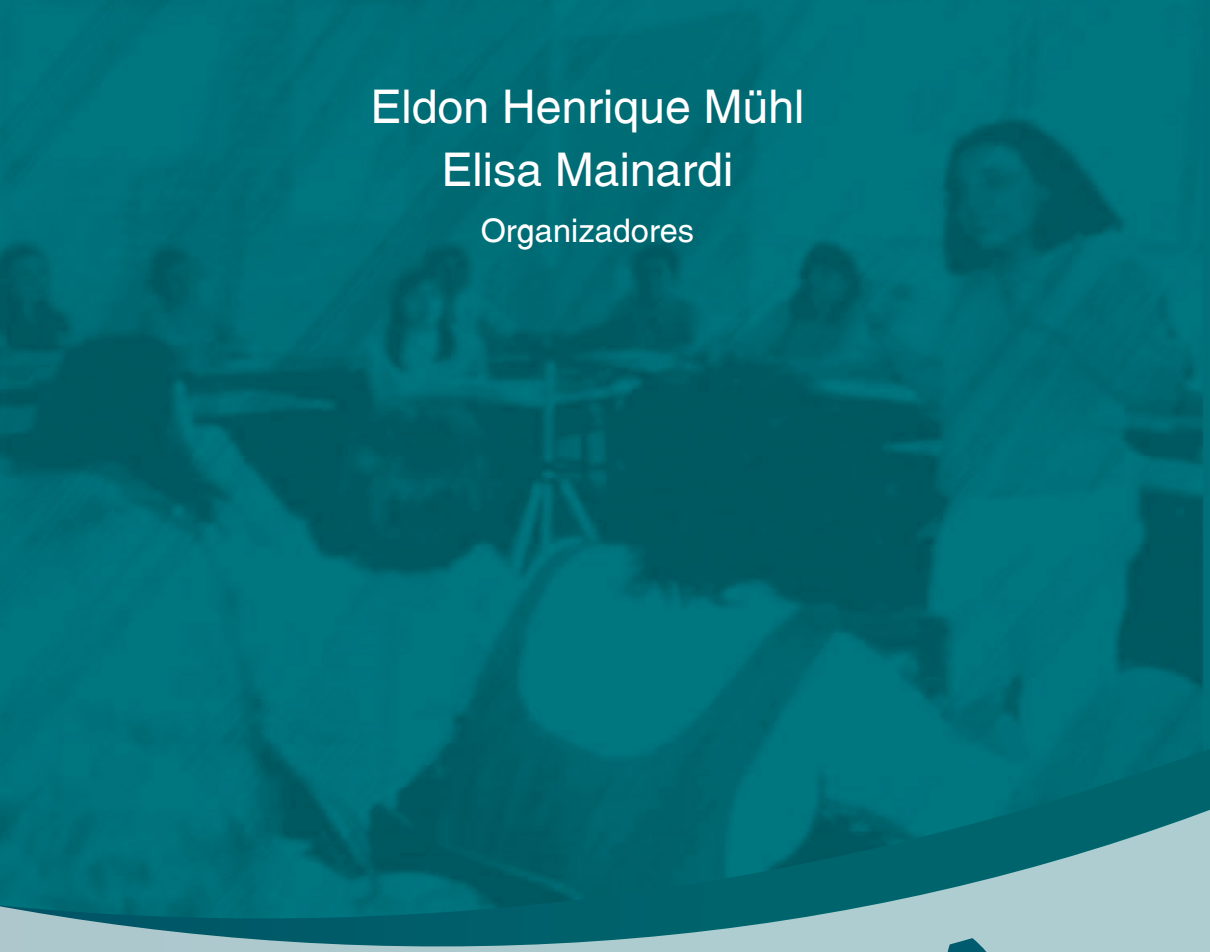
Eldon Henrique Mühl
Elisa Mainardi
Organizadores



SOBRE TEORIA E PRÁTICA

ENSAIOS E NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PEDAGÓGICAS

UPF | EDITORA

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagranda
Vice-Reitor de Graduação

Antônio Thomé
Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Rogerio da Silva
Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Cristiano Roberto Cervi
Vice-Reitor Administrativo

UPF Editora

Editora
Janaína Rigo Santin

Revisão
Cristina Azevedo da Silva
Daniela Cardoso

Programação visual
Rubia Bedin Rizzi

Conselho editorial

Altair Alberto Fávero (UPF)
Alvaro Sanchez Bravo (Universidad de Sevilla)
Andrea Michel Sobottka (UPF)
Andrea Oltramari (Ufrgs)
Antônio Thomé (UPF)
Carlos Alberto Forcelini (UPF)
Carlos Ricardo Rossetto (Univali)
Cesar Augusto Pires (UPF)
Fernando Rosado Spilki (Feevale)
Gionara Tauchen (Furg)
Héctor Ruiz (Uadec)
Helen Treichel (UFFS)
Jaime Morelles Vázquez (Ucol)
Janaína Rigo Santin (UPF)
José C. Otero Gutierrez (UAH)
Kenny Basso (Imed)
Luís Francisco Fianco Dias (UPF)
Luiz Marcelo Darroz (UPF)
Nilo Alberto Scheidmandel (UPF)
Paula Benetti (UPF)
Sandra Hartz (Ufrgs)
Walter Nique (Ufrgs)

Eldon Henrique Mühl
Elisa Mainardi
Organizadores

SOBRE TEORIA E PRÁTICA

ENSAIOS E NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PEDAGÓGICAS

2019

UPF | EDITORA

Copyright dos organizadores

Daniela Cardoso
Revisão

Rubia Bedin Rizzi
Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

Este livro, no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito do(s) autor(es). A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S677 Sobre teoria e prática [recurso eletrônico] : ensaios e narrativas de experiências formativas e pedagógicas / Eldon Henrique Mühl, Elisa Mainardi, organizadores. – Passo Fundo: EDIUPF, 2019.
2.800 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.
Modo de acesso gratuito: <www.upf.br/editora>.
ISBN 978-85-523-0073-1 (E-book)

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores - Formação. 4. Pedagogos. I. Mühl, Eldon Henrique, org. II. Mainardi, Elisa, org.

CDU: 371.13

Bibliotecária responsável Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

UPF EDITORA

Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José
99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil
Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Introdução 9

Parte 1
Ensaios sobre experiências formativas e pedagógicas

El trabajo formativo del profesorado a partir de su práctica de aula 23
Maria Mercedes Blanchard Giménez
Maria Dolores Muzás Rubio

A formação dos professores para o trabalho com jovens e adultos 48
Maria Manuela Franco Esteves

Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes 68
Daniel Suárez
Valeria Metzdorff

A práxis e a formação pedagógica: dialogicidade, autonomia e emancipação 98
Volnei Fortuna
Eldon Henrique Mühl

Alguns desafios do projeto político-pedagógico: sobre a importância da teoria e da prática na gestão escolar 116
Márcio Luís Marangon
Camile Gasparini

Constituição identitária de professores formadores e de acadêmicos em formação: perspectivas para a docência nas licenciaturas 137
Márcia Adriana Rosmann
Luisa Cadorim Facenda
Leonardo Matheus Pagani Benvenutti

Saberes e fazeres do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)..... 157
Jerônimo Sartori

Sociedade, complexidade e desafios da formação docente.....173
Raquel Ferlin
Eldon Henrique Mühl

Escola sem partido e reforma do ensino médio: algumas considerações sobre o impacto na ação e na formação docente..... 190
José Eduardo Albuquerque

Corporeidade, educação e experiência: em busca de uma vida mais sensível..... 208
Patricia Carlesso Marcelino

Entrevista narrativa: dispositivo para a pesquisa em educação 224
Thiana do Eirado Sena de Souza
Benedito Gonçalves Eugenio

A memória de si e a formação do professor pesquisador 239
Elisa Mainardi

Parte 2
Narrativas e memórias de processos formativos e pedagógicos

A relação aluno-professor: uma memória de minha experiência formativa no Curso de Pedagogia 261
Miriam Raquel Galiotto Rezende dos Santos de Ramos
Elisa Mainardi

A memória e a formação de nossas percepções e concepções sobre a vida: memória a partir de um depoimento do campo religioso 272
Ramon Hendges dos Santos
Eldon Henrique Mühl

Esporte para-desportivo: memórias de experiências de um extensionista..... 279
Alex Luís Emiliavaca
Lorita Maria Weschenfelder

Caminhos e escolhas, construindo uma história 289
Camila da Silva Guireli
Lorita Maria Weschenfelder

Percepções de uma vida no escuro 303
Sidinei Ávila de Oliveira
Lorita Maria Weschenfelder

Sobre o ser educador e o andar sobre a corda bamba 310
Márcio Luís Marangon
Elisandro Rodrigues

O ensino de filosofia: memórias e reflexões sobre o estágio no ensino fundamental 318
Eliane Aparecida Berra

Aprendizados sobre a docência universitária: refletindo sobre saberes e fazeres 330
Dileide Matos do Nascimento
Paula Varlanes Brito Morais

Constituindo-se pesquisadora na educação de jovens e adultos: narrando vida-formação e projetando sonhos 341
Jocelma Gusmão Barreto Lima

Tecendo conhecimentos por meio de memórias de pesquisa-formação 355
Lília Rezende dos Santos

Memória sobre o seminário internacional do grupo colabor(ação): descrevendo e situando aprendizados 371
José Jackson Reis dos Santos
Dileide Matos do Nascimento
Mônica Souza Moreira
Paula Varlanes Brito Morais

Sobre os autores 386

Introdução

A experiência como base da formação humana foi sendo, progressivamente, desconsiderada diante da restrição do saber, inicialmente, à lógica e ao racionalismo metafísico e, mais recentemente, ao cientificismo e à tecnologia. No campo educacional, isso tem representado o progressivo "silenciamento" do indivíduo e a transformação da educação em uma experiência sem sentido para grande parte dos educandos e de muitos educadores. São inúmeras as manifestações que destacam a dificuldade de desenvolver uma educação significativa e criativa, o que revela a pobreza das práticas desenvolvidas nas escolas e na própria sociedade. Diante disso, a reflexão sobre a especificidade da experiência formativa atual se apresenta como um desafio a ser enfrentado, tanto pela análise crítica das práticas concretas de formação em desenvolvimento, quanto pela promoção de mecanismos de produção de experiências de si de cada sujeito. Para tanto, além de desenvolver uma prática formativa baseada na própria experiência, é preciso tornar cada sujeito o artífice da produção de sua própria formação, seja como educador ou como educando.

A referência teórico-metodológica que orienta o conjunto de textos da presente obra fundamenta-se na concepção dialético-hermenêutica, que implica em considerar as vivências e as interações formativas como ponto de partida da investigação. Trata-se, inicialmente, de buscar explicitar o universo hermenêutico em que os investigadores se encontram e em que os professores e alunos agem no cotidiano, pois conforme destaca Gadamer, é preciso ficar aten-

to ao que "persiste", ao que dá sentido e ao modo como "vivenciamos uns aos outros":

> O modo como vivenciamos uns aos outros, como vivenciamos as tradições históricas, as ocorrências naturais de nossa existência e de nosso mundo, é isso que forma um universo verdadeiramente hermenêutico, no qual não estamos encerrados como entre barreiras intransponíveis, mas para o qual estamos abertos (1997, p. 35).

Em outros termos, trata-se de considerar, conforme alerta Flickinger,

> [...] a função constitutiva que têm para a hermenêutica filosófica, os preconceitos, o diálogo vivo, a experiência prática e a riqueza de sentido inscrito na linguagem e na história, enquanto alguns dos componentes essenciais à elaboração de um saber (2014, p. 121).

Ressalta-se, porém, que o processo aqui proposto não se limita a essa função compreensiva, pois ele exige, na sequência, o desenvolvimento da reflexão e da reconstrução crítica das compreensões teóricas e práticas existentes. Isso implica no desenvolvimento crítico reconstrutivo tanto do objeto ou problema de investigação, quanto das argumentações e explicações desenvolvidas.

Considerando esses pressupostos, o projeto do grupo de pesquisa "Teoria e prática pedagógica"[1] tem como objetivo identificar e

[1] O grupo realiza suas investigações sobre as práticas e as compreensões que se fazem presentes em diferentes contextos formativos de educandos e educadores. Seu objetivo primário é de identificar e refletir sobre os problemas que envolvem a relação teoria e prática de alunos e professores no atual contexto da complexificação da sociedade e dos desafios que envolvem a formação do indivíduo neste contexto. A relação teoria-prática é uma das questões mais desafiadora da área da educação e tem-se tornado ainda mais crítica diante da emergência das novas questões que a sociedade atual apresenta: globalização, multiculturalismo, diversidade, especialização dos saberes, evolução midiática, avanços tecnológicos, individualismo crescente e crises de diversas ordens. Trata-se de um tema que acompanha e preocupa constantemente todo aquele que atuam na educação, especialmente de quem se encontra envolvido com o trabalho docente cotidiano. O grupo é credenciado pela Universidade de Passo Fundo e está registrado no CNPq. Em sua composição conta com a participação de professores e alunos de diversas universidades brasileiras (UPF, UFFS, UFSM, UESB, IFFarroupilha, FABE-Marau) e mantém articulação com professores de universidades da Argentina, Portugal e Espanha.

refletir sobre os problemas que envolvem a relação teoria e prática de alunos e professores em seus processos formativos e de atuação pedagógica, ressaltando os desafios que envolvem a formação do indivíduo na sociedade atual.

Para tanto, a observação cotidiana, a realização de registros e a construção de memórias reflexivas sobre as concepções teórico-prática que se apresentam em diferentes contextos formativos, são passos do procedimento metodológico que tem orientado o trabalho de investigação dos participantes do grupo de pesquisa. Este procedimento metodológico não representa, tão somente, uma convicção que decorre da eficácia do procedimento, mas da constatação de que ele possibilita uma mudança de posicionamento do professor e do aluno relativamente ao processo formativo em desenvolvimento. O desafio que o processo lança é que cada participante precisa assumir, progressivamente, seu papel de protagonista de suas próprias formações intelectual, moral, pedagógica, política, tendo em vista a construção de uma compreensão crítica sobre sua ação, seja como educador ou como educando.

Registrar e socializar as próprias experiências, por si só, já representa um importante desafio para cada participante do processo, pois isso o leva a desenvolver a capacidade de perceber as especificidades de cada experiência e criar formas de expressá-las, tornando-as significativas e compreensivas para os demais envolvidos. No entanto, o resultado mais significativo de tal forma de agir é que o sujeito passa a se perceber como principal agente de sua formação, à medida que constata que qualquer mudança formativa decorre da opção em se tornar um sujeito responsável pela sua própria história formativa. O que se apresenta como diferencial é o fato de cada sujeito se perceber como um criador de concepções e práticas pedagógicas e não como mero reprodutor de experiências programadas em livros e planos determinados externamente. De outra parte, é

importante considerar também a necessidade das articulações para a formação de coletivos.

A experiência sempre revela algum sentido de compreensão e de entendimento do mundo, mas nem sempre se apresenta como uma experiência genuína, ou seja, como um acontecer da vida humana, um acontecer da existência. A experiência formativa só se transforma em pedagógica quando se torna um acontecer coletivo, uma experiência formativa comum. No entanto, como alerta Larrosa (2014), não se pode reduzir a experiência a uma questão de prática ou política pedagógica, pois ela não é nem pedagógica e nem política. Ela é apenas um algo que nos ocorre e que não podemos controlar ou manipular. Ela tem um sentido que precisa ser explicitado. Por isso, a experiência se torna pedagogicamente valiosa quando retomarmos nossa capacidade de intercambiar nossas experiências com as experiências dos outros.

O recurso pedagógico mais representativo desta obra é a elaboração de memórias das experiências vivenciadas e a sua transformação em narrativas. A memória, partindo de um registro representativo das experiências que vivenciamos, funciona como testemunho do processo educativo em seus momentos mais sensíveis. Recordamos na proporção da intensidade e do significado de cada experiência em nossa história de vida. Ou seja, guardamos o que nos toca existencialmente, o que vivemos como mais intensidade. A intensidade de um fato e o seu significado dependem da relevância que este assume em nossa vida afetiva e intelectual, à medida que é recordado como fatos que determina e afeta a evolução dos acontecimentos e influencia nossa vida cotidiana. A memória, portanto, mais que uma escritura de fatos, de acontecimentos e de registros de conhecimentos, é um dar-se conta do que nos está afetando, de que forma e com que intensidade. Em termos da educação, significa expor a formação intelectual, moral, estética que está ocorrendo em nós, ou seja, revelar

o quanto as experiências formativas estão nos afetando como seres humanos, como educandos e educadores.

Outro aspecto que cabe destacar é que a memória permite revelar a inscrição da pessoa humana na esfera das representações que os sujeitos fazem de si mesmos e do lugar social que ocupam. Toda a educação, como sabemos, é uma ação complexa que envolve experiência, memória e significado em graus diversificados de consciência, mas sempre envolvendo a intervenção dos indivíduos. Nesse aspecto, o exercício da construção da memória contribui para que tal complexidade se torne explicita e possa ser progressivamente esclarecida.

O presente livro do grupo Teoria e prática pedagógica apresenta um conjunto de textos, que ainda que mantenham uma estrutura em forma de artigo, procuram, em sua maior parte, constituírem-se em um relato de memórias de experiências vivenciadas dos seus autores. São reflexões que emergiram de constatações do cotidiano escolar e de outros contextos formativos, em que o principal objetivo foi o de perceber o quanto as ações realizadas revelam a inserção dos indivíduos no processo, a natureza desta inserção ou o seu distanciamento. Em síntese, pretende-se desvelar quanto determinadas práticas pedagógicas possibilitam ou mobilizam o indivíduo para a inserção no processo formativo ou o afasta de tal experiência.

A organização da obra compreende duas partes: na *Parte 1,* são apresentados textos em forma de ensaios ou reflexões sistematizadas sobre pressupostos teóricos e metodológicos da questão teoria e prática pedagógica e experiência formativa. Na *Parte 2,* encontram-se os textos desenvolvidos em forma de memórias e de narrativas, em que os autores expõem os processos vivenciados em diferentes contextos e avaliam suas experiências de formação.

A *Parte 1: Ensaios sobre experiências formativas e pedagógicas* inicia com o texto **El trabajo formativo del profesorado a partir de su práctica de aula**, de Maria Mercedes Blanchard Giménez e

Maria Dolores Muzás Rubio, professoras e pesquisadoras da Universidade Autônoma de Madrid, Espanha, que relatam e analisam a experiência formativa de professores desenvolvida nos Centros de Formação de Professores da Espanha, segundo o modelo implantado pela Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 1990. Como participantes do processo, elas vêm desenvolvendo uma prática formativa com os professores e demais membros de cada Centro de Formação a partir da metodologia da investigação-ação. Descrevem as limitações e os desafios do processo formativo que tem sido desenvolvido na Espanha, ressaltando a importância da reflexão sobre a prática como uma exigência indispensável da formação docente.

A educadora Maria Manuela Franco, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no texto **A formação dos professores para o trabalho com jovens e adultos**, traz uma importante contribuição para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores com jovens e adultos que procuram a escola como uma segunda oportunidade para completarem estudos ou melhorarem a sua formação profissional. A autora revela que tal trabalho exige dos professores conhecimentos e competências específicos, para além daqueles que são comuns a todos os âmbitos de atuação docente e enuncia algumas dessas especificidades e os compromissos políticos, institucionais e profissionais docentes que lhes deveriam corresponder. A formação dos professores, formal e não formal, assume, neste domínio como em outros, um papel de grande importância. Defende a tese de que, atualmente, os saberes profissionais docentes estão se ampliando e, assim sendo, sugere alguns vetores para uma mudança qualitativa real dessa formação. Sustenta a ideia de que deve existir uma relação dialética entre o desenvolvimento da pesquisa científica e as iniciativas formativas inovadoras. Ao longo do texto, vão sendo sugeridas pistas sobre problemas merecedores de investigação / intervenção e metodologias possíveis para enfrentá-los.

No artigo **Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes**, os professores argentinos Daniel Suárez e Valeria Metzdorff expõem uma modalidade particular de formação profissional centrado na indagação interpretativa e na elaboração de narrativas de experiências formativas dos professores. Sustentando-se na estratégia metodológica de investigação-formação-ação docente, desenvolvem uma série de narrativas e autobiográficas com a finalidade de identificar, analisar e transformar as práticas em desenvolvimento. De modo específico, procuram ativar a memória da formação ocorrida na escola, buscando aprofundar narrativamente o discurso público acerca da educação.

Em **A práxis e a formação pedagógica: dialogicidade, autonomia e emancipação**, Volnei Fortuna e Eldon Henrique Mühl refletem sobre questão da ação pedagógica, tendo como principal referencial o pensamento de Freire sobre práxis. Destacam a inseparabilidade da teoria e da prática como exigência da formação crítica dos indivíduos e a emancipação da sociedade, chamando a atenção para a necessidade do diálogo como exigência fundamental para a formação de sujeitos sensíveis, humanos, emancipados, solidários e comprometidos com a transformação do mundo. Concluem que a educação como práxis não se traduz, exclusivamente, a uma forma metodológica de agir, mas implica na constituição de um modo crítico de ser no mundo e na permanente interação dialógica com os outros. Nesse sentido, ressaltam a narrativa de vida como um importante recurso de formação.

O texto **Alguns desafios do projeto político-pedagógico: sobre a importância da teoria e da prática na gestão escolar**, de Márcio Luís Marangon e Camile Gasparini tem a pretensão de recuperar questionamentos sobre o conceito de projeto político e pedagógico, destacando o diálogo sobre as práticas como uma exigência para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o projeto. Tendo

por referência constatações do cotidiano escolar, os autores apontam para algumas dificuldades dos educadores em compreender o projeto e de colocá-lo em prática e demonstram como essas dificuldades podem tornar-se desafio construtivo para que a escola possa melhorar sua ação pedagógica e instaurar um processo verdadeiramente democrático em sua gestão.

O artigo de Márcia Adriana Rosmann, Luisa Cadorim Facenda e Leonardo Matheus Pagani Benvenutti, **Constituição identitária de professores formadores e de acadêmicos em formação: perspectivas para a docência nas licenciaturas**, apresenta uma análise reflexiva sobre a prática do docente em diferentes níveis do ensino, procurando evidenciar a possibilidade de reinvenção da teoria e da prática educacional a partir de um referencial teórico humano, progressista. O texto aponta como principal conclusão que o processo formativo precisa estar baseado na concepção do caráter inacabado dos homens e no caráter evolutivo da realidade, o que exige uma prática da educação que seja uma atividade contínua e problematizadora. Para tanto, são importantes o diálogo, a reflexão, a crítica e a participação de todos os envolvidos no processo na construção de uma educação transformadora.

O professor Jerônimo Sartori, em **Saberes e fazeres do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)**, destaca a experiência do Grupo de Estudos: *Saberes e fazeres da coordenação pedagógica na escola básica*, situado na UFFS, Campus Erechim-RS, que investiga o papel da escola como espaço de formação continuada de docentes. O texto ressalta a importância de se desenvolver estudos relativos ao campo de atuação do/a coordenador/a pedagógico/a, considerando a necessidade de realimentar a formação e de refletir, permanentemente, acerca do redimensionamento da prática docente no cotidiano escolar.

Raquel Ferlin e Eldon Henrique Mühl, no texto **Sociedade, complexidade e desafios da formação docente**, constatam que

as demandas atuais da escola, especialmente na educação fundamental, exigem dos professores, de forma cada vez mais expressiva e recorrente, a redefinição de seus princípios político-pedagógicos para reorientar o pensar e o fazer docente. Na atualidade, diante da rapidez dos acontecimentos que interferem na vida escolar, o professor é levado a lidar com uma diversidade de situações de forma rápida e eficaz. Sem tempo para a análise mais detalhada da situação, a construção das condições pedagógicas para intervir na realidade que o cerca de forma mais consistente, é cada vez mais desafiadora. Diante desae quadro, é preciso pensar a formação docente com a inclusão de dimensões que o habilitem a compreender a realidade existente e a encontrar formas pedagógicas de intervenção, assegurando uma formação integral do aluno e a ação formativa do professor. Para tanto, pensar a própria experiência pedagógica é um importante recurso formativo.

No texto **Escola sem partido e reforma do ensino médio: algumas considerações sobre o impacto na ação e na formação docente**, o professor José Eduardo Albuquerque realiza uma breve retomada dos acontecimentos políticos ocorridos no Brasil nos últimos três anos (2015-2017) e suas implicações sobre as políticas educacionais e, em especial, sobre a formação e a ação dos professores nas escolas. O artigo inicia com uma breve exposição dos projetos de lei e medidas provisórias propostas para a educação e sua relação com o atual contexto econômico e social. Um dos principais objetivos é refletir sobre a natureza das mudanças que vem ocorrendo no Brasil, em especial no campo educacional e a sua correlação com os interesses do capital nacional e estrangeiro. Segundo o autor, todas essas mudanças começam a influenciar a formação dos alunos e a ação dos professores, limitando a autonomia de professores e alunos.

No texto **Corporeidade, educação e experiência: em busca de uma vida mais sensível**, Patricia Carlesso Marcelino realiza uma breve análise sobre as práticas educativas do corpo, tradicional-

mente, destinadas a sua domesticação. Sustentando-se em Agamben, aponta para a potencialidade do desenvolvimento de uma educação de maior sensibilidade para com o corpo. Segundo a autora, mais do que uma embalagem ou mera aparência do homem, o corpo é a própria constituição e configuração material e simbólica do nosso *ser no mundo*. Identificamo-nos como corpo quando nos tornamos consciente de nossa individualidade, ao deixarmos de nos confundir com o meio ou com o outro, passando a perceber o limite entre o eu, o outro e o meio. Aponta como desafio para a educação atual a necessidade de construção de uma nova narrativa sobre a educação e o uso do corpo.

Thiana do Eirado Sena de Souza e Benedito Gonçalves Eugenio, no texto **Entrevista narrativa: dispositivo para a pesquisa em educação**, sistematizam e avaliam algumas contribuições da entrevista narrativa para as pesquisas em educação, identificando as potencialidades e os limites dessa perspectiva metodológica e sua relevância para a pesquisa autobiográfica e para as práticas de autoformação dos pesquisadores. Defendem que a utilização das entrevistas narrativas pode se configurar como importante meio para conhecermos a gênese e processos sociais de fenômenos específicos tendo a coleta de informações a partir de dados biográficos e históricos.

Elisa Mainardi conclui essa parte primeira do livro com o texto **A memória de si e a formação do professor pesquisador**, em que desenvolve uma narrativa reconstrutiva e crítica sobre sua experiência formativa, procurando explicitar o nexo entre os seus registros de memória e o contexto social, ideológico e político de diferentes momentos de sua experiência formativa. Destaca a necessidade da investigação da própria experiência e sua reconstrução reflexiva como tarefa fundamental da formação docente.

Na *Parte 2: Narrativas e memórias de processos formativos e pedagógicos*, são apresentadas textos em forma de narrativas, memórias e relatos de alunos e professores, resultantes das observa-

ções, registros, reflexões e sistematizações sobre experiências e práticas pedagógicas cotidianas. Com tais textos, procuramos destacar os aspectos que envolvem a vida de cada sujeito das diferentes experiências vivenciadas e o processo que cada um desenvolve na formação de si mesmo. Tratam-se de textos que procuram descrever e identificar as percepções que se tornam presentes em cada um dos investigadores e esclarecer os aspectos mais representativos que se manifestam nas experiências realizadas.

Nessa parte, os textos encontram organizados em blocos de acordo com o projeto e a instituição a que o autor ou os autores se vinculam. Um primeiro conjunto de textos envolve experiências desenvolvidas por professores e alunos que apresentam as narrativas e a construção de memórias como importante recurso de sua formação e seu desenvolvimento intelectual e pedagógico. Nesse conjunto encontram-se as produções de alunos de Iniciação Científica do projeto *Teoria e prática na formação do educador - exigências e desafios da prática pedagógica na sociedade complexa e plural*. Compõem este bloco as memórias de Miriam Raquel Galiotto Rezende dos Santos de Ramos e Elisa Mainardi e de Ramon Hendges dos Santos e Eldon Henrique Mühl.

O conjunto seguinte apresenta produções de participantes do projeto de pesquisa em articulação com o *Polo Regional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer*, da Universidade de Passo Fundo. Cabe esclarecer que as atividades de extensão que são desenvolvidas pelo Polo, são subsídios para a realização das investigações. Integram a este bloco os textos de Alex Luís Emiliavaca, de Camila da Silva Guireli, e de Sidinei Ávila de Oliveira com a colaboração da orientadora professora Lorita Maria Weschenfelder.

Em um terceiro bloco, são expostas produções desenvolvidas por professores participantes do projeto a partir de experiências em contextos diversos. Trata-se do texto de Márcio Luís Marangon e Elisandro Rodrigues e do texto de Eliane Aparecida Berra.

Um quarto bloco envolve os textos articulados com o *Projeto Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: desafios contemporâneos*, situado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, cuja integração se realiza por meio da interação sustentada em princípios investigativos e pedagógicos comuns. Este bloco compõe-se das memórias de Dileide Matos do Nascimento e Paula Varlanes Brito Morais, de Jocelma Gusmão Barreto Lima, de Lília Rezende dos Santos e a memória de José Jackson Reis dos Santos, Dileide Matos do Nascimento, Mônica Souza Moreira e Paula Varlanes Brito Morais, referente ao I Seminário Internacional do Grupo Colabor(Ação), intitulado "Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: desafios contemporâneos", realizado na Universidade Estadual do Sudeste da Bahia, na cidade de Vitória da Conquista, no período de 18 a 20 de dezembro de 2017. Além de relatar uma rica experiência formativa em desenvolvimento no Brasil, este relato apresenta algumas reflexões sobre experiências similares desenvolvidas por professoras da Espanha e que participaram do evento.

Agradecemos a todos os autores pela colaboração e à UPF Editora pela editoração e publicação desta obra.

Passo Fundo, outubro de 2019

Os organizadores.

Referências

FLICKINGER, H.-G. *Gadamer & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GADAMER, H.-G. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LARROSA, J. *Tremores:* escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Parte 1

Ensaios sobre experiências formativas e pedagógicas

El trabajo formativo del profesorado a partir de su práctica de aula

Maria Mercedes Blanchard Giménez
Maria Dolores Muzás Rubio

Introducción

En España, con motivo la Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1990 (LOGSE), que supuso una revolución en cuanto a los planteamientos y la práctica educativa, el tema de la Formación del Profesorado tomó un importante protagonismo.

En aquel momento, el modelo de Formación de docentes más generalizado era el de la formación a través de cursos monográficos, que surgían de las necesidades de cambio y a los que acudían lo profesorado a nivel personal, de cualquier centro educativo.

Las autoras participaban de este modo de hacer formación del profesorado, cuestionándose su incidencia real en los Centros Educativos y en la innovación en su conjunto. Por ello, comenzaron a desarrollar otro modelo que ponía la fuerza en la realización de procesos de Formación con los equipos completos del profesorado de un Centro (Claustro), a partir de la metodología de la Investigación-Acción.

A partir de ese momento, trabajamos según este segundo modelo, por su estrecha relación con el cambio y la

innovación, y comenzamos a realizar procesos de reflexión - formación con los claustros de profesores que hacían una petición explicita desde el deseo de realizar profundos cambios. Dichas demandas estaban planteadas por el propio Centro, y pretendían favorecer que el mismo profesorado aprendiera este modo de hacer y fuera cada vez más autónomo y constructor de su propio cambio.

A lo largo de los años hemos ido consolidando este modelo, pues creemos que es el que permite a los profesores reflexionar de forma sistemática sobre su trabajo, ir haciendo un pensamiento y un lenguaje común, e ir buscando juntos la innovación en una dirección, dialogada de antemano y querida por el conjunto de profesores.

Para poder realizar esta reflexión, que se traduce en innovación, nos apoyamos en la práctica que lleva a cabo el profesorado y en unos instrumentos que ayudan a recoger la experiencia y a reflexionar sobre ella.

Descripción de nuestro modelo de formación en centros

De entre los Modelos de Formación del Profesorado en ejercicio venimos apostando en las tres últimas décadas por la formación en centros, frente a la realizada tradicionalmente con profesores y profesoras procedentes de diferentes realidades, y que tiene las siguientes características:

- La demanda de formación es realizada por el propio centro, desde sus necesidades sentidas.
- Los profesores se convierten en protagonistas e investigadores de su propia práctica, y se trabaja con situaciones de la práctica en el aula.
- La demanda es analizada y reformulada conjuntamente por los asesores externos con el profesorado.

- Los asesores o formadores actúan como mediadores: escuchan, guían, dan claves.
- Los profesores son los verdaderos artífices del cambio que se realiza a través de un proceso de investigación - acción.

Así mismo, señalamos las siguientes características del profesorado que sustentan este modelo de formación continuada en centros:

- Los profesionales se motivan en torno a necesidades reales, surgidas de su propia práctica. Este modo de trabajar genera una motivación intrínseca, ya que el profesional siente como suyo el trabajo que se está realizando. Sabe que el primer beneficiado es él mismo.
- Su aprendizaje está centrado en la realidad del aula: la mejora del aprendizaje de sus alumnos y en la reflexión sobre ello, por lo que la formación se construye no sobre temas de los cuales hay que adquirir conocimientos, sin más, sino sobre situaciones y cuestiones de esa misma realidad para darles el fundamento y la solidez teórica que necesitan.
- Su experiencia actúa como zona de desarrollo próximo para que se den otros aprendizajes: es fundamental analizar la experiencia y construir el aprendizaje a partir de ella. A la vez que comprenden más su propia realidad, adquieren habilidades y destrezas, con un mayor nivel de profundidad.
- Los profesionales aspiran a autoformarse, no a ser conducidos. Por lo tanto, las relaciones que se establecen son comunicativas y bidireccionales o multidireccionales.
- La formación se apoya en la creatividad, y en la habilidad del profesor de implicarse en procesos que interrelacionan la capacidad de indagar, de participar y de dar sentido al aprendizaje.
- El profesor se involucra en el propio proceso de formación, utilizando estrategias cooperativas que facilitan el aprendizaje de unos con otros para llegar a significados compartidos.

Este modo de concebir la formación del profesorado supone un proceso complejo, en el que es necesario utilizar estrategias y métodos didácticos variados y complementarios.

Un aprendizaje que aúna saber y saber hacer y que pone de manifiesto el modo en que una persona transforma su saber en poder hacer, es el que favorece el desarrollo de competencias a un nivel superior.

En este modelo se concibe el trabajo en equipo del profesorado, no sólo como una estrategia, sino como una condición para la innovación, como el elemento previo sobre el que podemos seguir construyendo (MUZÁS, BLANCHARD, SANDÍN, 2015). El trabajo en equipo es la base sobre la que se mueve todo el desarrollo y los procesos de toma de decisiones.

La experiencia nos dice que este trabajo en equipo llega a producir un lenguaje de centro y una cultura institucional, que permite tomar decisiones de forma conjunta, en aquellos aspectos que afectan a todos.

Consideramos, por ello, imprescindible que el trabajo en equipo sea asumido por el Centro, por cada Centro, buscando espacios y momentos para la coordinación.

Es claro que no es lo mismo que un proceso de formación se realice con 30 profesionales, cada uno venido de un centro, que después deben volver a su realidad para intentar un trabajo en equipo con sus compañeros, que llevar a cabo ese mismo proceso con todos los profesionales de un mismo centro que escuchan, debaten, se contrastan entre sí y llegan a tomar decisiones conjuntas, desde la primera hasta la última fase del proceso.

Los primeros deben comenzar por "convencer" a sus compañeros de que el proyecto merece la pena, tienen que "contarles" su experiencia formativa, que muchas veces se convierte en una transmisión de lo aprendido, donde no existe suficiente procesamiento

interno de la información, y que se aleja de los planteamientos originales. Es fundamental aprender que esto debe hacerse con los otros, no transmitiendo sino debatiendo, trabajando cooperativamente, construyendo juntos.

Cuando es un claustro completo el que se forma, todos tienen el mismo punto de partida: todos han debatido, han escuchado lo mismo, se contrastan entre sí, ponen en común las distintas comprensiones, y pueden entrar ya en la tarea. Se encuentran más motivados y tienen menos miedos. No se encuentran "solos" haciendo, y saben que habrá otro momento en el que la tarea estará acompañada por personas que asesoran.

En este caso, estamos hablando de la implicación de todo un Centro, del centro docente como eje de los procesos de cambio (MURILLO; KRICHESKY, 2012), de la decisión de un claustro de caminar hacia el cambio, reflexionando, dialogando y decidiendo juntos en torno a los elementos que deben cambiar y en qué dirección deben hacerlo. Estamos hablando de la actitud reflexiva y activa de unos profesionales que trabajando juntos van a innovar, y en donde está implicado todo: desde el centro hasta el aula, desde los planteamientos más amplios que se han plasmado en unos documentos hasta el trabajo en el aula, según explican Blanchard y Muzás (2009).

Nos situamos ante un planteamiento sistémico de la acción, por lo que las mejoras pueden venir desde cualquier necesidad, y actuar como ondas expansivas o a modo de círculos concéntricos, sabiendo que lo importante es la buena elección en el punto de partida. Esto puede provocar otros cambios en cadena.

Este modo de proceder responde a un modelo de "organizaciones que aprenden" en el que es la comunidad educativa la que va generando un movimiento de cambio de abajo-arriba (MUÑOZ REPISO, 2004) que permite tomar decisiones sobre lo que en cada momento se entiende como aprendizajes situados en un contexto con-

creto (LAVE; WENGER, 1990), capaces de desarrollar en el alumnado competencias interactivas y colaborativas.

Esta concepción de una educación realizada conjuntamente, con todo el equipo de un Centro, impulsa la formación de un profesorado reflexivo, que cree en las posibilidades de la educación para provocar cambios y transformar la realidad social, investigan a partir de su propia práctica e impulsan el cambio, provocando procesos de análisis-formación-innovación-mejora, compartiendo la experiencia educativa, desde planteamientos de investigación-acción.

