educação que publica o projeto de resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Apesar de encontrar a presença marcante da lógica do ensino fundamental nos cursos analisados, a autora destaca um movimento na direção do reconhecimento das especificidades que constituem a educação das crianças pequenas e avanços em relação à formação docente para a Educação Infantil. Nesse cenário, aponta duas perspectivas distintas de formação para professores (as) da criança pequena: o modelo escolar e a construção de uma Pedagogia da Infância. A primeira é orientada pelos objetivos educacionais peculiares ao ensino fundamental, revelando preocupação com temas subjacentes à alfabetização, aos domínios de conceitos das mais diversas áreas de conhecimento, a didatização dos elementos lúdicos, como a brincadeira, o jogo e a arte. Por outro lado, a segunda expressa uma tendência à construção e consolidação de uma Pedagogia da Infância que reconhece as especificidades da EI e toma como ponto de partida a criança e os seus processos de constituição como seres humanos. A autora acredita que apesar desta tendência não ser predominante nos cursos pesquisados, a incidência de disciplinas específicas revela um reconhecimento das singularidades e peculiaridades da criança pequena nos cursos de formação inicial.

A prioridade do ensino fundamental na formação dos cursos de Pedagogia também é mencionada no trabalho de Canavieira *et al* (2010): *A Educação Infantil no olho do furacão: políticas públicas, formação docente e as contribuições da sociologia da infância*, desenvolvido no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural (GEPEDISC/ UNICAMP). No texto, as autoras objetivam articular três pesquisas que abordam políticas públicas para a educação infantil, a sociologia da infância e os desafios da formação de professoras para a EI no curso de Pedagogia. Na pesquisa que discute a formação docente para a EI, observou-se que há uma lacuna entre os conhecimentos requeridos para o trabalho educativo com as crianças de 0 a 6 anos, especialmente as crianças de 0 a 3 anos, e a formação destinada às professoras e aos professores da educação

básica nos cursos de Pedagogia. Reconhece-se que a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006), os cursos de Pedagogia começaram a sofrer alterações, porém, a maioria dos conteúdos curriculares continua discutindo a escola e o ensino fundamental, sem estabelecer diálogos com a EI. As autoras destacam a relevância de estudos que abordem a relação entre a Educação Infantil e a formação docente no curso de Pedagogia e consideram de extrema necessidade construir uma Pedagogia para a Infância (ROCHA, 2001).

Martins e Barbosa (2010) produzem o texto: *A Educação Infantil no curso de Pedagogia da FE/UFG*, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (GEPIED/UFG). Nesse trabalho, é apresentada a pesquisa que teve por objetivo investigar o lugar da Educação Infantil no curso de Pedagogia da UFG, sob a ótica dos discentes. Apesar de a pesquisa ter focado uma instituição específica, algumas questões dialogam com a maioria das pesquisas realizadas sobre o tema. A partir de questionários respondidos pelos estudantes do curso de Pedagogia, as pesquisadoras puderam concluir que as discussões referentes à EI ocorrem de forma isolada, em apenas algumas disciplinas do curso. Tal fato indica que o curso não possibilita ao pedagogo a compreensão das especificidades da atuação junto à criança pequena. Faz-se necessário “avaliar, acompanhar e propor mudanças no currículo “vivo”, em andamento acerca da formação para a Educação Infantil” (MARTINS E BARBOSA, 2010, p.33).

O artigo de Santos (2012), *A infância na perspectiva de estudantes de Pedagogia*, inserido no contexto da FAGED/UFBA, tem por objetivo compreender como as concepções de infância são percebidas por estudantes do curso de Pedagogia de uma faculdade particular de Salvador. “Falar e escrever sobre a infância é também falar de si e sobre si, é falar sobre o vivido e o não vivido” (SANTOS, 2012, p. 8).

Na pesquisa, a fragilidade encontrada ao buscar o conhecimento de como a infância tem sido tratada nos cursos de Pedagogia, não é diferente de outras instituições. Os componentes curriculares direcionados aos estudos da infância e Educação Infantil apresentam-se reduzidos e insuficientes para possibilitar aos

estudantes a construção e o aprofundamento de conhecimentos sobre infância, criança, educação, cuidado, brincadeiras, interações, proposta pedagógica, dentre outros. Elementos extremamente necessários a uma prática coerente junto às crianças da Educação Infantil.

Na publicação *Formação de Profissionais de Educação Infantil no Ensino Superior: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação*, Cavalcante (2014) faz um recorte da sua dissertação de Mestrado que teve como objetivo principal investigar e analisar a produção acadêmica relativa à formação do profissional da EI em nível superior expressa nas teses e dissertações produzidas no Brasil, no período de 2000 a 2013.

As pesquisas selecionadas por Cavalcante (2014) tiveram como objeto de estudo a formação inicial no curso de Pedagogia, sendo que todas analisaram os documentos estruturantes dos cursos. Dessa forma, buscou-se compreender que concepções a respeito da formação do professor da EI estão presentes na estrutura organizacional dos cursos.

Um aspecto convergente nesses estudos, afirmado pela maioria das pesquisas selecionadas, é a predominância de um modelo inadequado à EI na estrutura dos cursos analisados.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Seguem aqui algumas considerações que expressam as principais reflexões realizadas ao longo dessa revisão bibliográfica. É possível afirmar que os trabalhos analisados do GRUPECI revelam que a licenciatura em Pedagogia apresenta dificuldades acentuadas no que diz respeito à formação do profissional da Educação Infantil. De acordo com as autoras referenciadas, há uma lacuna existente entre os conhecimentos requeridos para o trabalho educativo com as crianças de 0 a 5 anos, especialmente de 0 a 3 anos e a formação destinada aos professores (as) da educação básica nos cursos de Pedagogia.

Observou-se que a formação para a atuação da EI fica restrita a um período mínimo do curso. Apresentam em média três disciplinas voltadas a EI, ao longo do

curso. Verificou-se, dessa forma, um número incipiente de disciplinas específicas que possibilitem debates pertinentes à educação da criança pequena. No que se refere às disciplinas não específicas, pode-se sugerir que estas muitas vezes não reconhecem ou não abordam esta etapa educacional em suas discussões. Percebe-se com isso, uma falta de diálogo entre os campos disciplinares de tradição nas universidades, (re) produzindo realidades estanques e fragmentadas na formação do profissional da EI e também na formação do pedagogo de modo geral, prejudicando uma visão ampla da educação básica.

Há um aspecto muito evidenciado e recorrente nos trabalhos que se refere à influência de um modelo escolar na formação do profissional da Educação Infantil, gerando práticas de escolarização nas instituições que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos de idade, no país. A ausência do caráter lúdico, a didatização do jogo e das diversas linguagens artísticas, a ênfase na sistematização dos conteúdos escolares e do trabalho pedagógico com foco na sala de aula revela uma formação na perspectiva do modelo escolarizado que foi estabelecido há muito tempo como padrão para a educação das crianças do ensino fundamental.

Cavalcante (2014) constatou que há nas disciplinas que abordam os fundamentos da educação e as que debatem as metodologias nas diversas áreas do conhecimento uma desconsideração da criança histórica, social, que produz cultura e se constrói imersa na cultura que a cerca. De acordo com a autora,

As diversas áreas do conhecimento relacionadas às Ciências humanas, Ciências Exatas e Ciências Naturais podem contribuir significativamente na educação da criança, desde que considerem e legitimem sua existência e participação na construção desse emaranhado social no qual estamos todos implicados (CAVALCANTE, 2014, p. 14).

Finalizando essas reflexões, os trabalhos analisados do GRUPECI, evidenciam que há um movimento na direção do reconhecimento da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, com a inclusão de disciplinas que tratam dessa área, principalmente após o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006). No entanto, há que se repensar a necessidade de superar o modelo escolarizado e caminhar rumo à legitimação de uma pedagogia

mais adequada aos modos como a criança constrói a compreensão de si e do mundo. Alguns autores apontam a Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil, que se baseia no reconhecimento das especificidades da Educação Infantil, tomando como foco a criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, culturais, intelectuais, criativos, estéticos, expressivos e emocionais (ROCHA, 1999). Contudo, essa pedagogia precisa ser melhor explicitada, fundamentada e compreendida, de maneira que possa consistir efetivamente em uma proposta nos cursos de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014.

_____. **Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996**: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BARBOSA, I. G.; MARTINS, T. A. T. A Educação Infantil no curso de Pedagogia da FE/UFG. In: **II Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2010, Rio de Janeiro. Anais do II Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias, Rio de Janeiro, 2010.

CANAVIEIRA, F. O.; CÂNDIDA, Maria S. D.; DRUMOND, V. A formação docente para a Educação Infantil. In: **II Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2010, Rio de Janeiro. Anais do II Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias, Rio de Janeiro, 2010.

CAVALCANTE, G. O. Formação de profissionais de Educação Infantil no ensino superior: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação. In: **IV Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2014, Goiânia. Anais do IV Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infância, Goiânia, 2014.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas estado da arte. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v.79, ano XXIII, agosto, 2002.

KIEHN, M. H. K. A. Tendências e perspectivas na educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente. In: **II Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2008, Juiz de Fora. Anais do II Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infância, Juiz de Fora, 2008.

ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a Educação Infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Anped, n. 16, p. 27-34, jan-abr 2001.

_____. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999, 290 p.

SANTOS, M. O. A infância na perspectiva de estudantes de Pedagogia. In: **III Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, 2012, Aracaju. Anais do III Seminário de Grupos de pesquisa sobre Crianças e Infâncias, Aracaju, 2012.

A TRANSIÇÃO DA MODERNIDADE E OS NOVOS ESPAÇOS E TEMPOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Cleber Abreu da Silva¹

RESUMO

Esta pesquisa de caráter bibliográfico trata do hiato criado nas escolas por razão da transição de paradigma que se vive no mundo nos últimos 30 anos. A referida condição, ainda em transição, estabelece uma nova relação espaço-temporal entre todas as instituições estruturantes da sociedade, inclusive a escola. A heterogeneidade de tempos e espaços trouxe às unidades educacionais uma variedade de grupos com distintas demandas que não dialogam com a escola moderna. Tem-se como objetivo a investigação sobre como os docentes, formados por valores da modernidade, estão se relacionando com esse heterogêneo grupo de pessoas vindas dessas distintas espaço-temporalidades. A perspectiva teórica sócio-histórica sugere um docente reflexivo a respeito de sua realidade, algo bem diferente do constatado na atual estrutura de formação docente, onde, de acordo com as investigações, ainda se identifica teorias e práticas formativas sem nenhum diálogo com as demandas trazidas pelo novo perfil discente.

Palavras-chave: Modernidade; Escola; Formação docente; Professor reflexivo.

ABSTRACT

This research has a bibliographical character and deals with the hiatus created in the schools due to the paradigm shift lived in the world in the last 30 years. The ongoing condition establishes a new space-time relationship between all the society structuring institutions, including the school. Times and spaces heterogeneity has brought to educational units a variety of groups with different demands that have not interacted with the modern school. The objective is to investigate how the teachers, formed by values of modernity, are related to this heterogeneous group of people coming from these distinct space-time. The socio-historical theoretical perspective suggests a reflexive teacher about her reality, something very different from the current structure of teacher training, where, according to the investigations, theories and formative practices are still identified without any dialogue with the demands brought by the new student profile.

Keys-words: Modernity; School; Teacher training; Reflective teacher.

¹Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas - MG, especialista em Psicologia e Desenvolvimento Humano pela Universidade Federal de Juiz de Fora e licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, professor na **EM** União da Betânia- Juiz de Fora

1.INTRODUÇÃO

Vive-se em um mundo em transição. O tempo presente nos oferece exemplos de que rupturas estão ocorrendo, mas claro, os acontecimentos, além de suas complexidades, não são contínuos, lineares, instantâneos, daí a dificuldade para que a identificação dessa transição seja explicitada com mais rapidez e nitidez. Afora isso, como afirma Santos (2011), os valores que formaram a maior parte das pessoas que vive a atual experiência são os referentes ao paradigma em superação (modernidade), não os do paradigma em construção (pós-modernidade), criando uma maior dificuldade para o entendimento dessa passagem.

Enfatiza-se que Santos (2011), apesar de ser um dos porta-vozes da ocorrência de uma transição, também ressalta que “a configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa. Uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma actual emite” (2011, p. 74). O referido trabalho tenta problematizar exatamente essa fronteira em que o autor denomina de “uma epistemologia dos conhecimentos ausentes” (2011, p. 246).

Há também a designação deste instante como a de uma

[...] pós-modernidade inquietante ou de oposição à disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções, onde esta última deve ser assumida plenamente e deve ser transformada num ponto de partida para enfrentar os desafios da construção de uma teoria crítica pós-moderna (SANTOS, 2011, p. 25).

Quando se cogita sobre a mudança de uma época, os exemplos compreendem os variados elementos que formam uma sociedade, desde os econômicos, passando pelos desdobramentos sociais, culminando com as características culturais que permeiam esse grupo (SANTOS, 2011; SANTOS, 2013). Lógico, é importante destacar que os três elementos citados também se relacionam, se influenciam e acabam determinando a superposição de uns sobre os outros, sempre com a predominância de uns poucos em detrimento de muitos. No atual instante, o da modernidade que persiste em ser globalmente impositiva, é nítida a força da economia, ciência que se tornou convencional e com um discurso

penetrante sobre os setores da sociedade, sejam os sociais e culturais (SANTOS, 2011).

Santos (2002, p. 53) nos apresenta o conceito de “globalitarismo” para explicar como as técnicas da ciência e do direito, voltadas ao mercado, tentam se hegemonizar globalmente para a persistência na produção de verdades macroestruturais, reforçando que

[...] as técnicas atuais são, todas elas, filhas da ciência, e como sua utilização se dá ao serviço do mercado, esse amálgama produz um ideário da técnica e do mercado que é santificado pela ciência, considerada, ela própria, infalível. Essa, aliás, é uma das fontes do poder do pensamento único. Tudo que é feito pela mão dos vetores fundamentais da globalização parte das ideias científicas, indispensáveis à produção, [...] de tal modo que as ações assim criadas se impõem como soluções únicas (SANTOS, 2002, p. 53).

O mesmo autor destaca que a globalização

[...] é de certa forma o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. [...] Ela é também o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes. [...] Um mercado global utilizando um sistema de técnicas avançadas resulta numa globalização perversa (SANTOS, 2002, p. 24).

O Estado-Nação, símbolo importante da modernidade, estrutura instituída com força definitiva nos séculos XIX e XX, adotou os elementos econômicos como norteadores de suas ações, estratégias, políticas e objetivos, principalmente após o enfraquecimento do Estado providência. Passa-se a ter uma transição no modelo de Estado, onde além das influências econômicas, houve a incorporação dos interesses das grandes corporações empresariais, grupos que se fortaleceram com a atual fase da modernidade de características globalitárias. Nesse contexto de transformações, “o Estado nacional parece ter perdido em parte a capacidade e em parte a vontade política para continuar a regular as esferas da produção e da reprodução social” (SANTOS, 2013, p. 115).

Neste universo de rupturas, fragmentações, reterritorializações, e a formação de redes cada vez mais fluidas, insere-se a educação, objeto de análise específico

dessa reflexão. Por isso a finalidade da abordagem é investigar como essa transição paradigmática está mudando o contexto desse setor, principalmente após o estabelecimento de um novo perfil de público que passou a entrar nas redes escolares, particularmente a pública-estatal.

O capitalismo, através de sua imposição globalitária, expandiu seu espaço de atuação a partir da década de 1990 (HARVEY, 1992), com isso houve a exigência para que os países, em quase sua integralidade, ampliassem e massificassem suas redes de ensino. Dessa forma, todo um grupo de pessoas pertencentes às famílias com uma enorme diversidade foi incorporado a uma estrutura escolar que não foi preparada para saber se relacionar com essa impactante mudança (LIBÂNEO, 2011). O resultado é uma escola composta por valores da modernidade clássica, ou seja, hierárquica, vertical, burocrática, cientificista, como realça Santos (2011), mas sendo forçada a se relacionar com uma comunidade escolar que reflete características de uma pós-modernidade em ascensão, flexível, horizontal, mais representativa e em busca de uma valorização das subjetividades.

Nos interessa de forma mais específica ainda tentar entender como os professores estão se relacionando com esse novo mundo e, acima de tudo, fazer uma conjunção das novas propostas de como esses profissionais e as instituições escolares em toda a sua burocracia podem melhor se relacionar com essa mudança intensa de conjuntura, talvez estrutura, que ocorre na escola em tempos e espaços presentes (TARDIF, 2014; ARROYO, 2014).

A formação inicial do professor, como bem destaca Gatti (2011), é falha na finalidade de fazer o futuro professor melhor se relacionar com a prática que o mesmo no seu exercício profissional enfrentará. As teorias apresentadas não dialogam com essa prática (LIBÂNEO, 2011; FREIRE, 1996; TARDIF, 2014). A confusa estrutura federativa brasileira, inclusive sobre como se dá o funcionamento e as responsabilidades da educação entre os entes federados, dificulta um estabelecimento de uma política nacional efetiva de formação de professores (GATTI, 2011; MIZUKAMI, 2011).

Dado todo o contexto já apresentado, o de um mundo em suas relações em profunda modificação, uma sociedade que inclui demandas democratizantes e

inclusivas, principalmente a de minorias, a de uma ciência que clama pela construção de uma nova epistemologia voltada às subjetividades, encara-se a escola, de forma mais específica a formação de professores, como um importante elemento a ser transformado visando a fazer com que os docentes estejam, realmente, mais aptos a incorporar, racionalizar, instrumentalizar e fazer a proposição de práticas pedagógicas e educativas que contemplem as heterogêneas demandas sociais, culturais e políticas que adentraram às unidades escolares nas últimas três décadas (SANTOS, 2011; ARROYO, 2014).

Para que essa melhor interpretação se materialize com eficácia, e a escola, realmente, se coloque à disposição para se inserir com efetivo destaque nesse contexto de mundo apontado, a formação do professor necessita ocorrer em seu espaço-tempo de exercício, em seu contexto sociocultural, sócio institucional e sociointeracional (ARROYO, 2014; TARDIF, 2014; SILVA, 2011; MIZUKAMI, 2011). Parte-se de uma perspectiva de prática formativa onde o que se vive no entorno da instituição será o ponto de partida para a construção das problematizações e as consequentes práticas pedagógicas e educativas (FREIRE, 1996). Respostas rápidas, mas refletidas, precisam ser construídas, contudo, enfatiza-se, baseadas no espaço de vivência profissional do professor. Por essa razão se defende, com maior destaque, a perspectiva do docente que reflita sobre sua prática (TARDIF, 2014; PAQUAY & WAGNER, 2001) como suporte para que essa estrutura de formação seja institucionalizada nos ambientes de atuação, mas também de formação, do “professor profissional” (ALTET, 2001, p. 24).

Pautado nesse contexto de muitas verticalizações, interesses meramente econômicos de corporações que, por via dos grupos supranacionais, normatizam regras locais, mas sem conhecer as subjetividades desses espaços-tempo, a intenção principal é identificar como está se dando essa lacuna entre o que existiu, ainda muito bem representado na escola atual, e o que está agressivamente invadindo essas mesmas instituições de ensino (SANTOS, 2002; SANTOS, 2011; TARDIF, 2014). Como o docente pode ser profissionalizado em seu tempo-espaço de trabalho? Como construir uma epistemologia da prática educativa nas unidades escolares? Quais seriam os ganhos se essa busca por um saber docente ocorresse

no espaço-tempo da estrutura escolar? Quais são os reais empecilhos para que a formação em trabalho na perspectiva sociocultural possa se objetivar? Será que uma escola mais pública, menos regulada por valores globalitários pode torná-la mais propensa aos valores da emancipação? São algumas dessas questões que se tentará refletir neste trabalho.

2.A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SUAS TEMPORALIDADES ESPACIAIS DE PRÁTICA DOCENTE, A IMPORTÂNCIA PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA

A ampliação do número de escolas ocorrida no Brasil, principalmente a partir dos anos de 1990, amparada e estimulada internacionalmente pela reestruturação da globalização perversa destacada por Santos (2002), forçou o país a ampliar o número de unidades escolares, conseqüentemente a massificar a formação de professores e a aumentar a burocracia visando o atingimento de metas que passaram a ser estabelecidas pelas organizações supranacionais que normatizam a maneira que as estruturas escolares deveriam educar as pessoas que por elas passam. Indo ao encontro desses acontecimentos,

[...] as instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. O novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento, afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação do profissional e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino e nas escolas (LIBÂNEO, 2011, p. 43).

Essa intensificação na formação de profissionais para o exercício da educação despertou uma necessidade de que se viabilizasse um melhor entendimento sobre como essa relação entre docente e discente deveria passar a se dar, até porque as práticas pedagógicas, também muito debatidas e estudadas, estavam em pleno processo de redefinição de suas epistemologias (TARDIF, 2014). É, mais uma vez, relevante ressaltar que a massificação do público escolar,

conciliada com as transformações paradigmáticas vividas no contexto social, passaram a trazer grupos que refletem a heterogeneidade cultural, a complexidade social, a diversidade de expectativas, dado o alto grau de hierarquia das sociedades capitalistas, “os coletivos populares passaram a pressionar por reconhecimento” (ARROYO, 2011, p. 156). Claro que esse momento de uma epistemologia ausente passou a cobrar uma resposta alternativa ao modelo de escola e de formação de professores herdeiros da estrutura da modernidade tradicional.

Por todas essas condições, se defende a formação do professor em trabalho, em cada uma das unidades escolares, pois dessa maneira será possível haver respostas mais concretas às transformações que ocorrem diariamente no cotidiano das instituições (ARROYO, 2014; SILVA, 2011; LIBÂNEO, 2015; ANDERSON & THIESSEN, 2014). Porém, também se sabe do desafio que será a implantação dessa estrutura de funcionamento de forma individualizada, por isso muitas relações, rotinas, atividades, hierarquias, grupos de poder, burocracias, deverão estar aptas a cederem e contribuir com sua parte para que uma proposta de formação em trabalho alcance seus objetivos de rompimento com o paradigma dominante, tornando a escola um espaço verdadeiramente público, democrático, formado por “professores-pesquisadores de suas experiências” (TARDIF, 2014; p. 190) e que estarão aptos a teorizar na prática e a praticarem na teoria (FREIRE, 1996), agindo na reflexão e refletindo na ação (LIBÂNEO, 2012), fazendo com que se instaure na instituição o senso comum da emancipação, “uma reinvenção do senso comum” (SANTOS, 2011, p. 107), não verticalizado, mas horizontalizado em sua idealização, materialização, avaliação, sistematização e institucionalização (SEVERINO, 2012).

Destaca-se 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. [...] Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p. 39).

A primeira ruptura a ser efetivada será a do desenvolvimento da percepção de que o aprendizado deverá ser encarado como algo permanente, dessa forma deixando de se apegar apenas ao conhecimento obtido no período de sua formação universitária tradicional. Tardif (2014) destaca que quase todos os docentes, mais experientes ou mais novos, cristalizam suas práticas pedagógicas ao longo de suas vidas profissionais, sendo que a maior parte dessas práticas foi incorporada no período em que os mesmos estiveram no ciclo básico de educação, etapa em que eles se espelharam em um conjunto de outros professores, criando suas futuras formas de ser docente (LIBÂNEO, 2011; BAILLAUQUÉS, 2001). Vê-se que

[..] tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os professores devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2014, p. 249).