Método de investigación a partir de la reflexión sobre la práctica: la investigación-acción

Como hemos señalado, venimos trabajando con Claustros de profesores de Centros docentes, conscientes de que el cambio en educación necesita tiempo y procesos de reflexión continuada, apoyándonos en otras experiencias y en autores como Esteve, Melief y Alsina, citados por Esteve, cuando dicen que

> el desarrollo profesional es un proceso gradual para el que es necesario adquirir no solo unas herramientas básicas para poder actuar como docentes de una manera digna, sino también estrategias para ir desarrollando en profundidad las competencias que se requieren en esta profesión y todo esto de una forma integral, partiendo de la persona, de sus creencias, experiencias y representaciones (apud ESTEVE RUESCAS, 2013. p. 14)

Kemmis (1988) decía que esta investigación sobre la práctica es realizada por y para los prácticos, con participantes iguales que deben implicarse en cada una de las fases de la investigación. La implicación, por tanto, es colaborativa y requiere una comunicación simétrica, en igualdad. Los destinatarios de la investigación son protagonistas activos de su propio cambio.

Años antes, Freire (1975) había afirmado:

> […] la metodología que defendemos exige […] que, en el flujo de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que, aparentemente, serían su objeto. Cuanto más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y explicitando su temática significativa, se apropian de ella (p. 131) […] La investigación temática se hace así un esfuerzo en común de toma de conciencia de la realidad y auto-conciencia, que la inscribe como punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural de carácter liberador (p. 132-133).

Desde la propia experiencia, podemos afirmar lo que para Freire era una convicción, y que, sin duda alguna, favorece el desarrollo de la propia autonomía y la conciencia de la capacidad de cada ser humano.

En nuestro trabajo realizado en la última década, varios claustros de profesores se han planteado la necesidad de realizar procesos formativos conjuntos que se han concretado en la elaboración y desarrollo de metodologías de aula, que pueden desarrollarse en todas las etapas educativas, y que permiten tener un lenguaje común y suponen un compromiso de cambio en los planteamientos y en las prácticas educativas que, a su vez, inciden en cambios sociales en su entorno.

Todas estas experiencias se desarrollan como procesos en espiral, a través de bucles de Investigación-Acción que parten siempre de la reflexión sobre la práctica del profesorado y, a partir de ahí, se plantea una formación sobre distintos modos de hacer en el aula, que respondan al Paradigma de Aprendizaje, y de modo singular a la Metodología de Proyectos

El primer bucle comienza normalmente con un análisis del trabajo diario a través del relato comunicativo y se prolonga durante todo el año, con seguimiento online, ya que el profesorado envía, a las asesoras externas, sus trabajos de aula y las nuevas cuestiones que van apareciendo. Se intensifica en dos-tres momentos de encuentro de todo el profesorado en su contexto con las asesoras,

realizando diálogos teoría-práctica y decidiendo conjuntamente el paso siguiente.

Esta acción-reflexión-acción surge como una inquietud del propio profesorado, dispuesto a someter su práctica al análisis en equipo y con expertos, con quienes contrastan y debaten sus prácticas. Para ello, reflejan por escrito todas las actividades que hacen con sus alumnos, concretando sus procesos y modos de hacer.

El tipo de Investigación-acción comienza siendo técnico-práctico se favorece que sea emancipatorio (LATORRE, 2009) por el proceso de trabajo con los equipos directivos, de innovación y equipos de trabajo con todos los profesores. Este modo de trabajo, realizado de modo continuado, favorece un cambio en las estructuras del propio profesorado.

En este sentido, Flores (1994), manifiesta que el verdadero aprendizaje humano es la construcción que cada individuo logra hacer al modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración, es decir, el verdadero aprendizaje contribuye al desarrollo de la persona.

Algunas herramientas y estrategias para la reflexión, el cambio de modelo educativo y la innovación

Entre las herramientas para ayudar a la reflexión y al diálogo interno y entre el profesorado están las siguientes:

El relato comunicativo

Se utiliza al comienzo del proceso o siempre que se considere oportuno. Se trata de que el profesorado pueda narrar lo que realiza en su trabajo y compartirlo con los demás.

Cada profesor debe narrar la tarea que realiza en una Unidad de trabajo. Describe lo más exhaustivamente posible aquello que realiza a lo largo de un día, o de una semana o de X semanas, de acuerdo a lo que el propio profesor entienda como Unidad de trabajo, llegando siempre a concreciones que ayuden a la comprensión de su tarea.

Es aconsejable que elija un grupo con el que mejor se sienta, que le haga sacar lo mejor de sí para trabajar con sus alumnos, y una asignatura en donde se sienta a gusto. Es el relato de sus mejores experiencias y de sus logros con los alumnos. Aquello con lo que se siente orgulloso. Todo ello permitirá que el profesor relate con entusiasmo, pasión y emoción aquello que hace.

Una vez realizado este trabajo, los profesores lo ponen en común en el grupo que se ha constituido para esta tarea. La mayor parte de las veces se realiza en grupos heterogéneos, formados con profesores de distintas etapas.

Es una herramienta de reflexión muy completa y transversal que favorece la metacognición de los profesores, para lo que necesitan entrar dentro de ellos mismos, recordar, reflexionar y poner nombre a lo hacen de una forma sencilla, de manera que puedan, a continuación, contárselo a sus compañeros.

Pues sólo se realizará un aprendizaje realmente significativo cuando la persona es capaz de entrar dentro de sí y describir lo que ve y es capaz, por tanto, de llevar al análisis aquello que ha experimentado. Es un momento para interiorizar e identificar progresos, aprendizajes personales.

Tiene interés por sí mismo, pues ayuda al docente a hacer un paréntesis y pensar en su trabajo. Tiene también importancia porque se piensa como instrumento para la escucha y el diálogo respetuoso, así como para la interacción con los demás profesionales del Centro.

Diario del proceso

Se recogen aquí todos los momentos de encuentro en pequeños grupos, en gran grupo constituyendo el diario o memoria. Es el que favorece que se siga el hilo conductor, a donde se puede volver y consultar qué paso se dio y por dónde se va caminando. Ayuda a la coherencia del proceso. Quedan recogidos los datos de:

a) Puesta en común y debate en pequeños grupos

Se plantean **grupos de intercambio y debate,** que suponen un diálogo igualitario entre los componentes del grupo, a través del que se construye, de forma colectiva, el tema que convoca.

Se provoca desde el principio, después de la reflexión individual, un verdadero trabajo colaborativo, que Chacón (2012) define como co-produción de conocimientos.

Primero, se garantiza un trabajo individual y, en un segundo momento, el trabajo se pone en común, favoreciendo así que todos puedan opinar y construir juntos.

Una vez que se ha realizado la primera parte, los profesores deberán comunicar a sus compañeros:

- ¿Cómo trabajo yo en el aula con el alumnado?
- ¿Distribuyo la clase en diferentes momentos con actividades distintas?
- ¿Cómo hago yo la planificación diaria de mi clase, teniendo en cuenta la diversidad existente en el grupo?

Analizo en lo que describí en la parte individual:

- ¿Cuánto trabajan mis alumnos? ¿Cuánto trabaja yo y cómo lo hago?
- ¿Qué medios y recursos utilizo con la diversidad de estudiantes?

- ¿Me preocupo si saben algo mis estudiantes de lo que vamos a trabajar? Y si me preocupa ¿Cómo intento saberlo? ¿Cómo se si mis estudiantes saben?
- ¿En qué medida, en su modo de trabajar, atiendo a todos mis estudiantes?

El trabajo, en este segundo momento, consiste en poner en común esta reflexión sobre el modo de trabajar en el aula personal, práctica que ya va siendo más común entre el profesorado, y que ahora se concibe como el único camino que lleva al cambio: El trabajo en equipo del profesorado, entendido no como la suma de personas que trabajan en un Centro, sino como el trabajo de construcción colectiva, que se va desarrollando cuando cada uno tiene en cuenta las aportaciones de los demás y engancha y estructura su aportación con las aportaciones de los demás.

Utilizar el trabajo cooperativo supone sobre todo aprender a escuchar a todos y a construir con las ideas de todos, aprender a elaborar a partir de la comprensión e integrar las aportaciones de los demás.

Las interacciones entre los profesores son importantísimas ya que, entre otros factores, promueven la colaboración y los intercambios comunicativos (PALINCSAR; ENGLERT; RAPHAEL; GAVELEK, 1989). Al realizar tareas cooperativas se posibilitan producciones más elaboradas y correctas que cuando se realizan individualmente, y al poderse confrontar puntos de vista diferentes, se facilita la negociación y la construcción de un lenguaje común.

Es un momento importante para reflexionar sobre los modos de trabajo en el aula en torno a los distintos modos de comprender el trabajo de equipo. Al trabajar así se realizan otros aprendizajes y se tienen diferentes experiencias de dinámicas y estrategias cooperativas.

Lo más importante del aprendizaje es haber tenido la experiencia de que cooperar no es sumar las aportaciones individuales, sino que es la consecuencia de la sinergia que se provoca en el grupo: es el resultado de una construcción colectiva.

b) El diálogo en gran grupo

Este trabajo en gran grupo se entiende como una extensión del trabajo en pequeño grupo en el que el principal protagonista es el propio profesorado y donde el asesor conduce el diálogo entre estos: "El investigador (de la Investigación-Acción o asesor) coordina la investigación y los docentes co-participantes, colaboradores de la investigación, son invitados a participar activamente del proceso (SANTOS, REZENDE, PINTO DE AMORIM, WESCHENFELDER, 2018, p. 31).

Estos autores subrayan algunos principios que consideran fundamentales en el proceso de construcción del conocimiento: reflexión crítica, escucha sensible, negociación, coproducción del conocimiento, colaboración, dialogicidad, movilización de saberes, rigurosidad científica.

Cada uno de estos principios es importante para una construcción conjunta de significados compartidos, al identificar diferencias y negociar sobre ellas, y para hacer un lenguaje común, que beneficia a la comprensión de todos en la Institución Educativa. También es una invitación a trabajar en grupos colaborativos, con el fin de realizar procesos eficaces en un Centro. Por tanto, unen la práctica reflexiva del profesor-investigador y la técnica del trabajo colaborativo que ayuda a paliar las dificultades que se encuentran en los grupos de trabajo (LABRADOR-PIQUER; ANDREU-ANDRÉS, 2015).

Al final de la puesta en común, el asesor realiza una síntesis de las aportaciones y añade sus propios análisis, aclara aspectos teóricos, realiza subrayados, sitúa el momento del proceso y ofrece pistas, en su caso, para dar el siguiente paso.

c) Reuniones con el equipo directivo, el equipo de coordinadores y el equipo de innovación

El objetivo es saber en qué momento se encuentra el centro, los responsables y el profesorado. Y situarse en su zona de desarrollo próximo y poder planificar el paso siguiente.

Estos encuentros son el momento para pensar con los responsables del Centro, cómo se han detectado las necesidades, qué implicación ha tenido el profesorado, como involucrarle a todo el profesorado y como dar respuesta. Es un momento para pensar en los planteamientos de fondo y el grado de coherencia con el Proyecto educativo del Centro, en cómo desarrollar los procesos y en cómo ir dando los distintos pasos. Se lleva a cabo al comienzo del proceso y al menos una vez durante el curso.

Las asesoras escuchan, preguntan hasta comprender qué se está moviendo entre el profesorado. Comparten sus ideas, las posibilidades y los límites y se continúa con el proceso cambiado, mejorado o en la línea de lo que se estaba haciendo, contando con el apoyo de quienes van a realizar el seguimiento en el día a día.

Se recogen por escrito los datos necesarios, los retos, las preocupaciones propias del Centro para que sirvan de apoyo. Y se comunican los acuerdos al resto de los profesores, transformado ya en el siguiente paso a dar.

Instrumentos de evaluación: las evaluaciones al comienzo del proceso y en la mitad y final

Se considera la evaluación como un instrumento fundamental para tomar el pulso del proceso en su inicio, en su desarrollo y al final. Y en todo momento con un objetivo formativo: Conocer que piensa el profesorado, qué hace el profesorado y cuál es su actitud.

La recogida del relato comunicativo es una forma de comprender qué es lo que está haciendo en distintos momentos del proceso. Y hay otros instrumentos en donde los profesores expresan qué es lo que más les ayuda en el proceso, qué les ha gustado más para saber cómo es mejor trabajarlo y qué necesidades nuevas aparecen.

Es un instrumento cualitativo. En ocasiones se utilizan también instrumentos cuantitativos. También se tienen en cuenta evaluaciones hechas por otros componentes de la Comunidad Educativa o por personas del contexto que hayan intervenido en algún momento y hayan valorado modos de hacer del proceso en curso.

Es especialmente interesante el instrumento de metacognición que pone en relación lo que antes hacía cada uno o en grupo y qué hacen ahora, para la autoidentificación del cambio. Lleva por título: *Qué pensábamos y hacíamos antes, qué hacemos y pensamos ahora*.

Como en la mayor parte de las estrategias,

- Hay un primer momento individual: cada uno piensa si identifica sus propios cambios en los planteamientos teóricos.
- Un segundo momento de compartir con los iguales: se ponen en común los cambios identificados y se acuerda cuáles son aquellos que se han valoran como más significativos.
- Una puesta en común que permite expresar con sus propias palabras el camino recorrido.

Análisis y reflexión sobre la complejidad del cambio en la práctica docente

Cuando la formación que los docentes han recibido durante algunos años ha girado en torno a sus prácticas de aula, desde el modelo de reflexión-acción, y con todo el profesorado del claustro, parece que la consecuencia tendría que ser un cambio en sus prácticas, capaz de mirar hacia sus alumnos y a los procesos que se van

produciendo en su interior y que esta mirada se haga extensible al trabajo concreto y a todas las acciones que se realizan. Sin embargo, los cambios son puntuales en numerosas ocasiones y no se da el esperado cambio sistémico en poco tiempo, sino gracias al hábito que se va adquiriendo día tras día, año tras año, en una reflexión crítica capaz de pensar en los escenarios de enseñanza que dispone teniendo en cuenta los aprendizajes que va haciendo el alumnado.

Dice Perrenoud (2004, p. 13) que, para dirigirse hacia una verdadera *practica reflexiva,* es necesario que esta postura (de análisis) se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *hábito*, tanto para estudiantes como para profesores.

Por eso, entendemos que este planteamiento de acción – reflexión – acción tiene que terminar siendo algo que el profesorado de un Centro necesita aprender y aplicar de forma permanente en sus sesiones de trabajo en equipo y en su trabajo personal individual, de manera que se convierta en un hábito.

A partir de esta reflexión, el profesor necesita estar muy vigilante durante todo el proceso de desarrollo de su práctica para identificar si sus modos de hacer pertenecen al paradigma de aprendizaje, y para que no se "cuelen" en su práctica, modos de hacer del paradigma de enseñanza, que es a lo que puede estar más acostumbrado.

La rapidez de los acontecimientos y las exigencias profesionales no invitan a la reflexión, más bien nos llevan a la búsqueda de la eficacia y la rapidez. El querer conseguir mucho en poco tiempo, es un enemigo para la innovación que exige procesos de largo recorrido en donde la reflexión y el contraste han de estar presentes de forma permanente.

La importancia del protagonismo del aprendizaje en la práctica

En todo este proceso observamos que los profesores son capaces de asumir y hacer nuevos planteamientos teóricamente. Ahí podemos encontrarnos todos. Incluso pueden identificar estrategias coherentes con dichos planteamientos teóricos. El problema aparece cuando esto se concreta en acciones, actividades que el profesor tiene que plantear y desarrollar en coherencia con lo anterior.

Desde el asesoramiento externo nos encontramos con que algunos profesores manejan los planteamientos teóricos, identifican algunos elementos en la práctica, pero las actividades que formulan no siguen una progresión coherente y éstas se vuelven a situar en un paradigma de enseñanza. Sin embargo, el profesorado cree que sus propuestas concretas se sitúan ya en el paradigma de aprendizaje.

Existe pues un desfase entre la teoría y la práctica, que podemos llamar incoherencia, quizá por la creencia de que al saber qué significa el nuevo paradigma, el profesorado piensa que ya lo lleva a la práctica.

Alvarez recuerda que

> Teoría y práctica parecen variables dicotómicas y puede parecer soberbia la pretensión de conectarlas, en tanto que hoy día constituyen mundos amplios e intrínsecamente complejos internamente (Porlán y Rivero, 1999; Whitehead, 2009a, 2009b), sin embargo, de esta relación depende la coherencia educativa, la mejora escolar y el desarrollo profesional docente (2012, p. 385).

Esta necesidad de coherencia entre lo que se sabe, lo que se piensa y lo que se hace en educación, dice Álvarez es central en educación y continúa más adelante diciendo que

> La relación entre la teoría y la práctica constituye un tema apasionante, sobre todo por la resistencia del mismo a ser resuelto satisfactoriamente, al tratarse de un asunto de gran complejidad (…) No hay una receta sobre cómo relacionar teoría y práctica y, en consecuencia, no podemos ofrecerla (2012, p. 2).

En realidad, esto sigue sucediendo luego quiere decirse que se tienen que dar en el interior de la persona las conexiones estructurales que solamente el sujeto puede hacer. A los mediadores nos queda la posibilidad de seguir ofreciendo experiencias significativas y climas apasionantes que favorezcan esa conexión entre teoría y práctica.

En la búsqueda de esa coherencia y retomando las variables de Zabala, ofrecemos una pauta que ayuda a los equipos de profesores a analizar las actividades docentes que desarrollan en sus aulas.

Valoración del trabajo

Es importante que cada equipo de trabajo sea el que hace una reflexión sobre los pasos que va dando, ya que este es el único modo de que los avances permitan dar los pasos siguientes.

Para ayudar a este proceso de mejora ofrecemos esta pauta de autoreflexión evaluativa para ser utilizada de forma ordinaria por los propios equipos.

Pauta para la autoevaluación de los equipos de profesores

Unidad o Proyecto de trabajo:

Temporalización:

Valoración:

1. Cambios que se han introducido en la elaboración del último PdA. Pasos que se van dando y que, a juicio del profesorado, suponen una mejora.
    - Señalar los pasos y el aspecto en el que suponen una mejora
    - Indicar por qué suponen una mejora

2. ¿Se han seguido todos los pasos de desarrollo del PdA de forma sistemática?
    - Señalar aquellos que más han ayudado y por qué
    - Indicar aquellos pasos que más dificultades han presentado y por qué
3. ¿Se ha incorporado el Plan de Trabajo de los alumnos?
    - Señalar logros
    - Indicar carencias a superar
4. ¿Se ha utilizado el Portafolio?
    - Indicar la finalidad para la que se ha utilizado: metacognición, evaluación, síntesis final del aprendizaje
    - Señalar logros
    - Indicar carencias a superar
5. En cuanto a las actividades

    1º) en general
    - ¿Responden al paradigma de aprendizaje? Señala algunas evidencias
    - Se programan:
        - actividades de inicio,
        - actividades de desarrollo
        - actividades de síntesis y de evaluación.
    - ¿Se da una secuencia progresiva y de construcción del conocimiento, en las actividades que se plantean? Señala algún ejemplo.
    - Los alumnos tienen un plan que les ayuda a un trabajo autónomo y responsable.
    - ¿Las actividades tienen tres partes: trabajo Individual, trabajo en pequeño grupo, trabajo en gran grupo?
    - ¿Es el alumno el protagonista? Señala algunas evidencias

Siempre / Casi siempre / Algunas veces / Nunca

Secuencia de las actividades:	***S***	***CS***	***AV***	***N***
Las actividades iniciales: • ¿son para conocer qué saben los alumnos sobre lo que se va a trabajar? • ¿Hay una relación con la vida diaria para saber si esos conocimientos se comprenden y utilizan? • Como consecuencia, ¿El profesor cambia algo la programación si lo ve necesario?				
Las actividades de Desarrollo: **En relación con los alumnos:** • ¿Los alumnos piensan y se organizan en las actividades a partir del Plan de trabajo o con las pautas del profesor? • ¿Los alumnos van recogiendo su trabajo en su cuaderno? • ¿Los alumnos preguntan sus dudas en clase a sus compañeros, al profesor…? • ¿Los alumnos comprenden y hacen suyo el proceso el proceso? **En relación con el trabajo que se plantea:** • ¿Se recoge el proceso de cada uno y del grupo en una pauta de seguimiento? • ¿Se da una secuencia progresiva y de construcción del conocimiento, en las actividades que se plantean? • ¿Se aprecia que el conocimiento va creciendo? • ¿Tienen un nivel de complejidad creciente? **En el planteamiento de las actividades:** • ¿Las actividades son realmente de aprendizaje y están planteadas desde la participación y la integración de los aprendizajes por parte de los alumnos? • ¿Se establecen relaciones con otras asignaturas? • ¿Se establecen relaciones con la vida? • ¿Las actividades responden al plan de trabajo? • ¿Se utiliza la investigación, o actividades por descubrimiento? • ¿Favorecen el aprendizaje colaborativo? • ¿Promueven la iniciativa del alumno? • ¿Favorecen el aprendizaje autónomo? • ¿Se aprenden contenidos? • ¿Se aprenden procedimientos? • ¿Se aprenden valores? • ¿En las actividades se tienen en cuenta todas las inteligencias?:				

Las actividades de síntesis y/o evaluación: • ¿Se pone a prueba lo aprendido para dar respuesta a situaciones de la vida diaria? • ¿Hay un producto tangible –individual y/o en equipo, como consecuencia del aprendizaje? • ¿Las actividades finales conducen al compromiso social? • Se ofrece al alumno pautas que les ayudan a su propio seguimiento y autorregulación de los aprendizajes que va haciendo. • ¿Se comprueba que todos los alumnos pueden responder a las cuestiones planteadas al principio? • ¿Se ha dado tiempo suficiente para que todos aprendan?				

Siempre / Casi siempre / Algunas veces / Nunca

Metodología y organización de las actividades:	***S***	***CS***	***AV***	***N***
• ¿La metodología es globalizada e integrada? (Ed. Infantil y primeros cursos de Primaria) • ¿La metodología es interdisciplinar? (ESO y últimos cursos de Primaria) • Las actividades se organizan: ○ ¿individualmente?, ○ ¿en grupos pequeños de forma cooperativa?, ○ ¿en gran grupo? • ¿En qué medida se favorece el trabajo individual?: de investigación, de creatividad, de interiorización, de elaboración, etc. • ¿Se utilizan diferentes agrupamientos?: dentro del propio grupo-clase, intergrupo-clase • ¿Se utilizan diferentes espacios de aprendizaje?: aula, pasillos, salones, patios, fuera del colegio (plazas, calles, museos, espacios lúdicos, espectáculos, etc. • ¿Se utilizan rincones, talleres, aulas de área… como modo de desarrollar las actividades? • ¿Se promueve la interacción entre alumnado de diferentes niveles y etapas educativas?				

Siempre / Casi siempre / Algunas veces / Nunca

Materiales utilizados:	***S***	***CS***	***AV***	***N***
• ¿Utilizan materiales con los que los alumnos pueden interactuar? • ¿Promueven la iniciativa del alumno? • ¿Favorecen el aprendizaje autónomo? • ¿Favorecen el aprendizaje colaborativo? ¿Qué materiales se utilizan? • ¿Libro de texto?, • ¿Enseñanza asistida por ordenador? • ¿Se utilizan fichas autocorrectivas? • ¿Planes de trabajo? • ¿Herramientas de autoevaluación?				

Siempre / Casi siempre / Algunas veces / Nunca

Evaluación de los aprendizajes:	***S***	***CS***	***AV***	***N***
• ¿Están planteados los criterios de evaluación? • ¿Los logros son concretos y referidos a todas las inteligencias? • ¿Se realiza un seguimiento individualizado del trabajo personal realizado por cada uno de los alumnos? • Se ofrece al alumno pautas que le ayuden a su propio seguimiento y autorregulación de los aprendizajes que va haciendo • ¿Se ofrece a los alumnos instrumentos para que puedan hacer la evaluación de sus trabajos de grupo? • ¿Se plantea un compromiso ciudadano individual y/o de grupo a partir del trabajo realizado?				

Siempre / Casi siempre / Algunas veces / Nunca

Evaluación del PdA realizado?	***S***	***CS***	***AV***	***N***
• ¿Se evalúa el proceso desarrollado? • ¿Se evalúa la satisfacción de los implicados?: ○ ¿Los alumnos evalúan la Unidad de Trabajo? ○ ¿Los padres evalúan ○ ¿Los profesores evalúan				

A modo de conclusión

La realización de procesos metodológicos de Investigación-Acción suponen el mismo rigor, o incluso más, que otro tipo de investigación, además de un proceso laborioso que puede prolongarse durante al menos tres años. Puede durar más, de acuerdo con el tipo de innovación que se busque: Si es una innovación parcial o si es una innovación integral en el Centro.

Este proceso de I-A, se requiere la voluntad expresa del conjunto del profesorado y un deseo de cambio de su realidad, pedida y aceptada por un número alto de profesionales de un Centro, más del 60%.

Este modelo de formación opta por la reflexión del propio profesorado en relación con claves teóricas, y supera la formación por transmisión, donde el profesorado recibe la transmisión, desde un marco teórico, no reflexionado por él y muy rápidamente, y se "supone" que el profesional lo llevará a la práctica.

Por el contrario, en un proceso de investigación acción, se prioriza la reflexión y el análisis de la práctica con claves teóricas que suponen un diálogo muy concreto con el trabajo del profesor, y donde se provoca una mejor comprensión.

Asimismo, identificamos que el trabajo de reflexión sobre la práctica concreta provoca una mejor comprensión de los planteamientos teóricos que están vinculados con dicha práctica. Y, en consecuencia, se provoca una mayor coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace.

Un enemigo importante en esta reflexión y cambio en la práctica lo representan la prisa por encontrar fórmulas y recetas y la búsqueda de eficacia y la rapidez, que juegan en contra de quienes (en este caso, profesores) necesitan más tiempo para aprender nuevos conceptos educativos y para lograr aprendizajes más profundos y

duraderos. Dar el tiempo suficiente para el aprendizaje, algo buscado expresamente en la I-A, mejora el procesamiento cognitivo de la información y el encuentro de conexiones con otras áreas, con otras temáticas y con la propia práctica

Por expresar con realismo algunas de estas cuestiones, ofrecemos, a continuación, reflexiones recogidas recientemente en uno de los procesos llevados a cabo con un Centro en diciembre de 2018.

En cuanto al diálogo teoría – práctica, el propio profesorado aporta reflexiones como estas:

> Valoro muy positivamente el diálogo que hacemos teoría – práctica. La reflexión que hacemos en equipo, con los compañeros de etapa, que nos permite, de forma dinámica, aplicar precisamente lo que vamos trabajando sobre el paradigma de aprendizaje.
>
> Trabajar en grupo: poner en común aspectos con otros compañeros, me ha hecho aprender a plantearme mi forma de trabajar con los alumnos.
>
> Lo que me parece más interesante es poder ir clarificando los conceptos dudosos que nos van surgiendo al hilo de la experiencia, y a la vez ir dando pasos de avance para la práctica.
>
> La dinámica de trabajo es activa, participativa, de verdadera reflexión – acción.

En cuanto a los procesos de investigación – acción planificados sistemáticamente, construidos desde el propio contexto, con la participación activa de los propios profesores, estos expresan lo siguiente:

> Me ayuda especialmente el proceso de investigación – acción que venimos desarrollando.
>
> Ha sido un proceso sistemático el realizado en estos años, y ha sido buena la continuidad y el proceso secuenciado que se ha hecho.

En cuanto al trabajo en equipo del profesorado que permite el contraste y la iluminación de los compañeros y la autorreflexión sobre la propia práctica, recogemos algunas de las aportaciones del propio profesorado:

Muy interesante trabajar en grupo, poner en común aspectos con otros compañeros. Esto me ha hecho aprender y plantearme mi forma de trabajar con los alumnos.

Poder compartir inquietudes y experiencias. Analizar en el equipo nuestro trabajo y poder establecer, a la luz de lo trabajado, elementos de mejora.

Las dinámicas y la reflexión sobre nuestras experiencias de Proyectos de Aprendizaje realizadas durante el curso, nos permiten hacer propuestas de mejora reales y más eficaces.

Que trabajamos y reflexionamos sobre lo que ya tenemos hecho, sobre nuestros trabajos de aula, propuestas y herramientas y eso ayuda a poder incluir cambios, novedades, mejoras, etc. de manera más concreta.

Referencias

ALVAREZ ALVAREZ, C. La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, *Educatio Siglo XXI,* v. 30, n. 2, p. 383-402, 2012.

BLANCHARD, M. y MUZÁS, M.D. (Org.). *Equipos docentes innovadores:* Formar y formarse colaborativamente. Madrid: Narcea, 2018.

BLANCHARD, M. Y MUZÁS, M.D. 2. ed. *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos.* ¿Cómo trabajar la diversidad en el aula? Madrid: Narcea, 2009.

ESTEVE RUESCAS, O. *Entre la práctica y la teoría.* Comprender para actuar (Between practice and theory. Understanding for acting) Univ. Pompeu Fabra. Dpto. de Traducción y Ciencias del Lenguaje. Barcelona: Roc Boronat, 2013.

FLORES OCHOA, R. *Hacia una Pedagogía del conocimiento*. Colombia: Mc Graw Hill, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.

SANTOS, dos, J.J.; REZENDE, L.; PINTO DE AMORIM, M.I.; WESCHENFELDER, L. Formar y formase colaborativamente. En: M. BLANCHARD, M. y MUZÁS, M.D. *Equipos Docentes Innovadores.* Madrid: Narcea, 2018.

KEMMIS, S. *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata,1988.

LABRADOR-PIQUER, M.J. Y ANDREU-ANDRÉS, M.A. Investigación-Acción para conseguir grupos colaborativos eficaces, *Educatio Siglo XXI,* v. 32, n. 3, p. 75-98, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.6018/j/210991. Acesso em: 12 fev. 2018.

LAVE J. Y WENGER, E. *Situated Learning*: Legitmate Periperal Participation. Cambridge, UK: Cabridge University Press, 1990.

LATORRE, A. *La investigación-acción.* Conocer y cambiar la práctica educativa (9 reimp.). Barcelona: Graó, 2009.

MUÑOZ REPISO, M. El futuro de la mejora de la Escuela en España. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 339, 2004, p. 72-75.

MURILLO, F.J. Y KRICHESKY, G.J. El proceso del cambio escolar. Una guía

para impulsar y sostenerla mejora de las escuelas. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. *Reice.* v. 10, n. 1, p. 26-43, 2012.

MUZÁS, M.D.; BLANCHARD, M.; SANDÍN, M.T. *Adaptación del currículo al contexto y al aula.* Madrid: Narcea (Edición digital), 2015.

PALINCSAR, A. S., ENGLERT, C. S., RAPHAEL, T. E.; GAVELEK, J. *Transforming the Learning Disabled into Self-Regulated Learners:* The Construction, Implementation, and Validation of a sustainable Early Literacy Curriculum. The Office of Special Education and Rehabilitative Services, 1989.

PERRENOUD, PH. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Graó, 2004.

ZABALA, ANTONI. *La práctica educativa.* Cómo enseñar. Barcelona: Graó, 2011.

A formação dos professores para o trabalho com jovens e adultos

Maria Manuela Franco Esteves

Introdução

Quando se pretende saber quais os fatores que influem na aprendizagem e o seu peso relativo, todos os estudos existentes apontam para o efeito do trabalho do professor como o segundo fator mais importante. O primeiro fator estará relacionado com características do aluno, o capital cultural que transporta para a escola, a sua história de vida, a sua motivação prévia. Como este primeiro fator não é, à partida, controlável pelos educadores e só se modificará em função de mudanças mais ou menos profundas da sociedade no seu todo, importa então trabalhar sobre o segundo dos fatores – o trabalho dos professores – no sentido de o tornar mais competente na promoção de aprendizagens significativas dos estudantes e, portanto, eficaz na produção de transformações relevantes do seu modo de estar no mundo.

Abordaremos em seguida alguns aspetos da formação docente para o trabalho com jovens e adultos, e sentidos possíveis para o seu desenvolvimento, assim como as políticas gerais e institucionais que lhes podem dar sustentação.

Sendo a formação de professores o nosso interesse principal de pesquisa em educação, só em anos recentes começámos, porém, a atender ao caso específico da formação

docente para o trabalho com jovens e adultos. Inicialmente, trabalhámos em torno de problemáticas da pedagogia universitária e em projetos luso-brasileiros nessa área, envolvendo pesquisadoras como Maria Isabel da Cunha, da Unisinos, Carlinda Leite, da Universidade do Porto, e Valeska Oliveira, da Universidade Federal de Santa Maria. Depois, o nosso interesse ampliou-se para abranger também o trabalho docente com jovens e adultos em graus de ensino não superiores. Também aí, pudemos colaborar com colegas portugueses e brasileiros envolvidos em diversos programas (doutoramento, doutoramento sanduíche, pós-doutoramento) cujos trabalhos aqui é justo salientar. Falamos particularmente de pesquisadores como José Jackson dos Reis, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Regina Magna Araújo, da Universidade Federal de Ouro Preto e a sua discípula Eliana Maia, Maria Rosa Santos, cuja dissertação de mestrado e tese de doutoramento orientámos na Universidade de Lisboa.

O presente texto foca-se na segunda das dimensões referidas: o trabalho docente com jovens e adultos na educação não superior.

Breve caracterização da educação e formação de adultos em Portugal

A educação de jovens e adultos em Portugal, habitualmente designada como Educação e Formação de Adultos (EFA), tem sido objeto, desde há quatro décadas, de sucessivas políticas públicas frequentemente contraditórias entre si.

A democratização do país iniciada com a Revolução de 25 de Abril de 1974 e a sua tradução no campo da educação convergiu com a necessidade de elevar os níveis de escolarização da população com mais de 14 anos de idade que eram então os mais baixos entre todos os países europeus – daí resultou o incremento de cursos de ensi-

no recorrente noturno dirigidos a jovens que tendo chegado aos 18 anos de idade não tinham completado a escolaridade obrigatória (de apenas 6 anos, nessa época) e a adultos que, por diversas razões, desejavam prosseguir estudos e/ou melhorar as suas competências profissionais. Simultaneamente, desenvolveu-se um Plano Nacional de Alfabetização dirigido aos cerca de 28% de analfabetos existentes então na população portuguesa com mais de 14 anos.

Posteriormente, em 1985, a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), hoje União Europeia, fez aumentar a pressão para fazer convergir os níveis de qualificação dos portugueses com os da média europeia, pressão que ainda hoje se mantém porque, apesar de avanços muito significativos, ainda se regista um atraso notório.

Remetendo-nos apenas ao período mais recente, em 2005 surgiu a Iniciativa Novas Oportunidades, um programa ambicioso que se traduziu na criação de Centros de Novas Oportunidades e de novas valências nas escolas regulares de ensino básico e secundário, tendo como meta a elevação da qualificação escolar e profissional de jovens e adultos.

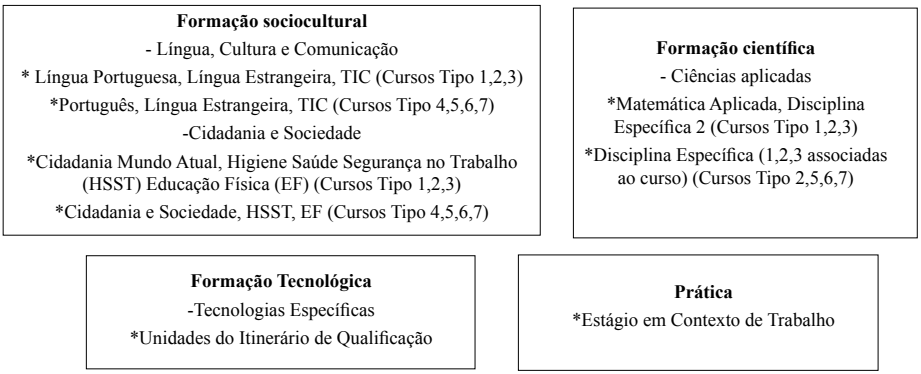
Aos CNO, extintos a partir de 2011, sucederam a Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP) e a estes os Centros Qualifica (CQ).

Os processos e programas de EFA são diversos:

1. RVCC (reconhecimento, validação e certificação de competências)
2. CDC (cursos de dupla qualificação, escolar e profissional)
   - 2.1 Cursos de Educação e Formação (CEF)
   - 2.2 Cursos Profissionais (CP)
   - 2.3 Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)
   - 2.4 Formações Modulares (FM)

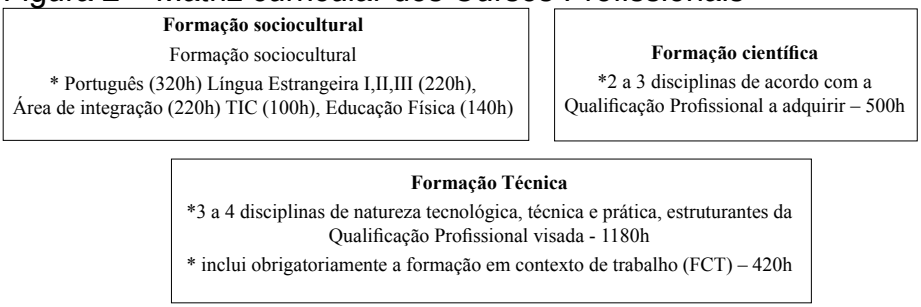
A estruturação curricular dos CEF e CP, apresentada respetivamente nas figuras 1 e 2, evidencia diferenças significativas em relação ao ensino regular e, quer pelo seu conteúdo quer pela sua organização por módulos, reclama um trabalho diferenciado por parte dos professores.

Figura 1 – Matriz curricular dos CEF



Fonte: Portaria nº 230 de 7 de março de 2008.

Figura 2 – Matriz curricular dos Cursos Profissionais



Fonte: Decreto-Lei nº 139 de 5 de julho de 2012.

Como afirma Maria Rosa Santos,

> Coloca-se então aos docentes destes cursos o desafio do desenvolvimento de competências de preparação dos alunos para a vida ativa e de articulação entre as diferentes componentes de formação para a construção do plano de transição de cada aluno para o seu desempenho profissional e boa inserção social (2009, p. 34).

Evidenciando as políticas contraditórias prosseguidas, tivemos no passado recente:

- Primeiro, o aumento exponencial da oferta formativa entre 2005 e 2011, acolhendo perto de 1 milhão de formandos;
- Depois, a quase extinção da educação e formação de adultos entre 2011 e 2015;
- Por último, a retomada das iniciativas nesta área a partir de 2015.

Um campo de trabalho docente específico: heterogeneidade dos estudantes

A educação de jovens e adultos coloca à instituição escolar e aos professores desafios de diversa ordem, uns comuns a todas as situações de ensino-aprendizagem, mas outros, específicos.

Um primeiro aspeto a considerar é o da heterogeneidade dos jovens e adultos que acedem à escola como uma segunda oportunidade para completar a sua escolarização ou numa perspetiva de formação continuada ao longo da vida. Heterogeneidade, portanto, no que respeita aos níveis de desenvolvimento cognitivo e socio afetivo, à história e às experiências de vida, incluindo as experiências escolares anteriores, heterogeneidade, ainda, no que respeita aos projetos de vida que os animam.

Impõe-se, então, como primeira condição para o trabalho em EJA, o conhecimento tão aprofundado quanto possível, dos estudantes que habitam cada turma: quem são? Qual o seu nível de desenvolvimento pessoal e social? Donde vêm e para onde querem ir? O que esperam da escola e da vida?

Este diagnóstico que constitui uma forma de avaliação, é condição de arranque do trabalho do professor se este quiser promover

estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas, coerentes e tendencialmente eficazes.

Há nisto um risco conhecido, para o qual os professores devem estar prevenidos: o do efeito de Pigmalião. De facto, nesta fase de diagnóstico os professores criam expectativas e fazem prognósticos acerca dos alunos com quem estão a contactar, expectativas que podem apresentar-se fracas e prognósticos que podem ser de derrota antecipada, e que se traduzem em expressões como "eles são muito fracos", "eles não têm bases", "eles nem sabem ler e escrever", "acho que a maioria não vai conseguir", "eles vão reprovar". Está cientificamente demonstrado que este ponto de partida constitui uma profecia que, na maior parte dos casos, acaba por se concretizar. As fracas expectativas do professor, mesmo quando não são por ele verbalizadas, são intuídas pelos alunos e conduzem estes a desistir precocemente. Saber da magnitude deste efeito deve levar o professor a tudo fazer para usar o diagnóstico de modo positivo e a combater em si próprio o preconceito que tende a instalar-se facilmente, ação que está longe de ser fácil.

De facto, sentimentos e atitudes são inseparáveis das inter-relações pessoais e, portanto, um aspeto importante da relação pedagógica. Desde os anos 90, têm-se multiplicado os estudos acerca do caráter emocional da docência. O reconhecimento de que o professor também é uma pessoa, como parte indissociável do profissional que ele /ela é, tem estado associado a estudos de diversa natureza seja sobre os seus comportamentos observáveis, seja sobre o seu pensamento ou sobre as suas emoções. Como principais resultados registam-se os seguintes:

- Reconhecimento da importância da comunicação verbal e não-verbal das emoções e dos afetos;
- Importância do autoconhecimento, da autoestima e da maturidade emocional do professor para o seu desempenho;

- Impactes sobre o recrutamento e seleção, a formação inicial e contínua, os contextos e as condições de trabalho.

Em função destes resultados, os especialistas recomendam, entre outras, medidas nos seguintes sentidos:

- Atrair para a profissão pessoas motivadas pelas relações humanas;
- Proporcionar uma formação inicial realista e uma formação contínua ancorada em interesses profissionais do professor;
- Incorporar na formação contributos dos modelos personalistas;
- Desenvolver programas de indução sérios;
- Sistematizar a supervisão pedagógica das práticas, por orientadores ou entre pares, para refletir sobre as diversas dimensões envolvidas, incluindo as afetivas;
- Organizar as escolas em função dos princípios da participação, da colaboração, do aprender a viver com os outros e do aprender a ser: na gestão democrática da escola; no fomento de espaços autênticos de colaboração e partilha entre professores, entre professores e alunos, entre a escola e a comunidade;
- Trabalhar entre pares para a superação de dilemas éticos e deontológicos associados ao exercício profissional.

Especificidades dos processos de aprendizagem de jovens e adultos

Uma segunda questão – também fundamental – prende-se com o uso do conhecimento científico acerca do modo como jovens e adultos aprendem. Esse uso não é fácil nem imediato, não se trata de o professor transpor mecanicamente esse conhecimento para a sua ação porque a educação opera com objetivos e em contextos especí-

ficos, diferentes de um lugar para outro, e com estudantes que são, eles próprios, também diferentes uns dos outros e estão em evolução. Existem diferentes estilos de aprendizagem e desenvolver um trabalho docente articulado com os mesmos é uma tarefa complexa e exigente. Por outro lado, a natureza das disciplinas também obriga ao uso de diferentes estratégias e métodos: aprender matemática reclama processos diferentes dos proporcionados para aprender geografia ou eletrotecnia.

Porém, para lá de todas essas formas de especificidade a ter em conta nos espaços de ensino-aprendizagem, há alguns princípios adquiridos pela pesquisa que convém que os professores que trabalham com jovens e adultos, conheçam.

Malcom Knowles (1984), falando a este propósito em andragogia para nomear a aprendizagem do adulto, definiu-a como "a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender".

A andragogia consagra cinco princípios:

1. À medida que uma pessoa amadurece, ele ou ela torna-se mais capaz de se autodeterminar;
2. Os adultos acumularam experiências que podem ser um importante recurso para a aprendizagem;
3. Os adultos tornam-se disponíveis para aprender quando experimentam a necessidade de saber alguma coisa;
4. Os adultos tendem a estar menos focados na matéria e mais na resolução de problemas;
5. Para os adultos, as motivações mais fortes são as intrínsecas.

Estes princípios não devem ser encarados de forma dogmática, nem tomados como universais, mas antes constituir pistas a explorar pelos professores para caracterizar e distinguir os alunos com quem estão a trabalhar, num dado curso – haverá aqueles que se definem por estes princípios, ou por alguns deles, e outros que não.

Flexibilização curricular, diferenciação pedagógica e pedagogia crítica

Uma terceira questão que suscitamos em relação ao ensino – aprendizagem de jovens e adultos é a da necessidade de flexibilidade curricular e de diferenciação pedagógica. Longamente desejadas, cada vez mais reclamadas nos discursos, elas estão, porém, ainda ausentes da maioria das situações educativas.

Julgamos que, de forma intuitiva, a maioria dos professores quando se apercebe de dificuldades de aprendizagem coletivas dos seus alunos, faz tentativas para variar as suas propostas de modo a que mais alunos aprendam. Mas, na maior parte dos casos, não se trata de uma diferenciação deliberada nem fundamentada, antes de um procedimento por tentativa e erro que pouco explora as possibilidades de variação estratégica e metodológica ao alcance do professor.

A pedagogia diferenciada ganhou sobretudo nome próprio e visibilidade no espaço das políticas educativas quando estas pretenderam visar a democratização do ensino, não apenas como acesso de todos à escola, mas também como sucesso educativo para todos.

Esta perspectiva da diferenciação emergiu em momentos diferentes do tempo conforme o estádio de desenvolvimento que cada sociedade e respetivo sistema educativo foram atingindo. Ela pode ser rastreada, por exemplo, em França já em finais dos anos 60, mas apenas ganha expressão plena em Portugal, em finais dos anos 90, com a consagração em lei da gestão flexível dos currículos.

O movimento de reconceptualização do currículo que surge igualmente nos anos 60 em contraposição à concepção então hegemónica do currículo dito "por objetivos", de inspiração comportamentalista e de recorte tecnológico, encontra em Paulo Freire um dos seus principais paladinos. Tratava-se então (e trata-se ainda hoje) de fundar a escola, a aprendizagem e o ensino num ideal humanista

de libertação da pessoa, por oposição a um ideal economicista que, mais recentemente, o neoliberalismo fez, nas últimas décadas, regressar em força.

A pedagogia crítica de que a reconceptualização do currículo é um dos aspetos nucleares torna-se fundamental se quisermos evitar cair num plano em que a diferenciação pedagógica se traduza apenas num conjunto de técnicas, sem atender aos fins que ela serve e que nunca são neutros.

Perrenoud (2005) publica um memorando sobre o que entende o que é, e o que não é, diferenciar. Citamos em seguida, resumidamente, o que esse autor nos diz porque julgamos que nos ajuda a corporizar os princípios da pedagogia crítica:

1. A diferenciação situa-se na perspetiva da discriminação positiva (…), é uma escolha política antes de ser pedagógica.
2. A diferenciação pedagógica incide sobre os meios e as modalidades de trabalho, não sobre os objetivos de aprendizagem e as ambições que eles transportam.
3. A diferenciação não é sinónima de respeito incondicional pelas diferenças.
4. Não é nem um método nem um dispositivo específico, mas uma preocupação que deveria estar presente relativamente a todos os métodos, dispositivos, disciplinas e níveis de ensino.
5. A diferenciação não pode nem deve chegar a um ensino inteiramente individualizado – representa individualizar percursos trabalhando em / com grupos.
6. Traduz-se pela qualidade, a pertinência, o sentido e a fecundidade das situações de aprendizagem ao longo do tempo.
7. Passa por uma outra organização do trabalho escolar suscetível de otimizar as situações de aprendizagem, se possível para todos os alunos, e, em particular, para os que têm dificuldades.

8. Os ciclos plurianuais são estruturas favoráveis a uma organização do trabalho mais flexível e cooperativa.
9. Não há diferenciação sem observação formativa, criterial, caracterizando cada aluno face aos objetivos a atingir.
10. É preciso envolver os alunos na resolução de situações-problema ou em projetos que lhes coloquem obstáculos que eles possam ultrapassar no curto prazo e em função do que acontecer é que o professor deve deduzir a diferenciação a propor.
11. Aumentar o tempo de estudo não é a solução, mas sim aprender a um ritmo-padrão apoiado de forma diferenciada pelo professor.
12. A diferenciação pedagógica impõe-se seja qual for o currículo em vigor, mas este pode ser mais ou menos facilitador da diferenciação.
13. A diferenciação pedagógica exige do professor não só o domínio geral dos dispositivos, mas também uma formação especializada em didática, em avaliação e em meta-cognição.
14. A diferenciação deve ser pensada e praticada em equipa.
15. A diferenciação pedagógica pressupõe solidariedade entre os alunos e entre as famílias, no sentido de uma adesão refletida à ideia de discriminação positiva.

A partir das ideias de Perrenoud, acima sintetizadas, parece-nos oportuno sublinhar alguns aspetos que tomamos como essenciais.

Um primeiro aspeto é o que remete a discussão sobre a pedagogia diferenciada para o plano dos valores. Valores sociais e educacionais como o da democratização do sucesso escolar e o da solidariedade entre alunos, professores e famílias. Valores profissionais envolvidos num perfil ideal do docente como alguém preocupado com os seus alunos, convicto da educabilidade de todos, conhecedor especializado de metodologias e didáticas relativas à matéria ou ma-

térias do seu ensino, capacitado para diversificar as suas propostas por grupos de alunos com possibilidades diferentes à partida.

Um segundo aspeto que destacamos é o de que a diferenciação não deve significar expectativas desiguais por parte do professor em relação às aprendizagens dos seus alunos, traduzidas em objetivos de aprendizagem diferentes, sob risco de lhes estar a negar o acesso a uma educação de base, comum a todos.

Um terceiro aspeto é o de que educar / ensinar não é contemporizar com todas as diferenças no sentido em que respeitá-las significaria mantê-las, mas antes trabalhar para a superação de muitas delas, tanto quanto for possível. A constatação da diferença deve ser um ponto de partida, não um objetivo de chegada.

Um quarto aspeto que retivemos é o de que a diferenciação é possível e desejável seja qual for o método de trabalho pelo qual se opte, mas, em qualquer caso, implica sempre trabalhar com grupos aos quais se fazem propostas diversificadas para que todos atinjam os mesmos objetivos.

Finalmente, o quinto aspeto que sublinhamos é o de que a diferenciação pedagógica implica sempre uma postura ativa dos alunos na busca de solução para os seus próprios problemas de aprendizagem, ajudados pelo professor e pelo grupo de pares em que se integram. Como pedagogia ativa que se pressupõe ser, a diferenciação é indissociável da cooperação no sentido que lhe é dado por Connac:

> Uma pedagogia cooperativa pode definir-se como uma forma de ensino em que as aprendizagens são possíveis pela cooperação entre as pessoas que constituem um grupo ou as que com ele interagem. Por cooperação entendem-se todas as situações em que os indivíduos têm a possibilidade de se entreajudar pelo e dentro do encontro educativo (2009, p. 21).

Desafios aos professores e à sua formação

I - Saberes profissionais em ampliação

Ser professor hoje, seja qual for o nível de ensino que se considere ou o contexto onde a profissão se pratica, é sempre realizar um trabalho difícil, ainda que nem sempre pelas mesmas razões.

Quando relemos formulações propostas no passado acerca dos conhecimentos e competências que um professor necessita possuir, pode parecer-nos à partida que, uns e outras, se mantêm imutáveis. Estamos, porém, a cair numa ilusão. Mesmo se uma dada formulação geral continua a ser adequada, já o seu conteúdo preciso é hoje muito diferente e, em muitos aspetos, mais complexo e desafiador.

A título de exemplo, experimentemos perspectivar a proposta de Shulman (1987) acerca do conhecimento profissional docente, à luz dos desafios atuais colocados à escola e do trabalho específico a fazer com jovens e adultos.

a) Conhecimentos da matéria a ensinar – sendo desde sempre indiscutível, colocam-se atualmente com maior acuidade problemas como (i) a proliferação exponencial da informação proporcionada pelas tecnologias digitais que é humanamente impossível a uma só pessoa conhecer, (ii) a necessidade de dominar não tanto uma certa soma de informação mas sobretudo as condições de produção de cada tipo específico de conhecimento e aferir do seu valor epistemológico e (iii) em particular no trabalho com jovens e adultos (mas não só) articular essa matéria com as experiências de vida e de trabalho dos estudantes.

b) Conhecimento pedagógico geral – a sucessiva construção e reconstrução do conhecimento científico sobre a educação coloca com maior acuidade, hoje, o problema da seleção de qual desse conhecimento é mais válido e fiável para sustentar a

ação profissional, problema tão mais difícil quanto (i) as teorias pós-modernas têm abalado a confiança no conhecimento científico, especialmente nas ciências sociais e humanas, (ii) esse conhecimento pedagógico geral sustenta-se, em boa parte, em agendas de investigação de ramos científicos (psicologia, sociologia, história, economia, etc.) para os quais a educação e os processos de ensino – aprendizagem não têm interesse ou têm um interesse marginal e (iii), ainda sinal deste último aspeto, a educação de jovens e adultos é um campo pouco explorado no âmbito pedagógico, avultando sobretudo os enfoques sociológicos e das políticas educativas.

c) Conhecimento pedagógico do conteúdo – porventura o contributo mais original de Shulman que, com este conceito, pretendeu traduzir a mistura que cada professor opera entre o saber da disciplina que ensina e o modo como presume que os alunos o aprendem, o que significa ser capaz de transformar esse saber, sem, no entanto, o falsificar.

d) Conhecimento do currículo, em especial, dos programas e recursos curriculares – hoje pretende-se que o professor não seja apenas um aplicador de um currículo que conhece, mas alguém capaz de o reinterpretar, com autonomia e responsabilidade, em benefício dos alunos, ou seja, um coconstrutor do currículo.

e) Conhecimento dos alunos e das suas características – cuja importância já sublinhámos acima e onde ainda há muito por saber.

f) Conhecimento do contexto educativo, do ambiente social, a que se soma hoje a ambição de as escolas e os professores contribuírem deliberadamente para a mudança desse mesmo contexto.

g) Conhecimento dos fins, das intenções, dos valores que orientam o ensino e das suas bases filosóficas e históricas – ma-

téria que atualmente se pretende que seja também objeto de uma atitude crítica e construtiva por parte de cada professor.

Revendo esta categorização e ampliando-a, Mishra e Koehler (2006) têm vindo a propor que se considere atualmente uma nova dimensão: o conhecimento tecnológico-pedagógico do conteúdo, abreviadamente conhecido como T-PACK, para expressar o impacte das tecnologias digitais da informação e da comunicação na ação educativa e formativa. Trata-se, segundo os autores referidos, de uma dimensão complexa do conhecimento docente, assente sobre três pilares: o conhecimento tecnológico, o conhecimento tecnológico-pedagógico e o conhecimento tecnológico do conteúdo.

II - Vetores da formação docente para o trabalho em EJA

Em função do que já dissemos acima, a formação dos professores para o trabalho com jovens e adultos deveria dar lugar a uma agenda de pesquisa específica com enfoque no desenvolvimento de:

- Competências de avaliação diagnóstica – saber caracterizar uma dada situação educativa e identificar os problemas que lhe possam estar associados;
- Competências de interpretação (ou mesmo de criação) de um currículo perspectivando-o de forma flexível e concebendo / planificando situações de ensino-aprendizagem contextualizadas;
- Competências de ação – ser capaz de realizar intervenções em contexto de trabalho, coerentes com o desejado, em situações de aula ou outras;
- Competências de reflexão – saber avaliar as suas intervenções e as dos seus pares, distanciando-se das mesmas, analisando processos e resultados, retirando ilações e fundamentos para novas decisões.

Santos (2009), num seu trabalho de pesquisa, identificou alguns desafios colocados aos docentes expressos por estes sob a forma de dificuldades que sentem no exercício das atividades que de si se esperam. Por ordem decrescente de frequência, as dificuldades sentidas eram relativas a:

1- Diferenciação pedagógica como estratégia de aprendizagem
2- Motivação, utilização de estratégias para motivar para a aprendizagem
3- Ensino baseado no trabalho de projeto
4- Estratégias de desenvolvimento da autonomia, do sentido crítico e da criatividade dos alunos, de competências úteis para a integração dos alunos no mercado de trabalho, da competência comunicativa dos alunos, de competências em tecnologias de informação e comunicação e de utilização da Língua Portuguesa, e na utilização de estratégias de desenvolvimento das atitudes positivas dos alunos.
5- Planificação
6- Organização dos materiais
7- Trabalho da equipa pedagógica
8- Avaliação das aprendizagens
9- Organização do espaço
10- Dispositivos e instrumentos de avaliação
11- Relação pedagógica, incluindo a gestão de conflitos.

A formação deveria também promover estrategicamente o trabalho colaborativo entre os professores. Segundo Santos, os docentes devem, neste plano, ter capacidades para trabalhar em equipa, cooperar com vários intervenientes para preparar os alunos para a vida ativa, planificar e construir o projeto educativo dos alunos em colaboração com os restantes elementos da equipa, desenvolvendo um trabalho multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar, e

partilhar materiais, estratégias, atividades, instrumentos de avaliação e resultados obtidos (2009, p. 173).

O trabalho colaborativo constitui um espaço por excelência da formação não formal. Trata-se daquela formação não intencional que ocorre quando os professores se juntam em torno de um projeto, narram as suas experiências, trocam ideias, fazem propostas e ouvem as propostas dos seus pares. Esta formação não formal é geralmente muito valorizada pelos professores quando, nas suas narrativas, referem ter aprendido muito depois de terem começado a atuar numa escola, seja com os alunos seja com os colegas. A investigação, ainda que reconhecendo genericamente a importância desta formação (vejam-se os numerosos estudos sobre os professores principiantes, a socialização profissional e o pensamento dos professores), tem-se ocupado pouco da mesma no sentido de a caracterizar nas suas potencialidades e nas suas limitações e de propor estratégias de combinação dessa formação com a formação formal (inicial e continuada) – aquela que ocorre em espaços e tempos destinados a promover a preparação para a docência e o desenvolvimento profissional.

Esse trabalho colaborativo entre professores e a formação que o mesmo proporciona podem ser atualmente potenciados com o recurso às tecnologias digitais na medida em que estas permitem a constituição de redes profissionais de docentes que atuam longe uns dos outros no espaço geográfico, mas se interessam por uma mesma problemática que, no caso que estamos a considerar, seria a do trabalho com jovens e adultos.

III- Políticas de formação docente para o trabalho em EJA

A crescente importância do subsistema de educação e formação de jovens e adultos é um facto inegável: envolve enorme quantidade de pessoas, nomeadamente estudantes e professores, conta com

numerosos programas, deu lugar a novas estruturas ou ampliou as missões das já existentes, consome recursos materiais e financeiros significativos.

Contudo, tanto em Portugal como, se bem o sei, também no Brasil, em termos de políticas públicas, nada ou quase nada existe sobre orientações relativas à formação dos professores.

Neste quadro de omissão, deve naturalmente realçar-se o facto de algumas poucas instituições que formam professores oferecerem currículos e/ou programas onde a problemática do trabalho com jovens e adultos é abordada e se cuida da formação pedagógica dos professores para o realizarem.

A nosso ver, a formação docente para o trabalho em EJA poderia/deveria ser objeto de sensibilização e iniciação na formação inicial e objeto de especialização para aquela parte dos professores que desejassem aprofundar e desenvolver as suas competências ao longo da vida, tanto através da formação continuada como da formação pós-graduada.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada em 1986 (entretanto revista, mas ainda em vigor) apenas refere no seu Art.º 33 a possibilidade de as instituições de formação ministrarem cursos de especialização de que uma das áreas previstas é a da educação de base de adultos, visando a capacitação dos respetivos professores. Mas, quando em 1997 a formação especializada foi regulamentada e definidas as suas oito áreas de incidência, nenhuma delas é a da educação de jovens e adultos. Nesta conformidade e observados os perfis dos cursos de especialização, haverá talvez duas áreas mais ajustadas para responder à questão que aqui nos ocupa: a de especialização em orientação educativa e a de especialização em desenvolvimento curricular.

Concluindo

Ao longo do presente texto, esperamos ter conseguido sugerir com suficiente clareza, pistas para o desenvolvimento da formação dos professores (formal e não formal) seja no plano da ação de formadores e formandos, seja no plano da pesquisa, os quais, aliás, pensamos que se devem alimentar mutuamente.

O objeto focado foi o do trabalho dos professores na educação de jovens e adultos e, nesse campo, defendemos especialmente como missões do ensino superior (i) desenvolver programas de investigação coerentes, (ii) aprofundar as articulações entre o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos, (iii) investir o conhecimento científico alcançado na ação formativa, tanto na graduação, como na pós-graduação e (iv) apoiar projetos inovadores de escolas ou de grupos de professores.

Conhecer a realidade, as percepções dos professores acerca do seu trabalho, saber que conhecimento detêm e investem nesse trabalho, quais as dificuldades e os êxitos que experimentam, quais os sentimentos e as atitudes que os animam são sempre aspetos incontornáveis para quem queira estudar a formação dos professores e/ou intervir nesse campo. Uma das estratégias investigativas/formativas possíveis é a da recolha de narrativas pessoais e a posterior análise e reflexão sobre as mesmas. De um modo geral, o uso de documentos pessoais na investigação / formação – sejam as narrativas, as histórias de vida, os diários de aula, os relatos de incidentes críticos ou os portfólios – pode visar diversas finalidades, desde a tomada de consciência de problemas à identificação de expetativas, interesses e necessidades de formação que, em seguida, conviria tentar satisfazer porque a constatação da realidade atual não chega.

Referências

CONNAC, S. *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris: ESF, 2009.

KNOWLES, M. *et al*. *Andragogy in action*. Houston: Gulf Publishing, 1984.

MISHRA, P.; KOEHLER, M.J. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, 2006, p. 1017-1054.

PORTUGAL/ASSEMBLEIA DA REPÙBLICA. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Diário da Republica, 1986.

PORTUGAL/ Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. *Portaria n. 230 de 7 de Março de 2008*. Lisboa: Diário de Republica, 2008.

PORTUGAL/ Ministério da Educação e Ciência. *Decreto-Lei n.139 de 05 de julho de 2012*. Lisboa: Diário da República, 2012.

PORTUGAL/GOVERNO/ Ministros da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. *Portaria n. 232/2016*. Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica. Lisboa: Diário da República, 2016.

PERRENOUD, PH. Différencier: une aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*, n. 2, mars-avril, 2005.

SANTOS, M.R.B.S. *Professores formadores dos Centros de Novas Oportunidades.* Análise das suas necessidades de formação. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: FPCE-UL, 2009.

SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of the reform. *Harvard Educational Review*, 57, p. 1-22, 1987.

Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes[1]

Daniel Suárez
Valeria Metzdorff

Introducción

> Cuando lo que prima y tiende a imponerse es una visión estrecha, minimalista e inmediatista de la formación docente -capacitación, entrenamiento manual, cursillo, taller, métodos, técnicas, recetarios, fórmulas-, alguien tiene que resucitar el imperativo de una formación integral, rigurosa y exigente de los educadores; ir al rescate de su inteligencia, su creatividad y su experiencia como materia prima de su propio proceso educativo; recuperar la unidad entre teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento pedagógicos; volver a los temas fundantes, aquellos sin cuya comprensión y revisión caen en terreno estéril los mejores textos, los métodos y técnicas más modernos de enseñanza.
>
> (Prefacio de Rosa María Torres en *Cartas a quien pretende enseñar* de Paulo Freire, 2008, p. 15).

El artículo propone pensar y narrar la formación de los docentes como experiencia y como investigación pedagógica. Y presenta una modalidad particular de desarrollo profesional centrado en la indagación interpretativa y

[1] Texto publicado originalmente na Revista Espacios em Blanco Revista de Educación Tandil-AR., UNCPBA, n. 28, junho/2018, p. 49-74. Agradecemos à revista e aos autores pela autorizaçao desta publicação.

narrativa del mundo escolar: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Esta estrategia metodológica de investigación-formación-acción docente (SUÁREZ, 2007) organiza una serie de prácticas narrativas y autobiográficas para que los participantes tengan oportunidad de relatar, junto con otros, historias acerca de su práctica docente y para que esas formas de interpretación del mundo escolar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio. En particular, le interesa activar la memoria pedagógica de la formación y la escuela y "profundizar narrativamente" (CONTRERAS, 2016) el discurso público y especializado acerca de la educación mediante relatos de experiencia. De este modo, la primera parte del texto argumenta acerca de la conveniencia teórica y metodológica de conjugar formación, pedagogía, experiencia y narración en modalidades de desarrollo profesional de docentes que rebasan la mera preparación técnica e instrumental para el desempeño del oficio de enseñar. En una segunda parte, recurre al relato de una experiencia institucional de formación docente que dialoga con diferentes referentes teóricos y metodológicos y que reconstruye el itinerario transitado por su equipo de investigación en la dinámica de reflexión-implementación-reflexión en torno de un conjunto de dispositivos que se pusieron en marcha en el profesorado de educación primaria en el que la autora se desempeña como docente. Este recorrido da cuenta del proceso de búsqueda de herramientas teóricas y metodológicas que desembocó en la investigación narrativa y autobiográfica como una perspectiva y un abordaje más fértiles para resolver los interrogantes y desafíos emergentes del proceso de desarrollo, habida cuenta de la cuenta de las limitaciones del pensamiento formalizado respecto del saber de la práctica. Para ello, el texto producido en coautoría recurre a la primera persona toda vez que requiere de la voz de quien fuera testigo de la experiencia narrada. De este modo, el artículo pretende poner en conversación dos tramas textuales, una argumentativa, conceptual y teórica y otra narrativa, propia del

relato pedagógico autobiográfico, para comprender e imaginar a la formación de una manera diferente a la convencional.

Formación docente, mundo escolar y relatos de experiencia

Las escuelas y las modalidades institucionalizadas de formación de docentes se encuentran frente a desafíos que las interpelan en su sentido histórico y en la forma en que desarrollan sus prácticas educativas. En el último caso, por un lado, deben afrontar una serie de expectativas generadas en el campo educativo y de demandas provenientes de la administración escolar, relativas a la necesidad de formar maestros y profesores que estén a la "altura de las circunstancias" y que hagan posible la "mejora" de la "situación crítica" de las escuelas en relación con la "calidad de los aprendizajes" de los alumnos. Por otro, sus actores manifiestan que los trayectos formativos en los que participan como docentes muchas veces resultan insuficientes para dar respuesta a situaciones escolares cotidianas y para intervenir pedagógicamente en los complejos problemas de enseñanza que enfrentan en las escuelas. En muchas ocasiones, sostienen, los modelos y estrategias de formación que implementan son poco permeables a la plasticidad y sensibilidad necesarias para que los diversos problemas de la práctica sean procesados en clave de formación y puedan ser indagados y puestos en conversación con los aportes del saber pedagógico y de la didáctica.

Un número significativo de investigaciones especializadas y el saber de la experiencia de los propios docentes y profesionales de la formación (ALLIAUD y SUAREZ, 2011) dan evidencias de que, al mismo tiempo que se debe tender a la mejora, las instituciones formadoras necesitan acercarse aún más al diverso y policromático mundo de la vida de las escuelas. La vinculación sostenida, hori-

zontal y creativa de las instituciones de formación con las escuelas es ponderada como una de las principales estrategias para que los trayectos de formación que desarrollan se orienten a conocer e interpretar los problemas situados de la enseñanza y a intervenir localmente en los asuntos pedagógicos que la afectan. Para avanzar en ese sentido, argumentan, deben intentar articular modalidades de auto y co-formación, que complementen las tradicionales prácticas hetero-formativas (PINEAU, 2010) que pongan en tensión sus métodos "bancarios" mediante dispositivos participativos de indagación pedagógica que colaboren a documentar y disponer públicamente las propuestas formativas que vienen dando buenos resultados, y que permitan reconstruir y comprender la trama de sentidos y significaciones que ponen a jugar los diversos actores en las circunstancias de su práctica y cuando las piensan y narran. Sin embargo, advierten asimismo que reconocer la voz de los sujetos implicados supone un reposicionamiento respecto de la manera de producir conocimiento educativo (SUÁREZ, 2005) y afrontar los desafíos de la "experimentación política y metodológica" en los procesos de formación y escolares (MEJÍA, 2014). Una de las vías posibles para articular ambos horizontes de expectativas es que las experiencias de formación y escolares puedan ser documentadas mediante relatos pedagógicos escritos por sus protagonistas mediante procesos de indagación cualitativa, y que esos documentos narrativos puedan circular por los espacios educativos para ser interpretados, problematizados y recreados por otros colegas. En los siguientes apartados ofrecemos algunas reflexiones y preguntas dirigidas a mostrar a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una estrategia de investigación-formación-acción docente que puede contribuir en ese sentido.

Los desafíos de la formación y el desarrollo profesional de los docentes

La formación institucionalizada de docentes siempre estuvo relacionada con los procesos de escolarización de masas (PINEAU, 2001). Ambos procesos históricos, la conformación de un cuerpo de enseñantes habilitados para alfabetizar y enseñar a niños en instituciones educativas específicas y la creación de sistemas nacionales de educación de alcance masivo, fueron las dos caras de una misma moneda: la progresiva secularización y formalización de procesos claves para las tareas de la transmisión cultural y para la formación de una ciudadanía acorde con las exigencias de cualificación y disciplinamiento de los emergentes Estados nacionales y del capitalismo. No obstante, como anticipamos, en la actualidad las instituciones de formación guardan con las escuelas una vinculación ambigua, contradictoria, casi dilemática. Por un lado, están oficialmente orientadas a satisfacer la necesidad de contar con docentes capacitados para la enseñanza, el desarrollo escolar del currículum y otras tareas generalmente asociadas a ellos (asistenciales, administrativas, disciplinarias); por otro, son desacreditadas en sus potencialidades de intervención efectiva y de acción creativa. Enredadas en esta tensión, las instituciones de formación de docentes (las Escuelas Normales y los Institutos Superiores de Formación Docente, pero también las universidades y los programas de capacitación y actualización de docentes) se encuentran ante el desafío de hacer algo respecto de las escuelas y la enseñanza y, al mismo tiempo, estar inhabilitadas para entablar con ellas y sus actores un diálogo productivo y confiable.

Pensar y hacer de otra manera la formación de los docentes implica reconocer y acompañar el lugar protagónico que vienen ocupando o podrían ocupar las instituciones formadoras y sus docentes en los escenarios educativos locales. Supone ponderar la potenciali-

dad que estas instituciones tienen o podrían tener para renovar, continuar y ensayar experiencias de desarrollo profesional orientadas a dar cuenta de las situaciones educativas y sociales de las escuelas y resolver sus problemas. En ese sentido, la producción académica y la agenda político-educativa de los últimos veinte años coinciden en señalar a la formación continua de los docentes como uno de los elementos clave de los procesos de reforma y mejora escolar (BIRGIN, 1999).

En efecto, en la actualidad existe un consenso firme en torno a la convicción de que los docentes adecuadamente preparados hacen posible el cambio en las prácticas escolares. Las actuales circunstancias de la escuela, se asegura, exigen desarrollar en el cuerpo de enseñantes aquellos saberes y habilidades profesionales que lo habiliten para trabajar más autónomamente, tomar decisiones, integrar equipos e innovar en la enseñanza a través del desarrollo curricular centrado en la escuela u otras modalidades de trabajo. Para que la formación de los docentes se oriente hacia esos objetivos, se afirma, resultan necesarios programas de estudio y de práctica que atiendan a las nuevas exigencias, estructuras institucionales más dinámicas, estilos de gestión recreados, estrategias didácticas más flexibles y adaptables a situaciones cambiantes, y nuevas relaciones entre la teoría y la práctica que supongan el rediseño de los trayectos formativos y la posibilidad de articularlos con procesos de investigación pedagógica que sea diseñada y desarrollada en territorio por los docentes y, eventualmente, por los estudiantes. No obstante, en momentos de crisis e incertidumbres como los que vivimos, en tiempos en los que una buena parte de las instituciones y prácticas sociales forjadas en los dos últimos siglos se resquebrajan y diluyen, la capacidad de interpelación a las escuelas y los docentes, las formas de nombrarlos, de convocarlos, de apelar a su conciencia y acción para involucrarlos en alguna cuestión o proyecto, parecen estar cada vez más debilitadas (KINCHELOE, 2001).

Ante la pérdida de los sentidos culturales y políticos de la escuela resulta difícil recrear los sentidos sociales y pedagógicos desde los cuales se instituyeron la tarea, los saberes y el oficio de enseñar a niños y, de esta forma, estar en condiciones para formular ejes estratégicos y criterios técnicos pertinentes para modificar los procesos de formación. Por eso, la redefinición del contrato entre el Estado, la sociedad y la escuela a partir del cual se edificó la monumental tarea de la escolaridad pública, la alfabetización de masas y la democratización del acceso a las jerarquías sociales, es la primera tarea pedagógica y política para redireccionar la formación de los docentes. Sólo en el proceso de regenerar ese cuerpo de relaciones y prácticas sociales y de recrear los sentidos otorgados a la escuela, será posible articular las expectativas sociales respecto de la enseñanza sobre las que apoyar el diseño de nuevas propuestas de formación. Como puede apreciarse, lejos de plantearse como un problema técnico de elaboración curricular, de planeamiento estratégico, de incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información o de concertación administrativa, la operación que se requiere es, en primera instancia, política y pedagógica, y sólo después instrumental.

Aun cuando los análisis sobre la formación docente tienden a ser pesimistas y las actuales condiciones políticas para una transformación autogenerada poco favorables, en muchas instituciones educativas los docentes superan el dominio de la pasividad y toman otra posición; se juntan, se inquietan, estudian, buscan materiales pertinentes, conversan y arman borradores para poner a prueba experiencias pedagógicas que encarnen los propósitos por los que "vale la pena luchar" (FULLAN Y HARGREAVES, 1996). El saber de la experiencia de estos docentes refuerza la hipótesis que considera que la formación resulta insuficiente si sólo se reduce a asistir a cursos, presentar informes y realizar evaluaciones, sino que más bien requiere arrebatarle tiempo y lugar a ciertas dinámicas improductivas instaladas en muchas instituciones. Sí es pertinente y

productivo darse el tiempo, interrumpir el acontecer cotidiano para reflexionar e indagar, disponerse a imaginar y dar curso a distintas ocurrencias para pensar, hacer y nombrar de otra forma los asuntos pedagógicos que les preocupan.

Ahora bien, aun cuando algo distinto suceda en las instituciones formadoras, si esas experiencias locales y los saberes construidos a partir y en torno de ellas no se disponen públicamente y no circulan en el campo de la formación, los aprendizajes y sus potencialidades transformadoras permanecerán mudos, encallados sólo para los que la vivieron. El reconocimiento y la legitimidad de esas experiencias singulares, locales y posibles de ser transferidas van de suyo con su circulación especializada y difusión pública. En este intercambio de protagonistas y experiencias autogeneradas por las instituciones de formación, podrían constituirse redes y colectivos de aspirantes a docentes, maestros y profesores que se movilicen para alterar o modificar lo que los incomoda e inquieta de lo que indagaron (SUÁREZ Y ARGNANI, 2011). Se trata, en definitiva, de construir una comunidad de prácticas y discursos pedagógicos que no quede atrapada por las prescripciones o las pretensiones de control externo y centralizado, sino que esté basada en, y se desarrolle a través de, las relaciones horizontales entre sus miembros, y en la que sean posibles las diferencias y disidencias entre interpretaciones en torno a algo que, sin embargo, permanece común y compartido. Esto es, una comunidad plural de enseñantes que habilite y milite por otros modos de pensar, hacer y nombrar la formación de los docentes.

Es así como la documentación, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares narradas a través de la palabra de los docentes constituyen, al mismo tiempo, una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional docente entre docentes. En este caso, la innovación pedagógica radica en la posibilidad de potenciar la producción cultural y la imaginación didáctica de los docentes y, en ese mismo

movimiento, se proclama política y los afirma como protagonistas de la vida escolar y productores de saber pedagógico. Al mismo tiempo que promueve el cambio, se reconoce en la tradición pedagógica y la cultura escolar, conversa con sus palabras y tensiona sus saberes.

La formación como experiencia y la documentación narrativa de experiencias pedagógicas

El gobierno y la gestión de los sistemas educativos está saturada de formas y procedimientos de relevamiento, almacenamiento y difusión de información sobre las prácticas escolares y el desarrollo del currículum, la administración de las instituciones educativas, la procedencia social y los resultados de aprendizaje de los alumnos, entre otras cuestiones. Las planificaciones, los proyectos escolares, los informes de visitas a las escuelas de supervisores, las actas de los directivos, los legajos de los alumnos, los cuestionarios y planillas, los informes técnicos sobre procesos y resultados de evaluaciones diversas, las investigaciones producidas por investigadores profesionales, entre otros, son soportes de modalidades convencionales de documentación que los sistemas escolares emprenden y sostienen de manera recurrente y persistente. Gran parte de los materiales documentales que ofrecen es procesada, archivada e informada por las administraciones educativas y a menudo es utilizada como un insumo estratégico para la toma de decisiones relativas a los aparatos escolares.