Estratégias precisam ser implantadas com a finalidade de romper com essas cristalizações. A sugestão é de que a metodologia do profissional que reflita a sua prática seja apresentada à localidade. Essa metodologia é também defendida por importantes autores que pesquisam a formação docente em trabalho, entre eles Nóvoa (2014), Tardif (2001), Gatti (2011), Arroyo (2014) e Libâneo (2011). E objetivando gerar melhores respostas que contribuam para a reflexão da epistemologia ausente e a crise da transição de paradigma, essa forma de ação se apresenta com um enorme potencial de execução e real transformação.

Vê-se nesse trabalho que um passo fundamental para a superação dessa barreira, ainda quase que intransponível, é a vinculação efetiva entre universidade e escola (TARDIF, 2002). Como as mudanças alavancadas pelo paradigma da pós-modernidade e pelo grupo que adentrou à escola são rápidas e constantes, a formação em trabalho do docente necessita ser institucionalizada. O docente em trabalho precisa de tempo para entender seu espaço, mas também demanda que

seu espaço dialogue com as diversas temporalidades que se constituem numa complexa rede no interior das escolas, e o arcabouço universitário precisa finalmente executar as parcerias com o ambiente onde as teorias devem ser instrumentalizadas (TARDIF, 2002). Ressalta-se que

[...] um processo formativo centrado na escola possibilita que crenças, valores, expectativas e teorias pessoais sejam objetivadas individual e coletivamente. Os processos de desenvolvimento profissional assumidos institucionalmente pelas escolas podem possibilitar a superação dos limites da formação inicial e a construção de conhecimentos sólidos sobre e para a docência. (MIZUKAMI, 2011, p. 30).

As escolas em seus espaços de influência são únicas, os acontecimentos que compreendem seus contextos histórico, social e cultural (LIBÂNEO, 2012) são, na maioria, sem afinidade com o tempo vivido pelas classes hegemônicas. Entende-se o docente, apesar de sua “proletarização do ofício” (LESSARD & TARDIF, 2014, p. 256) nas últimas décadas, ainda um reproduzidor dos interesses de uma classe dominante, portanto sem sintonia com as demandas trazidas pelo espaço-tempo vivido pelos discentes nas unidades (GIOLO, 2011).

A pluralidade e o antagonismo de mundos e de interesses é um dos primeiros desafios a ser superado. Essa pluralidade é agravada pelas formas representacionais das práticas pedagógicas que ainda são reproduzidas pelos profissionais (DUTERCQ, 2014). Os docentes, como afirmam Lessard & Tardif (2014); Tardif (2014) e Perrenoud (2001), cristalizaram suas percepções de educação, particularmente as experimentadas no período em que foram estudantes na escola básica, constatação agravada pela falha da formação desse profissional em sua passagem pelas licenciaturas, pois nessa etapa, como constataram Gatti (2011) e Saviani (2011), os currículos dos cursos não propõem o diálogo entre as teorias e as práticas a qual serão direcionados em um futuro exercício profissional, distanciando o aprendizado da profissão. Portanto, a passagem pela formação superior pouco contribui para quebrar as “representações” (BAILLAUQUÉS, 2001, p. 37) temporais e de valores que compreendem o estudante, tornando-o um profissional, quase sempre, desiludido e não apto a aprender com o novo contexto,

principalmente quando começa a vivenciá-lo (PERRENOUD, 2001).

Essas são características ainda presentes em um importante número de professores nas escolas. Um docente que não teve a maioria de seus preconceitos morais confrontados, que não conheceu uma forma de escolher, organizar, apresentar e avaliar conteúdos diferente da vivida no período que foi estudante, que não conseguiu assimilar a escola como uma rede de fatos que se interpenetram, imaginando, ainda, que seja suficiente, de forma isolada, ele fazer a sua parte com seus grupos de alunos para que metas de aprendizagem sejam alcançadas (MIZUKAMI, 2011; TARDIF, 2014).

O professor que reflete sua prática precisa sentir a necessidade da “profissionalização permanente” (CHARLIER, 2001, p. 86), de refletir sobre seu entorno, sobre seus discentes e suas demandas, de dialogar com as teorias existentes, desenvolvendo sua capacidade de teorizar suas práticas (FREIRE, 1996; TARDIF, 2014; PERRENOUD, 2001). Esse é um dos pontos em destaque nessa cultura de formação permanente que sempre se pauta na reflexividade.

A base fundamental da referida metodologia e da formação permanente, e em trabalho, lançará a necessidade de uma “esquematização das experiências”, a “tomada de consciência” sobre ações (PERRENOUD, 2001, p.164) bem sucedidas, mas também das malsucedidas, afinal de contas o objetivo principal é o de organizar e publicizar as boas práticas, institucionalizando a reflexividade das propostas pedagógicas que não estão em sintonia com as experiências identificadas e problematizadas nas rotinas escolares, por isso essa

[...] tomada de consciência passa por um trabalho sobre si e obriga a superar resistências mais ou menos fortes, eis que apenas impõe precauções, um método e uma ética. É importante favorecer a tomada de consciência, sem jamais violentar as pessoas. Pode-se esperar chegar a isso através de mecanismos de formação que devem ser permanentemente examinados. A tomada de consciência muda o *habitus* porque o combate em tempo real e na situação (PERRENOUD, 2001, p. 173).

O professor profissional necessita desenvolver sua epistemologia, mas para isso precisa estabelecer critérios aos seus saberes, ter ciência de que a construção desses saberes passa por etapas, e que esses passos, dada a heterogeneidade das demandas da escola de massas, precisam ser sistematizados, racionalizados, justificados, esquematizados, testados empiricamente, sempre de acordo com as especificidades espaço-temporais de suas unidades de trabalho (TARDIF, 2014; SEVERINO, 2012). Na busca desse

[...] espírito, a ideia de exigências de racionalidade, não remete a um ator hiper-racional, cuja a ação e cujo discurso decorrem ainda de um conhecimento completo da situação; ao contrário, essas exigências parecem-nos tributárias de uma racionalidade fortemente marcada pelo saber social, saber em comum partilhado por uma comunidade de atores, saber prático que obedece a inúmeras lógicas de comunicação e que está enraizado em razões, motivos, interpretações que recorrem a inúmeros tipos de julgamento (TARDIF, 2014).

Para isso o docente precisará ser dotado para o desenvolvimento de suas capacidades escritas, argumentativas, de solidariedade, de coletividade, de rompimento de suas representações pessoais, morais e profissionais. Esse contexto criará uma condição para que esses novos profissionais, e as suas instituições, horizontalizem suas relações, mudem seus conhecimentos, competências, objetivando uma real capacidade transformativa das localidades frente aos globalitarismos citados por Santos (2002), cada vez mais perversos. Poderá se desenvolver escolas onde a estrutura de funcionamento coletiva crie uma aptidão para a instalação de comunidades de aprendizagem que irão aprender a refletir sobre elas mesmas (FAINGOLD, 2001; PERRENOUD, 2001; ANDERSON & THIESSEN, 2014).

Problematizar as questões vividas nesse contexto, ambicionar soluções construídas por pessoas que entendam, efetivamente, esse “ambiente social, cultural e histórico” (ARROYO, 2014), farão com que cada vez mais a estrutura que era introspectiva, estatal, corporativa, verticalizada e patrimonialista em suas relações, se abra para a real perspectiva da construção de uma dialogicidade em sua essência, tornando os profissionais e as unidades educacionais espaços

públicos sabedores da construção de uma constante e intensa reflexividade a respeito do tempo vivido (NÓVOA, 2014; FREIRE, 1996).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma reflexão desse tema deixa mais questionamentos do que afirmações, pois tanto nas diversas relações que compreendem a sociedade mundial, quanto na estrutura educacional, o tempo que se vive é de uma grande ausência de certezas, mas uma grande oportunidade para o preenchimento das diversas lacunas alavancadas por essas ausências.

Como fazer o diálogo entre o local e global em um tempo-espço que parece predominar as normatizações supranacionais? O modelo sugerido pela globalização é quase um totalitarismo que nomeia a economia como o carro-chefe norteador de qualquer ação de um Estado-Nação.

Fica claro que há uma necessidade de se construir uma outra epistemologia, seja para a ciência de uma maneira geral, mas também para o objeto dessa reflexão, a educação. A ciência, e suas metodologias normatizantes e deterministas, não podem se apresentar como a única fonte de homologação das verdades. A ciência não pode apenas servir para legitimar os interesses estatais e comerciais, como ocorreu por todo o século XX. A ciência precisa se abrir ao subjetivo, ao desconhecido, às fronteiras a serem descobertas, ao conhecimento a ser produzido visando o interesse humano, não apenas econômico.

Nesse contexto a educação precisa da construção de uma epistemologia da prática. Mas, na atualidade, práticas pedagógicas ainda não são materializadas em práticas educativas, “a universidade persiste em não transformar seus conteúdos teóricos em práticas emancipatórias” (LIBÂNEO, 2011, p. 88), fazendo com que seus discentes persistam em ver a educação como algo semelhante ao que foram seus modelos de escola básica, não rompendo com as representações tradicionais desse tempo passado.

Não será mais possível imaginar que apenas uma formação específica, centrada em um curto espaço de tempo da vida do profissional professor, seja

suficiente para responder às expectativas desse público inquieto e vivente de um outro tempo-espaco, com outras prioridades, com infinitas diversidades, com uma perspectiva includente de suas aspirações e idealizações. Esse professor precisará entender todas essas transformações, a dinâmica imposta às mesmas, por isso se reforça, como defendido na abordagem da pesquisa, a formação permanente e em trabalho desse novo profissional, com uma nova forma de se profissionalizar, despertando esse sujeito para a necessidade da construção de uma epistemologia da prática educativa.

Esse profissional necessita reconstruir sua profissionalização, até para afirmar que pertence, de fato, a uma profissionalidade. Mas para isso ocorrer defende-se a fratura das corporações, das hierarquias locais e globais, das políticas públicas verticais, que impõem formas dissonantes às realidades vividas pela escola. Como princípio fundamental da quebra da atual realidade, sugere-se uma escola mais pública, menos estatal, menos sob o poder das burocracias, onde, realmente, a pluralidade de interesses prevaleça por via de comunidades de aprendizagem que tornam a estrutura educacional libertada e emancipada das amarras de sistemas que sempre a utilizaram como espaço de modelação.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al. (Orgs). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDERSON, S. E.; THIESSEN, D. Comunidades docentes em transformação: a tradição da mudança nos Estados Unidos. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** 6ª ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2014.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa.** 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

ARROYO, M. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BAILLAUQUÉS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PERRENOUD, P. et al. (Orgs). **Formando professores profissionais: Quais**

estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, P. *et al.* (Orgs). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUTERCQ, Y. Pluralidade dos mundos e cultura comum: professores e alunos à procura de normas consensuais. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs). **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FAINGOLD, N. De estagiário a especialista: construir as competências profissionais. In: PERRENOUD, P. *et al.* (Orgs). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

GATTI, B. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B. *et al.* (Org). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GIOLO, J. Bernard Charlot: a educação mobilizadora. In: REGO, T. C. *et al.* (Orgs). **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LIBÂNEO, J. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J.; ALVES, N. (Orgs). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. Licenciatura em pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B. *et al.* (Orgs). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. *et al.* (Orgs). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

PAQUAY, L.; WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na vídeo informação. In: PERRENOUD, P. *et al.* (Orgs). **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, P. *et al.* (Orgs). **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4ª ed. São Paulo. Edusp, 2014.