No obstante, la mayoría de las veces estos documentos escolares están estructurados y se producen con arreglo a la lógica normativa-prescriptiva de la anticipación. Las experiencias que sostienen y viven los docentes y alumnos tienden a ser fragmentadas, categorizadas y modelizadas a través de patrones de ponderación ajenos

a la práctica escolar cotidiana y la enseñanza situada. De esta manera, las formas a través de las cuales los docentes usualmente dan cuenta de sus prácticas muy a menudo cristalizan en una escritura que es vivida como una carga burocrática. Y cuando estas modalidades de registro y circulación de la información se articulan con modelos de intervención elaborados de forma central, constituyen herramientas de medición y calibre de los desvíos o desajustes de las acciones desplegadas por sus ejecutores (SUÁREZ, 2000). Para ello, adoptan una perspectiva y un lenguaje claramente técnico, e intentan despejar cualquier elemento subjetivo, personal y experiencial de la información relevada. Y además consideran esta supuesta neutralidad como garantía de objetividad, eficiencia y rigor. Por eso, se presentan casi siempre como discursos asépticos, científicamente ponderados, técnicamente calibrados, que comunican a las escuelas, docentes, estudiantes y comunidades las expectativas públicas en un momento histórico y un espacio geográfico dados.

Otros discursos, en cambio, son los relatos que se cuentan y se intercambian al ras de las experiencias que tienen lugar en el territorio escolar: en las horas de clases especiales, en los recreos, en los pasillos, en las jornadas de reflexión, en las capacitaciones, en las conversaciones de los viajes compartidos hasta y desde la escuela, es decir, en los bordes o por fuera de la actividad escolar normada. Estas historias se narran con las palabras e intrigas que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas y otorgarles sentido y valor. Se dicen y se escuchan en el juego de lenguaje de la práctica, y están situadas en el espacio y en el tiempo de la vida cotidiana de las escuelas y de las experiencias a las que refieren. En cierta medida, constituyen la otra cara del currículum escolar, aquella que nos muestra los elementos vitales, domésticos, llenos de sentidos en disputa, del currículum en acción (SUÁREZ, 2000). Por eso, cuando cuentan experiencias pedagógicas relevantes para ellos, las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran los docentes en

primera persona constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan la escuela, para comprender lo que les sucede con aquello que acontece en sus prácticas (CONTRERAS, 2016).

Si pudiéramos documentar, acopiar y analizar estos relatos, podríamos conocer buena parte de las experiencias de formación y de las trayectorias profesionales de los docentes implicados, de los saberes pedagógicos y supuestos sobre la enseñanza que informan sus prácticas, de sus recorridos vitales y experiencias laborales, de sus certezas, dudas y preguntas, de sus inquietudes, deseos y logros. Aún más, si pudiéramos compilar el conjunto de relatos de todos los docentes, seguramente obtendríamos una historia del currículum distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos en los sistemas escolares y en el campo pedagógico. Esta historia de la educación alternativa a la oficial sería polifónica, plural, dispersa; en realidad, sería una multiplicidad de historias sobre el hacer el currículum en la escuela y sobre el estar siendo docente en un determinado tiempo y lugar (NOVOA, 2003). En esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica y narrativa del mundo de la vida escolar que a un recetario prescriptivo para la "buena enseñanza", conoceríamos la historia heterogénea y diversa de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día.

Sin embargo, y a pesar del evidente interés que estas cuestiones revisten para la reconstrucción de la pedagogía escolar y la formación docente, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan. De forma llamativa, las experiencias que dan vida a la enseñanza en la escuela y los saberes que las piensan y recrean quedan encerradas entre sus propias paredes, se pierden en el murmullo de sus pasillos, son confinados a un lugar marginal, desdeñado, de la historia personal de los docentes. Una parte considerable del saber reflexivo acumulado en esas experiencias escolares, una

porción importante de sus contenidos transferibles o comunicables, se esfuman en la cotidianeidad escolar como anécdotas triviales y sin valor pedagógico.

Pero la recreación de la memoria pedagógica de la escuela y de la formación también se dificulta porque gran parte de los docentes que llevan adelante experiencias educativas significativas no tienen oportunidades para contarlas, escribirlas, documentarlas.

Sin embargo, su difusión y disposición en secuencias y trayectos formativos, brindaría materiales pedagógicos muy potentes sobre los cuales diseñar y llevar adelante procesos de desarrollo profesional, tanto durante la preparación inicial de los docentes como durante la implementación de dispositivos de capacitación en servicio. En efecto, en tanto narraciones profesionales que muestran el saber pedagógico construido al ras de la experiencia desde la perspectiva de sus productores, los relatos de experiencias pedagógicas son materiales documentales densamente significativos que incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes y/o aspirantes a la docencia. Y en tanto documentos pedagógicos que pueden ser acopiados en espacios institucionales cercanos a las escuelas y difundidos entre los docentes y estudiantes del profesorado, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en acción, ya que muestran una parte importante del saber y de las reflexiones producidos por los docentes cuando se despliegan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza.

Son muchos los instrumentos y las fuentes de información que abren la posibilidad de indagar para acceder a conocer y, luego, intervenir en la formación docente: entrevistas en profundidad, observaciones de distinto tipo, consultas bibliográficas, exploración del estado del arte de la cuestión. Lo que intenta la documentación

narrativa es mostrar de otro modo, sin reimpresiones de palabras o interpretaciones puestas por los investigadores, eso que pasa y singularmente lo que les sucede con la formación docente. Los relatos pedagógicos producidos por docentes, si bien parten de experiencias pre-existentes, no son su reflejo o fiel reproducción. Elaborar una narración implica, seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido, una intriga, que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas. También, la documentación narrativa de experiencias de formación muestra que en el interés por contar la historia propia o colectiva aparece la necesidad de explicar o de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia. Quizás sea esa cualidad auto-reflexiva lo que permita al docente narrador darle un sentido nuevo, distinto o más profundo a su propia práctica. Ese camino de la narración es el que será, en definitiva, significante. Esta visión o versión de sí que producen los docentes cuando narran finalmente los constituye: la identidad del sujeto es narrativa, porque la pregunta por el quién eres, quién soy se responde narrando una historia, contando una vida (RICOUER, 2001). En este sentido, contar, escribir, leer y conversar en torno de relatos escritos por docentes, no pretende develar lo que está oculto en los escritos o en las experiencias, sino conocer, trabajar y actuar con los significados producidos, poniéndolos en relación con los contextos en el que se produjeron y producen.

Se trata, en definitiva, de poner en el centro del escenario escolar y curricular a los docentes, sus experiencias de enseñanza, su saber de experiencia y sus narraciones pedagógicas. Esta iniciativa significa, entre otras cosas, revalorizar el papel de los maestros y profesores en la innovación de la enseñanza y dejar atrás las modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del déficit de cualificación. A través de la disposición de redes pedagógicas de docentes y escuelas es posible constituir, en el mediano plazo, una comunidad

de docentes narradores de experiencias pedagógicas que potencien entre sí su propio desarrollo profesional; una comunidad de enseñantes que habilite otras formas de "alfabetización docente" a través de un lenguaje propio, entre ellos.

Narrar la formación docente como experiencia, indagación y cambio: un relato sobre las prácticas y la residencia en un instituto de formación de docentes

En las instituciones educativas resulta familiar la imagen de un colectivo de profesores reuniéndose en el período de receso para planificar sus estrategias de manera conjunta. Al mencionarlo, vienen a nuestra memoria las presentaciones con pantalla y cañón, los momentos de trabajo en equipo, los plenarios, los silencios, la celebración de acuerdos y la escucha. En estas reuniones, además, se retoman cuestiones acordadas en encuentros previos, se analizan los resultados y se plantean los necesarios ajustes. Tales decisiones quedan plasmadas en actas que cumplen la función de documentar y comunicar un proceso de toma de decisiones y, en este sentido, integran el currículum, en tanto expresan determinadas intenciones pedagógicas, una jerarquización de los saberes a transmitir, unas estrategias y unas formas más o menos sistemáticas de validarlas. Si acordamos con lo anterior, podemos sostener que en las instituciones en las que se establecen instancias de reflexión y articulación entre los docentes se constituyen espacios de definición curricular.

Es aquí en donde vemos pertinente abrir la trama argumentativa que venimos sosteniendo para dar paso a la narración en primera persona recuperando la experiencia de la autora en una institución de formación docente. Si bien en coautoría reflexionamos sobre

ella, es la voz del testigo la que nos abre paso a la experiencia que pretendemos recrear.

En este sentido comenzaré contando que cuando asumí como profesora de Residencia en la educación primaria pude constatar que en el Instituto Superior de Formación Docente "María Auxiliadora" de Almagro (CABA), aquel tipo de prácticas estaban instaladas y por lo tanto el currículum en desarrollo era mediado por prácticas colectivas de reflexión docente.

Dado que este tipo de prácticas estaban instaladas desde hacía años en el Instituto Superior de Formación Docente "María Auxiliadora" de Almagro, cuando asumí como profesora a cargo del espacio de la Residencia del profesorado de educación primaria pude constatar que en esa comunidad educativa el currículum en desarrollo era mediado por prácticas colectivas de reflexión docente.

Como es sabido, cuando además, las condiciones institucionales favorecen la colegialidad y el desarrollo profesional, estos procesos de reflexión pueden tomar la forma de lo que se ha dado en llamar, en la tradición anglosajona, "investigación-acción colaborativa" (CARR Y KEMMIS, 1986). En estos casos, nos encontramos con instituciones en las que los profesores asumen el rol de investigadores en la medida que encaran el desarrollo curricular como un proceso de generación de saberes sobre y para la enseñanza. En efecto, desde el inicio de mi experiencia en el instituto, la búsqueda de soluciones a los problemas de la enseñanza que eran expuestos sistemáticamente en nuestras reuniones habituales nos situaba a los profesores en una posición de investigadores en el terreno de las prácticas y nos disponía en forma permanente a interrogar nuestros propios marcos teóricos y hábitos profesionales.

Al concluir el año 2009, y ante la reciente implementación del nuevo plan de estudios de cuatro años y la organización vertical del "trayecto de las prácticas", en el profesorado de primaria los docen-

tes encontramos una oportunidad para innovar. A partir de conversaciones espontáneas con alumnos, directivos de diferentes escuelas y colegas, junto a un grupo de profesoras interesadas en producir conocimientos a partir de la dinámica de reflexión – acción, identificamos un núcleo problemático que en ese momento decidimos definir como "un marcado divorcio teoría/práctica". Las voces de los actores involucrados coincidían en señalar que en las situaciones de aula que tenían lugar en las instancias de práctica de la enseñanza no se volcaba la formación recibida en "toda su riqueza". Sin cuestionarnos por la naturaleza prescriptiva y teórica de gran parte de esa formación nos orientamos a buscar canales para que en las prácticas se pudiera "volcar" ese saber desde una concepción todavía deductiva de la formación y de la práctica docente.

A partir del año 2010, frente a la posibilidad de incrementar las horas destinadas al espacio de la práctica y con la intención de favorecer y mejorar la articulación con la formación teórica, se conformó un equipo con los profesores de las Didácticas Especiales junto a los docentes de los sucesivos trayectos de prácticas, intentando poner a trabajar juntos a los docentes del "campo de la formación específica" y a los del "campo de la práctica". Conformado el equipo de trabajo, encaramos la puesta en marcha de nuevos dispositivos que serían objeto de reflexión y motor de cambio durante los años siguientes.

Analizando aquellas circunstancias, hoy podemos decir que tal como plantea la tesis de Stenhouse (1980), según la cual todos los currículos expresan hipótesis acerca de la naturaleza del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje, en el instituto, la investigación y el desarrollo curricular en manos de los profesores cumplió la función de explicitar conclusiones sobre el proceso de formación, que si bien siempre fueron provisorias y sensibles de ser revisadas, atendieron a una gran variedad de propósitos y contemplaron diversos resultados, en contraposición con las modalidades implícitas y tradicionales de implementación curricular en las que se desatien-

den los procesos en función de una base de resultados homogénea y medible, pero con escasas garantías sobre la calidad de la formación brindada.

No obstante, a partir de la experiencia transitada colectivamente en el instituto, cabría también preguntarse por el conjunto de conocimientos que iluminaban el proceso de toma de decisiones: ¿qué lugar adoptaban las teorías disponibles, los estudios de resultados de aprendizaje, las orientaciones curriculares o las prioridades políticas?, ¿en qué lugar se colocaban los saberes de la propia trayectoria profesional?, ¿desde dónde les permitíamos operar? De alguna manera, nuestra preocupación tomaba la forma que habilitaban nuestros marcos referenciales: la preocupación por la relación entre teoría y práctica, dónde esta última se concibe como ámbito de aplicación, había sido el prisma a través del cual leímos un malestar que creíamos poder atender generando espacios para la "vigilancia epistemológica" a cargo de especialistas.

Además de lo previsto en el modelo curricular anterior, en el que cada trayecto de prácticas contaba con el espacio de Taller de Prácticas, los nuevos dispositivos contemplaban la intervención individualizada mediante instancias, que denominamos "asesorías", dirigidas a orientar el trabajo de planificación del practicante/residente como complemento del trabajo de reflexión de cada taller y con vistas a asegurar una "feliz transposición didáctica" (CHEVALARD, 1985). La propuesta se desarrolló desde las primeras prácticas hasta la residencia, previendo un accionar del equipo de profesores asesores y de los responsables de cada trayecto de la práctica que variaría de acuerdo con la complejidad de la tarea a realizar por el estudiante desde el primero al cuarto año de la carrera. En ese marco, pensamos en los espacios de asesoramiento como instancias de planificación donde lo aprendido en las didácticas especiales contribuyera a resolver los problemas de la práctica. Pretendíamos asegurar una adecuada transposición didáctica mediante la supervisión directa

del especialista en el proceso de concepción y elaboración del plan. Tanto en lo referido a los conocimientos propios de las áreas escolares como respecto de la Didáctica Específica de cada una de ellas, conservábamos una posición privilegiada para el saber disciplinar, suponiendo que las "urgencias de la práctica" podrían llevarnos a desvirtuar los conceptos de cada una de las disciplinas.

Pronto constatamos que nunca, o casi nunca, las prácticas se acomodan como meros ámbitos de aplicación de la teoría. Por el contrario, el espacio de asesoría, lejos de constituirse en canal para que la formación recibida fluyera hacia la práctica, resultaba comparable con un laboratorio en el que los problemas de la práctica interrogaban a los conceptos y las teorías y se daba la oportunidad de volver a pensar juntos, especialista y practicante/residente, desde marcos conceptuales, éticos y políticos construidos durante la formación, pero enfocados en las situaciones del aula desde una racionalidad diferente. Fue entonces cuando recurrimos al concepto de "racionalidad práctica" como herramienta para interpretar el tipo de saberes que se producían y operaban en las instancias de asesoría durante el proceso de planificación de las propuestas de enseñanza (SANJURJO, 2009). A su vez, la instancia de reflexión grupal en el espacio correspondiente a cada trayecto de la práctica (Proyecto de Prácticas I, II, III, IV y V- Residencia), resultó ser una oportunidad para revisar ese saber práctico a la luz de sus múltiples determinaciones como las propias experiencias, las ideas, los valores y la biografía escolar. El desarrollo de la propuesta nos permitió comprender que los problemas de la práctica requerían mucho más que la mera aplicación de la teoría. Como espacio de ejercicio del saber práctico, las situaciones y problemas que vivenciaban los estudiantes se manifestaron como un campo especialmente sensible para la reflexión pedagógica, en tanto que ésta permitía revisitar y reconstruir prácticas, redefinir sentidos y cuestionar supuestos, enriqueciendo los propios esquemas y marcos referenciales.

En las reuniones del equipo docente, en las expresiones de los estudiantes durante los talleres de reflexión grupal, e incluso en los intercambios informales referidos a las sucesivas revisiones que requerían los planes hasta lograr su aprobación, se manifestaba una tensión en torno de la relación entre saberes de los enseñantes y conocimiento disciplinar. Tanto los estudiantes como los especialistas resolvían las diferentes situaciones que planteaba la planificación de propuestas didácticas recurriendo a ese "otro saber" construido a través del conocimiento de los grupos escolares, de las instituciones y de sus experiencias profesionales previas.

Analizando aquellas situaciones intuimos que la asimetría entre ellos, que había sido pensada como condición para orientar la creatividad en marcos disciplinares, se hacía más evidente en sus diferentes reservorios de experiencias que en el dominio de la disciplina, más comprensibles como una conversación entre personas con diferente "capital experiencial" (DELORY-MOMBERGUER, 2014, p. 701) que como relación de supervisión entre expertos y novatos, aunque también lo fuera.

Para evitar un acompañamiento que obturara la creatividad de los practicantes, los profesores habíamos acordado limitar la intervención del especialista al ámbito de la "vigilancia epistemológica". Suponíamos que era suficiente y necesario que la mirada del especialista se circunscribiera a evitar errores conceptuales en los planes de los estudiantes. Pero esto no sucedía: los practicantes relataban con entusiasmo las propuestas didácticas transmitidas y los recursos que habían tenido éxito en otras escuelas y con otros alumnos y que ahora habían recibido del especialista para elaborar su propia propuesta. Otras veces reconocían haber reemplazado por completo su planificación, que a los ojos del especialista resultaba "inviable", por otra secuencia de actividades que podría resultar mejor.

Entendemos que, si el equipo docente había supuesto que los estudiantes necesitaban de la mirada experta para "protegerse" de errores conceptuales, ellos recibieron mucho más: accedieron a las ideas y experiencias de un educador con más trayectoria que les hablaba dando cuenta sus propias experiencias escolares. Y en vez de perder espacio de autonomía para su propia creatividad, entraban en una conversación con el asesor en torno de la escuela y las aulas que los interpelaba a ambos a revisar sus teorías y para producir saberes situados. En ese terreno, además, los estudiantes lograban poner en valor sus propias experiencias previas y su conocimiento del grupo de alumnos y de la institución, en un intercambio con el asesor desde sus respectivas "biografías de experiencia" (SCHÜTZ, 1981; DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 700).

La misma relación con el saber que se establecía en torno de los problemas situados del aula y de la escuela, del vínculo con los alumnos y con los maestros que los recibían, mostró los límites de la investigación "científica" de la enseñanza en la medida en que ésta no interpela a los protagonistas, ni cede lugar a sus propias palabras, sentires y saberes, desacreditando la producción y recreación de las comprensiones pedagógicas que tienen lugar en los escenarios de la práctica. En este contexto, los profesores abocados a analizar la puesta en marcha del dispositivo, indagamos en las relaciones entre docentes formadores y estudiantes para arribar a la centralidad del vínculo en el proceso de afiliación de los futuros maestros. Fue entonces que estimamos, en ese mismo reconocimiento, que los vínculos entre practicantes y maestros de escuela podían constituirse en otro núcleo problemático que nos invitara a la reflexión. Comenzamos a consensuar la idea de que no podíamos proponer una experiencia de formación más rica para los estudiantes sin intentar lograr un "impacto" en las prácticas que efectivamente tenían lugar en las escuelas. Fue entonces que nos inclinamos a reposicionar el lugar del maestro de grado en la formación docente a partir de un diálogo

abierto con estos profesionales que recibían a nuestros practicantes, una conversación que implicaba una invitación a pensar junto con nosotros en los problemas de su aula, a partir de la reflexión sobre su propio quehacer. Compartíamos, en el equipo docente, la intención de problematizar esa práctica en territorio como fuente de un saber situado y comprometido con la generación de experiencias y vínculos inclusivos para alumnos reales en el contexto de cada escuela en particular.

La relación entre el practicante y el "docente co-formador", tal como es denominado en los documentos ministeriales, es un aspecto clave para la reflexión sobre la formación docente. A partir de conceptos de la psicología cognitiva tales como los de "experto" y "novato" (ROGOFF, 1993), es posible entrever que el tipo de saber que se pone en juego en esta relación es el saber práctico que se adquiere por medio de relaciones intersubjetivas de participación guiada, el modelado y la puesta en común de un saber artesanal enraizado en las singularidades del contexto en el que se practica la enseñanza. Asimismo, la pedagogía de Giles Ferry (1997) nos habla del saber práctico como el saber propio del docente reflexivo y crítico, ante el cual el conocimiento de las ciencias de la educación puede contribuir y problematizar, pero no solapar. Por otra parte, desde la perspectiva del currículum como investigación (STENHOUSE, 1980), el docente se posiciona como investigador y constructor de los saberes de la práctica, que son distintos de los saberes específicos de las disciplinas y de la didáctica. Tal como nos informan distintos trabajos referidos a la formación para la práctica profesional (VESUB, 2002; DAVINI, 1995 y 2015), el saber de los docentes en ejercicio excede al conocimiento formalizado y resulta más pertinente para el acompañamiento de los futuros maestros por su carácter artesanal, de oficio, que por su eventual concurrencia al ámbito de la teoría pedagógica.

En nuestras conversaciones con los profesores, maestros y estudiantes aparecían referencias a la vida cotidiana de la escuela, a los

acuerdos con otros docentes, a las historias escolares de los alumnos y a los acuerdos sobre la implementación de las planificaciones que se procesaban en charlas informales en las que el maestro oficiaba a la manera de "anfitrión" (METZDORFF, SAFRANCHIK Y PERISSET, 2017). Con especial atención en el vínculo, el término "maestro anfitrión" nos mostró posibilidades distintas de pensar la formación docente. Nos permitió hacer foco en la "experiencia del encuentro" más que en la interacción de inteligencias, poner el acento en el acto de alojar y compartir la tarea más que en la guía o la supervisión, y sorprendernos al asistir no tanto a la transmisión explícita de un saber práctico como a una práctica de iniciación, con rasgos recurrentes (la colaboración discreta, la presentación a los alumnos) en una suerte de liturgia de un legado.

Cuando pensamos en la formación de profesionales reflexivos emerge el escenario de las prácticas como el ámbito de expresión de un saber hacer, de un conjunto de supuestos y disposiciones con cierta vinculación con las teorías conocidas y con el contexto, pero objetivable y registrable. Sin embargo, el término "prácticas", omite la subjetividad del actor que las nombra, crea y hace. Dice muy poco de lo que les sucede a quienes las cuentan con aquello que de alguna manera lo ha marcado, con aquello que tiene un relieve distinto en el devenir cotidiano y se recorta en la propia memoria como algo que merece ser contado. Es en este sentido que se hace necesario recurrir al concepto de "experiencia" (CONTRERAS Y PÉREZ DE LARA, 2011) para nombrar aquello que nos ocupa, en tanto nos permite dar paso y cuenta de la subjetividad creadora de sentidos de los sujetos de la acción.

Atender a la experiencia supone incorporar la memoria, los acontecimientos, los sentidos en la voz de los sujetos que narran, autorizándola como portadora de saber y disponiéndola a entrar en conversación con otras voces.

Intuyendo estas prioridades, los profesores nos empezamos a preguntar por la manera de reconocer y recuperar la riqueza de los procesos que se estaban generando. La puesta en marcha del dispositivo de acompañamiento para practicantes y residentes había abierto nuevas posibilidades para pensar en la formación docente desde otra perspectiva; el mismo hecho de reflexionar sobre las relaciones entre saber teórico y disciplinar, saberes prácticos, saberes de experiencia, vínculos entre practicantes, docentes formadores y maestros y sus diferentes escenarios, nos había mostrado la necesidad permanente de revisar nuestros marcos referenciales para comprender y potenciar acciones planificadas y situaciones emergentes.

Habíamos abandonado la estéril preocupación por la relación entre teoría y práctica, y habíamos hecho un paréntesis al intento de encontrar explicaciones teóricas a los complejos procesos de las escuelas y las aulas para concentrarnos en la relación entre experiencia y saber, es decir, para atender a la cuestión de cómo aprender de lo que nos pasa. Fue entonces que decidimos explorar en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como medio para albergar los procesos de generación de saber que estaban teniendo lugar. Nos inclinamos a pensar que para concebir la formación docente de forma tal que pudiera impactar en las prácticas de enseñanza, tanto en el instituto formador como en las escuelas, era necesario traer al centro de nuestro interés lo que hasta ahora nos había sorprendido desde los bordes, esto es, las experiencias pedagógicas de maestros, de profesores y de estudiantes. El oficio como legado y la formación como encuentro entre generaciones podían ser no sólo tenidos en cuenta como aspectos que daban cuenta de la subjetividad en los procesos de afiliación profesional, sino también convertidos en prismas a través de los cuales mirar a estos procesos y reconstruirlos, reinterpretarlos y renombrarlos de maneras distintas a las que imperaban en el instituto hasta ese momento. Encontramos en la documentación narrativa una modalidad de registro y escritura

de lo que acontecía en los procesos de formación que no solo nos permitía poner en valor los saberes y vivencias de la práctica cotidiana contadas por sus protagonistas desde sus propias convicciones, sentires y supuestos, sino también convertirlos en objeto de reflexión pedagógica y en territorio conquistado y defendido de autoformación y co-formación entre educadores.

En ese momento, nos preguntamos qué sucedería en las prácticas de enseñanza y en las relaciones institucionales, así como en los vínculos con el saber pedagógico, si además de las tradicionales modalidades de registro en las que prima el lenguaje instrumental resultante de la incorporación de cierto acervo de conocimiento académico y de las prescripciones administrativas, se establecieran otros dispositivos de documentación que adoptaran la modalidad narrativa para dar cuenta de los procesos de toma de decisiones y de construcción del saber profesional, en primera persona. De esta manera, como explica Contreras (2011), los docentes pasaríamos de una posición receptiva, consistente en buscar explicaciones o teorías que antecedan y predigan la acción, a una posición protagónica y autoral que permitiría nombrar e interpretar lo que nos pasa para expresar y problematizar nuestro saber de experiencia. El desafío consistía en establecer una relación pensante con el acontecer de las cosas y en transformar ese saber situado, singular, idiosincrático y local en un insumo genuino para la generación de saber pedagógico, esto es, para la elaboración colectiva de un saber público producto de un proceso de objetivación, indagación, reelaboración y debate (SUÁREZ, 2011).

Comenzamos por proponer la conformación de un colectivo de profesores narradores que, a la vez de compartir las sucesivas versiones de sus relatos de experiencia, invitaran a los alumnos practicantes del instituto a relatar sus experiencias de formación como estudiantes y como futuros maestros recurriendo a diferentes géneros discursivos como el diario, la biografía, la narración de incidentes,

el auto-registro y la memoria de formación. Con la colaboración del equipo de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, realizamos un taller en el que nos encontramos periódicamente para aprender y pensar juntos en torno de esta modalidad de formación entre docentes, así como para explorar sus potencialidades para transformar la manera de concebir nuestras prácticas y las formas de vincularnos con el conocimiento formalizado y con las preguntas más importantes que nos plantea nuestro trabajo. En esos encuentros pusimos en común nuestros relatos de experiencias, nuestras trayectorias biográfico-profesionales y nuestras principales preocupaciones e intereses; debatimos sobre la posibilidad de decir cosas nuevas y distintas sobre los acontecimientos y sucesos siempre singulares de la formación. Construimos así, otras formas de nombrar lo que nos sucedía que daban cuenta del currículum en acción de la formación docente y de nosotros mismos, reposicionándonos en el lugar de protagonistas de la formación y en nuestra capacidad de generar cambios en la educación.

A partir de lo expuesto, podemos sostener que la documentación narrativa colabora a situar a los profesores y a los estudiantes en el centro de un proceso institucional de generación de saber pedagógico, que es sostenido por condiciones vinculares propicias y a las que a su vez transforma. En este movimiento se fortalece el compromiso de los equipos docentes, el mutuo reconocimiento y la puesta en valor de un saber profesional que reconstruye la memoria pedagógica de la escuela, a la vez que genera las condiciones para que los docentes participen de la conversación pública y especializada acerca de la educación como protagonistas de la formación y autores de relatos que dan cuenta de ella como experiencia. A partir de involucrarlos en procesos de documentación narrativa de sus experiencias como formadores, reconocemos a esta modalidad de trabajo pedagógico entre pares como una forma particular de concretar

los propósitos de la investigación – acción y de la reflexión sobre la práctica, a la vez que cuestiona las modalidades tradicionales de concebir la formación docente y el vínculo con el conocimiento promoviendo procesos subjetivantes y relaciones de nuevo tipo en el interior de las instituciones.

A modo de cierre

En este artículo abordamos mediante dos tramas textuales diferentes y complementarias las potencialidades de la investigación narrativa y autobiográfica para concebir y nombrar la formación como experiencia y como indagación de sí. A la manera de un contrapunto de dos voces, intentamos mostrar a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una oportunidad para la producción colaborativa de saber pedagógico a partir del saber de experiencia que construyen los docentes cuando hacen, piensan y dicen su oficio y cuando habitan y recrean el mundo de significaciones que le dan sentido y valor. Tanto en un registro como en el otro se argumentó a favor del reposicionamiento de los docentes como sujetos de conocimiento, de su propia formación y de saber pedagógico, así como autores de documentos narrativos públicos que permiten dar cuenta de procesos y experiencias soslayados o ignorados por las formas convencionales de conocimiento educativo.

Una primera voz, pronunciada como un ensayo que trae conceptos, desarrollos y reflexiones del campo de la investigación narrativa y (auto)biográfica al campo pedagógico, planteó coordenadas para concebir a la documentación narrativa de experiencias como una modalidad de trabajo entre pares que permite no solo dar cuenta de lo que pasó sino también lo que les pasó a los protagonistas de la acción, y como una estrategia de investigación-formación-acción docente que contribuye a generar condiciones de enunciación y recepción de relatos de experiencia escritos por docentes.

La segunda voz, a la manera de un ensayo narrado, puso de manifiesto la experiencia en la que un colectivo institucional de formadores tomo decisiones pedagógicas en torno de los modos en que concebía y desarrollaba las prácticas y las residencia como parte del currículum en acción de la formación docente. En su despliegue, el relato problematizó la reflexión sobre la práctica en relación con la puesta en marcha de un dispositivo de formación docente, y mostró cómo el interés del colectivo de formadores fue desplazándose desde una preocupación inicial por la relación teoría y práctica, subsidiaria de la discusión académica, hacia la documentación narrativa de las experiencias de formación y del saber pedagógico que se puede construir mediante la indagación interpretativa del saber de experiencia.

Mediante ambos registros, se constata la idea de que las teorías y prescripciones disponibles dicen poco sobre la singularidad de los procesos de enseñanza escolar y de formación docente. Por eso, también, argumentan a favor de la necesidad de documentar mediante relatos pedagógicos las experiencias de formación y escolares, y de generar condiciones institucionales para que la conversación entre pares en torno de esas producciones discursivas sea posible y viable. Además del efecto de largo alcance que este tipo de trabajo es capaz de generar en la trama institucional y en la construcción permanente de su memoria, la investigación narrativa y autobiográfica profundiza las comprensiones pedagógicas y didácticas de los formadores y fortalece su proyección hacia las escuelas con las que trabajan, con el objetivo de propiciar cambios en las prácticas de enseñanza para que resulten cada vez más pertinentes y justas.

Referencias

ALLIAUD, A. y SUÁREZ, D. (Coord.). *El saber de la experiencia.* Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO, 2011.

BIRGIN, A. *El trabajo de Enseñar.* Buenos Aires: Troquel, 1999.

CARR, W. y KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza:* la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1986.

CHEVALARD, I. La transposition didactique: du savoir savantau savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage*, 1985.*

CONTRERAS, J. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado". En: ALLIAUD, A. y SUÁREZ, D. (Coord.) *El saber de la experiencia.* Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO, 2011, p. 21-60.

CONTRERAS, J. Profundizar narrativamente la enseñanza. En: I. BRAGANCA, M. E; BARRETO A.; SANTOS FERREIRA, M. (Org.). *Perpectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 15-40.

CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2011.

DAVINI, M. C. *La formación docente en cuestión.* Política y Pedagogía. Buenos Airees: Paidós, 1995.

DAVINI, M. C. *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós, 2015.

DELORY-MOMBERGUER, C. "Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 19, n. 62, julio-septiembre, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2014, p. 695-710.

DELORY-MOMBERGUER, C. *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2016.

FERRY Gilles *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras- Novedades Educativas, 1997.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. *La escuela que queremos.* Los objetivos por los que vales la pena luchar. México: Amorrortu Editores, 2000.

KINCHELOE, J. *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Madrid: Octaedro, 2001.

VESUB, L. Los docentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. En: DAVINI, M.C (Coord.) *De aprendices a maestros*. Buenos Aires: Papers Editores, 2002.

MEJÍA, M. R. La educación popular: una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo, *Education Policy Analysis*, Arizona, State University Arizona, v. 22, 2014, p. 1-31.

METZDORFF, V., SAFRANCHIK, G. y PERISSET, P. Desenredando nuevos sentidos en la trama de una experiencia de investigación acción: miradas y proyectos, *Revista de la Red Salesiana de Educación Superior en Argentina*, Buenos Aires, Año 1, n. 1. 2017. Recuperado el 23-04-2018 en www.unisal.edu.ar/myp/

NOVOA, A Textos, imágenes y recuerdos: escritura de "nuevas historias de la educación". En: POPKEWITZ, T, FRANKLIN, B. Y PEREYRA, M. (eds.) *Historia cultural y educación.* Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona: Pomares Corredor, 2003.

PINEAU, G. A autoformacão no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformacão". In: NOVOA, A. Y FINGER, M (Org.), *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

PINEAU, P. ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es educación´, y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'. En DUSSEL, I; CARUSO, M. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

RICOEUR, P. De la hermenéutica de los textos a la hermenéutica de la acción. En: RICOEUR, P. *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

ROGOFF, *B. Aprendices del pensamiento*. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Buenos Aires: Paidós, 1993.

SANJURJO, L. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario-AR: Homo Sapiens, 2009.

SUÁREZ, D. Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular. En TÉLLEZ, M. (Comp.) *Otras miradas, otras* voces: repensando la educación en nuestros tiempos. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

SUÁREZ, D. Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela. En ANDERSON, G. y otros (eds.) *Escuela*: producción y democratización del conocimiento. Buenos Aires: Secretaría de Educación-GCBA, 2005.

SUÁREZ, D. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En SVERDLICK. I. (Comp.) *La investigación educativa:* una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007. p. 71-110.

SUÁREZ, D. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. En ALLIAUD, A.; SUÁREZ, D. *El saber de la experien-*

cia: narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: CLACSO y FFyL-UBA, 2011, p. 93-137.

SUÁREZ, D. y ARGNANI, A Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, 2011, p. 43-56.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid, 2010.

TORRES, Rosa María Prólogo. En: *Freire Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008, p. 11-17.

A práxis e a formação pedagógica: dialogicidade, autonomia e emancipação

Volnei Fortuna
Eldon Henrique Mühl

Introdução

A compreensão de Freire sobre a relação entre a teoria e a prática enquanto práxis, será o tema de reflexão neste texto. A proposta educativa do educador brasileiro vai ao encontro de uma sistemática inter-relação entre teoria e prática, que se traduz, em última instância, como práxis humana. Pensar a educação, na dinâmica da práxis[1] na atualidade, continua sendo um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores/as em sala de aula e no desenvolvimento da formação crítica e ética dos educandos. Freire insiste que precisamos ousar nos espaços de formação, aprimorando a capacidade de transformação social, desenvolvimento intelectual, constituição de relações e, evidentemente, construção de conhecimento. Quando falamos em transformação, temos presente a interdependência entre transformar, formar e agir. A efetivação desse tripé especifica-se por ser um ato de emancipação e melhoramento de

[1] Para Freire, práxis significa que, ao mesmo tempo, o sujeito que age/reflete e, ao refletir, age; ou, se desejarmos, o sujeito da teoria que vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria. Sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se como práxis (Cf. FREIRE, 1987, p. 37-38).

condição de vida dos sujeitos e dos grupos sociais. Em contraposição, entendemos que a transformação em si é enfrentamento, choque de realidade de um determinado contexto, em que os sujeitos envolvidos não compreendem a importância de se instaurar a mudança que, muitas vezes, desestabiliza, sendo ela subjetiva ou da coletividade da sociedade.

A proximidade entre teoria e prática mostra que "sem os dados empíricos a reflexão pedagógica torna-se vazia, sem referenciais teóricos, sua atuação torna-se cega" (MÜHL, 2011, p. 12-13). Essa lógica relacional precisa ser compreendida como forma de interpretação da realidade da vida e como condição para sua transformação. Pois, para que haja mudança, os sujeitos necessitam estar conscientes de seu próprio ser no mundo e do ser no mundo com os outros. É um equívoco pensarmos uma sociedade globalizada/globalizante, embasada em princípios solitários e individualistas, pois sempre estamos envolvidos em um mundo que nos é comum.

Na *Pedagogia do Oprimido*, encontramos a afirmação de Freire sobre a condição do ser humano de um ser um "ser da práxis". Essa é uma condição ontológica: "os homens são seres do quefazer exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo" (FREIRE, 1987, p. 121). A educação para ensino e aprendizagem estimula a construção epistemológica para a democracia, promoção do diálogo, respeito à diversidade e de caráter solidário dentro da ação educativa. A educação não pode partir do pressuposto verbalista ou ativista, mas da reflexão e da ação. Da mesma forma em que educador/a e educando/a não nascem prontos, mas vão se construindo no decorrer de seu processo formativo, a construção democrática acontece num ato de esperança, considerando que "a esperança é necessidade ontológica" (FREIRE, 1992, p. 10), faz parte do ser humano histórico, que se encontra em constante movimento e aperfeiçoamento.

Pensar a educação dentro da composição e do aperfeiçoamento da práxis vai ao encontro da constante ressignificação pedagógica, a saber, que educador/a e educando/a se encontram atrelados ao permanente vir-a-ser dos sujeitos. Para contemplar o objetivo deste estudo, optou-se em realizar revisão bibliográfica, dimensionando a práxis pedagógica e epistemologia como possibilidade de construção humana[2] e social a partir da conjuntura e da problematização das obras freireanas.

A relação teoria e prática: a práxis pedagógica e emancipação

Nossa abordagem sobre a relação teoria e prática perpassa o compromisso existente dos sujeitos na construção de saberes e com a transformação da sociedade, sua emancipação. Para tanto, no decorrer do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição entre opressor-oprimido" (FREIRE, 1987, p. 38). Na concepção de Freire, teoria e prática são inseparáveis tornando-se, por meio de sua relação, práxis autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade.

Percebemos que a proposta freireana caracteriza-se num contexto originariamente dialético, ou seja, a educação em seu quefazer exige ao educador/a e educando/a um posicionamento de reconhecimento e emancipação humana, para isso, "o seu quefazer, ação e

[2] Quando compreendemos a metodologia utilizada por Freire em seus processos de formação, percebemos sua capacidade de interação com o outro/a, uma relação que acontece de forma respeitosa, natural e de reconhecimento do conhecimento expresso por outrem. É nessa perspectiva que observamos que o conhecimento é potência de humanos, que humanizam e se deixam humanizar.

reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da liberdade" (FREIRE, 1987, p. 122). A práxis pedagógica e epistemologia em sua conjuntura veem na condição humana, potencial de esperança, amor, autenticidade, diálogo e transformação, com capacidade de compreensão e intervenção do mundo. Essas disposições fazem com que os sujeitos se coloquem diante do outro, com propósito de modificar a realidade e contexto opressor/dominador,

> [...] el diálogo es la palabra que tiene como elementos constructivos la acción y la reflexión. Esto equivale a decir que el diálogo es praxis entendida como transformación del mundo. Sus deformaciones son la reflexión sin acción (palabrería) y la acción sin reflexión (activismo). La verdadera existencia humana consiste en decir palabras con las cuales los hombres transforman el mundo (RUSSO, 2011, p. 27).

O ser humano em seu sentido ontológico existe na pronúncia e transformação do mundo. Desenvolve-se pela condição dialógica que é possibilidade da comunicação, isso é central para a verdadeira educação, quanto maior e mais cedo possibilitarmos as relações dialógicas, quanto antes transformaremos a sociedade.

> É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação (FREIRE, 1987, p. 125).

Para que o ensino e aprendizagem aconteçam de forma efetiva, teoria e prática precisam naturalmente ser conduzidas concomitantemente, esta é uma necessidade indispensável para a emancipação e realização humana. No entanto, esse não é um limite da consciência, esse é um passo inicial que fomenta a formação de sujeitos críticos capazes de entender a atividade reflexiva conectada à ação social, tornando-se inseparáveis na formação histórica dos sujeitos.

Diante da percepção de uma práxis histórica, ligada a contradições, distorções, limitações que precisam ser superadas cotidianamente pelo ser humano, percebemo-lo como

> [...] um ser histórico, que se realiza à medida que toma consciência de sua condição temporal e começa a estabelecer um destino para si e para o mundo. A práxis é sempre uma ação política a favor e contra alguém, a favor ou contra determinada situação histórica objetiva, concreta de opressão (MÜHL, 2011, p. 16).

Essa ação e reflexão estão voltadas a um posicionamento humanizador universal, originado na pronúncia e modificação do mundo.

A palavra verdadeira é práxis, energia e realização da vocação para o ser mais humano (vocação ontológica), seu objetivo é a transformação do mundo. Esse é um processo que envolve uma relação entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz, sendo esse um ato coerente de aproximação do que pensamos, dizemos e fazemos.

> [...] mais que uma categoria analítica ou epistemológica, a práxis precisa ser entendida como consequência de uma forma de ser do homem no mundo, que ao pensar e agir transforma o mundo e a si mesmo. Esse é o entendimento que Freire tem da práxis (MÜHL, 2011, p. 17).

Nessa condição, a educação é possibilidade epistemológica na medida em que supera a contradição existente na educação bancária.

> [...] la pedagogía dialógica el objeto que media es parcialmente conocido por el docente que lo ha construido por un método dialógico y se torna cognoscible para los alumnos porque se ofrece como un problema común. A su vez, se a constituido en un objeto de comunicación o de puesta en común porque se generado en el diálogo que rechazó la naturalidad de la situación de injusticia (RUSSO, 2011, p. 31).

A formação crítica está imbricada em viver plenamente a práxis, a partir de uma reflexão que ajuda o educando/a pensar de forma ordenada, com isso, supera o conhecimento ingênuo e passa para um olhar racional da realidade, esse é o objetivo da práxis pedagógica, a formação de consciência crítica. Na *Pedagogia do Oprimido*,

o desenvolvimento de ação reflexivo-crítica é essencial. A concepção de mundo ingênuo somente será capaz de transformar-se em revolucionária pela práxis pedagógica e pela possibilidade de acesso ao conhecimento. A educação em suas estruturas precisa ter como magnificência a equidade, pois a ação pedagógica envolve pessoas, esse ato humano se surpreende pela diversidade de subjetividade. O diálogo é a única alternativa que encaminha para (des)construção por um viés crítico pedagógico, capaz de exceder o dualismo entre sujeito e objeto. Por ele, identificamos o vir-a-ser do ser humano, ou seja, sua inconclusão e sua constante construção.

Freire compreende a educação como práxis, em seu sentido mais amplo, evoca o poder que o sujeito tem de transformar o ambiente em que está inserido, tanto natural, quanto social. "Somente a práxis pedagógica é capaz de transformar a concepção do mundo ingênuo em concepção do mundo revolucionário" (BENINCÁ, 2011, p. 47). Percebendo o horizonte e a abrangência que o olhar praxiológico pode transpassar, é inconcebível pensar uma metodologia que torne os espaços de construção de conhecimento em pesquisador/a (educador/a) e o pesquisado/a (educando/a), barrando a relação direta entre sujeito-sujeito, considerando que a pedagogia acontece por ações e relações humanas carregadas de subjetividade.

> Na pedagogia da práxis não há ruptura relacional, mas apenas outra forma de agir sobre o educando. A possibilidade de o educador se transformar nesse processo relacional surge da condição de ser investigador da sua própria prática. Como pesquisador de sua prática, tanto educador quanto o educando, ao flexionar sua consciência, tem condições de observar e perceber os sentidos e as intensões presentes no senso comum em decorrência disso, há possibilidade de transformá-los (BENINCÁ, 2011, p. 50).

O processo pedagógico da práxis, para além de produzir conhecimento, conduz educador/a e educando/a tornarem-se permanentes pesquisadores/as, movimentando-se numa pedagogia que investiga, transforma e educa, investindo em uma formação de caráter permanente/continuado. Para isso, necessariamente, existem fatores

metodológicos que servem de base para que a práxis possa se legitimar. Enfatizamos a fundamental importância de participação ativa da comunidade educacional, o conjunto educacional (coordenação, educador, educando, pai, mãe, entre outros) se constitui a partir de um método participativo, que serve de linha norteadora de como os sujeitos estão direta ou indiretamente envolvidos e são responsáveis na formação de outrem. É nesse processo de envolvimento universal que se abre um leque de possibilidades de questionar e criticar a forma que a teoria e a prática estão sendo conduzidas. Conforme Gramsci: "Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária coerente [...]. Trata-se, pois, de elaborar a consciência crítica e coerente [...]" (1995, p. 12). O investigador/a e o objeto investigado, automaticamente, precisam estar em uma relação pedagógica, sendo esta, um ato coerente dentro de sua ação de construção epistemológica.

Considerando toda a bagagem que a práxis se apropria, somos desafiados a tencionar o saber, tornando-o problematizador e construtor crítico, mostrando que o saber tem valor e acontece de forma compartilhada, envolve-nos a participar do seu conhecimento, quebrando o paradigma de conhecimento absoluto. O olhar crítico/reflexivo objetiva a organização do pensar humano, acendendo a olhar a realidade racionalmente.

Práxis pedagógica e epistemologia: o compromisso ético

É interessante notar que Freire não abandona a concepção ética e política moderna da explicação humana. Afirma que a modernidade não é algo alheio dos sujeitos, mas um projeto histórico inconcluso. Apresenta a modernidade como um projeto histórico inacabado, e propõe completá-la e corrigi-la com seu propósito ético e político de

educação, enfatizando a emancipação como conquista da liberdade do oprimido. A ação histórica do sujeito no mundo atribui-se à sua emancipação histórica e cultural. É na cultura que o interesse de emancipação se manifesta, realizando-se nas dimensões técnicas e sociais. A práxis é compromisso ético. O ato de ensino e aprendizagem, que é ação e reflexão, parte do pressuposto de formação ética. Não temos como separar a conscientização ética[3] da alfabetização, ambas são interdependentes e o sujeito, ao mesmo tempo em que se alfabetiza, está sendo conscientizado para a execução de uma teoria ou prática libertadora.

O ato de alfabetizar em Freire[4] deve ocorrer de forma concomitante à formação da consciência crítica e ética. O processo metodológico de alfabetização é, portanto, um exercício de autorreflexão e de construção do conhecimento que provoca no sujeito uma mudança de compreensão do seu mundo e do sentido de seu fazer. A alfabetização é uma ação pela qual o sujeito obtém uma capacidade fundamental de sua constituição como ser humano no mundo: a autorreflexão. Ela o torna um ser político, ou seja, um ser capacitado para autonomia e emancipação.

A conscientização do sujeito, de seu papel no mundo como agente transformador da realidade opressiva, faz com que seja escritor de sua própria história. O comprometimento que acontece no exercício da transformação da realidade opressora identifica-se com a práxis. Tanto a filosofia quanto a pedagogia obtém mecanismos e ferramentas que impulsionam a práxis, para que ela cumpra seu objetivo de libertação dos oprimidos. A educação precisa alimentar

[3] Quando falamos em conscientização, temos como parâmetro primordial uma formação com raízes na coerência do ato de ensinar. O objetivo está em formar sujeitos emancipados, livres e transformadores da realidade, embasados em princípios éticos.

[4] O ato de alfabetizar vem carregado de perspectivas sociais no pensamento freireano. Visa a um processo de ensino e aprendizagem a partir da construção ou do ato de conhecimento, diferente da memorização mecânica. Por isso, Freire atenta no diálogo o caminho delineador para a práxis alfabetizadora. A importância de aprender a ler e escrever, necessita ser um desejo e uma necessidade, como forma de melhoramento da vida.

a consciência crítica na busca pela emancipação. No contexto subordinado e de exploração, os dominados têm a possibilidades de dar-se conta da situação em que se encontram, observando possibilidades de libertação.

A relação efetiva entre teoria e prática leva a uma ação consciente, Freire insiste na educação como conhecimento crítico, pois, somente por meio de um posicionamento da consciência crítica, é que o sujeito terá noção da realidade e capacidade de comprometer-se em transformá-la. O sujeito conscientizado pelo processo educativo assume, com a transformação da realidade, a própria busca pela liberdade. A pedagogia freireana tem como propósito e desafio encontrar alternativas vivificadoras e humanizantes, que possibilitem aos indivíduos a produção real da libertação, provocando o educando/a conhecê-la objetivamente. A educação perpassa o pragmatismo limitador, até propriamente pela omissão de uma simples informação, ela busca, a partir de sua pedagogia, constituir conhecimento não para ou sobre, mas com o educando/a, formando-o para ser sujeito de sua própria ação, história e educação. A educação para a liberdade pode ser capaz de libertar o educando/a da opressão.

O processo de libertação do oprimido, que parte da práxis, epistemologia e ética, não é uma teoria social que não produz reflexo algum na sociedade, mas uma teoria que provoca atitudes conscientes no sujeito frente às realidades desumanizadoras e opressoras que o limitam de "ser mais". Freire, na obra *Educação e Mudança*, afirma que,

> [...] o compromisso do profissional com a sociedade nos apresenta o conceito do compromisso definido pelo complemento 'do profissional', ao qual segue o termo com a 'sociedade'. Somente a presença do complemento na frase indica que não se trata do compromisso de qualquer um, mas do profissional (FREIRE, 1979, p. 15).

Não se trata de qualquer tipo de compromisso, mas um compromisso crítico, ético e consciente que visa ao fim da opressão, diante

da realidade opressora. A educação na dimensão humana, apenas é possível por meio da ética da solidariedade e justiça.

> Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p. 33).

Sem transformação ética dos sujeitos e da sociedade, não tem como pensarmos em uma revolução que realize finalidades verdadeiramente preocupadas com os seres humanos. Nessa mesma dinâmica, o compromisso seria abstrato se não envolvesse uma decisão consciente de quem o assume. A ação necessariamente consiste em ser compromisso consciente, pois, nos aproxima da natureza do ser que é capaz de comprometer-se. O compromisso é fruto de uma educação problematizadora, que faz com que o sujeito haja de forma consciente, vendo o mundo além da sua aparência.

Os sujeitos são, por excelência, seres históricos. Esse compromisso demanda a capacidade de distanciar-se do mundo para melhor entendê-lo, agindo de tal forma que se comprometa com a mudança. Somente o sujeito que assume esse compromisso será capaz de mudar o sistema que o oprime. Como não há sujeito sem mundo, nem mundo sem o sujeito, também não pode haver reflexão e ação fora da relação sujeito-mundo. Compromisso não significa algo superficial do real, mas se trata da humanização do mundo. "O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em 'coisas'" (FREIRE, 1979, p. 19). O comprometimento, que faz parte da existência humana, é uma responsabilidade histórica que acontece com posicionamentos de sujeitos esclarecidos.

O compromisso ético implica em constituir-se em ser consciente e responsável pela realidade, o que só ocorre quando o sujeito se torna humanizado e livre, não privado da condição de ser mais. Essa é a verdadeira dinâmica existente entre o compromisso e a liberdade, ou vice-versa. Temos aqui um sujeito vocacionado a ser mais, em que, muitas vezes, por ser oprimido, torna-se um ser menos. Nesse sentido, Freire propõe uma educação problematizadora, que acredita na possibilidade de todo ser humano poder ser mais, mostrando ser um sujeito histórico e inconcluso. Esse processo permite a construção da liberdade, comprometendo-se com a transformação da sociedade e, consequentemente, com a mudança do sistema opressor.

A pedagogia de Freire é comprometida, com efeito, com uma dupla transformação: do sujeito oprimido e da realidade opressora. Ela implica um compromisso ético e, por isso, não pode ser neutra. Ela precisa ser crítica, mas não pode desrespeitar nem desprezar as concepções diferentes ou opostas. Em *Pedagogia da Esperança*, Freire chama atenção sobre tal atitude:

> Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão. Dizer, porém, cavilosamente, que elas não existem, não é cientifico nem ético (1992, p. 79).

Freire deixa claro seu posicionamento na defesa da democracia na educação, pois considera que ela é uma das condições para a realização da vocação dos sujeitos como seres livres e autônomos. Só a democracia é que torna possível a humanização das pessoas. Democracia e humanização se correlacionam, pois, quanto mais a ação humana for democrática, tanto mais ela será humana. Para que isso aconteça, temos que estimular o envolvimento participativo dos educandos/as, portadores de experiência de vida e história, aprimorando a construção da práxis autêntica, que tem embasamento na construção de espaços novos e mais humanos, entendendo que a história emancipadora só acontece se o sujeito for protagonista.

Pensar metodologicamente as afeições freireanas remete-nos diretamente a uma tomada de consciência e busca incansável pela formação de conhecimento crítico. A práxis, como compromisso ético, social, político e religioso, precisa

> [...] levar o homem à discussão corajosa da sua problemática, adverti-los dos perigos de seu tempo e lhes dar força e coragem para lutar ao invés de serem levados a perdição do próprio "eu" submetido às prescrições alheias (JORGE, 1981, p. 30).

A educação, como práxis pedagógica, faz com que

> [...] o homem, como ser de relações, desafiado pela natureza, a transforme com seu trabalho; e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história (FREIRE, 1982, p. 65).

É na cultura que os seres humanos expressam o sentido que dão à vida e desenvolvem as possibilidades de uma vida livre ou oprimida. Quanto mais aberta, democrática e dialógica for uma cultura, maiores são as possibilidades de uma vida humana, livre e feliz. A opressão, portanto, não é natural e nem decorrente de um destino, mas de uma forma dos seres humanos na organização de sua cultura. Esta organização passa pela forma como o conhecimento é construído e pela ideologia que se torna dominante. A crítica da ideologia e das concepções opressoras é, para Freire, exigência de uma educação transformadora, libertadora. Tal processo passa por uma revisão das visões de conhecimento que dominam no mundo e em cada contexto.

Freire entende que o fenômeno do conhecimento humano e a relação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível sempre se dá na comunicabilidade, sendo essa a mediadora do ato epistemológico. Ter acesso ao conhecimento significa criar condições aos educandos/as para que aprendam a dizer suas palavras e expressem sua compreensão sobre os fatos. O desafio epistemológico da educação é tornar o educando um sujeito dialógico, capaz de interagir com os outros pela palavra, utilizando-se de argumentos.

Para que isso aconteça, é preciso o desenvolvimento dos próprios saberes, passando de uma visão comum de mundo, para uma visão ampliada e crítica da realidade. Para tanto, são imprescindíveis o desenvolvimento teórico e a problematização dos conhecimentos que temos sobre a realidade. Buscando esclarecer sua posição sobre o papel da teoria, Freire faz uma analogia com a prática de velejar um barco, em que o capitão precisa ter o conhecimento global de seu barco (conhecimento sobre vento, força, direção, velas, motor), para conduzi-lo com propriedade e segurança e para orientar os tripulantes. O educador/a não pode dispensar o domínio dos saberes teóricos, pois "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábláblá e a prática, ativismo" (FREIRE, 1996, p. 22). A formação do/a educador/a implica este exercício permanente e insuperável entre teoria e prática, pois somente por meio de tal processo serão construídos novos conhecimentos e os sujeitos se tornarão autônomos.

> A metodologia da práxis tem, portanto, como pressupostos a participação e envolvimento do professor, em seu processo de formação continuada. É uma metodologia que fortalece a interação comprometida do professor na construção do conhecimento e que move a aproximação e o estreitamento dos vínculos entre teoria e prática (COVER, 2011, p. 75).

O ser humano é um ser da práxis, pois possui a capacidade de transformação de si mesmo e do mundo pelo agir intencional e pela capacidade de reflexão. Mas ele não consegue realizar tal intento individualmente. Por isso, destacamos a importância de um engajamento que atenda o individual e, indispensavelmente, o coletivo, como forma de objetivar a práxis pedagógica numa perspectiva, em que educador/a e educando/a tenham a percepção do ser-para-si e ser-para-outro. Isso exige flexibilidade e entendimento, pois ao reconhecer-se como sujeito em potencial, carregados de experiências construídas em sua trajetória de vida na família, escola, comunidade, cultura e universidade, compreendemos a dinamicidade de conhecimento que um espaço educacional proporciona.

> Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-apender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade (FREIRE, 1996, p. 24).

Esse olhar global da formação de educadores/as, comprometidos com a transformação dos sujeitos, está imbuído de reflexão e de prática capazes de promover a autocrítica, a autonomia e a emancipação, desejo freireano em toda sua vida e como modo de vida:

> A Pedagogia da Autonomia é chamamento político, ético-crítico: é educação que deve se constituir como modo de vida, como práxis social, sintetizando a reflexão, a ação de decidir e a ação transformadora. Não pode ser deixado para depois, ou para determinados momentos formais; tem que se fazer experiência vital de todos os dias, em todas as horas (ALBUQUERQUE, 2001, p. 220-221).

É fundamental o momento de transição do conhecimento do senso comum para um conhecimento epistemologicamente fundamentado, pois é esta passagem que nos abre horizontes de novas compreensões e nos torna responsáveis pela formação de consciências capazes de reflexão crítica sobre a prática e sobre a realidade existente. Essa é a natureza da educação libertadora de Freire. Ela deve promover a eticidade, a politização e a formação da consciência de historicidade em que os educandos se encontram. Por isso afirma que "[...] a educação nos parece ser o instrumento mais apropriado para alcançar a passagem do povo, de sua consciência, para a inserção crítica" (TORRES, 1979, p. 21).

A educação, sem dúvida nenhuma, é um mecanismo de inserção crítica e de novas leituras do mundo.

> Se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é a humanização, cedo ou tarde poderão perceber a contradição na qual a educação escolar procura mantê-los e se comprometerão na luta por sua libertação (FREIRE, 1980, p. 80).

Percebemos que a proposta educacional de Freire, na perspectiva problematizadora, tem raízes na liberdade e criatividade, estimulando ação e reflexão coerentes, ou seja, um contexto/realidade que,

eminentemente, corresponde à condição dos sujeitos comprometidos com a transformação criadora.

> A educação crítica considera os homens como seres em devir, com seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. [...] o caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade continuada. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser (FREIRE, 1980, p. 81).

Temos presente o jogo de estabilidade e mudança, para que o movimento da práxis aconteça e consiga a incansável busca do ser em si e do ser com os outros. O futuro é possível a partir de uma leitura inquieta do mundo, uma leitura esperançosa que contribui com a natureza histórica dos sujeitos. Esse momento pode ser entendido como superação do próprio eu individualizado para um eu dialógico. O método a ser utilizado é o de uma pedagogia humanizante[5], na qual os/as educadores/as socorrem-se de técnicas de formação de lideranças, de educandos/as com posicionamentos próprios e recriadores permanentes de conhecimento, sendo essa uma prática ao mesmo tempo ética, responsável e coletiva.

> Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 1996, p. 64).

Portanto, educador/a e educando/a encontram-se em constante reconstrução e ressignificação de postura e conhecimento, isso abre possibilidade relacional e dialógica, favorecendo a socialização de experiências e conhecimentos. Como pontuamos anteriormente, para que possamos ter uma sociedade mais justa e democrática, neces-

[5] A compreensão de pedagogia humanizante, está caracterizada pelo ato de conduzir e guiar os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, formando para a autonomia, emancipação e protagonismo.

sariamente, precisamos ser justos e democráticos. Podemos perceber que Freire aproxima a liberdade e o compromisso, de tal sorte que, quanto mais liberdade o sujeito tiver, maior o compromisso, e, quanto mais compromisso, maior a liberdade. Na educação libertadora, a ação e a reflexão estão universalmente comprometidas com a mudança social, para isso, é preciso uma educação que provoque e estimule para o compromisso ético, para a práxis.

Considerações finais

Diante da reflexão feita no texto, propomos uma perspectiva educacional que foque seus objetivos na formação integral do ser humano e não na formação individualista, competitiva e excludente que o contexto atual quer impor. Para tanto, nos socorremos de algumas concepções importantes de Freire sobre a educação como práxis pedagógica. Vimos que Freire levou muito a sério os problemas da educação e sempre defendeu uma formação voltada para a justiça e a transformação social. Sua pedagogia apoia-se em princípios democráticos e inclusivos e é comprometida com um processo de formação solidária e emancipadora. A educação é práxis, ou seja, um processo contínuo, dialético, histórico de formação e transformação do indivíduo e do mundo.

Diante da postura e proposta pedagógica de Freire, fica para nós o desafio de darmos continuidade ao aprofundamento da temática sobre a práxis pedagógica que ele sempre defendeu e procurou realizar. Suas obras apresentam importantes saberes necessários para uma educação emancipadora. Suas reflexões continuam sendo referenciais teóricos e práticos fundamentais para a luta contra a opressão. Com muita propriedade Schmied-Kowarzik reafirma a atualidade da pedagogia de Freire quando escreve:

> Toda a pedagogia deve ser hoje pedagogia do oprimido. Nenhum pedagogo que queira levar a sério sua tarefa educativa pode se eximir desta tomada de partido pela libertação dos oprimidos. Desde sempre o "problema central dos homens" é a humanização e as relações humanas; "toda a atividade política e pedagógica dos homens para com os homens tem um compromisso fundamental com este objetivo (1982, p. 72).

A pedagogia de Freire envolve uma atitude de fé, esperança e amor à humanidade. Não é por acaso que Freire encerra a *Pedagogia do Oprimido* com o verbo "amar", pois ele tem a esperança de que somos capazes de permanecer com "nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar" (FREIRE, 1987, p. 142). Nessa lógica e inspirados em seus textos e pensamentos, temos a convicção em afirmar que para o sujeito amar, tem que ser livre. Só ama quem tem liberdade, e só tem liberdade quem se conduz com autonomia na relação com os outros.

Neste texto, buscamos reconstruir alguns aspectos do pensamento de Paulo Freire, apontando possibilidades de uma visão epistemológica, ética e crítica do sujeito enquanto ser no mundo, inserido na sociedade, mas um ser que é acima de tudo um ser para e de liberdade. Esperamos que nosso exercício de compreender e expressar a herança de Freire ajude a construir, enquanto sujeitos éticos e de liberdade, uma sociedade de seres livres e solidários.

Referências

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. In: SOUZA, Ana Inês (org.). *Paulo Freire*: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 217-265.

BENINCÁ, Elli. Práxis e investigação pedagógica. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valdocir Antonio (org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica.* Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 45-67.

COVER, Ivania. A relação teoria e prática no processo de formação docente. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valdocir Antonio (org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica.* Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 68-81.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança.* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Morais, 1980.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

JORGE, J. Simões. *A ideologia de Paulo Freire.* 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981.

SCHIMED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética*: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MÜHL, Eldon Henrique. *Práxis Pedagógica*: Ação dialógica comunicativa e emancipação. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valdocir Antonio (org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica.* Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 11-24.

RUSSO, A. Hugo. Dialogo y acción comunicativa: una comparación entre Freire e Habermas. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valdocir Antonio (org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica.* Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 25-44.

TORRES, Carlos Alberto. *Consciência e história*: A Práxis Educativa de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1979.

Alguns desafios do projeto político-pedagógico: sobre a importância da teoria e da prática na gestão escolar

Márcio Luís Marangon
Camile Gasparini

Introdução

Diante da temática que aborda a discussão sobre a carga horária das disciplinas práticas nos cursos de licenciatura nas universidades, sob a proposta do professor crítico-reflexivo baseado nos saberes docentes, desafiamo-nos a abordar este tema a partir de um elemento central para a educação e que envolve tanto a teoria como a prática: o projeto político-pedagógico (PPP) da escola.

O tema do PPP[1] apresenta uma vasta bibliografia, entretanto, mesmo sendo objeto de estudos de muitos professores e pesquisadores, a distância entre teoria e prática ainda é significativa. Sob esse aspecto, parece haver ao menos duas diferenças: a primeira, entre a teoria e a prática sobre a constituição do projeto (mesmo quando democrático); e a segunda, entre a constituição do projeto e a elaboração do planejamento cotidiano dos educadores em

[1] Embora, em bibliografias mais recentes, o conceito utilizado seja PPAP (projeto político-administrativo-pedagógico), optamos por utilizar a denominação tradicional, pois acreditamos que o político já contempla em si as questões administrativas da escola.

sua execução. Como resultado, colhem-se insatisfações por parte de todas as esferas da comunidade escolar, pois não há sintonia quanto aos parâmetros do agir pedagógico.

Pensando nisso, o presente trabalho pretende recuperar questionamentos sobre o conceito de PPP a partir de práticas pedagógicas e de diálogos sobre as práticas que se estabeleceram nos últimos anos, buscando dar um olhar da "prática" para este, um olhar de educador que busca apontar algumas dificuldades de colegas educadores em compreender o que é o projeto, qual sua importância, como constituí-lo e como colocá-lo em prática.

Para tanto, dividiremos este trabalho em três partes: na primeira, resgataremos a conceituação de projeto e por que ele se define como político e pedagógico na escola, assim como são as implicâncias dessa definição paraa a comunidade escolar; na segunda, buscaremos refletir sobre alguns problemas que costumeiramente rondam a constituição dos projetos nas escolas, em alguns casos, dificultando a sua transformação; e, para finalizar, na terceira parte, buscaremos demonstrar alguns desafios para colocar o projeto em prática, almejando visualizar alguns aspectos que precisam de atenção especial.

Considerando este caminho, a intenção é demonstrar que a constituição do PPP nunca é simples. Também, por um lado, ele pode tornar-se um grande aliado, quando suas bases estão bem esclarecidas e quando os educadores estão esclarecidos quanto à sua missão e ao engajamento neste projeto, mas, por outro, pode tornar-se uma dificuldade para toda a comunidade escolar, quando esses contextos forem ignorados.

Os desafios da compreensão

Embora pareça inusitado iniciar um diálogo sobre PPP falando a respeito da compreensão desse, ou de sua importância, é necessário perceber que muitas escolas ainda subestimam a importância de

um projeto, a começar por não esclarecer seu significado. Talvez, por imaginar que toda comunidade escolar domine sua intencionalidade e sua importância, ignoram o estudo do que é um projeto, como ele deve ser construído e trilhado.

Uma primeira questão esclarecedora é o fato de que muitos indivíduos não são conscientes sequer de seu projeto de vida. Não é regra, e mesmo que fosse teria sua exceção, mas, quando os indivíduos não conseguem compreender a importância de planejar sua vida, sua caminhada, suas relações financeiras e sociais, quando não compreendem a importância que sua vida e suas potencialidades têm e em que podem contribuir socialmente, como suas lacunas podem ser prejudiciais à sociedade, dificilmente poderão compreender por que devem planejar o andamento escolar, dado que o planejamento da escola envolve todos esses segmentos, além de outros que são próprios da escola.

Uma segunda questão liga-se àquela primeira, pois, para lembrar, a palavra *projeto* (do latim "*projectum*") significa "lançar-se", mas "lançar-se" tem significado limitado e pouco acrescenta à compreensão. Como menciona Sartre (2005), um caminho traçado (de onde, para onde) é a necessidade da existência. A condição existencial é o "fazer-se", visto que nada "é" enquanto não "fizer" algo de si. Um indivíduo, por exemplo, não é apenas o que quer ser, mas o projeto que está vivendo[2]; por isso, a existência é um "projetar-se", um impulsionar-se para o futuro, para um objetivo a alcançar.

Assim, chega-se à conclusão de que: primeiro, é preciso estar claro o quanto um projeto se faz necessário para qualquer encaminhamento; segundo, para que se tenha êxito, é preciso que esteja claro o objetivo que se necessita ou deseja alcançar.

[2] Um projeto envolve não somente o indivíduo, mas também o contexto que o cerca.

Dessa forma, pode-se compreender o quanto um projeto é importante para a escola[3] e como também é importante ter um objetivo claro, sobre o qual seja possível traçar um caminho entre a escola que se "tem" e a escola que se "quer", delineando para onde ela deve ir e que papel vai cumprir. O projeto de uma escola se constitui como um projeto de "vidas", visto que, como instituição de ensino, sustenta e organiza vários projetos que se desenvolvem ao mesmo tempo na comunidade escolar: educandos, pais, educadores, funcionários e gestores, cada um traz em si anseios e projetos implícitos ou explícitos, os quais precisam, na medida do possível, ser equilibrados com o projeto da sociedade.

Por isso, o projeto de uma escola não pode ser somente "projeto", precisa ser político,[4] para organizar a escola em prol do bem comum, e pedagógico,[5] para organizar o processo de ensino e aprendizagem do ser humano, enquanto educando que se constituirá na concretização do bem comum. Logo, o que será este "bem comum" determinará o objetivo da escola e seu processo de ensino e aprendizagem.

Então, o primeiro desafio da escola é possibilitar à comunidade escolar a compreensão do que significa um projeto, bem como de sua importância, para que ela se torne sua aliada e contribua com o saber aonde se "quer chegar" com ele. Percebe-se a necessidade de um primeiro equilíbrio entre a teoria e a prática, em que a prática somente consegue desenvolver-se sob a base de uma boa teoria. Uma teoria esclarecedora, avivadora.

O projeto da escola não pode parecer ser somente um documento que o "governo solicita" e que "se tem que fazer", mas, sim, precisa ser compreendido como o documento que conduz o andamento da escola, e, por esse motivo, sua construção deve ocorrer de maneira

---

[3] O projeto de uma escola é o projeto de "vida" desta.

[4] Político relacionando-se ao tempo política (de *Polis*), remete à arte ou à ciência de organizar e administrar nações ou Estados em relação ao bem comum e à felicidade coletiva, como a define Aristóteles, em sua obra *Política*.

[5] Pedagogia = *paidos* (da criança) + *agein* (conduzir), ato de conduzir a criança.

democrática, por meio do diálogo e da busca por aproximações entre os diferentes desejos da sociedade. Contudo, é mister entender que esse processo traz em voga outro desafio: a compreensão da constituição democrática do projeto.

O desafio da constituição do projeto

O primeiro desafio da escola é possibilitar à comunidade escolar a compreensão do que significa um projeto e qual sua importância, o que somente desenvolve-se sob a base de uma boa teoria – esclarecedora e avivadora. Nesta segunda parte, pretendemos reforçar tal afirmação buscando apontar, no entanto, como enlace entre teoria e prática são indissolúveis neste processo: se é preciso uma boa teoria para esclarecer sobre o projeto, para que hajam esclarecidos, é preciso a participação efetiva na discussão do mesmo. É preciso então, um ambiente democrático verdadeiro.

Contudo, falar em democracia é outro desafio à escola, pois seguidamente o entendimento de democracia como "a capacidade de decidir os destinos" (ARANHA; MARTINS, 1986, p. 207) confunde-se com demagogia. Bobbio (1986, p. 18, grifo nosso) traz a discussão de que o conceito de democracia pode ser visto como "um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) *que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões* coletivas e com quais procedimentos".

Assim sendo, a constituição democrática não é simplesmente imaginar uma participação da comunidade escolar, nem mesmo entender simplesmente que aqueles que são chamados à democracia têm "a atribuição pedagógica" de decidir da mesma maneira sobre os destinos da escola (o que não significa que sejam menos importantes no processo), antes, sim, significa que a democracia precisa ser trabalhada e vivenciada. Trata-se, pois, de realizar uma efetiva experiência democrática.

Para aprofundar melhor este segundo desafio da construção do projeto (a democracia), gostaríamos de elencar outros três tópicos que parecem cruciais para sua construção democrática satisfatória: participação ativa, tomada de decisão e construção de conceitos.

A participação ativa

Um desafio importante na constituição democrática do PPP é a "falsa participação[6]", ou a participação não ativa da comunidade escolar. De maneira mais preocupante, especificamente da participação não ativa dos educadores, os quais são responsáveis diretos pela ação do projeto sobre os educandos.

Como parâmetro de participação, é possível utilizar Díaz Bordenave (1986), o qual situa três níveis de participação: ter parte, fazer parte e tomar parte. Nesse sentido, menciona que é possível fazer parte do processo sem tomar parte dele, o que chama de participação passiva, a qual é diferente da participação ativa. Segundo o autor, "a prova de fogo da participação não é quanto se toma parte, mas como se toma parte" (1986, p. 23).

Seguindo essa linha de pensamento, é importante compreender que a participação ativa não é o simples estar presente, mas a efetivação do "tomar parte" no construir e no assumir a responsabilidade pelo que foi construído coletivamente. É a ideia de, realmente, querer compreender a importância do projeto e construir juntamente com a comunidade escolar, de maneira horizontal, o objetivo deste. O que não significa, é claro, ignorar as participações "passivas". Quando se envolve a comunidade escolar para participar das decisões de planejamento da escola, é importante preparar-se para as participações embasadas no senso comum. Saber ouvi-las, enriquecê-las e mostrar sua importância também são ações que fazem parte da

[6] Muitas vezes, este processo é resultado de práticas parcialmente democráticas, em que a instituição escolar foi se constituindo e continua se constituindo.

evolução da participação e do melhoramento do processo. O esclarecimento é algo gradativo e construtivo, não dogmático e revelador.

Assim, favorecer a conscientização da comunidade escolar é fundamental, mais ainda quando se trata de educadores. Quando esses não se sentem pertencentes ao processo e não tomam sua parte de forma ativa, corre-se o risco de comprometer todo o andamento do projeto: o projeto torna-se um "peso morto" para o educador, e o educador torna-se um "peso morto" para a escola.

O PPP é um projeto da sociedade que temos e que queremos; sociedade na qual nós e nossos descendentes vivemos e viveremos. Por isso, é um projeto de cada um, que, sendo sujeito de sua própria história educativa, é sujeito do mundo[7], juntamente com os demais. A constituição do projeto da escola precisa ser então um diálogo vivo, moldado sobre participações ativas e de qualidade. É um desafio da prática, da busca pela presença qualitativa, sem a qual nenhuma teoria, por mais primorosa que seja, pode ser efetivada. Por isso, buscar a participação ativa na constituição do projeto é um desafio primordial a todas as escolas. Caso contrário, a escola e o educador terão um novo problema, o qual será exposto no próximo item.

A tomada de decisão

Se a constituição do projeto precisa ocorrer por meio de uma participação ativa, então, quando essa não ocorre é possível imaginar que o processo fica debilitado já em sua constituição, afetando o andamento do projeto. Assim, é importante perceber que a falsa participação afeta diretamente outro ponto da construção e implementação do PPP: a tomada de decisão, o que ocasiona uma perigosa polarização das ações da comunidade escolar.

---

[7] O PPP é entendido como um projeto que traz em si aquilo que se almeja para a "sociedade do futuro", por intermédio da formação dos indivíduos.

Quando um educador não se sente parte, ele não consegue vislumbrar como adaptar seu planejamento com o projeto da escola, mesmo sendo este democrático. Os dois projetos (planejamento do educador e projeto da escola) acabam desenvolvendo-se em tempos diferentes, seguem parâmetros diferentes e, consequentemente, podem tomar caminhos diversos e obter resultados diferentes.

Da mesma maneira, quando os pais e a comunidade em geral não participam do projeto, ou não o compreendem, não conseguem visualizar de que maneira podem colaborar para o seu andamento, o que pode relacionar-se diretamente com sua contribuição na formação dos educandos ou na omissão desta. Para os educandos é semelhante: quando não sabem visualizar em que projeto está ancorada sua formação, raramente compreendem seus aspectos e como ela acontece. Dessa forma, a escola fica fragmentada e polarizada, perdendo a tão almejada identidade, que deveria ser construída durante a constituição do projeto, ficando à mercê de questionamentos de todas as partes[8].

Em verdade, quando na escola cada parte da comunidade escolar "puxar" para um lado, ela padecerá, e sua queda será iminente. A queda da escola não significa sua morte, mas sua "prisão" em um processo circular de resolver disparidades e problemas corriqueiros, que deveriam ser resolvidos pela concretização do projeto. É um empecilho para atingir os objetivos desejados, até porque, possivelmente, esses próprios objetivos não estão claros ou contam com um mínimo consenso.

Com isso, ajudar a comunidade escolar, principalmente os educadores, a refletir e a rever as decisões e ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do planejamento estabelecido, colocando-as em consonância com o projeto, é outro desafio constante para as escolas.

[8] É importante compreender que, mesmo o sistema incorporando sujeitos que nem sempre se harmonizam ao processo, e tratar desta diversidade é sempre um desafio, evitar ao máximo a fragmentação da escola é fundamental para o bom andamento do projeto.

A escola deve estar atenta para que todos os envolvidos estejam constantemente conscientes do que é o projeto da escola, de qual é o seu objetivo, de como podem participar e contribuir a partir do coletivamente construído. Quando cada parte está ciente de seu papel e há a preocupação da qualificação de cada uma, torna-se possível o andamento qualitativo, em consonância com o agir pedagógico de toda a comunidade escolar – em especial dos demais educadores –, o que ajudará a alcançar os objetivos educacionais da escola. Caso contrário, não só o processo se perde, como também seu aperfeiçoamento fica prejudicado ou impossibilitado.