SILVA, A. M. M. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In: GATTI, B. *et al.* (Orgs). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SEVERINO, A. J. **O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade**: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. (Org). *Didática e interdisciplinaridade*. 17ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CAPACITAÇÃO, INTERAÇÃO E TECNOLOGIA: A LICENCIATURA EM INFORMÁTICA NA UTFPR

Renato Hallal¹
 Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro²
 Adair Perdomo Falcão³
 Francisco Antonio Fernandes Reinaldo⁴
 Ademir Roberto Freddo⁵

RESUMO

A mudança no sistema escolar em função da chegada das tecnologias reforça a necessidade de estudar a relação entre mídias de comunicação e educação. Assim, com o objetivo de facilitar a aproximação da temática tecnologia digital, educação e comunicação, a Coordenação de Licenciatura em Informática da UTFPR de Francisco Beltrão utilizou o programa PIBID para capacitar os professores da rede estadual com relação ao uso da lousa digital. O pressuposto fundamental deste programa é de que os professores, por meio desta capacitação oferecida, sejam capazes de desenvolver conteúdos didáticos, utilizando-se da lousa digital em salas de aula, estabelecendo através deste procedimento pedagógico uma relação colaborativa com seus alunos, ampliando o processo de ensino-aprendizagem em salas de aula; além de colocar à frente, neste desafio, os alunos do programa PIBID. Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória com abordagem qualitativa. Os resultados alcançados foram satisfatórios, com o objetivo de fomentar os interessados na utilização deste recurso didático nas escolas.

Palavras-chave: Capacitação. Ensino-Aprendizagem. Interação. Tecnologia. Lousa Digital.

ABSTRACT

The change in the school system due to the arrival of technologies reinforces the need to study the relationship between communication and education media. Thus, in order to facilitate the approximation of digital technology, education and communication, the UTFPR Computer Science Coordination of Francisco Beltrão UTFPR used the PIBID program to train teachers of the state network in relation to

¹ Mestre em Engenharia de Produção (UFSCar – São Carlos)

² Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

³ Especialização em Tecnologia Java pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-PB)Doutor em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

⁵Doutor em Engenharia Elétrica e Informática Industrial pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-CT)

the use of digital slate. The fundamental assumption of this program is that teachers, through this offered training, be able to develop didactic contents using the digital blackboard in classrooms, establishing through this pedagogical procedure a collaborative relationship with their students, expanding the process of Teaching-learning in classrooms; Besides putting ahead, in this challenge, the students of the PIBID program. This research is characterized as exploratory with a qualitative approach. The results achieved were satisfactory, aiming to encourage those interested in the use of this didactic resource in schools.

Keywords: Training. Teaching-Learning. Interaction. Technology. Digital Board.

1. INTRODUÇÃO

A Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR) foi criada pela Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005 que transformou o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet-PR) em universidade. Assim, ainda que tenha sua origem numa instituição centenária, trata-se de uma universidade nova, que está em franca expansão e procurando desenvolver-se em diversas áreas. Dentro da sua política de desenvolvimento, expressa no seu Plano de Desenvolvimento Institucional e das exigências do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), iniciou em 2010 a oferta de vagas para o curso de Licenciatura em Informática, no campus de Francisco Beltrão.

O curso de Licenciatura em Informática tem como foco habilitar e qualificar profissionais para atuarem no exercício da atividade docente na área de informática, com sólida qualificação científica e pedagógica, capacitados a acompanhar as evoluções tecnológicas e educacionais. O Licenciado em Informática atua como agente integrador no processo de ensino e aprendizagem, capaz de compreender o processo educativo na sua diversidade e complexidade, dando sustentação ao desenvolvimento tecnológico da educação e informática, com vistas a atender às necessidades da sociedade. Esse profissional, comprometido com a transformação social e com o futuro, deverá ser capaz de contribuir para a geração de inovações tecnológicas nos processos de ensino.

Deste modo, o curso de Licenciatura em Informática fez uso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cuja finalidade é apoiar a formação de estudantes dos cursos de licenciatura e contribuir para elevar a

qualidade da educação básica nas escolas públicas. É um programa (PIBID, 2016) da CAPES/MEC, criado com o objetivo de (a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, (b) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica e, (c) inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Partindo da premissa de que as Instituições de Ensino Superior possuem um papel preponderante na socialização do conhecimento científico e sistematizado, o atual projeto tem como objetivo vivenciar todos os passos entre professores e alunos do curso de Licenciatura em Informática da UTFPR, com os professores dos colégios estaduais de Francisco Beltrão que, por meio do PIBID, capacitou-os quanto ao uso da lousa digital, sendo mais um meio interativo de ensino-aprendizagem nas salas de aula.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: na fundamentação teórica, será apresentada a base conceitual para o desenvolvimento deste trabalho; após, será descrita a metodologia utilizada; e, na sequência, será apresentada a análise e discussão dos resultados. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas na elaboração deste trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, serão abordados alguns conceitos relevantes e voltados aos processos educacionais, tais como: (a) A Tecnologia da Informação e Comunicação nas Escolas e (b) Lousa Digital Interativa.

3. A TIC E AS ESCOLAS

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão, cada vez mais, invadindo os espaços sociais e provocando muitas mudanças no comportamento das pessoas (GOMES, 2011). A escola, concebida como um espaço de socialização, não podia ficar de fora de todo esse processo de mudanças, uma vez que os profissionais da educação e seus alunos vivem nesta sociedade repleta de recursos tecnológicos de informação e comunicação, e a grande maioria deles possui contato com diferentes tipos de tecnologias em seu meio social.

Deste modo, a escola não deve se negar a mudar, pelo contrário, ela deve buscar formas de trazer essas tecnologias para dentro de seu espaço, de forma a auxiliar no processo de socialização, favorecendo o ensino-aprendizagem e a produção de conhecimentos.

No contexto social atual, é possível afirmar que as tecnologias sempre estiveram ligadas com a educação, pelo fato de que são ferramentas de uma sociedade e estão ligadas à forma como o sujeito aprende. O fato de que a tecnologia está presente em grande parte da sociedade resulta em implicações significativas de aprendizagem, seja no espaço da escola, seja ao longo da vida (BEYERS, 2009).

No caso específico do espaço escolar, as TIC podem auxiliar os professores e alunos nas atividades que exercem dentro desse contexto e podem ser utilizadas como novas ferramentas pedagógicas, como afirma Belloni (2005, p. 24):

[...] o aumento da adequação e da produtividade dos sistemas educacionais vai exigir, nesta passagem do século e de milênio, a integração das novas tecnologias de informação e comunicação, não apenas como meios de melhorar a eficiência dos sistemas, mas principalmente como ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo.

Partindo desse princípio, é preciso que os professores se qualifiquem e façam uso desses recursos de forma consciente, pertinente e planejada, de forma a proporcionar situações de aprendizagem significativa, que realmente irão contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (BASTOS, 2005).

Diante dos recursos tecnológicos presentes nos ambientes escolares, destaca-se a lousa digital interativa, tema central deste trabalho.

4. LOUSA DIGITAL INTERATIVA

A lousa digital interativa é um recurso tecnológico pouco explorado no ambiente escolar, o qual apresenta diversas ferramentas e recursos com o objetivo principal de promover a interatividade no espaço da sala de aula (KALINKE, 2013).

A lousa digital é uma ferramenta de apresentação que deve ser ligada à unidade central de processamento (CPU) do computador. Todas as imagens visualizadas no monitor são projetadas para o quadro por meio de um projetor multimídia. O mais interessante é que a lousa digital permite que professores e alunos utilizem o próprio dedo para realizar ações diretamente no quadro, pois, ao tocá-lo, pode-se executar as mesmas funções do *mouse* e do teclado (NAKASHIMA, 2016).

Ao utilizar a lousa digital, o professor pode acessar páginas na *internet*, escrever, desenhar, editar, gravar e enviar para os seus alunos via *e-mail* tudo o que foi escrito e realizado no quadro durante as aulas. Para que isso ocorra, é necessária a instalação do *software* de gerenciamento do quadro interativo, pois a sua função é armazenar e permitir que informações como textos, imagens ou vídeos sejam inseridos nos arquivos elaborados pelo professor. Dessa forma, o conteúdo desenvolvido em uma aula pode ser salvo pelo professor, transformando-o em um arquivo que poderá ser utilizado novamente em outra aula.

Para a elaboração das aulas, os quadros interativos disponibilizam ao professor uma galeria contendo inúmeras imagens, como planos de fundo, figuras ilustrativas (como por exemplo, estrutura do corpo humano, mapas geográficos, tabelas periódicas, formas geométricas, etc.) e imagens multimídia, em formato *Flash*, subdivididas em categorias: História, Geografia, Ciência e Tecnologia, Artes, Matemática, dentre outras. Há também um ícone contendo canetas coloridas que servem para escrever ou destacar algum conteúdo que for importante. Os *softwares* de gerenciamento da lousa digital trazem algumas ferramentas que podem auxiliar o professor durante as explicações do conteúdo escolar e em sua prática pedagógica (NAKASHIMA, 2016).

A lousa digital é um equipamento que, geralmente, fica instalado na própria sala de aula, oportunizando ao professor sentir-se mais disposto em utilizá-lo, diferentemente das aulas ocorridas no laboratório de informática, em que ele precisa deslocar-se para um ambiente que não é o seu. Além disso, o professor consegue obter maior atenção da turma, já que todos estarão concentrados no trabalho coordenado pelo professor na lousa digital, evitando as dispersões frequentemente ocorridas no laboratório de informática, em que cada aluno ou duplas trabalham em um computador.

Assim, a lousa digital pode ser considerada um ambiente de ensino e aprendizagem, em que novas práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas, cuja intenção é buscar a interatividade, a flexibilidade e a qualidade das informações (AMARAL, 2007).

5. METODOLOGIA DO TRABALHO

Por meio do programa PIBID, o curso de Licenciatura em Informática da UTFPR – Francisco Beltrão interessou-se e mobilizou-se para atender à comunidade externa, ou seja, capacitação de professores da rede pública. Assim, para a realização do projeto, envolveu: (a) um coordenador da área – professor responsável pelo curso de licenciatura, (b) um supervisor – professor da rede pública responsável pela organização no local do curso, (c) seis acadêmicos – estudantes de licenciatura que participaram do processo de capacitação, (d) entre outros.

Mediante isto, foram visitadas as escolas filiadas ao PIBID/UTFPR (Colégio Agrícola Estadual do Sudoeste do Paraná, Colégio Estadual Cristo Rei e Colégio Estadual Reinaldo SASS) e procurou-se conversar com os professores de cada escola fazendo uma pesquisa sobre qual curso eles gostariam de fazer: (a) *tablet*, (b) lousa digital, (c) curso básico de *excel/word* e (d) robótica aplicada a educação. A maioria optou pelo uso da lousa digital, até mesmo por terem o recurso e nunca o terem utilizado. A lousa digital presente nas escolas é a Lousa Digital DIGIBRAS.

As atividades foram realizadas no decorrer de 2016, iniciando-se na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, onde o professor coordenador e os

acadêmicos realizaram encontros presenciais uma vez por semana, com duração de quatro horas cada uma. Nestes encontros, foram desenvolvidas duas apostilas: uma de instalação e outra descrevendo como navegar/utilizar a lousa digital. Também, fizeram algumas aulas modelo, utilizando-se da lousa digital. Esta fase transcorreu do mês de março até o mês de junho.

Durante os meses de julho a dezembro, este material elaborado foi aplicado, nas escolas filiadas, seguindo o seguinte cronograma:

- Primeiro encontro: apenas apresentação, discorrendo como seria o desenvolvimento do curso de capacitação, sendo posteriormente, passado um questionário para saber sobre suas habilidades com a tecnologia.
- Segundo encontro: cada professor fez a instalação do programa lousa digital em seu próprio *notebook*, utilizando-se do manual elaborado pelos alunos.
- Terceiro encontro: apresentação dos recursos da lousa digital interativa, bem como de suas funções e ferramentas.
- Quarto encontro: os alunos do PIBID (UTFPR - Francisco Beltrão) apresentaram algumas aulas (já preparadas) de matemática, química e biologia, fazendo uso da lousa digital interativa. Intenção: incentivar os professores do curso de capacitação.
- Quinto encontro: aula destinada para que os participantes da capacitação pudessem elaborar uma aula. Esta aula, posteriormente será executada com seus alunos em sala de aula.
- Sexto encontro: cada professor apresentou a aula que preparou ao grupo de participantes da capacitação. Todos estavam abertos a interagir e a dar sugestões de melhoria.
- Sétimo encontro: as aulas elaboradas pelos professores foram aplicadas aos alunos. Portanto, neste sétimo encontro, a dinâmica estava centrada em um bate-papo, onde cada professor relatou um pouco sobre a aula aplicada.
- Oitavo encontro: Passou-se outro questionário, buscando informações sobre o programa de capacitação realizado (PIBID), sendo os resultados apresentados na próxima seção.