A construção de conceitos

Ora, quando o processo de constituição do projeto é somente um "faz de conta", sem uma participação ativa, e os conceitos iniciais[9] não são "compreendidos" pela comunidade escolar, surge a pergunta: como colocar em prática aquilo que não se entende? É bem provável que, quando se utilizam conceitos não compreendidos, na prática, surjam dualidades e confrontos, dificultando o andamento do cotidiano escolar e da formação dos educandos. É comum perceber em alguns projetos uma "linda" teoria – cheia de conceitos como democracia, liberdade, formação integral, sociedade melhor –, mas que na prática não se efetiva.

Por mais que pareça estranho, muitos educadores não têm uma definição exata do que é "ser humano", "indivíduo", "sujeito", nem mesmo do que é sociedade e de qual é a sua função. Dessa forma, não conseguem compreender adequadamente o objetivo do projeto, nem mesmo constituir parâmetros adequados de evolução de seus educandos.

[9] Por conceitos iniciais, entende-se os conceitos utilizados previamente para iniciar a constituição do projeto, antes de esse ser reavaliado e reconstruído pela comunidade escolar a partir de suas realidades.

É preciso compreender ainda que, mesmo em uma compreensão mínima, cada conceito é carregado de particularidades, e essas particularidades são interpretadas subjetivamente, conforme as condições culturais de cada indivíduo, o que interfere na definição dos conceitos que serão trabalhados no momento de um objetivo comum.

Diante de tal constatação, na constituição democrática do PPP, é imprescindível que os conceitos sejam estudados, discutidos, confrontados e esclarecidos entre seus atores. Sem o esclarecimento dos conceitos, fica muito difícil traçar democraticamente um objetivo para a escola, bem como fica difícil saber o que é "fazer melhor" pela escola e pelos educandos, ou seja, a tomada de decisão fica prejudicada[10].

Ainda pior: em uma constituição democrática de projeto, sempre é imaginável sua avaliação e o devido aperfeiçoamento, porque os conceitos são constituídos e reconstituídos no decorrer da história da comunidade, a partir de suas vivências e necessidades. No entanto, quando não há ao menos uma compreensão inicial, quando não há ações coerentes com o que se espera, também o aperfeiçoamento dos conceitos e, consequentemente, do próprio projeto fica prejudicado.

Assim, é possível perceber que a construção de conceitos é para a escola um desafio de junção entre teoria e prática, que se dá desde o processo de participação ativa e retorna para o processo de reconstrução e aperfeiçoamento do projeto.

Também, a partir dos três desafios colocados, a constituição do PPP exige um grande esforço para tornar-se efetivamente democrática. A busca pela construção democrática exige a capacidade de fomentar a participação ativa, a paciência e a persistência em contribuir para esclarecer, construir e reconstruir conceitos e posicioná-los na tomada de decisão da comunidade escolar, acreditando piamente que a comunidade esclarecida – nos e pelos conceitos, pela teoria e

[10] Entretanto, é importante não querer forçar uma "dogmatização" de um conceito, pois, assim, ele também perderia seu significado para os indivíduos.

pela prática – possa contribuir de forma mais assídua no aperfeiçoamento no projeto, qualificando-o pela qualificação de sua participação e de sua ação pedagógica – o que incide também para desafios sobre a prática na escola.

Os desafios sobre a prática na escola

Quanto aos desafios sobre a prática na escola, pretendemos dedicar um espaço específico neste trabalho. Afinal, como mencionado anteriormente, o projeto da escola não deve estar relacionado a um "documento de gaveta", ou seja, ser elaborado para permanecer inutilizável no cotidiano escolar. Nesse sentido, a escola precisa, pelo seu objetivo, definir sua identidade, constituindo uma concepção sobre "o quê", "quem" e "como" formar, validando sua proposta pedagógica e fornecendo condições para sua realização.

Assim, gostaríamos de nos ater sobre alguns desafios para colocar o PPP em prática, almejando visualizar alguns aspectos que precisam de atenção especial sobre a prática pedagógica dentro dos "muros da escola", onde, posicionada politicamente, assume e legitima seu papel de educadora, e por isso é imprescindível que o projeto esteja presente nas principais dimensões de sua rotina: no currículo, no planejamento, na avaliação e na formação continuada dos profissionais da educação, trazendo desafios para cada um desses segmentos.

a) Os desafios sobre o currículo

O currículo[11] (do latim *scurrere*, correr) se relaciona ao percurso que educador e educandos devem percorrer em um determinado tem-

[11] Por currículo, neste texto, temos a definição apresentada por Sacristán (1998, p. 15): "Currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples".

po, objetivando atingir determinado grau de formação. Nesse contexto, "o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz" (SILVA, 1999, p. 27) durante esse percurso.

Se o currículo "produz" – não somente o educando como também o educador –, é importante refletir sobre a seguinte questão: quem define o quê e como a escola deve ensinar? Ou seja, quem define ou deveria definir o currículo?

Da mesma maneira que a constituição de um projeto democrático deve seguir pressupostos da democracia, com ênfase na qualidade da participação, também o currículo deve ser constituído a partir desses parâmetros.

Assim sendo, o currículo não pode ser um simples programa de "ensino", nem mesmo uma simples "grade curricular" engessada, vindo de ambiente externo (pelo simples "copiar" ou adaptar de um modelo). Também não pode ser uma simples "lista dos conteúdos" para preencher "relatório" a ser apresentado à comunidade escolar.

Por expressar diretamente os anseios do projeto, sua construção deve ser coerente com aquilo que a sociedade almeja, e para isso servem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais. Mas, ao mesmo tempo, cada escola e cada educador devem tomar parte de seu processo, buscando acrescentar-lhe sua identidade e a identidade da comunidade escolar, e a isso fica em destaque a parte diversificada do currículo.

Da mesma forma, o currículo não pode estar embasado na divisão das ações dos educadores. Logo, um currículo em constituição deve superar parâmetros que se apresentem excludentes, fragmentados, utilitaristas – com disciplinas isoladas, sem articulação ou objetivos definidos –, e constituir-se sob propostas metodológicas que primem pela promoção do diálogo, da cooperação, da interpretação cultural, enfim, da interdisciplinaridade, almejando constituir uma formação integral, sem deixar de olhar na amplitude social, mas

também sem deixar de oportunizar a cada educador que se expresse e se realize em sua prática pedagógica.

O currículo, pensado e orientado pelos princípios e valores educativos, deve ser planejado num processo democrático com o grupo escolar, definindo as concepções norteadoras das disciplinas, especificando conceitos e concepções que serão referência para as ações educativas. Em suma, Santiago (2001, p. 64) esclarece que o plano curricular é:

> [...] tecnicamente elaborado para organizar as ações em tempos definidos, deve ser claro, coerente, objetivo e articulador, conferindo unidade à proposta e iluminando as práticas. Supera, deste modo, a concepção de plano como documento elaborado *a priori*, com finalidade de direcionar e determinar as ações, para concebê-lo como registro da intencionalidade pedagógica e das ações que buscam alcançá-la. Será um documento que se constitui na processualidade das práticas, indicando rumos e analisando resultados através de avaliações sistemáticas vistas, também, como elemento mediador entre os propósitos assumidos e a tomada de decisões.

Portanto, esse documento mostra-se um instrumento de compreensão do mundo, de transformação social e de cunho político-pedagógico. É resultado de um processo de construção permanente, interdisciplinar e contextualizado, fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos (VEIGA, 2004, p. 64).

b) Os desafios sobre o planejamento

Se construir um bom projeto e pensar o currículo – por meio de um processo democrático com participação ativa – são fundamentos indispensáveis à constituição de uma boa prática pedagógica, também se faz necessário compreender que prática não acontece por conta própria. Assim, a concretização do projeto exige em seu processo a clareza do que se quer fazer e por quê. As concepções inerentes ao documento necessitam revelar-se e fazer-se presentes na ação pedagógica, o que, por sua vez, exige a elaboração de um bom planejamento.

Por que planejar mesmo com a construção do projeto da escola e do currículo? A palavra latina *planus* (achatado) possibilita pensar na ideia de tornar algo "plano", e quando se está em um ambiente geograficamente plano é possível ver a uma distância maior. O que não seria diferente em relação ao "plano" das práticas pedagógicas.

O ato de planejar possibilita um olhar antecipado aos problemas que a prática do projeto pode trazer ao educador. Certamente não o impedirá de se equivocar, mas pode diminuir os equívocos ou impedir que alguns equívocos se repitam. Também, o ato de planejar possibilita maior unidade entre o trabalho dos docentes, permitindo-os dialogar sobre suas práticas e ampliando o espaço interdisciplinar. Do mesmo modo, seria possível afirmar que o planejamento da prática educativa permite melhor articulação entre o projeto da escola e o trabalho cotidiano do educador, além de proporcionar maior tempo de preparação e de diminuir a improvisação.

Devido à sua importância, é possível afirmar que seria um tanto contraditório, a qualquer educador que busque a excelência em sua prática pedagógica, não construir um planejamento. Mas o que seria importante para a construção desse projeto? Para Benincá (1994, p. 18-19), alguns elementos são fundamentais para compreender e considerar:

> a) Os indivíduos que compõem o processo escolar sejam compreendidos e assumidos a partir do seu contexto sócio-histórico [sic] e de suas práticas sociais; b) As relações entre os indivíduos se construam no confronto dialógico, ou seja, entre sujeito-sujeito; c) O processo escolar seja coordenado por uma proposta construída participativamente; d) O poder seja operado pelos sujeitos, a partir dos princípios e objetivos acordados entre si na proposta, sempre considerando os limites de suas possibilidades e condições; e) Em toda ação pedagógica, o sujeito da ação, seja simultaneamente, agente e paciente da própria ação; f) A prática pedagógica dos sujeitos do processo seja fonte permanente de reflexão e teorização e, ao mesmo tempo, seja compreendida à luz da teoria social do materialismo histórico; g) Os diversos sujeitos que interagem no processo escolar constituam o sujeito-pedagógico da escola.

Diante do exposto, é importante perceber que planejar não é somente olhar para frente, mas, sim, um constante ver e rever o projeto. Poderíamos definir isso em ao menos nove pontos, os quais não cabe descrevê-los, mas, ao menos, citá-los: projeto e currículo da escola; descrição dos educandos e sua realidade psicossocial; metodologias de trabalho; cronograma; local de desenvolvimento do planejamento; materiais e recursos a utilizar; avaliação do processo e das particularidades do próprio educador (com suas experiências); com tempo adequado a suas necessidades e potencialidades; e material adequado àquilo que almeja.

Esse processo desafia o educador a um autoconhecimento prévio, para definir as tendências pedagógicas que segue e quais se encaixam melhor no seu planejamento, no projeto da escola e da turma na qual será desenvolvido o planejamento, bem como suas concepções pedagógicas, os métodos mais apropriados ao seu modo de agir e a sua didática. Isso não significa que o planejamento deva limitar-se às ações preliminares, mas deve possibilitar ao educador perceber quais são suas potencialidades e lacunas, permitindo-o tornar-se um educador melhor a cada dia, a partir de uma relação de práxis contínua.

Desse modo, vivenciar o planejamento por intermédio da concepção do projeto significa assumir uma proposta com princípios e valores pertencentes à dinâmica curricular, aos conteúdos de ensino, a metodologias e práticas que possibilitem a aprendizagem e a vivência da vida cotidiana.

c) Os desafios sobre avaliação

Avaliar torna-se, frequentemente, uma preocupação para muitos educadores. E com razão: muito tempo do planejamento e da execução do projeto da escola é utilizado nas avaliações. Por isso, para compreendermos sua relevância, é fundamental saber qual a função

da avaliação na proposta curricular, qual o papel do docente nessa atividade e em que momentos da prática pedagógica ela se apresenta mais importante.

Afinal, a avaliação incide sobre: as interações do grupo de educandos, as relações entre os educadores e os educandos, a disciplina em sala de aula, as expectativas que os educadores colocam sobre os educandos e, principalmente, sobre a valorização ou desvalorização dos educandos na sociedade.

É importante perceber que avaliar tem a ver com o olhar que o educador coloca sobre os educandos e, nesse sentido, pode ser tanto uma tomada de consciência sobre a evolução dos educandos, pensando com um diagnóstico sobre o processo de ensino-aprendizagem, como um mero sistema de comprovação de eficácia, aderindo a um sistema meramente quantitativo e excludente.

Nesse sentido, se não refletirmos sobre o "quê" e "por que" avaliamos, somente estaremos dando resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado. Então, pode-se dizer que há, pelo menos, duas grandes preocupações em relação à avaliação. A primeira diz respeito ao desleixo do educador sobre a sua importância. Quando a avaliação não é pensada como um instrumento de ensino-aprendizagem, somente reproduz a sociedade capitalista, que classifica e descrimina por meio da simples avaliação de eficácia, tornando-se uma forma de regulação na educação, uma simples atribuição de valor, tendo como função classificar, fortalecendo a competição e a desigualdade. Um erro crucial desse modo "desleixado" de pensar a avaliação é imaginar que ela deva ser padrão para todos os educandos. Ora, em uma sociedade capitalista desigual, pensar em uma avaliação padrão é alimentar a desigualdade.

Já a segunda preocupação é sobre a tentação de utilizar a avaliação como forma de dominação na relação "professor-aluno". Nesse sentido, o educador utiliza a avaliação como uma maneira de "auto-

ritarismo", que, normalmente, decorre do processo de ensino-aprendizagem, transformando-se em um processo de "arquivamento de saberes", sem uma preocupação em compreendê-lo. Como menciona Renaut (2004), a crise de autoridade que se instala, tanto na escola como na sociedade, em muitos casos, leva o professor a "apelar" para a avaliação como um instrumento de controle e autoritarismo, o que descarta todo e qualquer projeto bem elaborado.

Dessa forma, almejar um projeto pedagógico apoiado em princípios e valores qualitativos, que constituam um indivíduo integralmente formado e crítico, passa, determinantemente, por um olhar diferenciado sobre a avaliação.

A avaliação deve ser um processo de prognóstico e diagnóstico, que ajude o educando e o educador a se aperfeiçoarem. Com isso, ela não pode ser nem testagem, nem medida, nem mesmo rotulação. Como diria o grande poeta Mário Quintana:

> O que mata um jardim
> Não é mesmo alguma ausência
> nem o abandono...
> O que mata um jardim
> É esse olhar vazio
> de quem por ele passa indiferente.
> (QUINTANA, 1989)

Que avaliação se precisa então? No mínimo, que seja "capaz de acompanhar o processo de construção do conhecimento do educando, para ajudá-lo a superar obstáculos" (VASCONCELLOS, 1998, p. 55), sendo um instrumento auxiliar da aprendizagem, e não um simples instrumento de aprovação ou reprovação, que seja um processo de percepção das necessidades, visando uma intervenção na aprendizagem para aproximar os educandos dos objetivos propostos. Deve ser integrada, holística e contínua.

De acordo com Méndez (2013, p. 300-301):

> Necessitamos avaliar porque queremos conhecer quem ensina e quem aprende, porque necessitamos melhorar a partir do conhecimento proporcionado pela educação, porque é parte da aprendizagem e ela mesma é a aprendizagem e, portanto, quem aprende necessita reforçar sua aprendizagem com a tomada de consciência sobre seu próprio progresso. E a avaliação desempenha esse papel na sua função formativa. Não se constrói conhecimento sem avaliá-lo.

Nesse pensamento, o papel do docente torna-se imprescindível, por ser o formador, agente no processo de ensinar, que atua com autonomia e responsabilidade em sala de aula, interpretando e valorizando o saber adquirido ou aprimorado. Conforme Méndez (2013, p. 306-307), a "função do professor é assegurar que o aluno receba o apoio, o estímulo e a orientação adequada de tal modo que esteja preparado para novas aprendizagens".

Com isso, avaliação e projeto devem estar ancorados no mesmo pressuposto democrático, em que o objetivo final é fazer com que toda a comunidade escolar evolua e qualifique seu ser, para qualificar a participação na sociedade. Por isso, a avaliação deve estar ancorada em boas teorias, que sustentem os métodos de avaliação dos educadores, e ser na prática democrática, igualitária (não igual) e construtiva.

d) A formação continuada

A escola como ambiente educacional enfrenta desafios permanentes: atender as novas demandas da sociedade, as exigências legais e da comunidade a que pertence, tentando englobar todas essas demandas em seu PPP. Tal requisição exige da escola e, em especial, dos professores que busquem formar-se continuamente, para que seus conhecimentos sejam aperfeiçoados juntamente com sua experiência pedagógica.

Na vivência do PPP, os envolvidos nesse processo também precisam assumir um papel de formação continuada. Ao longo dos estudos e discussões sobre sua própria prática, cada docente contribui

para a legitimidade do PPP, tornando a ação pedagógica uma vivência de discussão na escola. É, portanto, na práxis que a atitude de pensar sobre o agir valida as próprias concepções do PPP.

No olhar de Benincá (1994, p. 133), a observação sobre a prática é "intencionada, ou seja, seleciona tema e objeto para observar, os dados observados são registrados, ordenados, relacionados, sistematizados e interpretados". Logo, por meio da observação, o docente abandona a posição de observado, como no caso de pesquisas acadêmicas, e passa a ser o próprio pesquisador de sua prática pedagógica.

Considerando esse elemento, entendemos que a formação continuada dos profissionais da educação é caracterizada como um processo de investigação-ação do PPP, pois necessita levar em consideração o contexto histórico-cultural da escola, as inquietações e manifestações do grupo, o debate sobre as experiências pedagógicas e a reflexão, a análise e a crítica constantes dos próprios envolvidos na construção e existência do projeto.

Nesse sentido, Santiago (2004, p. 150) salienta a importância dos profissionais da educação e seus desafios constantes como agentes históricos e de responsabilidade social dentro da escola:

> [...] precisam manter-se constantemente atualizados, não somente assimilando inovações teórico-metodológicas sugeridas por teorias produzidas em contextos estranhos à sua prática, mas sobretudo fazendo-se, eles mesmos, pesquisadores, estudiosos e produtores de conhecimentos na reflexão permanente e coletiva sobre as ações educativas e o desenvolvimento curricular.

É o desafio de colocar o PPP em constante reavaliação. Se a sociedade muda a todo o momento, rever o projeto é importante para que ele não fique descontextualizado. Assim, a formação continuada precisa estar ligada ao processo de revisitação de conceitos, análise da sociedade e das práticas pedagógicas em um processo contínuo, coletiva e individualmente. Também é importante que toda a comunidade escolar seja envolvida em contínuos processos de formação, para que contribua na atualização dos conceitos e no aperfeiçoamento contínuo do projeto.

Considerações finais

A partir de tudo o que refletimos, coloca-se a pergunta: o que é mais importante no PPP, teoria ou prática? O presente texto não procurou trazer consenso ou opiniões diretas sobre esse tema. A partir do exposto, buscou-se demonstrar como, no cotidiano escolar, por intermédio do PPP, muitos desafios se colocam para além das práticas, ao mesmo tempo em que dependem dessas para se concretizarem e se atualizarem.

Inicialmente apresentamos o desafio de conhecer o significado e a importância do projeto, algo que suscita uma teoria esclarecedora, avivadora. Também, apontou-se que tal teoria somente se valida na constituição democrática do projeto, que, por sua vez, exige, ao menos, um processo de participação ativa, com a construção e a reconstrução coletivas e contínuas de conceitos, com tomadas de decisão consonantes com o projeto.

Da mesma maneira, os desafios sobre a prática escolar se dão para além da "simples prática". Currículo, planejamento, avaliação e formação continuada são alguns dos desafios que, assim como na constituição do projeto, necessitam de uma práxis contínua, alimentada por uma teoria que permita à comunidade escolar contemplar seus fazeres e suas práticas, reinventando-se a cada novo desafio.

Certo é que o processo de formação se faz e se refaz no decorrer da ação pedagógica, e toda prática pedagógica é amparada por uma teoria, por mais inconsciente que ela seja. O perigo está em crer que é possível formar com o máximo de excelência, sem um aparato teórico consistente, ou, também, que somente um aparato teórico pode dar experiência para os desafios cotidianos das escolas.

Por isso, parece que o desafio está em fortalecer, nas escolas, um processo democrático, no qual toda a comunidade escolar, coletivamente, alimente-se de boas teorias para constituir, na prática, os ideais necessários para a transformação. Às universidades cabe

o desafio de equilibrar uma formação teórica e prática, formando educadores capazes de tornarem-se, nas escolas, pilares para a constituição democrática do projeto.

Referências

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando*: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Atena, 1955.

BENINCÁ, E. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 13-33, dez. 1994.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DÍAZ BORDENAVE, J. E. *O que é participação*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MÉNDEZ, J. M. Á. O currículo como marco de referência para a avaliação educativa. *In*: SACRISTÀN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 199-315

QUINTANA, Mario. Jardim interior. In: A cor do invisível. Porto Alegre: Ed. Globo,1989. RENAUT, A. *O fim da autoridade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

SACRISTÁN, G. J. *O currículo*: primeiras reflexões sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTIAGO, Anna R. F. Projeto político-pedagógico e organização currícular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília. *As dimensões do projeto político-pedagógico*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004, p. 141-174.

SANTIAGO, A. R. F. Escola Básica, Projeto Pedagógico e a crise de Paradigmas. In: PORTO, Yeda S. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico*: construindo identidades. Pelotas: Educat, 2001. p. 55-68.

SARTRE, J.-P. *O ser e o nada*: ensaio de ontologia fenomenológica. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação*: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 9. ed. São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (coord.). *As dimensões do projeto político-pedagógico*: novos desafios para a escola. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 45-66.

Constituição identitária de professores formadores e de acadêmicos em formação: perspectivas para a docência nas licenciaturas

Márcia Adriana Rosmann
Luisa Cadorim Facenda
Leonardo Matheus Pagani Benvenutti

Introdução

A educação na contemporaneidade tem o desafio de uma configuração diferenciada e, por ser uma prática eminentemente humana, precisa acompanhar a evolução dos sujeitos. À escola cabe, na pessoa do professor, a formação de crianças e jovens para atuarem nos mais variados espaços da sociedade. Sua atuação, no entanto, não se refere apenas às profissões, mas, sobretudo, ao desenvolvimento das civilizações em termos de crescimento pessoal, cultural e cognitivo. O objetivo deste capítulo é teorizar a prática educativo-docente, da educação infantil à universidade, evidenciando-a enquanto possibilidade de reinvenção da teoria educacional, a partir de referencial teórico humano progressista.

Por sua natureza social, histórica e política, a educação formal e intencional é sempre desafiante para as socie-

dades letradas, cujas adversidades parecem não desaparecer com o tempo, levando os sujeitos que se envolvem com ela, principalmente os profissionais que a realizam e, consequentemente, o seu processo de formação, no decorrer de sua profissionalização – por isso permanente –, a buscarem alternativas epistemológicas e metodológicas condizentes com atual demanda educacional social. Logo, o pensamento de Paulo Freire (1921–1997) evidencia que, a construção da humanidade no ser e a educação como prática educativo-crítica, circunscritas em contextos, escolar ou não escolar, estão permeadas por contradições, tensões e conflitos, e por isso, demandam desafios e requerem mudanças.

A mobilização pessoal e profissional pelo ensino, mediado pela prática da pesquisa, perpassa a prática docente dos(as) professores(as) e pesquisadores(as), no seu contexto de trabalho. As experiências advindas das aulas nos Cursos de Licenciaturas têm sido de grande importância para a constituição da identidade dos professores formadores e dos acadêmicos em formação, além de nos possibilitar a feitura de uma prática pedagógica questionadora e crítico-reflexiva: uma "práxis educativa". Desse modo, interagindo com conceitos e práticas inerentes aos saberes-fazeres dos docentes e dos acadêmicos e com suas inquietações, é que vamos tecendo respostas à educação, especialmente no que tange a formação, tanto inicial quanto continuada de professores e suas identidades profissionais.

Encorajamos os acadêmicos, futuros docentes, a realizarem, também, uma prática-educativo-crítica, nas escolas em que forem atuar, comprometendo-se com a constitutiva qualidade de vida dos alunos – crianças e jovens da educação básica. As reflexões aqui empreendidas são oriundas das vivências e das observações registradas no decorrer do desenvolvimento, especialmente, das disciplinas da área pedagógica e dos momentos, espaços-tempos destinados ao Projeto de Pesquisa "A(as) Dimensão(ões) da Prática Docente nas Li-

cenciaturas: Constituição Identitária e as Leituras de Paulo Freire", inscrito sobe Edital IF Farroupilha/PRPPGI – Boas Ideias[1].

A questão central que se apresenta e que objetiva esta pesquisa refere-se a qual(ais) é(são) a(as) dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas, e como se constitui a identidade docente? As respostas, não definitivas, mas provisórias, vão surgindo sob os princípios da metodologia da pesquisa-ação (BARBIER, 2007; BENINCÁ, 2004; ELLIOTT, 1998; FREIRE, 2011; PEREIRA, 1998; THIOLLENT, 2011) em que os sujeitos envolvidos, docentes e acadêmicos, participam ativamente das leituras, reflexões e ações de ensino-pesquisa.

O referido projeto conta com a colaboração/participação da professora-pesquisadora Luisa Cadorim Facenda da Universidade de Passo Fundo – UPF/RS. O intercambio ocorre mediante as experiências docentes e as construções teóricas que vão sendo tecidas ao longo de cada semestre letivo e do interstício do Projeto. Diante da prerrogativa de poder contribuir com as leituras de Paulo Freire (1921-1997), pensamos que sua significativa obra, possa sustentar a possibilidade que temos, enquanto professores-pesquisadores, para instigar nosso aluno-acadêmico na busca permanente do conhecimento e do "Ser Mais" (FREIRE, 2011a).

Além disso, a construção desse texto se efetiva mediante a participação no Projeto de Pesquisa "Projeto Teoria e prática pedagógica", sediado na Faculdade de Educação (Faed) da Universidade de Passo Fundo – UPF/RS. Logo, a sistematização das principais respostas, sempre provisórias, e ideias inacabadas que foram e que estão sendo construídas e ao mesmo tempo são constituidoras da profissionalização e da identidade dos professores formadores e dos acadêmicos em formação, sujeitos inquietos envolvidos nesse processo de Ensino-Pesquisa e Pesquisa-Ensino. Os pontos desse capítulo inscrevem-se

[1] Processo Seletivo para Cadastro e Aprovação de Projetos de Pesquisa na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPPGI – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

na perspectiva do pensamento freireano e são oriundos das práticas pedagógicas dos seus autores, professores e pesquisadores da educação básica e superior. Num primeiro momento, abordamos a formação de professores, ante a reflexão da prática docente nas licenciaturas, o ensino e a pesquisa, e a profissionalização entre a teoria e a prática na contemporaneidade. E por fim, perspectivas da profissionalização docente dialógica e coletiva: caminhos do ser mais.

Docência nas licenciaturas: a formação inicial e continuada entre a teoria e a prática

A busca pela articulação entre a teoria e a prática, na perspectiva freireana de educação, tem sido constante pelos professores formadores, num trabalho conjunto com os acadêmicos em formação e na dualidade fundante do desenvolvimento da efetiva práxis docente e, portanto, humana: ensino-pesquisa. "O professor de todos os níveis pode se tornar pesquisador" (BECKER; MARQUES, 2010, contracapa). Para além da capacidade reflexiva sobre a própria ação, a docência nas licenciaturas tem se preocupado com a profissionalização do professor na contemporaneidade, a construção de seus saberes e sua constituição identitária. Por ser, ela também, uma prática educativa, a formação de professores é tomada como uma prática abrangente em seus conteúdos, complexa em seus requisitos e profunda em sua finalidade. Uma prática que necessita ser permanente.

A formação docente precisa ocorrer de forma consciente e com a consciência do inacabamento, e ainda que reencante a educação; E que os sujeitos sejam igualmente reencantados por ela, por meio da boniteza e do sentido de ser gente, de ser parte da história, seus constituidores e constituídos por ela.

> [...] talvez nossos professores não precisem de cursos de aperfeiçoamento baseados apenas em metodologias. Eles precisam de cursos de relacionamento humano e de uma pedagogia do reencantamento. É preciso urgentemente reencantar o professor com a sua profissão (ROMÃO, 2014, p. 9).

O fortalecimento da educação escolar precisa ser constante, pois, "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda" (PAULO FREIRE, 2011a).

A dimensão da educação contemporânea, como prática histórica da humanidade, precisa acompanhar a sociedade, vinculando-se aos seus dinamismos e desafios e às mudanças constantes. O sentido de que carece a prática docente insere-se nessa perspectiva. A superação de uma escola fragmentada, encerrada em seus muros, fechada em si própria é repensada incessantemente a partir do desenvolvimento de uma prática docente nos cursos de licenciatura que pensam a formação entre a teoria e a prática. Há a necessidade da formação inicial de professores se vincular à escola de base, cujos saberes e identidades docentes vão sendo constituídos e constituindo suas profissionalidades.

Esse vínculo promove o fortalecimento da educação escolar, pois, é por meio dele que ocorre o reconhecimento da funcionalidade da sala de aula, da gestão e da escola como um todo. É preciso conhecer os espaços-tempos escolares, seus sujeitos, suas condições estruturais físicas e humanas. Somente com um projeto de mudança, um sonho que dê sentido ao trabalho docente é que a sociedade poderá ser problematizada e humanamente melhorada, cujas condições de igualdade nas diversidades sejam de fato reconhecidas e respeitadas.

A premência por uma prática pedagógica dialógica, coletiva e participativa que, além de promover a qualidade da aprendizagem, é constituidora dos saberes e das identidades docentes. A autonomia dos sujeitos, professores formadores, acadêmicos em formação e, consequentemente, dos alunos da educação básica é desenvolvida na

concretude dos espaços-tempos da escola. É na escola que tomamos conhecimento das Ciências, dos conhecimentos que a humanidade construiu ao longo da sua história. Embora fragmentados, na perspectiva dialética da educação, é possível necessário construir o todo, desenvolver a visão do todo.

Construção de saberes e constituição de identidades docentes

O saber docente não é único, nem singular, por isso são considerados como saberes docentes, no plural. Nem tampouco suas identidades podem ser uma só. Saberes que se constroem e identidades que se constituem e que se configuram no decorrer da profissionalização dos professores: do mundo da vida ao mundo do trabalho; da formação inicial aos processos de formação continuada; das relações estabelecidas entre a escola e a sociedade; da "consciência do inacabamento e da busca constante pelo ser mais" (FREIRE, 2011).

A teoria e a prática, a reflexão e a ação não podem ocorrer isoladas, ou seja, precisam de articulações constantes. A profissionalização docente se configura na realização de um trabalho eminentemente teórico e reflexivo do ponto de vista epistemológico e acadêmico. Por outro viés, a ação prática desencadeada na e pela escola de base tornam-se espaços-tempos de concretude humana. Por meio da educação escolar ocorre a apropriação científica, tão importante para o crescimento, amadurecimento e desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

No decorrer desse movimento, a constituição e a reconstituição das identidades docentes e a complexa construção dos seus saberes tornam-se latentes. Nesse ir e vir que proporcionam avanços e paradas, mas nunca retrocessos, os professores formadores e também os acadêmicos em formação vão tecendo suas formas, jeitos, caminhos,

enfim, metodologias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, especialmente na sala de aula. Por isso, a formação de professores não pode caracterizar-se como reducionista, mas precisa ocorrer em consonância com a realidade socioeconômica e cultural dos sujeitos, sempre com a perspectiva de fornecer-lhes subsídios positivos e que provocam mudanças, igualmente positivas, em seus contextos.

A natureza do trabalho docente, segundo Pimenta (2006, p. 18-19) é a promoção do ensino para efetivar a humanização dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, especialmente os alunos, cuja historicidade depende de esforços coletivos e cognitivos, dialógicos para que possam emergir das situações de opressão. Cabem aos cursos de licenciaturas o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, especialmente de rigorosidade nos saberes que os acadêmicos em formação estão permanentemente construindo, para que possam atuar com respeito e dignidade, sobretudo com a capacidade que a docência exige contemporaneamente.

Quatro saberes inerentes à profissão docente são destacados por Maurice Tardif (2012, p. 36-40), em seu livro Saberes Docentes e Formação Profissional: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Estes e outros saberes que os professores vão construindo ao longo de suas profissionalizações são também os constituidores de suas identidades docentes. Todos têm valores e pesos de igual forma, pois como afirma Freire (2011c) "Não há saber maior ou saber menor. Há saberes diferentes". Às licenciaturas, aos professores formadores cabe então a tarefa de colaborar, e até mesmos, intervir nesse processo de aquisição e organização de cada um desses saberes, para que os acadêmicos em formação passam a "ver-se como professor" (PIMENTA, 2006, p. 21).

A construção dos saberes e das identidades docentes não ocorre em tábulas rasas, mas é reflexo de suas próprias histórias vitais. A educação é uma prática social e humana por natureza. A educação escolar, no entanto, precisa de propósitos. A prática docente dos professores formadores precisa atingir o acadêmico em formação, desenvolver sua autonomia, sua capacidade reflexiva e sua identidade de ser docente, de modo que este possa, igualmente, atingir os alunos da educação básica. Precisa, sobretudo, ser um trabalho de transformação, de estímulo à criatividade e à inventividade. A fonte da genialidade é estudar todos os dias – permanentemente.

Construídos no decorrer da profissionalização, os saberes docentes e suas identidades, especialmente a partir das andanças e vivências como sujeitos, atores e autores da educação, quando está "a formação inicial de professores articulada à realidade das escolas e à formação contínua" (PIMENTA, 2006, p. 26). É fundamental que ocorra essa articulação, e que os sujeitos possam vivenciar o "ser mais" em cada momento de sua formação-profissionalização docente, pois o sucesso da educação escolar depende de propósitos epistêmicos e tecnológicos que reencantem a todos!

Docência – ensino e pesquisa: permanente profissionalização

A Educação no Brasil foi, historicamente, marcada por lacunas e avanços a passos lentos. Com a formação de professores não foi diferente. Apenas no final do Século XIX surgiram os primeiros cursos, ainda em nível básico. Somente a partir de meados do Século seguinte a formação de professores tornou-se preocupação e, assim como temos e fazemos atualmente, é relativamente nova. Portanto, do ponto de vista histórico, a profissionalização docente deve-se ao fato de anos de lutas e marchas em prol de assegurar às classes edu-

cacionais um rol de direitos, sobretudo, de responsabilidades diante da sociedade do conhecimento. "É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la" (PIMENTA, 2006, p. 19).

Os saberes e as identidades docentes que se constituem a partir desse movimento histórico e contextual, ganha espaço e significado na grande demanda de informações e de frequentes instabilidades no campo epistemológico. "A identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado" (PIMENTA, 2006, p. 19). Além disso, essa forma de pensar, de ver e entender o contexto da docência não é um dado natural, mas é construído a partir do momento em que se tem clareza da complexidade do trabalho docente. Entendido como trabalho, todo o percurso de suas ações, da formação inicial à profissionalização, perpassando por cada etapa de formação continuada.

> O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espações geográficos e vão fazendo história pela sua própria história criadora (FREIRE, 2011, p. 41).

No decorrer desse percurso, irão sendo construídos cada um dos saberes docentes, os quais são sempre a base da sua prática pedagógica, entendida como práxis, dada a natureza social, histórica e complexa do seu trabalho. Como constituidores da identidade e da base do trabalho docente, os saberes merecem destaque. Saberes que ele constrói e reconstrói, significa e (re)significa diante da sua estada no mundo, enquanto sujeito e também na condição de profissional a que se eleva depois da formação inicial: a assumpção do ser docente. Saberes que vão constituindo processual e permanentemente a identidade docente.

Paulo Freire (2011a) refere-se à história como sendo "tempo de possibilidade", e mais, de "possibilidade coletiva". Desse modo, a docência, espaço-tempo de permanente profissionalização, vive seu auge e protagoniza um momento de reafirmação diante da sociedade, afirmando-se na condição de importante e, portanto, insubstituível. Por mais que divide espaço com a tecnologia e o excesso de informações, o professor continua sendo e fazendo, em conjunto com toda a comunidade escolar, a diferença, no que tange ao exercício do magistério.

O ensino, atividade intrínseca às ações da escola, quando aliado à pesquisa, torna-se mais significativo e promove o desenvolvimento efetivo do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, pilares tão importantes para a mobilidade dos sujeitos, professores formadores, acadêmicos em formação, alunos da educação básica e comunidade escolar nessa época marcada pela instabilidade e ligeiramente dinâmica (DELORS, 2005). O bom professor é aquele que consegue manter boas relações com os alunos. Relações de responsabilidades, de cumplicidades, de ensino-pesquisa e, sobretudo, de aprendizagens; só é bom ensinante aquele que é um bom aprendente.

Ciência e tecnologia chegam à escola e à sala de aula causando impacto e medo, mas, sobretudo, provocações e desafios. Crianças e jovens brindam as novas formas de comunicação e de recebimento das informações e do conhecimento. Já os professores ficam, muitas vezes, alheios a esse processo, pois sua geração não é a mesma dos alunos, que já nasceram imersos nesse movimento. A escola precisa "correr atrás do tempo", que não é mais passado, que é atual; o professor precisa ir além da aprendizagem da formação inicial, precisa dar conta da permanente profissionalização, da construção de novos saberes o tempo todo e da reconstituição identitária.

A disponibilidade ao diálogo e ao trabalho coletivo, com a efetiva participação de todos, precisa perpassar a docência atual e futura, e contrapor-se aos modos tradicionais de fazer escola, de dar aulas, etc., em que o professor ensina e o aluno aprende. "Ser docente é ser pesquisador. Ensinar e pesquisar são tarefas complementares, que se fecundam mutuamente. A docência potencializa a pesquisa e a pesquisa melhora a docência. O ponto de encontro de ambas é a reflexão" (BECKER; MARQUES, 2010, contra capa). A docência torna-se referência para o aluno quando é ação significativa. Quando é praticada na e pela pesquisa. Quando transforma os alunos em pesquisadores.

A prática docente perpassa a importância de dizer do ímpeto amoroso e da vontade de mudar o mundo. A amorosidade quer, pode e deve ser competente, para não ser mera boa intenção. "Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, [...]" (FREIRE, 2011a, p. 100-101). A docência precisa ser uma boniteza em profissão. O professor precisa "ensinar e aprender com sentido" (GADOTTI, 2011). Ensinar e aprender com sentido significa aprender a aprender. Ensinar, apenas, não é mais possível, é preciso estimular a aprendizagem do outro e aprender com ele.

A educação, especialmente a educação escolar é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. A efetivação da práxis, já mencionada, é decorrente desse pensamento que está posto à docência contemporânea. Nesse sentido, as incumbências e desafios do "papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da doxa, pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos" (FREIRE, 2011a, p. 70). Assim, por meio da "*problematização*" da realidade, da significação é possível desenvolver uma concepção libertadora na relação professor e aluno e conhecimento e aprendizagem. Entre educador e educandos não há mais uma relação de verticalidade, em que um é o sujeito e o outro objeto.

A superação mencionada pelo autor pode ser atingida pela educação escolar quando o professor transforma sua prática, suas ações e conteúdos em reflexão, logo, essa reflexão possibilita caminhos novos para o ensino. A ideia decorrente desse processo é a transformação de todos os sujeitos, professores formadores, acadêmicos em formação e alunos da educação básica em pesquisadores. Ensino e pesquisa, ideal da docência em permanente profissionalização.

O ideal de uma educação superior (graduação, pós-graduação, formação inicial, formação continuada) que se empenhe na formação para o exercício da cidadania e para a conduta estética e ética, está entre os objetivos mais amplos e ao mesmo tempo, mais consensuais da ação educativa escolar: "a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza" (FREIRE, 2011a, p. 34). Logo, a educação escolar precisa de rigorosidade teórica, metodológica e prática, para que possa tencionar e provocar mudanças positivas em sua qualidade e na vida pessoal e profissional dos sujeitos que a constroem e que são, igualmente, construídos por ela.

Profissionalização docente dialógica e coletiva: caminhos do ser mais

Refletir acerca dos saberes e da identidade, constitutivos do profissional docente e da sua prática, é caminho para compreender que a lição maior que temos de Paulo Freire, para o professor formador e para o próprio acadêmico em formação, é a preocupação com o social. Tomar a prática pedagógica sob os princípios éticos de uma práxis compromissada com um projeto amplo de sociedade, menos excludente e autoritário, no sentido de resgatar o homem, o cidadão e o trabalhador da alienação de seu "ser", de seu exercício de cidadania e de sua dignidade. O estudo que vem sendo desenvolvido e apresentado nesse capítulo nos revela a necessidade de uma prática

docente que vise ao alcance da consciência crítica pelos sujeitos partícipes do processo educativo.

Assim, tais reflexões objetivam pontuar dimensões e chaves de leitura presentes na constante formação docente, em níveis estruturais diversos, os quais não podem escapar de estudos críticos, sobretudo dos sujeitos, docentes e acadêmicos, participantes dos cursos de licenciatura. Aspectos que, à luz do pensamento freireano, vão sendo debatidos com um enfoque progressista, visando à formação integral dos coletivos envolvidos. O espaço-tempo, tanto da formação inicial, quanto continuada e da permanente profissionalização docente é envolvido pelas dimensões teórica e prática simultaneamente. E a desdicotomização dessas dimensões ocorre diante dos esforços dialógicos, coletivos e participativos do trabalho pedagógico. Além disso, e o que de fato legitima o trabalho docente é a "consciência do inacabamento", a posição de permanente busca a que está o professor inserido e a sua "vocação para o ser mais" (FREIRE, 2011a, p. 50).

Pensar na constituição identitária do professor, conforme os sujeitos e suas condições concretas, e sobre os objetivos sociopedagógicos da docência, requer a responsabilidade e o entendimento da tendência contemporânea que se observa no meio educacional, sobretudo nas atividades práticas, com aquisição de competências e habilidades técnicas "necessárias" ao momento, altamente tecnologizado, e o correr contra o tempo. Fatores como esses são intimamente ligados a imperativos políticos, empregabilistas, mercadológicos que não visualizam a necessidade de se educar integralmente, nem o desejo da emancipação dos sujeitos a partir do ato pedagógico.

O docente que ainda não desenvolveu uma consciência crítica no decorrer de sua profissionalização fica condicionado a reproduzir os valores do sistema social hegemônico. Cabe salientar que, para Streck (2011, p. 9), "[...] existem distintos projetos de sociedade que exigem posicionamento ético-político", portanto, para esse autor, re-

ferindo-se à ótica freireana, "a neutralidade é, para ele, uma impossibilidade histórica, uma vez que ninguém é capaz de viver fora do mundo criado pelos humanos, de acordo com os seus interesses e suas necessidades" (STRECK, 2011, p. 9). É notório que a consciência crítica desperta no professor, e também nos estudantes, o que Freire define como "ser mais".

Para que se avance na obtenção de objetivos na docência, sob a ótica supracitada, mostra-se necessário que o docente desenvolva uma posição de reflexividade crítica em relação aos fatores estruturais da sociedade. Contudo, conforme Gadotti (2011, p. 50), "para o educador, não basta ser reflexivo. É preciso que ele dê sentido à reflexão". O sentido que Gadotti afirma, além de significação, refere-se também à direção, a caminho possível. E conforme a reflexão vai tomando sentido, o sujeito, empoderado, posiciona-se politicamente no espaço onde atua, podendo assim, movimentar-se em meio ao sistema vigente e modificá-lo positivamente.

Por mais caro que seja o objetivo que está direcionando o sentido de sua prática, o professor tem de estar atento ao ponto de vista dos estudantes, pois segundo Aquino (1999, p. 141):

> [...] é preciso lembrar que os projetos de realização pessoal dos alunos não se justapõem ou não se resumem automaticamente aos projetos docentes. E é aí que a relação encontra seu principal obstáculo: a incongruência das demandas de cada um.

A escola não é o projeto de vida dos estudantes, mas como parte importante dos seus projetos vida, precisa coincidir com suas expectativas, superando-as, e desse modo construir uma sociedade menos excludente e com maior senso de justiça, com condições de igualdade.

Nesta tensa relação, o professor terá que apreender e empreender uma sensibilidade dialógica e coletiva para que os estudantes possam ser ouvidos e seus anseios respeitados, em uma ação pedagógica problematizadora, como acorda Kebach (2010, p. 48) ao relatar que "o ideal de democracia nasce exatamente do exercício da mesma

já em sala de aula, em que trocas de ponto de vista são incentivadas, as reflexões conjuntas e a cooperação". Dessa forma, a construção dos objetivos da docência, e da educação como um todo – conforme normatizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9.394/1996 – caminha rumo à horizontalidade por não excluir o aluno de sua participação, o que confere largos passos afirmativos de sua importância no processo sócio pedagógico.

A construção dos saberes e a constituição identitária, tanto dos acadêmicos dos cursos de licenciatura quanto do profissional que já atua oficialmente no exercício da docência, ocorre de forma processual, pois, enquanto seres humanos concretos e históricos, e vistos sob a ótica marxista, são produtores e ao mesmo tempo produto dos seus contextos. As múltiplas experiências que eles vivenciam vão contribuindo para sua profissionalização, visto que, tal como a "carteira de identidade" é única e o diferencia no seu grupo. Assim, podemos constatar que a profissionalização docente, embora construída processual e coletivamente, é única e subjetiva.

Uma das dimensões experienciais, constituidora da profissionalização docente e um princípio em destaque no contexto atual da educação brasileira (mesmo que por fins distintos) é a ação de professor pesquisador. Becker (2010, p. 13) relaciona:

> O professor que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocratizados de um "ensinador" constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. É o que faz um pesquisador, pois um conhecimento nunca inicia do zero e nunca é levado a termo de forma definitiva. Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor. Os professores que reduziram sua função a repetir conhecimentos prontos, lembrava Piaget, serão substituídos por máquinas de ensinar, do tipo inventado por Skinner.

Nesse sentido, o autor aborda que muitas experiências não são sistematizadas pelos docentes, sendo um desperdício não formalizar as produções de conhecimentos efetuadas. De fato, um posicionamento a ser estabelecido no processo de formação identitária

docente é o incentivo a essa forma de produção, pois a criatividade pode ocorrer no andamento das atividades curriculares formais, bem como em projetos paralelos que envolvam pesquisa e extensão e nas atividades não formais de educação. É sabido (espera-se) que nos cursos de licenciatura existe o caráter da pesquisa, sendo a dimensão ressignificada na medida em que os acadêmicos desejem trabalhar em suas próprias perguntas, advindas de diversas relações, e não apenas às emergidas dos componentes curriculares nos quais estão inscritos. Na medida em que vão construindo conhecimentos por meio da pesquisa, a tendência é que mais perguntas surjam, com a respectiva continuidade no processo, tornando-os mais ativos enquanto profissionais da educação.

Essa ideia serve como exemplo ao princípio freireano de, juntamente com os educandos, educarem-se no processo contínuo de suas autonomias, das concretas leituras de mundo, baseados na politicidade do ato pedagógico que escapa à suposta neutralidade dos atores, dos saberes (FREIRE, 2011a). Portanto, a curiosidade e a pesquisa no ato educativo, envolvendo as tecnologias, por exemplo, é um saber a ser trabalhado pelo professor em sua incessante formação. A sociedade da informação, comunicação e conhecimento precisa, portanto, ser dialógica e coletiva, de modo que todos possam dela participar, tanto para construí-la, quanto para dela usufruir.

Considerações provisórias sobre ideias inacabadas

Diante das leituras de Paulo Freire percebemos que é preciso e possível realizar uma formação inicial e continuada problematizadora, fundamentada nos princípios dialógicos, em que os coletivos possam participar integralmente das ações, e que possam, igualmente, refletir sobre a realidade (do professor e do seu aluno). Um processo

formativo baseado "no caráter inacabado dos homens e no caráter evolutivo da realidade", o qual exige que "a educação seja uma atividade contínua". Nessa perspectiva, intenta-se uma "educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado – enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária" (FREIRE, 1980, p. 81).

Enquanto componente inerente ao exercício da docência, a formação pedagógica, circunscrita no ideal da constituição identitária de professores formadores e de acadêmicos em formação, depende do trabalho de cada um e de todos simultaneamente. As perspectivas para a docência nas licenciaturas representam o ideal da educação na contemporaneidade, na qual o ensino e a pesquisa unificam-se, pois a escola é espaço de aprendizagens dos sujeitos que lá estão. Assim, a discussão acerca da formação docente precisa ser repensada tanto nas instituições de ensino superior quanto nas escolas de base e por meio de políticas públicas para a carreira do professor.

No contexto da formação identitária docente, sejam nas licenciaturas ou nos demais níveis e modalidades de ensino, não se pode prescindir o estudo da obra de Paulo Freire, pois dentre os pensadores brasileiros do século XX que lutaram por projetos sociais menos injustos e excludentes, este percorreu uma trajetória tão centrada à humanização, à "gentificação", com tamanho escopo cultural que seus trabalhos perpassam as subáreas da educação, sendo respeitado pelas mais diversas nações.

Um conceito freireano que merece destaque é o da ajuda, em um sentido mais amplo que o assistencialista. Em seus escritos nos anos 1970, em trabalhos realizados no continente africano, Freire aborda que "a ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar" (1977, p. 16). Isto é válido para o professor em relação

aos diversos sujeitos constituidores da estrutura educacional. Um grande empecilho ao trabalho colaborativo, para além do institucionalizado, é o individualismo desenvolvido socialmente que engessa os atores, sendo que muita angústia docente e fracasso discente poderiam ser evitados se os condicionamentos individuais fossem ser superados (GADOTTI, 2011).

Entre condicionamentos e inconclusões do ser humano, salienta-se um caro princípio, enaltecido por Freire, que o educador ético precisa desenvolver: a coerência. Para o autor, "as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos" (2011a, p. 63), sendo esse um aspecto considerado fundamental para o sujeito que realmente se propõe a superar as práticas desconexas de seu discurso, enquanto reduzido a verbalismo. A coerência é um desafio, um compromisso do educador para consigo e àqueles que exerce influência e é influenciado, portanto, quanto mais se consiga aproximá-la de seu trabalho, mais verdadeiro e íntegro esse será.

O sentido da ajuda e da coerência em Paulo Freire na formação docente percorre os caminhos do ensinar e do aprender com sentido. Significa aprender a aprender e/ou aprender a conhecer. Ensinar, apenas, não é mais possível, é preciso estimular a aprendizagem do outro e aprender com ele. A lógica da economia do conhecimento é que, grandiosamente, opera na sociedade da informação e, consequentemente, do conhecimento. Ao recriar a escola e sua metodologia de atuação, passamos a problematizar o mundo, o que não permite mais a lógica disciplinar, nem mesmo na formação inicial dos docentes. O diálogo precisa operar na educação, nas relações professor, aluno e informações. A efetivação da práxis é decorrente desse pensamento que está posto para a docência contemporânea.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Autoridade e autonomia na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação.* Brasília: Liber Livro, 2007.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (org.). *Ser professor é ser pesquisador.* 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.). *Formação de professores*: um diálogo entre a teoria e a prática. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. p. 168-200. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 de jun. 2014.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir:* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XX. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança.* 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

FREIRE, Paulo. *Conscientização:* teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A Gestão da Educação e as Políticas de Formação de Profissionais da Educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação:* atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho:* ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

JOHN, Elliott. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). *Cartografias do trabalho docente:* professor (a) pesquisador (a). Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. O professor construtivista: um pesquisador em ação. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (org.). *Ser professor é ser pesquisador.* 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. Cap. 4. p. 43-54.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). *Cartografias do trabalho docente:* professor (a) pesquisador (a). Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Trabalho e formação de professores: saberes e identidade. In: SARAIVA, Irene Skorupski; WESCHENFELDER, Maria Helena (org.). *Sala de aula:* que saberes? Que fazeres? Passo Fundo, RS: UPF, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. Pedagogia do reencantamento. *Revista Presença Pedagógica,* Belo Horizonte, v. 20, n. 116, mar./abr. 2014. Entrevista (p. 7-12).

ROSMANN, Márcia Adriana; BENVENUTTI, Leonardo Matheus Pagani; CADORIM, Luisa Facenda. (org.). *Dimensão(ões) da pratica docentes nas licenciaturas:* Constituição identitária e leituras de Paulo Freire. Passo Fundo: Méritos, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional.* 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

STRECK, Danilo Romeu. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. *E-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-18, dez. 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Saberes e fazeres do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)

Jerônimo Sartori

Contexto do processo

Pensar a educação formal implica mobilizar os atores que compõem a comunidade escolar, pois cada vez mais é necessário investir na formação continuada dos profissionais do magistério, para atender as demandas socioeducacionais. A despeito disso, cabe frisar que a formação continuada realizada em cada unidade de ensino, possibilita troca e comunicação de experiências entre os pares. Também no espaço escolar, o coletivo de professores tem oportunidade de, a partir de seu próprio *locus* de trabalho, pensar ações pedagógicas que possam fortalecer a prática docente.

É no sentido de reconhecer a escola como espaço de formação continuada de docentes que referencio a experiência do Grupo de Estudos: *Saberes e fazeres da coordenação pedagógica na escola básica*. Procuro, então, situar o presente texto por meio da questão: em que contexto se institucionaliza tal grupo de estudos? No ano de 2012, em uma conversa informal com a diretora pedagógica da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Erechim/RS, essa apresentou a demanda por formação continuada aos coordenadores pedagógicos das escolas de educação básica dessa região. Já tendo institucionalizado naquele momento o projeto de pesquisa: *O Coordenador Pedagógico e*

a formação continuada do professor: limites e possibilidades; para atender a tal demanda elaborei e submeti à aprovação o Projeto de Extensão: *Formação continuada de coordenadores pedagógicos*, o qual foi aprovado pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Proec). O referido projeto de Extensão foi desenvolvido de maio a dezembro de 2012, na modalidade presencial com 60 horas.

O grupo de estudos: *Saberes e fazeres da coordenação pedagógica na escola básica*, emerge do interesse de alguns coordenadores em dar sequência aos estudos realizados no Projeto de Extensão *Formação continuada para coordenadores pedagógicos*[1]. O grupo de estudos teve como objetivo "desenvolver estudos relativos ao campo de atuação do/a coordenador/a pedagógico/a, considerando-se a necessidade de realimentar a formação inicial e de refletir permanentemente acerca do (re)dimensionamento da prática docente no cotidiano escolar"[2]. O referido grupo foi implantado em 2013, estendendo-se até dezembro de 2015; os encontros ocorriam mensalmente com duração de quatro horas (um turno). O encontro inicial de cada ano (2013; 2014; 2015) destinava-se à definição das temáticas de estudos e do cronograma dos encontros de cada ano (nove encontros por ano).

Tendo em vista as falas realizadas no curso de Extensão instalou-se o desafio de aprofundar os estudos acerca dos "fazeres e dos saberes", que são demandados aos coordenadores pedagógicos na escola de educação básica. Para tanto, o objetivo desse texto consiste em refletir criticamente sobre a relevância da formação em serviço aos coordenadores, considerando-se ser fundamental o trabalho de assessoria aos professores para potencializar a prática pedagógica em cada estabelecimento de ensino.

---

1 Projeto aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – Proec, desenvolvido na modalidade de curso com 60 horas no ano de 2012, destinado aos coordenadores que atuam em escolas da educação básica da região de abrangência da Universidade de Federal da Fronteira Sul – UFFS, *campus* Erechim.

2 Objetivo geral – consta do formulário da proposta de criação de grupos de estudos da Uffs, aprovado pela Prograd em março de 2013.

Ao iniciar os estudos no grupo, houve a combinação de que cada participante, além de ler os textos, indicados para cada encontro, faria os registros e no intervalo entre um encontro e outro elaboraria a memória reflexiva[3]. Tendo em vista que o ato de escrever seguido da reflexão representa uma prática pouco experimentada, houve algumas resistências; no início apenas três dos onze participantes elaboraram suas memórias, as quais eram lidas ao iniciar cada um dos encontros. Cabe destacar que todos os participantes realizavam registros, sendo que aos poucos esses foram se desafiando a elaborar e ler as memórias produzidas.

Destaco que nos estudos realizados, os temas abordados e aprofundados foram variados, sempre procurando estabelecer vínculos com a atuação dos coordenadores. Também ressalto que os temas eram preparados por uma dupla de participantes, a qual pensava uma dinâmica e desenvolvia uma metodologia para o estudo, tendo no horizonte o olhar para aquilo que se entende como "fazeres e saberes" essenciais à condução da coordenação do processo pedagógico na escola.

É indispensável realçar que os estudos a serem perpassados pela crítica reflexiva, foram aprimorando a visão acerca da prática pedagógica e das atribuições que dão relevância à ação coordenadora no cotidiano escolar. Os registros e as memórias favoreceram a análise e a avaliação daquilo que, efetivamente, o coordenador faz na escola em contraponto àquilo que deveria fazer, dando-se conta de que o dia a dia na e da escola consome o seu tempo de trabalho na resolução de questões pontuais, ficando praticamente sem tempo para dedicar-se à essencialidade daquilo que é o trabalho do coordenador pedagógico.

[3] De acordo com Benincá (2010), a memória constitui-se em alternativa para o profissional da educação refletir sobre a própria prática; a memória é uma produção que se materializa de forma escrita. Destaca também o autor que a memória é um relevante elemento formativo, tanto na formação inicial como na formação continuada do professor.

No processo vivenciado fomos filtrando algumas (in)compreensões que podem tornar o trabalho do coordenador burocrático e autoritário, ou seja, fomos construindo enquanto grupo a ideia de que a mediação deve ser realizada na perspectiva da horizontalidade entre coordenador e coordenados, trabalhando **com** e não **para** os docentes da escola. A despeito disso, procuro na sequência deste texto trazer alguns indicativos produzidos acerca do trabalho no setor de coordenação pedagógica e da relevância do profissional em questão para orientação e assessoria ao planejamento com docentes que atuam em sala de aula.

Iniciando as reflexões

Entre os diversos procedimentos que podem ser adotados para a reflexão das temáticas que se constituíram em objeto de estudo no grupo, a memória foi indicada com o propósito de, após observar e realizar registros, produzir uma síntese crítico-reflexiva acerca dos debates realizados pelos participantes em cada sessão de estudos. Sistematizar algumas ideias que advém de um espaço privilegiado de discussão é uma tarefa que desafia os profissionais da educação, tendo em vista que os registros representam uma maneira de posicionar-se a respeito da própria prática pedagógica. Pela própria condição humana, os seres são inacabados, requerendo-se deles novos aprendizados para enfrentar os novos desafios no campo educacional. Nessa perspectiva, enfatiza Freire, "Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente" (1996, p. 50).

Ao rever trajetórias profissionais de docentes, é essencial revisitar concepções e analisar experiências enlaçadas ao universo educacional, muitas vezes, ausentes da realidade cotidiana dos professores. Diante disso, não é por acaso que o exercício de tecer con-

siderações e críticas acerca da relação entre teoria e prática gera a necessidade de enfrentar as polêmicas que tratam a prática como aplicação da teoria. Superar essa visão implica que "Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho" (FREIRE, 1996, p. 68).

Nessa perspectiva, Benincá (2010) refere que para haver coerência entre teoria e prática, o docente não pode limitar-se ao domínio do conhecimento; precisa, pois, refletir eticamente sobre como opera com o conhecimento construído em sua prática pedagógica. O professor, desse modo, necessita analisar e/ou compreender as problemáticas que se enlaçam ao exercício da docência, valendo-se da teoria como orientadora da metodologia da práxis[4]. Segundo Benincá (2010), é a teoria que viabiliza o estabelecimento de critérios para proceder a análise da prática pedagógica, bem como favorece a revisão e a readequação das ações educativas, que visam à autonomia e à emancipação dos sujeitos.

Entre os fazeres pedagógicos está o desafio de envolver os docentes para que se pré-disponham a articular os saberes da vida cotidiana e os conteúdos escolares, haja vista que a relação professor-aluno, além de ser pedagógica é também ética, pois cabe ao professor ajudar o estudante a adquirir independência afetiva e cognitiva (BENINCÁ, 2010). Para tanto, é fundamental dialogar, escutar, debater, negociar, revisar as concepções de teoria e prática, que perpassam o discurso e a prática dos professores. O diálogo que envolve a relação teoria e prática pode produzir o entendimento de que a própria formação docente carece de um olhar coletivo e reflexivo,

[4] Segundo Benincá et al. (1994, p. 18), "A metodologia da práxis pedagógica quer superar a dicotomia entre teoria e prática e o autoritarismo (sujeito-objeto) na relação entre os indivíduos presentes no cotidiano escolar". Por meio da metodologia da práxis todos os atores podem atuar como sujeitos protagonistas e ativos no processo pedagógico escolar

realizando o enfrentamento à visão de que a formação é só teórica e o trabalho na escola é meramente prático. Em razão da necessidade de enfrentar a dicotomia entre teoria e prática, torna-se imprescindível que

> [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE,1996, p. 39).

A busca por uma justificativa plausível para descolar a teoria da prática ou a prática da teoria, passa pela tentativa de negar a práxis, o que pressupõe que o trabalho pedagógico é pautado pelo senso comum pedagógico, em que o docente assume uma postura pragmática na condução do seu trabalho. O fato de existir um discurso corrente nos espaços escolares, afirmando que a prática docente assume o caráter de uma pedagogia crítica, aquilo que acontece na sala de aula, muitas vezes, nega o discurso pelo fato de que a docência é realizada de forma rígida, autoritária, embasada na transmissão-memorização. Tendo isso como base, entre os membros do grupo de estudos fica o desafio de criar um espaço e um clima de mútua confiança entre coordenador e coordenados, para que "abracem a causa", realizando uma prática que tenha no horizonte a formação de um sujeito autônomo e emancipado. Há, nas escolas, uma parcela de educadores que acredita numa visão de ensino, que pode produzir aprendizagens significativas, sem fórmulas preestabelecidas, mas por meio de procedimentos pensados e desenvolvidos coletivamente e com "rigorosidade metódica" (FREIRE, 1996, p. 26).

Cabe destacar que há professores que se envolvem em projetos, que participam do planejamento, da execução e da avaliação, constituindo-se em alavanca de mudanças e renovação da prática pedagógica na escola. Por outro viés, há aqueles docentes que pouco se envolvem com os projetos da escola, consideram que trabalhar

com projetos representa um peso. Por vezes, ao ouvir as colocações dos coordenadores, evidenciando certos pessimismo e determinismo, me indagava: Será que não há nada que se possa fazer para reinventar os caminhos da prática pedagógica no cotidiano da escola? Como construir coletivamente propostas e práticas educativas emancipadoras?

Tais questionamentos, ao mesmo tempo, que se revestem de preocupações, tornam-se motivos para desafiar os docentes compromissados com a ressignificação dos atos de ensinar e aprender. Definir o caminho a seguir requer esforço coletivo e embasamento teórico-metodológico, que possibilite questionar e fazer a autocrítica dos processos pedagógicos vivenciados no espaço escolar. É imprescindível repensar o currículo escolar, colocando no horizonte a superação disciplinar que resulta na fragmentação do processo de escolarização.

A fragmentação, sem dúvida, oferece dificuldades à construção de uma visão de totalidade. Tornar a aprendizagem significativa passa pela possibilidade de o estudante relacionar o conhecimento curricular com as situações da vida cotidiana, ou seja, desenvolver a capacidade de relacionar teoria e prática. Cabe, então, frisar que a formação continuada ao se desenvolver em forma de processo em estreita relação com o espaço de trabalho do profissional da educação, gera possibilidades de refletir sobre a prática e sobre aquilo que integra a vida cotidiana dos atores educacionais que vivem e convivem na escola. A despeito disso, para Sartori (2013, p. 176), "[...] sem ter no horizonte a perspectiva dialética, não há como exercer o pensamento crítico sobre a teoria e a prática".

De forma reiterativa, neste período (2013-2015), os debates foram transversalizados pelas inseguranças geradas na implementação da proposta do Ensino Médio Politécnico, nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Os debates traziam à tona as dificuldades de encaminhar com os docentes **da** e **na** escola práticas interdisciplina-

res em que a pesquisa e o trabalho figurassem como princípio educativo. Ficava claro nas colocações dos(as) coordenadores(as) a resistência dos professores em relação à nova proposta, à modificação da prática pedagógica, ao trabalho coletivo e interdisciplinar. Diante disso, saliento que saberes derivados da prática e das experiências docentes, sendo mote de confronto dialógico, facilitam a compreensão das multifaces do contexto e das práticas sociais que, historicamente, tem colocado em cheque a relação entre teoria e prática.

Dos fazeres e dos saberes no ato de coordenar o processo pedagógico na escola

Tratar de saberes e fazeres no campo educacional demanda reflexão permanente sobre as ações e as práticas pedagógicas realizadas na escola. Nos encontros do grupo, houve reiterativas "queixas" acerca das situações-problema, que emergem no dia a dia da escola, sendo que alguém precisa decidir, encaminhar, solucionar. Entre as emergências, o destaque recai no absenteísmo por parte dos docentes, o que gera a necessidade de sua substituição para atender aos alunos em sala de aula. Também, muitas vezes, o coordenador pedagógico necessita atender pais; atender alunos retirados das salas de aula por questões de "indisciplina"; realizar atividades de ordem burocrática. Tais emergências, sem dúvida, merecem atendimento e atenção, mas não é o coordenador pedagógico quem deve assumi-las e encaminhá-las para as devidas soluções. Para Sartori, "[...] é necessário selecionar a quem cabe o encaminhamento de cada uma delas, pois nem todas devem ser atribuídas ao supervisor educacional [coordenador pedagógico]" (2012, p. 59).

Em meio à "confusão" que acontece na escola diuturnamente, cabe destacar o seu lado positivo, haja visto que a reflexão promove a resistência e a reação, demandando melhorias nas relações inter-

pessoais e nas condições de trabalho, bem como na necessidade de suprir a escola dos recursos humanos, físicos e materiais necessários ao desenvolvimento das práticas educativas. As dificuldades que emergem no ato de coordenar os processos pedagógicos na escola, explicitam conflitos, dissensos, contradições, angústias, incertezas. O enfrentamento de tais dificuldades remete para a reconfiguração das relações pedagógicas no interior da escola, pois, "o trabalho exige uma ação conjunta de todos os professores, pais e alunos envolvidos no processo escolar" (BENINCÁ *et al*., 1994, p. 13).

Tendo em vista ser imprescindível que o coordenador pedagógico atue junto com seus pares (os docentes), assessorando o planejamento, organizando os processos de formação continuada, realizando encaminhamentos didático-pedagógicos relativos à avaliação institucional e da aprendizagem, outros atores educacionais devem ser demandados para exercer as "emergências pontuais" do dia a dia da escola. Entre os tantos desafios postos sob a responsabilidade do gestor escolar, cabe-lhe também o de reivindicar à mantenedora o quadro de recursos humanos necessário ao bom funcionamento da escola. Isso não sobrecarregaria o coordenador em ter que realizar tarefas pontuais, podendo dedicar-se ao que é essencial no exercício da ação coordenadora na escola – o apoio e a assessoria ao corpo docente.

Ao atuar com seus pares, o coordenador pedagógico, conforme Freire (1996), estará firmando sua esperança na construção de um mundo melhor, reforçando a sua capacidade de luta, respeitando as diferenças, no sentido de que para modificar a realidade é necessário ser orgânico no espaço escolar e na coordenação do processo pedagógico. Para Freire (1996), é fundamental viver de forma intensa a presença no mundo, sendo que a experiência do coordenador na escola representa "[...] apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido" (1996, p. 112).

No cotidiano escolar, as dificuldades e as contradições se entrecruzam diuturnamente, o que demanda enfrentar os discursos que perpassam as conversas de sala de professores e, até nos espaços das reuniões pedagógicas, tais como "não adianta já tentamos"; "sempre foi assim"; "na teoria é tudo muito bonito, mas na prática". Não se pode negar a realidade presente, mas é preciso criar novas possibilidades, visualizar novas estratégias para fazer a ruptura com o conformismo e o fatalismo. A mudança, obviamente, implica pensar em estratégias para o enfrentamento ao sentimento de impotência e, de "certo modo", ao descompromisso por parte de alguns com o fazer docente. O diálogo e a problematização são recursos pedagógicos, que podem fortalecer a reflexão e a crítica acerca do papel social da educação escolar. Ao considerar o caráter polêmico acerca dos entraves que perpassam a prática docente, é essencial compreender que "[...] não há modelos padronizados de ação nem normas a seguir; porém, o horizonte do vir-a-ser precisa situar-se na visão político-pedagógica e no compromisso social dos professores" (SARTORI, 2013, p. 182).

Para dinamizar o processo pedagógico na escola de modo coerente e democrático seria pertinente pensar a condução da prática educativa pautada numa racionalidade colaborativa e interativa, que fortalecesse a ideia de que todos os sujeitos são sujeitos do processo. Para isso, a questão fundamental reside na ação, no modo como ela (a ação) é conduzida, haja vista que a ação produz consciência e não o contrário. Com base nisso refiro a relevância da formação continuada no próprio âmbito escolar, pelo fato de fortalecer valores, crenças, atitudes, fazendo pensar sobre a ideologia que permeia a cultura da escola.

Destaco que no processo vivenciado nos encontros do grupo de estudos, descortinaram-se algumas estratégias para lidar com as resistências que pairam no cotidiano escolar. Nesse sentido, entendo que por meio do diálogo é possível criar e recriar, haja vista que a prática dialógica se origina no debate, no confronto de ideias/concep-

ções, na reflexão crítica. Portanto, é fundamental ter uma relação franca e aberta entre os pares para pronunciar e problematizar a vida na escola e no mundo. É preciso, pois, que se valorize a experiência de cada docente, sua trajetória de vida, sua maneira de ser, de ver e de agir. A partir disso, torna-se essencial alicerçar propostas que possibilitem avançar, olhando as especificidades e a complexidade do ser e do tornar-se coordenador e professor. Enfim, cada sujeito viveu um processo de vida pessoal e profissional e isso precisa ser considerado no sentido de encontrar formas/maneiras de (re)pensar e (re)adequar a prática docente para atender adequadamente as demandas socioeducacionais.

No percurso da vivência e de estudos juntamente com coordenadores pedagógicos de escolas municipais e estaduais da região de abrangência da Universidade Fronteira Sul – *Campus* Erechim, ressalto que houve amadurecimento em relação ao papel do coordenador, seguido de um olhar mais atento aos sujeitos reais da escola, principalmente dos professores e dos alunos. No que refere ao cotidiano escolar fica ao coordenador pedagógico a necessidade de "[...] apropriar-se da visão prospectiva e acreditar no ser humano e nas possibilidades de intervenção e transformação social" (SARTORI, 2012, p. 49). Destaco que o processo vivenciado traz o entendimento de que no movimento da escola haverá, permanentemente, contradições, crises, angústias, conflitos, o que demanda serenidade e paciência pedagógica para a análise e os encaminhamentos relativos a cada situação-problema que emerge no ambiente escolar.

Deposito a crença de que tudo o que vivenciamos e refletimos no grupo, reafirma que, na escola, o trabalho precisa ser conduzido de maneira coletiva e participativa, buscando diariamente na prática cotidiana das instituições, assumir o compromisso com o exercício democrático, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. A vida na escola não pode ser entendida ou experienciada de forma isolada, individual, compartimentada. É necessário reformular a di-

nâmica para a condução e a coordenação do processo pedagógico, o que exige diálogo, estudo, leitura, reflexão e construção de uma ação coordenadora e docente pautada na interação e com visão de totalidade. Nesse sentido, tenho o entendimento de que essa é uma tarefa árdua, que exige envolvimento e comprometimento, contudo, é uma utopia possível. Nisso corrobora Freire (1996) referindo que

> [...] nunca idealizei a prática educativa, se em tempo algum a vi como algo que, pelo menos, parecesse como um que-fazer de anjos, jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais (p. 145).

Nesse período (2013-2015) experimentamos avanços nos saberes necessários à ação coordenadora, mas sempre estiveram na roda dos debates as preocupações no que se refere à busca de alternativas para enfrentar as resistências, que pulsam entre os docentes nas escolas. Vale dizer que fica entre os coordenadores a convicção de que o diálogo permanente no ambiente escolar auxilia na produção de consensos; na ruptura de resistências; na superação de conflitos; na produção de soluções e encaminhamentos coletivos. O diálogo, pois, é indispensável para a condução de ações **com** e não **para** os professores, favorecendo a reflexão no processo de (re)construção de práticas pedagógicas compromissadas eticamente com a aprendizagem dos educandos.

É pelo diálogo e pela problematização que acredito na possibilidade de potencializar a prática dos coordenadores na escola com seus coordenados. Tenho clareza que a tarefa de coordenar não é fácil, mas creio no potencial do ser humano. Isso reforça a utopia e o sonho de fazer o diferente a partir daquilo que se considera "normal" na prática escolar. Os espaços existem, mas é por meio da criatividade inerente aos educadores que se pode redimensionar o agir docente, renovar as ações, potencializando experiências e vivência do dia a dia da escola. Portanto, faz-se mister negar os "enquadramentos", construindo novas alternativas de ações práticas no cotidiano escolar.

O processo: do movimento e da reflexão

Partindo do pressuposto de que "processo" representa movimento, que em educação o movimento requer reflexão, o ato contínuo de exercer a ação coordenadora constitui-se no modo de aprender a ser e tornar-se coordenador(a) no dia a dia da escola. Desse modo, ao tomar o processo vivenciado no grupo de estudos e referir sobre ele alguns elementos considerados relevantes, me ancoro em Benachio e Placco ao ressaltar que é imprescindível ao coordenador

> [...] ser um inventor e reinventor em suas propostas (metodologias), porque em grupo de professores em formação continuada em serviço não se pode partir do pressuposto de que há *consenso*, de que há um *corpo docente*; é preciso lidar com o diferente, com o distinto, com o dissenso; é preciso manejar sutilmente o coletivo e o singular, tendo o cuidado de preservar elementos que fortalecem o ideal de educação a que se propõem como grupo (2012, p. 69, grifo das autoras).

Desse modo, os encontros realizados no grupo de estudos constituíram-se em potenciais para a reflexão acerca do movimento de ser e estar coordenador, bem como da própria prática educativa que se realiza na escola. Sem dúvida, os estudos realizados e as reflexões produzidas por meio do diálogo e das sucessivas problematizações, culminaram na construção de novos entendimentos sobre a maneira de planejar, executar e avaliar a ação coordenadora em nível escolar.

Por outro viés, foi primordial entender que a formação continuada protagonizada pelo coordenador no espaço escolar, necessita ser pensada e planejada a partir das potencialidades e especialmente das dificuldades vivenciadas no movimento do exercício docente. É essencial, pois, que os atos de ensinar e de aprender sejam discutidos e refletidos pelos protagonistas da prática pedagógica em sala de aula (os docentes) e o coordenador pedagógico, agindo sempre em mútua colaboração. As práticas pedagógicas pensadas e organizadas pelo coletivo, certamente, necessitam apoiar-se em conhecimentos

teórico-metodológicos, que possibilitem o enfretamento das situações-problema no cotidiano da escola.

Nesse sentido, o coordenador no exercício de suas atividades, que consiste em assessorar o planejamento dos docentes necessita reforçar que esses, ao criar situações de ensino, tenham como foco um estudante que seja ativo – protagonista de sua própria aprendizagem. Cabe, então, dizer que a aprendizagem não ocorre somente por meio da relação docente e discente, mas pelo modo como são organizadas e desenvolvidas as práticas pedagógicas, ou seja, de como se dá a interação sujeito-objeto. Certamente, as reflexões produzidas no grupo de estudos produziram uma nova visão sobre a função, novos conhecimentos, bem como a compreensão da complexidade que circunscreve o mundo da escola, que demanda do coordenador um agir consciente.

Ser e tornar-se coordenador pedagógico no movimento do exercício da função, requer além de conhecimentos específicos a produção de uma epistemologia a partir dos saberes da experiência. Ou seja, daqueles saberes que se constroem por meio da reflexão permanente, dos debates coletivos, do estabelecimento de consensos, da autocrítica na condução do trabalho, tanto do coordenador como dos coordenados. Parafraseando Benachio e Placco (2012, p. 58), o coordenador inserido em um

> [...] processo de formação continuada em serviço, constitui e é constituído. Constituir-se e ser constituído significa que o coordenador imprime características próprias ao seu ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, é afetado pelas marcas da instituição.

Destaco, desse modo, que a elaboração dos saberes da experiência implica a compreensão embasada nos conhecimentos da ciência da educação.