Esses encontros foram realizados nas próprias escolas filiadas, com duração de dois meses em cada uma. Os encontros aconteceram aos sábados das 8:00 às 12:00.

Dentro deste contexto, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória com abordagem qualitativa, sendo metodologicamente construída, objetivando capacitar os professores participantes na utilização da linguagem interativa presente na lousa digital.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O número total de participantes no projeto foi de 23 professores capacitados, sendo 10, do Colégio Agrícola Estadual do Sudoeste do Paraná; 7, do Colégio Estadual Cristo Rei e 6, do Colégio Estadual Reinaldo SASS. Em cada aula, tínhamos um aluno explicando e cinco alunos tirando dúvidas.

Mediante análise feita entre todos os participantes (23 professores) envolvidos, temos:

Na primeira abordagem, procuramos apresentar e buscar algumas informações necessárias para o encaminhamento das próximas aulas. Para tanto, passamos um questionário e obtivemos os seguintes resultados (entre os 23 participantes): (a) 73,91% dos professores são atentos às novas tecnologias, (b) 100% dos professores já se utilizaram de alguma tecnologia (disseram: laboratório de informática, *datashow* e multimídia), (c) 100% dos professores já ouviram falar na lousa digital, (d) apenas 21,73% dos professores utilizaram-se da lousa digital, (e) 91,30% dos professores disseram que seus alunos demonstram interesse em tecnologias e (f) 100% dos professores disseram ser importante aprender esta ferramenta, e também, a utilizar a lousa digital em suas aulas. Após este questionário, percebeu-se a importância em capacitar estes professores no uso da lousa digital.

No segundo e terceiro encontros, em que ocorreram as instalações e foram apresentadas as ferramentas da lousa digital, os professores (de um modo geral) sentiram-se bastante inseguros e até com certo medo de interagir com as atividades

da lousa; ao mesmo tempo que, após o quarto encontro, sentiram-se desafiados e motivados a fazer uso de um recurso nunca usado pela maioria deles.

No quinto, sexto e sétimo encontros, as aulas fluíram tranquilamente (em todos os colégios), onde cada professor preparou sua aula, sendo os temas variados: equações, química, jogos educativos, plantas, preservação ambiental, corpo humano, etc. Todos (100%) os professores fizeram suas apresentações, mas apenas 47,82% dos professores fizeram uma aula teste com seus alunos, os quais disseram: os “alunos gostaram e querem mais”. Os professores que não aplicaram justificaram dizendo: (a) já havia dado o conteúdo elaborado em sala, (b) gostaria de treinar e aperfeiçoar mais a “aula teste” com a lousa digital, (c) senti-me inseguro por ter faltado a uma aula e (d) alguns não quiseram aplicar a aula.

Com relação ao curso de capacitação, foi possível perceber um bom aceite por parte dos professores, pois, apesar do medo, demonstraram entusiasmo ao utilizar a lousa digital, além de elogios pela sua praticidade e possibilidade de fazer uma aula diferente e participativa.

A seguir, algumas considerações feitas pelos professores capacitados: *“na aula teste que apliquei, percebi que os alunos se sentem parte da aula”* ou *“a lousa digital ajuda na visualização e explicação do conteúdo”* ou *“a lousa digital pode melhorar a qualidade da aula e pode nos aproximar do universo dos alunos”*.

A respeito do manual criado pelos alunos do PIBID/UTFPR e a forma como abordaram e conduziram os conteúdos, todos os professores gostaram, pois tudo era apresentado devagar e com muita paciência. A dinâmica utilizada, de um aluno dar aula e outros cinco irem tirando as dúvidas, ajudou os professores com dificuldades e os que haviam faltado.

Algumas dificuldades destacadas pelos professores referem-se aos comandos utilizados para navegar na lousa, mas eles justificaram tal dificuldade por não estarem familiarizados e habituados ao utilizar a lousa digital (caneta, calibragem, navegar na interface e encontrar as funções que precisavam). Mesmo com a presença dos alunos, estas pequenas dificuldades aconteciam.

Como ponto negativo do curso de capacitação, os professores destacaram a carga horária, argumentando que, se tivessem tido um tempo maior para explorar as

ferramentas, poderiam ter aperfeiçoado melhor o uso da lousa digital, bem como desenvolvido melhor suas aulas testes.

Ao final, todos os professores receberam certificados de participação, entregues pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Informática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Francisco Beltrão (como exemplo, ver Fotografia 1).

Alguns
que
no
Agrícola
Paraná



Fotografia 1 –
professores
receberam
treinamento
Colégio
Estadual do
Sudoeste do

Fonte: Realizada pelos alunos de Licenciatura em Informática da UTFPR (2016).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do PIBID/UTFPR é desenvolver, de forma compartilhada e colaborativa, atividades que auxiliem na formação inicial dos licenciados e na formação continuada dos professores da Educação Básica, bem como incidam de forma positiva na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da escola.

Esses alunos, integrantes do PIBID, aceitaram este desafio e o realizaram de forma consciente, madura e com muita vontade de irem para as salas de aula. Ficaram ansiosos, mas foram em frente e trabalharam em equipe.

Com relação ao manual didático, desenvolvido pelos alunos do curso de Licenciatura em Informática da UTFPR, proporcionou aos professores conhecer a lousa digital e fazer uso desta, ajudando-os a lembrar dos comandos, bem como, navegar no ambiente.

A partir deste curso de capacitação, foi possível perceber que muitos professores reconheceram a necessidade e a importância de trabalhar com um ambiente educacional informatizado, não apenas para diversificação do conteúdo, mas para proporcionar um conhecimento dinâmico, contribuindo para a compreensão do conteúdo. Os professores perceberam também que a lousa digital não é um recurso que veio para substituir a figura do professor em sala de aula, porém, veio para auxiliar o professor a tornar suas aulas mais interativas e motivadoras para alunos que hoje estão acostumados com a linguagem audiovisual.

Enfim, a relação professor/aluno/conteúdo/tecnologia precisa estar fundamentada em teorias que tenham como pressuposto a emancipação humana, além de ter clareza de que as pessoas geralmente constroem conhecimentos com base na capacitação, colaboração, participação e inovação, sendo esta base fruto de um trabalho de equipe entre Universidades e Escolas Públicas, promovido pelo programa MEC/PIBID.

REFERÊNCIAS

AMARAL, S. F. TV Digital Interativa Aplicada na Educação. *In*: Simpósio Internacional sobre novas Competências em Tecnologias Digitais Interativas na

Educação, 2007, São José dos Campos/SP. **Laboratório de Novas Tecnologias Educacionais (LANTEC) - FE/UNICAMP**. São José dos Campos, SP: UNICAMP, 2007

BASTOS, M. H. C. Do Quadro-Negro à Lousa Digital: a história de um dispositivo escolar. [Editorial]. **Cadernos de Histórias de Educação**. N. 4. Jan/Dez 2005.

BEYERS, R. N. A Five-Dimensional Model for Educating the Net Generation. [Editorial]. **Journal of Educational Technology & Society**, Vol. 12, No. 4, Out. 2009.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia Educação?** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 102p.

GOMES, E. M. Uma experiência com o uso da Lousa Digital Interativa por profissionais da educação infantil. [Editorial]. **ETD – Educação Temática Digital**, v.12, n.esp., p.268-286, Mar. 2011.

KALINKE, M. A. Uma Experiência com o Uso de Lousas Digitais na Formação de Professores de Matemática. In: XI ENEN - Encontro Nacional de Educação Matemática, 11, 2013, Curitiba – Paraná. **Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas**. Curitiba: SBEM, 2013.

NAKASHIMA, R. H. R. **Sistematização de Indicadores Didático-Pedagógico da Linguagem Interativa da Lousa Digital**. Disponível por http em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/textos-201/grupos-de-pesquisa/pdf/indicadores_p_LD.PDF>. Acessado em: 10 dez. 2016.

PIBID/MEC. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Ministério da Educação**. Disponível por http em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acessado em: 03 mar. 2016.

MATEMÁTICA ESCOLAR: DO MÉTODO INTUITIVO À MATEMÁTICA MODERNA (1920-1980)

Laura Isabel Marques V. de Almeida ¹

RESUMO

Analisando o histórico da matemática escolar ao longo do período delimitado, a pesquisa centrou sua atenção nas formas de apropriação dos ideários e dispositivos legais levadas a efeito nas práticas de ensino em sala de aula. No processo de expansão da escola primária de Mato Grosso, ocorrido entre 1920 e 1960, o estudo destacou práticas de memorização da tabuada e processos mecânicos da aritmética com exercícios descontextualizados do cotidiano infantil. As análises das fontes relativas a esse período revelam que a introdução do ensino intuitivo foi um marco na renovação da disciplina. As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela introdução da Matemática Moderna e pela difusão do ideário piagetiano como indicam as propostas curriculares e os livros didáticos de Matemática das séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau de Mato Grosso.

Palavras-Chave: Matemática escolar; Escola primária; Método Intuitivo; Matemática Moderna.

ABSTRACT

Analyzing the historical of school mathematics throughout the delimited period, the research focused its attention on the forms of appropriation of the ideas and legal devices carried out in classroom teaching practices. In the process of expansion of the primary school of Mato Grosso, which occurred between 1920 and 1960, the study highlighted practices of memorizing the table and mechanical processes of arithmetic with exercises decontextualized in the daily routine of children. Analyzes of the sources for this period reveal that the introduction of intuitive teaching was a milestone in the renewal of discipline. The 1970s and 1980s were marked by the introduction of Modern Mathematics and the diffusion of the Piagetian ideology as indicated by the curricular proposals and mathematical textbooks of the initial grades of First Degree Teaching in Mato Grosso.

¹Pedagoga, Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
lauraisabelvasc@hotmail.com

Key-words: School mathematics; Primary school; Intuitive Method; Modern Mathem
1. INTRODUÇÃO

Enfatizando a matemática escolar da escola primária de Mato Grosso, a pesquisa de doutoramento buscou compreender no contexto educacional de 1920 à década de 1980, as transformações ocorridas na disciplina de Matemática ao longo desse período.

A opção pela história das disciplinas escolares teve origem nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa GPHDE², especificamente as relacionadas à história da Matemática escolar, que tem possibilitado um novo olhar para as práticas escolares, para além da história dos ideários e dos discursos pedagógicos.

Nosso intento foi compreender como a Matemática escolar do período delimitado nesse estudo contribuiu para a escolarização da população. Entendemos que analisar o passado histórico da matemática escolar e os estudos específicos da área, tem evidenciado o papel mediador dessa disciplina, na constituição da sedimentação da cultura escolar em diferentes momentos históricos.

Considerando que a escola oferece informações sobre a produção do conhecimento que não são encontradas, no nível de sua produção, dentro da Ciência ou em outras instâncias da sociedade (CHERVEL, 1990), dirigimos nossa pesquisa para a investigação da História da Matemática escolar, utilizando fontes históricas como: os diários de classe, atas de reuniões pedagógicas, livro ponto, provas, manuais didáticos, cadernos de alunos, planos de aula, além de outros registros escolares portadores de vestígios da cultura escolar.

Na medida em que a história de uma disciplina se desenrola, sofre transformações no seu interior, as quais dificultam a análise de sua relação com a sociedade, dando a impressão de que só os seus fatores internos, ou aqueles relacionados com a sua ciência de referência, foram responsáveis pela sua história.

² **GPHDE**– Grupo de Pesquisa de História das Disciplinas Escolares, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Neuza Bertoni Pinto, vinculado ao **GHEMAT** – Grupo de Pesquisa da História da Educação Matemática.

Encontrar os fios da meada desse processo, considerando as forças e os interesses sociais em jogo na história de determinadas disciplinas, pode lançar luz sobre seus conteúdos e suas práticas, com o objetivo de, se necessário, modificá-los para atender às novas necessidades, em vez de reproduzi-los como se fossem neutros e independentes.

Mais especificamente, é preciso analisar a constituição de uma disciplina escolar como “produto e processo que impõem significado às práticas humanas” (VALENTE, p. 237, 2003), isto é, como cultura. Nesse sentido, é preciso incorporar a essa discussão, não apenas um número cada vez maior e diversificado de disciplinas, mas, principalmente, ampliar a discussão dessas histórias incorporando o debate sobre a cultura que as produziu e é produto delas.

O estudo, desenvolvido na perspectiva histórico-cultural, utilizou os conceitos de operação historiográfica (CERTEAU, 1982), apropriação (CHARTIER, 1990), disciplina escolar (CHERVEL, 1990), cultura escolar (JULIA, 2001) e documento/monumento (LE GOFF, 2003). Durante o percurso metodológico, as fontes foram constituídas com documentos oficiais e escolares relativos à disciplina Matemática e também com depoimentos de protagonistas de momentos históricos que marcaram a história da educação matemática de Mato Grosso.

Analisando vestígios da trajetória da matemática escolar ao longo do período delimitado, o estudo focalizou sua atenção nas transformações ocorridas, analisando formas de apropriação de ideários e dispositivos legais levadas a efeito nas práticas de ensino da disciplina em questão.

2. A MATEMÁTICA NA ESCOLA PRIMÁRIA (1920-1980)

Nos discursos mais generalizados sobre a educação, especificamente no Estado de Mato Grosso, o interesse pela educação primária aparece tardiamente. Foram precedidos, em primeiro lugar, pelos enunciados sobre objetivos e efeitos da política educativa e seus debates, sobre as estratégias de reforma e seus dinamismos de transformação. Neste contexto a escola primária aparecia, quando

muito, como um palco de experiência onde os sujeitos procuravam os procedimentos e práticas a instaurar.

Estudar a matemática escolar nos diferentes períodos implicou em tentar compreendê-la no contexto da sociedade na qual esteve inserida. Esta pesquisa que privilegia a cultura escolar imbricada na matemática da escola primária mato-grossense, ao longo de sete décadas, nos trouxe a possibilidade de uma breve incursão pelo intramuro da escola, com a intenção de conhecer sua dinâmica interna, sobretudo, os vestígios das mudanças nela ocorridas.

Os vestígios da materialidade escolar analisados revelam parte da história do período pesquisado e foram explorados no sentido de favorecer a compreensão dos discursos e representações sociais da época. A partir das fontes escritas, orais e iconográficas, desenvolvemos um olhar crítico sobre o objeto do estudo e tivemos a possibilidade de questioná-las, desmontar a estrutura do documento, demolir a roupagem e confrontá-las, tendo em vista a apreensão das marcas do processo histórico focalizado na pesquisa.

O estudo aponta que nos discursos mais generalizados sobre a educação, especificamente no Estado de Mato Grosso, o interesse pela educação primária aparece tardiamente. Foi precedido, em primeiro lugar, pelos objetivos e efeitos da política educativa e seus debates, pelas estratégias de reforma e seus dinamismos de transformação. Neste contexto, a escola primária aparecia inicialmente, quando muito, como um palco de experiência onde os sujeitos procuravam por procedimentos e práticas a instaurar. Foi preciso que a educação fizesse uma declaração de falência para que os olhares comesçassem a centrar-se em horizontes mais circunscritos.

Mato Grosso, mesmo com os problemas decorrentes de sua extensão territorial, em nenhum momento ficou à margem do processo educacional, isolado ou abandonado, ao contrário, acompanhou o debate nacional e procurou colocar-se na mesma estatura das realizações de outros Estados, ainda que estivesse limitado às suas próprias condições de desenvolvimento. Esse foi seu mais grave problema, ou seja, a falta de bases materiais que proporcionassem condições de superação dos problemas socioeconômicos, entre os quais destacamos a precariedade de um

sistema de saúde para a população, a falta de escolas, a falta de professores e as dificuldades com transporte e comunicação.

Buscando compreender as transformações da cultura escolar no contexto de expansão e renovação da escola primária de Mato Grosso, o estudo destacou dois marcos importantes na trajetória histórica da matemática escolar, no período de 1920 a 1980.

O primeiro ocorre no momento de expansão da escola primária de Mato Grosso, entre as décadas de 1920 e 1960, com a introdução do ensino intuitivo³ e o abandono gradativo da memorização da tabuada, dos processos mecânicos da aritmética e dos exercícios descontextualizados do cotidiano infantil.

As análises revelaram que o método intuitivo teve uma importância fundamental na consolidação do uso e diversificação de materiais didáticos, configurando-se como núcleo central da renovação pedagógica desse período. Ao considerar os sentidos humanos como fonte de origem das idéias, o método intuitivo apresentou-se como instrumento favorecedor da melhor aprendizagem dos alunos. Observar e trabalhar eram essenciais no método e os objetos didáticos tornaram-se o elemento pedagógico mais significativo das lições de coisas, como também era conhecido.

Como indicaram as fontes analisadas, o ensino intuitivo provocou mudanças na cultura escolar da escola primária de Mato Grosso. No programa curricular da década de 1920 a 1960 a intuição foi apontada como a base das disciplinas que compunham o currículo da escola primária, conforme o Programa do Ano Letivo de 1943 na Figura 1.

³ O Método de Ensino Intuitivo surgiu na Alemanha no final do século XVIII pela iniciativa de Basedow, Campe e, sobretudo de Pestalozzi. No Brasil, orientou a prática de professores na educação de crianças em fases iniciais de escolarização nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX. Consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação. Por meio do método do ensino intuitivo, buscava-se a educação da criança a partir de novos padrões intelectuais, com sua origem numa nova concepção sobre o conhecimento.

Figura 1: Programa do Ano Letivo do mês de Março – Prof.^a Irmã Zélia, 1943

PROGRAMA DO ANO LETIVO REFERENTE AO MÊS DE março			
EXECUÇÃO DO PROGRAMA			
Disciplinas	Pontos	Fórmula de desenvolvimento	Referência no programa
14, 14, 30	Aritmética: n.ºs de 1 a 10 ensinados por meio de grupos de objetos.	Exercícios concretos, cálculos com o auxílio de estampas e problemas orais.	Esses exercícios são intuitivos e práticos.
14, 30-15	Português - Língua oral fazendo lista de palavras com os nomes das coisas.	Exercícios de escrita. Leitura feita no quadro negro.	Correção sobre os pontos de pronúncia.
15, 30-16	Ciências: noções sobre a faz. de trigo - o pão e as massas alimentícias.	Palestras com os alunos sobre as referidas línguas de causas.	A explicação desta matéria foi feita com objetos à vista.
16-16, 30	Geografia: Palestras com os alunos sobre a posição relativa dos objetos de aula.	Lição oral - perguntas feitas sobre os objetos da sala de aula.	11
VISTO DO DIRETOR Irmã Zélia Em 1.º de Março de 1943		OBSERVAÇÕES:	Turma: <u>especial</u> Horário: <u>14 às 17 horas</u> Ano: <u>1.º</u> Classe: <u>A, B</u> Sexo: <u>feminina</u> Prof. responsável: <u>Irmã Zélia Maria</u>

Fonte: Escola Estadual Plácido de Castro – Diamantino/MT

O Programa do Ano Letivo apresenta registro dos pontos trabalhados, com destaque para os números de 1 a 10, que a professora diz ensinar com grupos de objetos utilizados para a contagem. No registro, o cálculo faz uso de estampas e resolução de problemas orais. A professora Zélia destaca que os exercícios são intuitivos e práticos.

Contrapondo-se às práticas memorialísticas, até então utilizadas nas escolas, o método do ensino intuitivo segue a abordagem indutiva baconiana, sintetizada pela versão científica da Pedagogia, na qual o ensino deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras, conforme dissemos anteriormente. Nessa perspectiva, o ensino, até então centrado nos livros e na palavra do mestre, na memorização e repetição de palavras e textos, deveria ceder lugar ao estudo das coisas, dos objetos, da natureza, sem a intermediação, sempre que possível de textos e livros.

A ênfase no empírico, na observação dos objetos e fenômenos estava alicerçada no pressuposto de que o conhecimento tem início na operação dos sentidos sobre o mundo exterior, transformada em matéria-prima das idéias, às quais, acrescidas da imaginação e do raciocínio, possibilitariam o desenvolvimento da capacidade de julgamento e de discernimento. Dada a proposição de que era preciso instruir pelas próprias coisas e não acerca delas, pelo cultivo das faculdades de observação, as coisas passaram a ter papel fundamental, transformando-se na garantia de que o conhecimento não seria apenas transmitido, memorizado e repetido, mas gerado com base no contato do aluno com o objeto, nas suas experimentações (VALDEMARIM, 1998).

Podemos afirmar também que esse currículo representou grandes transformações na cultura escolar, substituindo a existência de uma escola fundamentada no ensino da leitura, da escrita, do cálculo e da doutrina cristã, por uma escola centrada na educação do corpo, na ciência, nos valores morais e cívicos e nos saberes instrumentais para o trabalho.

Na matemática escolar, destaca-se a intensificação do uso de materiais concretos antecedendo as operações escritas e metódicas dos algarismos. A utilidade do cálculo mental era reconhecida desde que praticado sem o caráter abstrato, mas mediante problemas de aplicação usual e próximo da vida das crianças. O requisito da observação direta ou das noções empíricas devido à adoção do método intuitivo levou os professores da época a estabelecerem uma dependência direta entre o método e o uso de materiais escolares, para trabalhar conteúdos das disciplinas escolares, tornando-se quase condição *sine qua non*, principalmente para o ensino da aritmética e da geometria.

Assim como a Europa e os Estados Unidos da América foram modelos para o Brasil, o Estado de São Paulo foi modelo para Mato Grosso. Talvez não seja possível falar em precursores do Movimento Escola novista em Mato Grosso, mas efetivamente, de forma estruturada, Gustavo Kuhlman e Leowigildo Martins de

Mello⁴ foram protagonistas de uma primeira modernização da escola primária em Mato Grosso.

O Regulamento da Instrução Pública de 1927 que vigorou até 1952 contemplava o ideário renovador do ensino intuitivo, em voga nos Grupos Escolares paulistas. As “lições de coisas” passam a constituir a base e a alma de todos os componentes curriculares do ensino elementar e a intuição dos sentidos é o princípio para a obtenção do conhecimento. Contra o caráter abstrato e falta de utilitarismo da instrução, contudo, a renovação se dá lentamente nas práticas de ensino da matemática, como revelam os vestígios da produção escolar da Aritmética, cujos registros sinalizam as práticas de memorização de tabuada, a repetição de exercícios descontextualizados do cotidiano infantil.

O segundo marco ocorre a partir da década de 1970, com a chegada da Matemática Moderna⁵ nas escolas primárias de Mato Grosso, trazendo mudanças significativas na então Matemática das séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau.

As produções revisitadas, acerca dessa temática, apontam que o período de transição do ensino “tradicional” para o ensino moderno foi um processo gradativo que aos poucos foi alterando as práticas de ensino da matemática escolar e transformando a cultura escolar, como revelam estudos mais recentes sobre a história do Movimento da Matemática Moderna no Brasil.

Nessa segunda modernização da matemática escolar, o livro didático assume um relevante papel na disseminação da Matemática Moderna, tornando-se um recurso didático indispensável para professores e alunos da escola primária mato-grossense. O estudo destaca a ampla participação de órgãos oficiais nessa

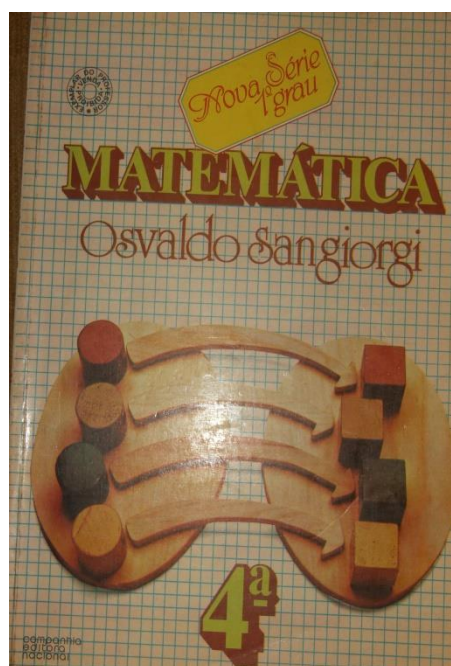
⁴ Os normalistas Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlman foram integrantes da missão de professores paulistas enviada ao Mato Grosso para auxiliar na implantação da instrução pública, possivelmente aos moldes do Estado de São Paulo.

⁵ O Movimento da Matemática Moderna (MMM) foi um movimento de renovação curricular que chegou ao Brasil na década de 60 e permaneceu como uma alternativa para o ensino de Matemática por mais de uma década em nosso país. A Matemática Moderna surge como forma de modernização e superação ao ensino tradicional que, apesar de demonstrar certa estabilidade de conteúdo e metodologia em livros e programas de ensino, recebia críticas por adestrar os alunos em fórmulas e cálculos sem aplicações, apresentando a disciplina de matemática de forma isolada.

renovação, a Secretaria de Educação e a UFMT trabalharam em parceria, oferecendo cursos de capacitação e extensão para os diferentes níveis de ensino, visando principalmente instrumentalizar o professor das séries iniciais para ministrar aulas de Matemática Moderna.

Junto com a Teoria dos Conjuntos, novos princípios pedagógicos são difundidos para modernizar a Matemática da escola primária. A nova proposta traz consigo as idéias centrais de Piaget, que nesse momento tornam-se ideário preferencial das propostas curriculares e dos livros didáticos de Matemática Moderna no Brasil, tornando-se uma constante nos cursos de capacitação ofertados aos professores das escolas primárias de Mato Grosso, conforme aponta a Figura 2.

Figura 2: Capa do Livro “Matemática” de Osvaldo Sangiorgi – Cia Editora Nacional



Fonte: Arquivo Pessoal da Prof.^a Ana Emília Gaíva, Cuiabá/MT

A coleção de livros de Osvaldo Sangiorgi, destinada aos alunos das séries iniciais, publicada pela Companhia Editora Nacional, não apresenta o ano de sua origem. A Figura 2 refere-se ao volume da 4ª série do Ensino de 1º Grau. A capa do livro destaca o diagrama e a relação entre elementos dos conjuntos e os blocos lógicos de Dienes.

A Figura 3 traz a contracapa do livro e apresenta um breve resumo do autor, o professor Osvaldo Sangiorgi, ressaltando a sua formação acadêmica. Destaca, no índice, a relação dos conteúdos propostos, com ressalvas para os capítulos 1 e 2 que trazem a Teoria dos Conjuntos como carro chefe de sua produção. Isso implica em dizer que a editora responsável pela publicação e circulação do livro apostou na renovação das formas, com cores chamativas e desenhos modernos.

Figura 3: Prefácio do Livro Matemática de Osvaldo Sangiorgi - 4ª série do Ensino de 1º Grau



Fonte: Arquivo Pessoal Prof.^a Ana Emília Gaíva, Cuiabá/MT

Outro impacto com a chegada da Matemática Moderna à escola primária são as ideias de Piaget. Os professores se apropriaram dos conceitos piagetianos, como forma de contribuir para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

Piaget (1984) difundiu a idéia de que o processo que leva a criança a conhecer o mundo é um processo de criação ativa, em que toda a aprendizagem se dá a partir da ação do sujeito sobre os objetos. Um sujeito intelectualmente ativo, que constrói seu conhecimento sobre a ação não é um sujeito que tem apenas uma

atividade observável, mas um sujeito que compara, exclui, categoriza, coopera, formula hipóteses e as reorganiza, também em ações interiorizadas.

Essa sistematização, introduzida pelo Movimento da Matemática Moderna, rompe com os princípios do ensino intuitivo, centrados na exploração dos sentidos e, apesar de privilegiar o uso de materiais concretos como ponto de partida para o alcance da abstração, não destacam as qualidades das ações realizadas pelos sujeitos em sua relação com o mundo. Ou seja, não se preocupam com os “esquemas” desenvolvidos pelos aprendizes, que de acordo com Piaget (1984), são indispensáveis para a construção dos conceitos matemáticos.

Para além das simples observações dos materiais, a aprendizagem requer operações mentais e ação do sujeito para coordená-las e poder interpretar o mundo físico. Piaget (1984) mostra que a ação do pensamento é essencial no desenvolvimento conceitual e que a percepção desempenha apenas uma parte nessa construção.

Para explicitar melhor esse diferencial epistemológico, cabe lembrar que para Piaget (1984) a capacidade de conhecer depende da interação entre o organismo e o meio, a construção do conhecimento depende dessas trocas. Nesse trajeto, as operações intelectuais se processam em torno de estruturas que se traduzem num processo adaptativo interdependente de assimilação e acomodação. Assimilação é a incorporação de elementos novos a estruturas já existentes, e acomodação é toda modificação dos esquemas de assimilação por influência do meio. Desta forma, a adaptação do sujeito se dá pela equilíbrio entre esses dois mecanismos de forma ativa e dinâmica.

O estudo mostra que desde a chegada da Matemática Moderna, a matemática escolar já não aparece como um conjunto de capítulos separados, mas como estruturas articuladas umas às outras, um reconhecimento das “estruturas-mãe correspondentes às estruturas operatórias fundamentais do pensamento, como afirmava Piaget (1984) em suas pesquisas. Nas operações concretas encontram-se estruturas algébricas nos “grupamentos” lógicos de classes, estruturas de ordem nos “grupamentos” de relações e estruturas topológicas na geometria espontânea da criança.

A partir do grupo Bourbaki⁶, a Matemática Moderna coloca a tônica mais na teoria dos conjuntos e nos isomorfismos estruturais do que nas compartimentações tradicionais, surgindo um movimento que visava introduzir tais noções o mais cedo possível no ensino. Tal tendência justifica-se plenamente, visto que precisamente as operações de reunião e de intersecção de conjuntos que as coloca em correspondência com as fontes dos isomorfismos são operações que a inteligência constrói e utiliza espontaneamente desde os 7 ou 8 anos de idade e, mais ainda, desde os 11 e 12 anos chegando à estrutura complexa dos conjuntos de partes, fonte da combinatória e indispensável no encadeamento dos conceitos matemáticos.

Ao considerar a Matemática Moderna como um progresso verdadeiramente extraordinário em relação aos métodos tradicionais, Piaget (1984) observava, em 1971 que:

[...] a experiência é com frequência prejudicada pelo fato de que, embora seja 'moderno' o conteúdo ensinado, a maneira de o apresentar permanece às vezes arcaica do ponto de vista psicológico, enquanto fundamentada na simples transmissão de conhecimentos, mesmo que se tente adotar (e bastante precocemente, do ponto de vista da maneira de raciocinar dos alunos) uma nova axiomática” (PIAGET, 1984, p. 16)

O estudo mostra que a Matemática Moderna, introduzida na escola primária de Mato Grosso, estimulou gradativamente a valorização do processo mental dos alunos na aprendizagem da matemática, implicando em mudanças metodológicas significativas em relação a práticas de ensino que antes dificultavam a aprendizagem do aluno. A abstração matemática, de natureza operatória, passa a ser precedida por etapas de operações concretas. Porém, o conceito de concreto é, muitas vezes, confundido com a experiência física que tira seus conhecimentos dos objetos e das configurações perceptivas ou imagéticas, premissa ainda presente no ideário de muitos professores que ministraram aulas de Matemática Moderna.

⁶ Grupo de [matemáticos franceses](#), criado em 1934, que usavam o pseudônimo de Nicolas Bourbaki e teve papel fundamental no Movimento da Matemática Moderna.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas da história da educação matemática ainda são recentes no Brasil e deparam-se com as dificuldades de localização de fontes escolares das reformas que marcaram o passado histórico de uma cultura escolar. Por isso, realizar uma pesquisa na vertente histórico-cultural, ainda constitui-se num verdadeiro desafio. No entanto, não há como negar a importância do conhecimento da trajetória de uma disciplina escolar para a compreensão das transformações da cultura escolar ao longo de um período histórico.

Analisando os vestígios da matemática escolar ao longo do período delimitado, o estudo centrou sua atenção nas formas de apropriação dos ideários e dispositivos legais levadas a efeito nas práticas de ensino da disciplina em questão. No processo de expansão da escola primária de Mato Grosso, ocorrido entre 1920 e 1960, o estudo destacou práticas de memorização da tabuada e processos mecânicos da aritmética com exercícios descontextualizados do cotidiano infantil. As análises das fontes relativas a esse período revelam que a introdução do ensino intuitivo foi um marco na renovação da disciplina. O segundo período, décadas de 1970 e 1980, é marcado pela introdução da Matemática Moderna e pela difusão do ideário piagetiano na escola primária matogrossense, como indicam as propostas curriculares e os livros didáticos de Matemática das séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau de Mato Grosso, nova denominação do curso primário a partir da Lei 5692/71. Nessa segunda fase de renovação, a matemática escolar transforma seu aparato didático-pedagógico a partir da matriz epistemológica piagetiana, contemplando novas formas de utilização do material concreto.

Ao estimular a descoberta de propriedades lógicas e a valorização das representações gráficas das quantidades, a simples manipulação de materiais concretos passa a ser insuficiente para a compreensão dos conceitos matemáticos. Tais mudanças marcaram a trajetória da matemática escolar e repercutiram na cultura escolar da escola primária de Mato Grosso.

Ao estudarmos as transformações da cultura escolar, materializadas nos vestígios de passado histórico, foi possível compreender as finalidades que a

sociedade impôs à escola primária no Estado de Mato Grosso e as formas singulares como as normas e ideários foram apropriados pelos principais sujeitos da educação, professores e alunos envolvidos no ensino da Matemática dos primeiros anos de escolarização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Ed. da UNESP, 1998, p. 63-105.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1982.

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

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre, Pannonica, **Teoria e Educação**, 2, 1990, p.177-229.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n.1, jan/jun.2001, p.9-43.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 2.ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1992.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1984.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. Araraquara/SP: Ed. da UNESP, 1998.

VALENTE, W. R. A disciplina Matemática: etapas históricas de um saber escolar no Brasil In: OLIVEIRA, M.A.; RANZI, S.M.F (orgs). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista /SP: EDUSF, 2003, p.234-254.

O ÁLBUM DE FIGURINHAS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Filipe Gabriel Ribeiro França¹
Luciana de Freitas Gomes²

APRESENTAÇÃO

O presente relato descreve uma experiência pedagógica realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino, utilizando o álbum de figurinhas como recurso pedagógico durante as aulas de Educação Física. O texto pretende compartilhar os caminhos de produção e os desafios para a realização da prática, com a intenção de socializar a atividade que acreditamos ser possível para as aulas de Educação Física.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DAS TURMAS

A prática pedagógica com os álbuns de figurinhas foi realizada durante as aulas de Educação Física em uma escola da rede estadual de ensino localizada na zona norte da cidade de Juiz de Fora – MG. A escola atende cerca de 500 crianças nos anos iniciais do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino, possuindo nove turmas desse segmento de ensino em cada turno. O público da escola é composto por crianças advindas de diferentes bairros da região.

Escolhemos para participar do nosso trabalho com os álbuns de figurinhas as turmas dos quartos e quintos anos, tendo em vista o desenvolvimento de um projeto maior sobre os jogos olímpicos e paralímpicos que vinha sendo desenvolvido desde o primeiro semestre do ano de 2016 e que explicaremos mais adiante. Sendo assim,

¹ Licenciado em Educação Física (UNIFEMM); Mestre e Doutorando em Educação (UFJF); professor da Escola Estadual Professor Francisco Faria; filipe.gfranca@yahoo.com.br

² Licenciada em Educação Física (UFJF); Especialista em Organização e Administração da Recreação e do Lazer (UFJF) e Mestra em Educação Física (UFJF); professora na Escola Estadual Professor Francisco Faria; lucianafgomes@hotmail.com

trabalhamos com duas turmas de quarto ano e duas turmas de quinto ano no turno da manhã e duas turmas de quarto ano e uma turma de quinto ano no turno da tarde, num total aproximado de 200 crianças.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Teoricamente nos fundamentamos nas ideias propostas pelo Coletivo de Autores (2012) no final da década de 1980 e início da década de 1990, acerca da metodologia do ensino da Educação Física na escola, pensando e valorizando principalmente o conceito de cultura corporal de movimento proposto por eles/elas. Porém, entendemos que a proposta é datada e diz de um contexto histórico que foi muito importante para a Educação Física brasileira. Por isso, também fazemos o exercício de pensar para além desses/as autores/as e trazemos para dialogar conosco outros sujeitos e ideias, entendendo que o diálogo enriquece o nosso olhar e nos fornece outras lentes para enxergamos as nossas práticas com a Educação Física escolar. Dentre esses sujeitos destacamos Jocimar Daolio (2013) e seus trabalhos sobre a cultura do corpo; lembramos também de Tarcísio Mauro Vago (2012) para pensarmos a Educação Física na cultura escolar e as presenças ou ausências do “esporte na escola” e o “esporte da escola”; e por fim, destacamos a importância das ideias de Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2009) quando eles nos convidam a problematizar as contribuições das teorias pós-críticas para a construção do currículo da Educação Física, pensando principalmente nos possíveis diálogos com o pós-estruturalismo, com os estudos culturais e com o multiculturalismo.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A nossa prática pedagógica com os álbuns de figurinhas faz parte de um projeto maior de ensino que foi o trabalho realizado em boa parte do ano de 2016 sobre os jogos olímpicos e paralímpicos, tendo em vista a realização desses jogos no nosso país, na cidade do Rio de Janeiro, sede dos jogos. Iniciamos o trabalho

com os jogos olímpicos e paralímpicos no mês de junho e finalizamos em dezembro do ano de 2016. Durante todos esses meses oferecemos para as crianças a possibilidade de brincar com os mais diversos esportes olímpicos e paralímpicos. A nossa escola é pequena, o espaço para as aulas de Educação Física é bastante limitado e não tínhamos grande parte dos materiais para a execução e garantia de segurança para alguns esportes. Porém, isso não nos limitou. Fomos criando junto com as crianças possibilidades de vivência e brincadeira com aqueles esportes que estavam em destaque na mídia naquele momento. Assim, construímos coletivamente, por exemplo, os aparelhos da ginástica e os cavalinhos do hipismo, mostrando que, apesar da escassez de materiais e recursos, podíamos vivenciar os esportes olímpicos e paralímpicos.

Levamos em consideração também as demandas trazidas pelas próprias crianças, pois elas viam nos meios de comunicação esportes até então nunca experimentados por elas, como a esgrima. Como na descrição anterior, nos reunimos e construímos espadas com cartolinas coloridas, oferecendo mais uma vez a possibilidade de vivência da prática corporal pelas crianças.

O trabalho que realizamos com os esportes olímpicos e paralímpicos buscava valorizar a perspectiva do brincar e as experiências que poderiam ser realizadas pelas crianças nesses momentos de descoberta. Assumimos tal perspectiva de trabalho pensando principalmente na faixa etária do nosso público, sendo crianças com idades entre 10 e 11 anos. Seria importante ensinarmos rigidamente regras, táticas e técnicas para aquelas crianças? O que elas fariam com essas informações? Ensinar regras, táticas e técnicas seria mais importante do que a experiência do brincar? Entendemos que o mais importante naquele momento seriam as descobertas brincantes que elas poderiam criar junto aos colegas, pois ao brincar “as possibilidades de experiência são múltiplas e a vontade de conhecer o novo abre caminhos, inclusive, para o conhecimento de si” (CASTRO e KUNZ, 2015, p. 46). Assumir essa perspectiva de trabalho não quer dizer que não falamos de regras, táticas e técnicas. Essas questões surgiram dos/das próprios/as alunos/as que traziam das suas vivências observações que consideramos importantes de serem ampliadas a partir do olhar da criança, destacando se aquelas regras, táticas

e técnicas eram realmente indispensáveis para as brincadeiras que se produziam a partir dos esportes dentro da escola.

A produção do álbum de figurinhas foi pensada como uma forma de avaliação final do conteúdo sobre jogos olímpicos e paralímpicos. Queríamos uma avaliação que fugisse do formato tradicional de prova, pois consideramos que existem múltiplas possibilidades de se avaliar dentro do ambiente escolar. Tentamos alinhar algo que contemplasse o nosso desejo de avaliar de alguma forma o nosso trabalho com uma proposta que fosse prazerosa para as crianças durante o seu desenvolvimento.

Os álbuns de figurinhas foram produzidos na própria escola. Para tanto, utilizamos papel tamanho A4 e uma máquina copiadora. O álbum possuía um total de vinte páginas que foram copiadas pela professora eventual³ de cada turno e por nós mesmos, professor e professora de Educação Física, durante os períodos de intervalo que tínhamos entre algumas aulas. De posse de todas as cópias já feitas, passamos para a próxima etapa que foi a separação e organização dos álbuns na sequência correta. Após essa etapa grampeamos cada álbum e separamos as quantidades que seriam necessárias em cada turma. Já as figurinhas, um total de trinta, dez por página, por serem coloridas, foram impressas em uma gráfica pelo fato da escola não possuir impressora com cartucho de tinta colorida. A impressão em gráfica das figurinhas coloridas foi custeada com a verba de manutenção enviada pelo Governo do Estado de Minas Gerais à escola.

Os álbuns foram constituídos por uma capa, constando o nome da criança, ano escolar e sala, além do título do álbum e os desenhos dos símbolos olímpico e paralímpico dos jogos Rio 2016 que foram coloridos pelas próprias crianças. Como conteúdo, tentamos privilegiar a história, as modalidades, as polêmicas e as curiosidades envolvendo os jogos. Na parte histórica destacamos como tudo começou, as características, modalidades e provas dos jogos olímpicos na

³ A professora eventual é uma profissional presente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Ela é a responsável por substituir qualquer professora desse segmento de ensino que falte durante os dias letivos. Nos dias em que a professora eventual não substitui ninguém em sala de aula, na escola em que aconteceu a prática pedagógica relatada neste texto, ela fica responsável por realizar as cópias dos materiais que serão utilizados durante as aulas pelas/os professoras/es.

antiguidade. Pensando nos jogos atuais, buscamos trazer para o álbum de figurinhas uma ampla variedade de modalidades, destacando também o surgimento e as modalidades paralímpicas. Tentamos valorizar também o diálogo com temas polêmicos envolvendo os jogos olímpicos e paralímpicos, como o uso de drogas e o *dopping*, o *bullying* e os tristes episódios sobre preconceito e homofobia no esporte. Entendemos que ao abordar tais questões com as crianças, temos a possibilidade de problematizar as violências, na tentativa almejar um mundo mais igualitário e que valorize as diferenças.

Buscamos recheiar o álbum de figurinhas com pequenos textos explicativos que provocassem a curiosidade e interesse das crianças em continuar o trabalho. Colocamos também no álbum algumas atividades de colorir, completar, caça-palavras e cruzadinhas para que essa tarefa fosse algo que as desafiasse de algum modo.

Organizamos o trabalho com o álbum de figurinhas em seis aulas de cinquenta minutos cada. Na primeira aula, entregamos um álbum para cada criança, explicamos a nossa proposta de trabalho com aquele material e em seguida elas preencheram e coloriram a capa. Nas três aulas seguintes realizamos as colagens das figurinhas. Em cada aula, cada criança recebia uma folha contendo dez figurinhas coloridas e a missão delas era recortar e encontrar o local certo para colar essas figurinhas. Os pequenos textos ao longo do álbum de figurinhas davam dicas sobre onde deveriam ser realizadas as colagens, daí a importância de ler esses textos. Nas duas últimas aulas nos dedicamos a fazer as atividades presentes no álbum e a colorir os desenhos que ilustravam as páginas.

Queremos destacar que os álbuns não ficaram com as crianças durante o seu preenchimento. Optamos por entregar e recolher os álbuns a cada aula para evitarmos que os álbuns fossem perdidos ou esquecidos em casa. Isso acabou gerando um trabalho extra para nós, professor e professora, mas foi a maneira mais segura de garantirmos que todas as crianças realizassem a tarefa. Deixamos as crianças levar os álbuns de figurinhas para casa no último dia, quando já tínhamos finalizado as colagens das figurinhas e execução das atividades.

Ao final dessa experiência pedagógica buscamos também observar o envolvimento que cada criança teve com a tarefa, vendo se as atividades foram feitas, os desenhos coloridos e as figurinhas coladas em seus espaços.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Entendemos que é difícil mensurar quantitativamente os resultados de nossa prática pedagógica com os álbuns de figurinhas. Porém, qualitativamente conseguimos visualizar algumas marcas e experiências que foram produzidas pelas crianças. Podemos destacar que para muitas crianças aquele momento de contato com o álbum de figurinhas se configurou enquanto primeiro contato com esse artefato cultural. E por ser o primeiro contato, elas tiveram a oportunidade de construir experiências com esse material. Experiências consigo mesmas e com os outros, já que a vivência produzida com os álbuns de figurinhas durante as aulas de Educação Física se deu de forma coletiva, com um colega ajudando e incentivando o outro durante o preenchimento.

Destacamos também a possibilidade de discussão de temas potentes de serem abordados no ambiente escolar, como o uso de drogas de forma geral e em casos de *dopping*, o *bullying* e a violência homofóbica. O interessante foi perceber que as crianças de certa forma já conheciam as temáticas citadas, trazendo relatos de suas experiências e mostrando-se abertas a pensar nas violências cotidianas de nossa sociedade e nas múltiplas possibilidades de nos constituirmos enquanto sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que trabalhar com os álbuns de figurinhas com as crianças foi uma experiência extremamente importante para nós e, principalmente, para as próprias crianças. Muitas delas tiveram a oportunidade de conhecer algo novo e puderam construir conhecimentos coletivamente junto aos colegas e ao professor e professora de Educação Física. Entendemos que o que fica marcado como mais

importante nessa prática pedagógica é a experiência que cada um/uma vivenciou, pois para nós experiência é aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Assim, ao sermos tocados pela experiência, vamos sendo transformados pelo seu saber, pensando que trabalhar com os álbuns de figurinhas durante as aulas de Educação Física também se configura enquanto processo educativo que marcou, subjetivou e produziu experiências aos sujeitos envolvidos nessa prática.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 17ª edição. Campinas: Papyrus, 2013.

CASTRO, Felipe Barroso de; KUNZ, Elenor. O controle da subjetividade e das experiências corporais sensíveis: implicações para o brincar e se-movimentar da criança. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 44-57, setembro/2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação Física na escola: para enriquecer a experiência da infância e da juventude**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.