Nesse encadeamento, destaco que entre os tantos acúmulos experimentados neste processo, fica a certeza do inacabamento do ser

humano e o desafio permanente para "ser mais" e produzir saberes para orientar os fazeres do coordenador pedagógico no espaço escolar. Sem dúvida, fica também a convicção das dificuldades de mobilizar os diferentes atores educacionais, de enfrentar as resistências, o imobilismo e o comodismo recorrentes nas falas dos coordenadores nos encontros do grupo de estudos. Todavia,

> [...] é mediante uma articulação que respeita, que recolhe e, conjuntamente, encaminha as questões advindas do grupo de professores que o coletivo se constitui e vai se tornando corresponsável pela formação continuada em serviço (BENACHIO; PLACCO, 2012, p. 60).

Em razão disso, entre os coordenadores – líderes na escola, entendo ser vital a persistência, a esperança, o sonho, a utopia em aprimorar os processos formativos, para que, eticamente, a escola cumpra seu papel. Para tanto, a luta política e pedagógica necessita estar diuturnamente no horizonte daqueles(as) que são os protagonistas de um ensino de qualidade e com significado para os estudantes. Conforme Freire "O ensinar e o aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria" (1996, p. 142), o que enraíza a ideia de que a experiência pedagógica se faz e se refaz a cada dia, sempre datada e situada historicamente.

Neste recorte temporal situado e datado, fica a certeza da necessidade de continuar a formação em serviço, dada a inerente inclusão dos processos formativos do ser humano. Por fim, cabe destacar que o movimento da escola requer permanente atenção, haja vista que as novas demandas produzem tensões, incertezas, desconfortos, mas no movimento dialético também se geram convicções, satisfações, recompensas e novos desejos, sonhos e utopias.

Referência

BENACHIO, Marly das N. & PLACCO, Vera M. N. de S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (org.). *O coordenador pedagógico:* provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Ed. Loyola, 2012. p. 57-70.

BENINCÁ, Elli *et al.* Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 13-33, dez. 1994.

BENINCÁ, Elli *et al*. A memória como elemento educativo. A relação teoria e prática no cotidiano dos professores. In: MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Educação:* práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010. p. 125-161.

BENINCÁ, Elli *et al*. A relação teoria e prática no cotidiano dos professores. In: MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Educação:* práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010. 19-34.

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

SARTORI, Jerônimo. Formação continuada: os limites e os desafios do supervisor educacional. In: ROSA, Geraldo Antônio da; PAIM, Marilene M. Wolf (org.). *Educação Básica:* políticas e práticas pedagógicas. Campinas, SP: Mercado Aberto, 2012. p. 43-62.

SARTORI, Jerônimo. *Formação do professor em serviço:* da (re)construção teórica e da ressignificação da prática. Passo fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

Sociedade, complexidade e desafios da formação docente

Raquel Ferlin
Eldon Henrique Mühl

Introdução

A concepção que tem orientado as práticas pedagógicas na área educacional não tem se configurado como apropriada para atender as necessidades que a sociedade apresenta. As demandas atuais da escola, especialmente na educação fundamental exigem dos professores, de forma cada vez mais expressiva e recorrente, a redefinição de seus contornos político-pedagógicos para reorientar o pensar e o fazer docentes. Hoje, o professor tem de ser capaz de resolver os problemas que surgem cotidianamente de forma imediata. No entanto, muitas vezes, esse não tem as condições pedagógicas para intervir na realidade que o cerca. São exigências postas a partir das circunstâncias presentes no cotidiano e influenciadas por fatores diversificados para as quais o professor não se encontra preparado. Isso implica o surgimento de atividades docentes incoerentes dissociadas da realidade.

O processo formativo de docentes tem se configurado em um imenso desafio para educação. Por isso, para propor uma formação significativa e transformadora, é fundamental refletir e avaliar as propostas que surgem de formação continuada dos professores, considerando as especificidades da educação atual e os novos desafios que emergem co-

tidianamente. O que se percebe é que se tem buscado realizar uma formação cada vez mais aligeirada, desvinculada de pesquisa e sem a participação de docentes qualificados que contribuam para a realização de um trabalho consistente e pedagogicamente qualificado.

A complexidade que envolve o campo de formação e atuação dos professores destaca como necessidade não apenas a de compreender como são formados os docentes, mas promover a tomada de consciência do reconhecimento de si como sujeitos *aprendentes* que nas relações sociais estabelecidas, formam e se formam enquanto pessoas, profissionais e cidadãos, uma vez que esses são responsáveis pela promoção dos saberes diversos que devem estar articulados, promovendo a realização de uma ação concreta e comprometida com a aprendizagem dos educandos.

Para uma melhor compreensão dos aspectos que interferem na ação docente, este artigo pretende explicitar algumas dificuldades que incidem na formação na contemporaneidade e a subjetividade presente no processo, com o objetivo de analisar, por meio de uma reflexão crítica, suas implicações no fazer pedagógico bem como na educação como um todo. São reflexões decorrentes de experiências vivenciadas no contato cotidiano com professores e alunos em diferentes contextos formativos.

Sociedade complexa e os problemas pedagógicos emergentes

Com as mudanças políticas, econômicas, sociais e, principalmente, tecnológicas que ocorrem cotidianamente na sociedade contemporânea, faz-se necessário estar atento às mazelas formativas dos sistemas de ensino. Mesmo com todo o avanço tecnológico e o desenvolvimento das reformas educacionais, ainda podemos dizer que tais interesses são frutos de uma lógica perversa que insiste

permanecer em diversos âmbitos da vida humana. Portanto, a educação assume relevância social de destaque, o que exige uma maior compreensão do seu caráter formador. Sendo assim, apresenta-se o desafio de promover a reflexão sobre os pressupostos e os interesses subjetivos que se apresentam nas políticas de formação docente. Nesse contexto de formação, há um visível consenso que envolve a necessidade tanto de reforma do modelo escolar quanto das práticas pedagógicas arraigadas. Ambos passam, necessariamente, pelo investimento em uma formação reforçada para o preparo intelectual do professor, em termos de conhecimento geral e do conhecimento específico de cada área do saber.

Com a globalização de orientação neoliberal, a necessidade de investimento na formação docente também aparece com destaque, principalmente no que diz respeito a um discurso que busca enfatizar o caráter inovador das propostas voltadas para essa formação. Segundo Candau (1997), a possibilidade de êxito nessa empreitada tem no docente o principal agente.

Ao pensarmos especificamente no problema da educação, nos deparamos com relevante fragilidade. Essa tensão se observa, tanto nos fundamentos epistêmicos, quanto na formulação da prática educativa. Segundo Silva (2011, p. 1),

> A educação se vê cercada por uma lógica procedimental, submetida, sobretudo, aos ditames do mercado capitalista e suas consequências. Os conhecimentos e interesses pedagógicos vêm se constituindo cada vez mais em inúmeros mecanismos de preservação desta lógica.

Para o autor, como podemos perceber, há uma predominância da "lógica procedimental" que perpassa todas as diretrizes e orientações dos sistemas educacionais, impondo arbitrariamente as orientações formativas que devem predominar no campo educativo. Isso traz consequências negativas ao sistema educacional e prejudica uma formação mais integral do próprio professor. Nesse mesmo sentido, Silva (2011, p. 1) enfatiza que:

> A otimização do tempo e da lucratividade são fatores que estão ditando cada vez mais os critérios de formação dos indivíduos, em que a educação passou a ser tratada como um componente estratégico às demandas do mercado e o sujeito assume uma postura em que o mundo exterior fica reduzido a um simples objeto a ser manipulado.

Pode-se dizer, segundo Silva (2011, p. 5), "que os processos do desenvolvimento científico e tecnológico, obliterado numa razão meramente instrumental, têm levado a efeito a racionalização das próprias práticas educativas". A educação passa a ser convocada a responder somente às demandas da lógica do mercado, deixando de lado as reais necessidades e demandas de educadores e educandos. Conforme Silva (2011, p. 5),

> Ampliam-se as resoluções, leis, pareceres e inúmeros outros documentos nacionais e internacionais sobre a educação. Por outro lado, se mantém um caótico índice de evasão escolar e as práticas formativas escolares e os sistemas de ensino padecem num enorme centralismo, verticalização e burocratização dos próprios sistemas.

Duas razões justificam tal afirmação, segundo Moraes (2001 apud SILVA, 2011, p. 6): em um primeiro momento porque a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais; em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as capacidades necessárias para atender ao mercado. Com isso, a educação assume a forma reducionista de apenas preparar as novas gerações para o mercado formal de trabalho, submetida a mecanismos de regulação e controle envolvidos no processo da educação.

Com isso, conforme ressalta Mühl (2011, p. 104),

> A escola perde a possibilidade de tornar-se um espaço público, em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa e aprofundam a solidariedade humana e a autonomia individual na convivência democrática entre todos. Ao invés de um espaço público de aprendizagem da convivência humana, torna-se, predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro.

Tornando sua valorização atrelada a critérios de eficiência sistêmica e de atendimento exclusivo da demanda do mercado e da lucratividade e eficiência, a educação de forma geral e a escola de forma específica, deixam de se ocupar com as questões que são a razão maior de sua existência: a formação humana, o crescimento intelectual e o desenvolvimento do espírito de responsabilidade e de solidariedade social.

Os desafios da sociedade complexa na formação pedagógica do professor

A partir desse pressuposto, exige-se novos contornos para o perfil docente. Segundo Pereira (2009, p. 3), essa nova postura se dá a partir da globalização da economia, das novas relações comerciais entre as nações, da intensificação da competitividade, o que gerou um crescente abismo financeiro, tecnológico e cultural entre os países pobres e os ricos corroborando para o aprofundamento dos processos de exclusão econômica e social.

Segundo Burbulles e Torres (2004, p. 18),

> O discurso educacional neoliberal parte da premissa de que os processos de escolarização não estão adequados às novas demandas impostas pelo mercado, e se aproveitando da insatisfação da sociedade, em especial com a educação pública, que sofre com problemas estruturais gravíssimos, dentre eles os que resultam da própria redução da capacidade de investimento do Estado, com o esvaziamento do papel social.

O discurso, acima citado, recai de forma direta ou indireta na responsabilização da instituição escolar e, em consequência, dos docentes, pela falta de qualificação da sua prática pedagógica. No entendimento de Torres (2000, p. 126),

> A qualidade da formação docente, assim como da educação em geral, passa a ser definida a partir de uma lógica econômica que se fundamenta na relação custo-benefício e na taxa de retorno como categorias centrais a partir das quais se pensa a tarefa educativa. [...]. Não se trata de desconsiderar a rela-

> ção entre a formação docente e os resultados de aprendizagem, mas de perceber como no discurso essa relação é concebida de forma descontextualizada do cenário econômico, social e político, sem articulação com outras mudanças necessárias para se alterar a dinâmica da escola. Posto que, nesta lógica que o discurso neoliberal opera, se apropria e ressignifica o sentido que o movimento dos educadores vem atribuindo à formação.

Os programas de governo, conforme Freitas (2002), Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional de Cursos (Provão), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), descentralização, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são todas iniciativas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem do capitalismo mundial.

Segundo Freitas (2002, p. 7):

> São bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos. No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

Desde 1998, conforme Freitas (2002), cresce no país o número de IES de natureza privada, destacando-se, nesse rol, o aumento significativo de cursos na área da educação, cujo segmento apresentou o maior crescimento. Apesar de todos os esforços das comissões de especialistas no sentido de garantir a qualidade dos cursos a serem autorizados, observa-se a expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida, de cursos e de instituições de ensino superior para formação de professores. Criados como instituições de ca-

ráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, responder às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado.

Além disso, para Freitas (1999), a expansão desqualificada do ensino superior, aliada aos baixos salários, à desvalorização do magistério e às péssimas condições de trabalho dos professores, colabora para um contínuo processo de formação docente inadequado, sendo que, por suas condições materiais de existência se defrontam com a impossibilidade de se superarem em sua formação teórica.

Alguns limites da formação docente atual

A relação ensino – aprendizagem e a formação do professor são elementos que não devem ser tomados como relações polarizadas e distantes, pois os saberes pedagógicos estão intrinsecamente articulados como elemento de conscientização do professor e sua atuação no espaço educativo. Além disso, há de se considerar os elementos presentes que se encontram nas propostas de formação os quais constituem problemáticas limitadoras da ação docente na atual sociedade. Para um maior entendimento, segue explicitação de cada elemento.

O aligeiramento da formação

Para atender as demandas que surgem dentro da lógica mercadológica, o processo formativo passa a sofrer segundo Pereira (2009, p. 6), "um processo de aligeiramento fundamentado na ideia de que o "ser professor" se faz na prática". Essa perspectiva aprofunda a dicotomia teoria-prática, reduzindo os processos de formação somente à dimensão didático-metodológica, ao saber fazer e aplicar métodos

prontos. Isso leva a um processo de formação com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana.

Nesse sentido, fica evidente a impossibilidade de promover mudanças no fazer docente, uma vez que a dimensão prática, não dá conta de promover as mudanças necessárias no que tange ao processo de formação do sujeito. Há nesse sentido, o esvaziamento da relevância da formação inicial em detrimento de cursos rápidos de formação continuada. O que ocasiona em uma formação superficial e ineficiente.

Todo esse processo tem se configurado como precário para o aprimoramento das condições do exercício profissional. Segundo Freitas (2002, p. 149), O "aligeiramento" da formação, por meio de programas rápidos e desconexos com a realidade escolar, via de regra, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva. Esse processo se agrava especialmente com os cursos a distância, amplamente respaldados pelo Ministério da Educação - MEC, os quais utilizam um professor para ministrar aulas para uma grande quantidade de alunos, não possuindo, ao menos, formação específica para desenvolver a aprendizagem dos temas de estudo. Essa modalidade de ensino aponta para a mercantilização da educação, na qual um dos sintomas é justamente o deslocamento da educação de direito para serviço, resultando em uma formação de massa, fragmentada e desconexa com a realidade.

A burocracia como forma de organização da ação docente

Outro aspecto que corrobora a deficiência no processo de formação, e que historicamente faz parte da cultura no País, está ligado à burocracia existente na estrutura do sistema educacional. Burocracia que Weber (1998, p. 145) definiu como:

> A forma mais racional de exercício de dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade, intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas espécies de tarefas [...] Toda nossa vida cotidiana está encaixada nesse quadro [...].

A citação expressa por Weber deixa explícita que a burocracia é uma das mais legítimas e racionais formas de dominação. De outro modo, para ele, a burocracia é o exemplo mais bem-sucedido da história da administração pública, caracterizada pela eficiência e rapidez na gestão dos negócios públicos. Portanto, é a forma mais racional e eficaz da ação governamental. Faz uma ressalva ainda quanto ao político ser um burocrata. Para Weber (1998, p. 146), o político burocrata é irresponsável, ou seja, "a política pode ser uma ocupação subsidiária (quando a pessoa pode dedicar-se à política, sem que a política seja "sua vida") ou uma vocação. Compreende-se, nesse sentido, que a educação, não deixa de ser uma prestação de serviço destinada a um público específico, para Weber as instituições educacionais também estariam sujeitas às mais diversas formas de burocracia e, por conseguinte, de legislações vazias que não corroboram para a educação. Nesse sentido, percebe-se claramente, na instância do contexto educacional que a burocracia é um fator limítrofe no processo de formação docente. Em nome de maior produtividade e eficiência, segundo Aranha (1996, p. 183), a "racionalidade da organização fortalece o poder dos homens de formação técnica gerando a *tecnocracia* ou melhor dizendo a *tecnoburocracia*".

Ainda, nesse sentido, percebe-se que as escolas destinam grande parte do tempo a trâmites burocráticos que não contribuem para o processo educativo. Muitas vezes, direção, coordenação e corpo docente gastam parte do seu tempo preenchendo documentos entre outros materiais, em detrimento de estar realizando um estudo sobre temáticas relevantes da educação. Sabe-se da necessidade de se ter organização e planejamento no âmbito do trabalho, mas jamais esses podem estar acima do processo de educativo.

O tecnicismo e a insuficiência de uma formação técnica

Outro fator latente no âmbito da formação é a questão do tecnicismo. A própria escola está organizada a partir desse paradigma, reproduzindo na sua prática um trabalho fragmentado, disciplinar, em que cada um desempenha suas tarefas isoladamente. De acordo com Aranha (1996, p. 183), "Como todo o processo em que predominam práticas administrativas, a tendência tecnicista privilegia as funções de *planejar, organizar, dirigir* e c*ontrolar* [...]", assim, os técnicos são responsáveis pelo planejamento e controle; o diretor da escola é o intermediário entre eles e os professores, os quais são reduzidos a simples executores. Não há relação dialógica e reflexiva entre as instâncias e as práticas repetitivas e sem significados são efetivadas por meio de procedimentos e comportamentos automáticos, reduzindo o trabalho docente ao mero reprodutor de técnicas e conteúdos. Educadores e educandos são submetidos a uma lógica em que tudo tem que acontecer em um processo descontextualizado, constituindo uma visão parcial, unilateral do mundo, impedindo o conhecimento e a percepção das relações, dos princípios que permitem a visão universal e globalizante da realidade.

Aranha (1996) reforça a crescente importância dada à técnica pelo desenvolvimento industrial e científico do mundo contemporâneo, em que passou a ser requerida uma formação técnica especializada, para que o sujeito pudesse acompanhar e atender às demandas próprias do momento socioeconômico. Como a escola tecnicista surgiu como extensão dos processos organizacionais da indústria, essa tendência considera o ser humano como um resultado das forças existentes em seu ambiente, já que "os seres humanos são instrumentos de produção tão importante quanto as máquinas, é preciso saber manejá-los" (BURNHAM apud CHÁTELET *et al*., 1985).

O aluno é visto como um recurso humano para o mercado de trabalho, de modo que é estabelecida uma relação em que o professor

planeja e o educando executa, ignorando todo e qualquer potencial. O tecnicismo em nome de um saber científico, pretensamente neutro, propõe uma educação condicionadora em que o professor exerce uma função de controle, ocultando um significado político de dominação. Evidentemente, segundo Aranha (1996), essa tendência ignora que o processo pedagógico tem sua própria especificidade e jamais poderá haver rígida separação entre concepção e execução do trabalho.

A flexibilização como adequação ao mercado

A flexibilização do ensino é um outro ponto que interfere no processo de formação docente, muitas vezes funciona como mecanismo para atender às mudanças no processo produtivo e adaptá-los às necessidades do mercado de trabalho. Assim, não há uma qualificação adequada do futuro docente para atender à demanda do cotidiano escolar. Esse contexto faz com que os professores assumam uma centralidade no processo educativo, posto que, são eles mesmos responsabilizados pela crise da educação e, ao mesmo tempo, indicados como a alternativa para solucionar os problemas educacionais. O professor, muitas vezes, assume várias funções e tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Nesse contexto, a flexibilização do trabalho tem exigido dos sistemas de ensino, cada vez mais, desenvolver níveis de qualidade e adequação sugeridas pelas novas tendências apontadas pela produção. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, para uma constatação de que ensinar não é o principal objetivo, e, sim, atender a questões que não são de âmbito educacional.

O documento *Invertir mejor, para invertir mas: financiamento y gestión de la educación en América Latina y Caribe,* da Cepal/UNESCO (2005, p. 90), ressalta alguns apontamentos:

> Los procesos vividos por la mayoría de los países latinoamericanos, así como los resultados de estudios diversos, muestran que el factor docente es uno de los más importantes para que las Reformas Educativas tengan buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes y en la manera cómo se gestiona la educación en los sistemas, las escuelas y las aulas. Si por un lado sin buenos docentes no hay cambio posible, por otro lado la situación profesional y social de los docentes es uno de los nudos críticos de la educación. Los docentes son una de las causas más importantes del problema pero también pueden ser el inicio de las estrategias más efectivas para transformar la educación.

Conforme o documento, o professor exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, além de possibilitar as mudanças necessárias no âmbito educacional. Essa responsabilidade não cabe somente aos docentes, cada segmento da sociedade deve ter um papel ativo no desenvolvimento da capacidade física, moral e intelectual do ser humano, e o Estado, segundo Goergen (2014), como instância responsável pela convivência digna e justa entre os indivíduos, tem como dever e responsabilidade garantir o acesso de todos à educação. Outro aspecto frente aos processos formativos, dentro da lógica mercadológica, diz respeito à responsabilidade com a formação e com o aprimoramento profissional, a qual passa a ser concebida como encargo dos docentes. São os docentes que devem atentar para, conforme Freitas (2002, p. 154), "as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional".

Compreende-se que essa lógica, segundo Pereira (2009), privilegia os processos de formação continuada, em detrimento da formação inicial, evidenciando descaso com o processo de formação. Isso fica constatado na crescente modalidade de educação a distância como forma de formação continuada e como alternativa de baixo custo, com pouco investimento, nas instituições públicas de ensino que deveriam se encarregar dessa formação. Por outro viés, percebe-se que o campo educacional é muito dinâmico e evolutivo, uma vez que muitos elementos constituem e influenciam todo e qualquer processo educacional, para tanto se faz necessário que os educadores este-

jam buscando, constantemente, novos conhecimentos e habilidades pedagógicas, de modo que consigam atender às novas demandas que a profissão lhes coloca.

De acordo com Pereira (2009), as escolas atuais requerem, cada vez mais, a formação continuada de seus professores, como condição *sine qua non* para conseguirem fazer frente aos desafios que a profissão lhes coloca. Essa é uma posição arraigada segundo a autora, uma vez que a formação continuada se faz necessária em razão da formação inicial apresentar muitas limitações e problemas, decorrendo a necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial. Na atualidade, tais limites se tornam ainda mais desafiadores diante da complexidade cada vez maior que o mundo apresenta.

Diante dessa constatação, há dois pontos que precisam ser considerados. O primeiro está relacionado às demandas educacionais que se fazem presentes nas sociedades plurais, o que direciona para uma reestruturação de políticas eficientes e eficazes no processo de formação docente para dar conta da qualificação necessária diante deste novo contexto educacional. Outro ponto, enfatizado por Pereira (2009), alerta para o fato de que o campo educacional é muito dinâmico, requerendo que os educadores lidem constantemente com novos conhecimentos e novos processos de ensino aprendizagem. As inovadoras descobertas das ciências e as novas dinâmicas culturais, sociais e econômicas exigem que os professores se mantenham em constante aprimoramento intelectual e pedagógico.

Outro aspecto da formação do professor que precisa ser apontado está relacionado ao problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, cujo âmbito deve ser equacionado envolvendo as questões do salário, da jornada de trabalho e das condições objetivas da escola. Saviani (2009, p. 153) destaca a importância dessas condições:

> Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Para garantir uma formação consistente e para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Nos termos de Saviani (2009, p. 153),

> É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como "sociedade do conhecimento", as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos.

Nesse sentido, a revisão das condições do trabalho docente é necessária diante das novas formas de produção do conhecimento e das novas exigências sociais. Porém, deve-se ter cuidado para não cair no discurso da adequação do trabalho à nova ordem econômica mundial, mas ater-se as necessidades próprias da ação docente e com o desenvolvimento de uma educação de maior qualidade. As atuais discussões sobre reforma trabalhista só irão aumentar a distância entre o que é necessário para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e o que será implementado pelas políticas públicas.

Diante da complexidade do quadro atual, o professor é ainda mais desafiado a ser um sujeito integrador dos novos processos e um agente dinamizador das transformações que decorrem dessa complexificação. Este é um dos grandes desafios da formação dos professores.

As novas tecnologias em busca de uma relação criativa e crítica

O surgimento das novas tecnologias tem propiciado alterações profundas no âmbito educacional, social, econômico e cultural. O ensino limitado à sala de aula, pressupondo o domínio pelo professor de uma determinada disciplina ou área do conhecimento, avança

rapidamente na direção de um processo dinâmico e aberto de aprendizagem em que todos os atores têm oportunidade de acessar bases de informações e experiências que fluem de todas as partes do mundo pela rede informatizada de comunicações. De um lado, podemos afirmar que elas surgiram para automatizar os procedimentos burocráticos, do dia a dia, além de ampliar a possibilidade da comunicação e favorecer a circulação dos conhecimentos em quase todos os quadrantes do Planeta. De outro, as novas tecnologias têm exigido um crescente envolvimento dos professores com processos cada vez mais rápidos e dinâmicos, o que acaba se constituindo como uma das problemáticas no processo formativo atual.

Aprender continuamente, realizar sempre novas descobertas, interagir com o conhecimento por meio dos diferentes recursos tecnológicos, apropriar-se de novas formas de construir conhecimentos, desenvolver novas habilidades e criar novas pedagogias são exigências na formação do professor atual, diante do avanço das novas tecnologias. Cada vez mais os professores precisam conhecer e explorar novos recursos e inseri-los em sua ação docente. Cabe ao professor o papel de estar engajado no processo, consciente não só das reais capacidades da tecnologia, do seu potencial e de suas limitações para que possa selecionar qual a melhor utilização em vista da melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Em outros termos, o professor tem o desafio de mediar uma relação crítica e criativa em relação aos avanços científicos e tecnológicos, tendo em vista a formação integral do aluno.

Por isso, as novas tecnologias não podem ser desconsideradas como importante fator da formação de docentes atual. Porém, elas não podem ser absorvidas sem uma adequada análise sobre sua contribuição para a formação humana e crítica de alunos e professores.

As tecnologias precisam ser compreendidas como meios pedagógicos que podem agilizar e ampliar os nossos conhecimentos, mas

que precisam possibilitar a constituição de um ambiente de aprendizagem crítica, construtiva e humanizadora. Elas não podem servir de recursos que nos tornem seres mecânicos e desumanizados.

Conclusão

Os desafios apontados fazem parte do cenário que se apresenta como desafiador para a formação dos docentes na atualidade. São problemas com significativo grau de dificuldade, considerando a realidade diversificada em que os professores atuam. Além das dificuldades decorrentes de complexa realidade local, os professores estão cada vez mais expostos a influências externas, pela presença dos modernos meios de comunicação e pela crescente circulação de informações que se sobrepõem aos conhecimentos desenvolvidos pela escola.

Ademais, a ausência de políticas de formação continuada e a carência de recursos tecnológicos adequados à tarefa pedagógica da escola têm limitado a ação docente e tornado o professor incapaz de concorrer com os apelos que o contexto externo à escola oferece. Por isso, a luta em prol de uma política de formação continuada do professor e a qualificação científica e tecnológica das escolas são tarefas que devem ser enfrentadas com urgência.

Fundamentalmente, é preciso insistir com a necessidade de uma formação continuada e integral dos professores e evitar que a educação seja reduzida a um recurso de atendimento das demandas da sociedade global de mercado. Ela precisa exercer seu papel fundamental de formação crítica, ética e democrática, diante de uma sociedade plural e complexa. Neste momento crítico do Brasil, tal tarefa é cada vez mais necessária e desafiadora.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação.* 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

CANDAU, Vera M. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera M. *Magistério:* construção cotidiana. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHÂTELET Francçois *et al*., François. *História das ideias políticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CEPAL/UNESCO. *Educação e conhecimento*: Eixo da transformação produtiva com eqüidade. Brasília: Ipea/Cepal/Inep, 2005.

FREITAS, Helena C. Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, July/Sept. 2013. Disponível em: <http://www.mundodosfilosofos.com.br/a-condicao-humana-hannah-rendtt.htm#ixzz3NqmXU4Ya>. Acesso em: 20 dez. 2014.

MUHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out. dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jun. 2015.

PEREIRA, Talita Vidal. *Novos sentidos da formação docente.* Rio de Janeiro: Uerj, 2009.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, A. S. Educação, racionalidade e formação: por um desencantamento dos conceitos. In: *Trabalhos GT-17.* 34ª Reunião Anual, Anped: Caxambu, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT17/GT17-56%20int.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2012.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de et al. (org.). *O banco mundial e as políticas educacionais.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-187.

Escola sem partido e reforma do ensino médio: algumas considerações sobre o impacto na ação e na formação docente

José Eduardo Albuquerque

> É preciso muito esforço para saber e não saber,
> ter consciência da completa verdade
> ao contar mentiras cuidadosamente construídas,
> para manter simultaneamente duas opiniões,
> sabendo que são contraditórias, e acreditar em ambas.
> (ORWELL, 2003, p. 211)

Introdução

O quadro político e econômico dos últimos anos no Brasil tem se mostrado incipiente e por vezes nebuloso sob o ponto de vista da transparência das ações e das decisões tomadas pelas diversas esferas do poder. Mais precisamente, na segunda metade da última década, o país vem experimentando mudanças profundas tanto no campo político quanto no econômico as quais têm refletido diretamente no campo educacional. Tais acontecimentos, tendo em vista o seu teor, tendem a desencadear um processo de alteração das normas vigentes uma vez que eles vêm sob forma de legislação, seja por meio de projetos de lei, medidas provisórias ou propostas de emenda constitucional. Esses instrumentos têm a força jurídica de implementar tais transformações e tem acontecido de uma forma acelerada, fazendo

com que novas políticas sejam implementadas sem que se tenha a discussão necessária e mais aprofundada sobre o tema. O propósito deste artigo é, justamente, trazer para a discussão alguns desses projetos, leis e medidas, em especial o projeto escola sem partido e a reforma do ensino médio, abordando questões específicas que têm reflexos diretos nas relações de trabalho e na formação do profissional da educação. Dentro dessa perspectiva, em que o não dito é muitas vezes mais importante do que o que foi escancarado sob forma de uma notícia ou informação aparentemente isenta, mas que carrega forte teor ideológico e econômico, é que devemos reler todo o contexto que se apresenta, principalmente no que diz respeito à educação. Contudo, não se pode negligenciar as outras questões que compõem o cenário, pois essas, de alguma forma estão interligadas e carregam intenções que vão além do campo da educação e se desdobram nas mais diversas áreas, construindo, dessa forma, uma nova perspectiva social e política, que em uma análise isolada não fica clara, mas que, ao passar pela lente da criticidade e compreendida de uma forma mais ampla, desvela a intenção de se implantar um novo paradigma social, com uma perspectiva de durabilidade de décadas perpassando por várias gerações.

Projeto Escola sem partido

O artigo se debruçara em duas importantes propostas que tratam diretamente da educação. Tais medidas, que aparentemente não se relacionam, mostram-se interligadas. A primeira delas aborda o projeto de lei intitulado “Escola Sem Partido”. Trata-se de uma proposta que perambula por casas legislativas seja em nível municipal, estadual ou federal e que em qualquer dessas casas traz uma forte semelhança nos seus textos. Tais projetos trazem na sua essência diversas similaridades e em linhas gerais tem como objetivo, segundo seus autores, impedir que o professor “doutrinador” possa interferir

em questões polêmicas ou que afetem ou interfiram nas convicções das famílias, argumentando que a função da escola é de tão somete repassar conhecimentos técnicos, criando, dessa forma, uma dicotomia entre ensinar e educar. A proposta da escola sem partido está centrada em alguns pontos importantes que demostram claramente suas intenções, em que pese o fato de seus defensores dizerem que se trata de um projeto isento e sem compromisso ideológico.

Os textos desses projetos se assemelham nos seus artigos na intenção de criar limitações aos professores de determinadas áreas do conhecimento como a história, a filosofia e a sociologia. Mas ao mesmo tempo, utilizam-se de uma linguagem aparentemente isenta, levando ao leitor desavisado a noção de que de fato se trata de algo benéfico para toda a sociedade. A linguagem tenta amenizar o texto, mas não esconde a gravidade de seus intentos no que diz respeito aos reflexos no meio escolar e a vida profissional dos educadores, pois além da mensagem ideológica, a proposta vai de encontro às mais diversas teorias educacionais e orientações legais até então consideradas aceitáveis e adequadas, atacando normatizações importantes para o ensino, como é o caso da lei 9394 de 1996 e a própria constituição de 1988.

Em uma análise inicial dos textos propostos e em especial do texto proposto no senado federal (Projeto de Lei 193/2016), apontam-se algumas contradições, contrariedades das leis vigentes e inconstitucionalidades. Além disso, observa-se um forte conteúdo controlador e cerceador característico de sociedades autocráticas e totalitárias.

No seu artigo primeiro, a lei que tramita no senado já traz uma incongruência sob os pontos de vista da democracia e seus preceitos básicos. O artigo primeiro diz o seguinte: "Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do 'Programa Escola sem Partido'".

O texto é claro em ressaltar a intenção de mudança de uma das leis mais importantes para a educação nacional. A lei de diretrizes e bases da educação (LDB) de 1996 foi um marco para a educação brasileira não só pelo seu conteúdo e pela sua abrangência, mas também pela forma como foi discutida e construída com toda a sociedade.

Em que pesem as críticas sobre a lei de diretrizes e bases de 1996 e suas contradições e o fato de que essa possa ser alterada ou emendada, estamos falando aqui de uma proposta que traz um forte conteúdo autoritário e não passou pelo crivo de educadores ou ao menos pela maioria dos educadores, uma vez que o projeto do senado traz tão somente um desejo subentendido de determinados grupos, que não discutem o assunto com a comunidade educacional e quando o fazem, levam a discussão a um nível de obscuridade quase incompreensível pelo cidadão que não está em consonância com o dia a dia da escola.

No artigo segundo do projeto do senado pode-se observar algumas contradições e percebe-se, inicialmente, o caráter autoritário e ideológico do projeto de lei. O artigo diz o seguinte:

> Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:
>
> I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
>
> II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
>
> III - liberdade de aprender e de ensinar;
>
> IV - liberdade de consciência e de crença;
>
> V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
>
> VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
>
> VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.
>
> Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou SF/16801.74544-58 jw2015-00920 2 direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

O referido artigo traz uma variedade de incoerências em seu texto, tornando-o ambíguo e discriminatório pois trata de assuntos relacionados ao dia a dia da sala de aula com um alto grau de autoritarismo, demonstrado claramente o caráter "Orwelliano"[1] do projeto.

O projeto proposto nos itens I, II, III, e IV da lei atacam justamente as liberdades individuais, tal qual a obra de Orwell, e o direito constitucional de liberdade de cátedra assegurado ao professor. Ao mesmo tempo que fala de neutralidade, pluralismo e liberdade, o projeto confunde esses conceitos com controle social e a impossibilidade do debate amplo em sala de aula, onde aluno e professor devem estabelecer uma relação dialógica de igualdade e respeito mútuo. Ainda no item V a lei proposta deixa clara a sua concepção arcaica e ultrapassada em relação às escolas atuais e seus processos internos. Isso fica evidenciado nas expressões "vulnerabilidade e parte mais fraca na relação". Fica clara aqui a concepção lancasteriana[2] e abusiva do autor da lei em relação a como deve ser uma relação entre professor e aluno. Com essas expressões, o projeto se desvela de uma forma clara como um texto de alto teor autoritário e controlador, reforçando a analogia com a novela de Orwell. Ao reforçar a ideia de que em uma relação há um lado forte e um lado fraco, o projeto vem de encontro aos conceitos pedagógicos de caráter democrático

[1] O termo em destaque faz referência a George Orwell e a sua novela intitulada 1984 cuja trama se passa na *Pista No. 1*, o nome da Inglaterra sob o regime totalitário do Grande Irmão (no original, *Big Brother*) e sua ideologia *IngSoc* (socialismo inglês), e conta a história de Winston Smith, funcionário do Ministério da Verdade, um órgão que cuida da informação pública do governo. Diariamente, os cidadãos devem parar o trabalho por dois minutos e se dedicar a atacar histericamente o traidor foragido Emmanuel Goldstein e, em seguida, adorar a figura do Grande Irmão. O grande irmão é a figura onipresente que controla as ações dos cidadãos na trama de Orwell.

[2] O método Lancaster, também conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial, teve como objetivo ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade. Foi criado por Joseph Lancaster, quaker inglês, influenciado pelo trabalho do pastor anglicano Andrew Bell. Contudo, Lancaster amparou seu método no ensino oral da repetição e memorização, pois acreditava que esta dinâmica inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Nesta metodologia não se esperava que os alunos tivessem "originalidade ou elucubração intelectual" na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física.

que devem prevalecer dentro de uma sala de aula e que vem sendo construído ao longo dos anos na sociedade Brasileira, demonstrando que o projeto traz um grande retrocesso enquanto sociedade plural, humana e democrática.

Vários artigos do projeto criam obstáculos nas relações interpessoais existentes em sala de aula. Entretanto, um deles excede qualquer parâmetro de razoabilidade e de civilidade quando propõe a forma de identificação do possível professor "doutrinador". O artigo oito extrapola todos os limites do autoritarismo e das regras de convivência em uma sociedade democrática quando propõe, no Art. 8º, o seguinte texto: "O ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato".

Quando fala em anonimato preservado, o projeto desnuda-se por completo em sua excrecência ao propor a delação como instrumento de identificação dos possíveis professores infratores. Quando falamos em delação e garantia de anonimato, estamos mais uma vez falando de sociedades policialescas e controladoras, que, diga-se de passagem, o Brasil já vivenciou no período ditatorial entre os anos de 1964 até ao ano de 1985 e que no seu pior momento, professores que não se alinhavam à forma de pensamento vigente eram "delatados" por colegas às autoridades policias da época, e censores eram introduzidos nas escolas com o intuito de vigiar e acompanhar as atividades de alunos e docentes. A prática espúria da delação nada tem a ver com a denúncia, uma vez que ao contrário dessa, na qual se relata uma irregularidade ou uma ilegalidade nociva à sociedade, a delação trata da simples acusação sem o compromisso com a veracidade das informações e sem nenhum apego à ética nas relações. O delator pratica seus atos invariavelmente por se sentir contrariado nas suas convicções independente das condições legais, morais e éticas. A lei propõe justamente isso: professores, alunos e comunidade

poderão, segundo o projeto, denunciar os professores na secretaria de educação ou proceder uma representação do ministério público sem nenhum compromisso com a veracidade dos fatos. Ao se configurar, o projeto constrói um ambiente tenebroso de desconfiança, colocando em xeque as já complexas relações dentro da escola.

O texto não se encerra no artigo oitavo. Eivado de contradições que vão de encontro a todas as concepções democráticas de ensino e aprendizagem, o texto reserva para o artigo nono o seu ápice na mudança das relações de trabalho e na formação ética e técnica do professor. O artigo dispõe sobre a aplicabilidade da lei e traz no seu texto os seguintes itens:

> Art. 9º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:
> I – às políticas e planos educacionais e aos conteúdos curriculares;
> II - aos materiais didáticos e paradidáticos;
> III - às avaliações para o ingresso no ensino superior;
> IV - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;
> V - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Os itens desse artigo esclarecem quais aspectos, a lei, se aprovada, atingirá em toda a sua extensão. Fala, incialmente, sobre as políticas públicas e os planos educacionais, desconsiderando que o Brasil fez uma ampla discussão sobre os rumos da educação quando da construção dos planos nacional, estaduais e municipais de educação. A despeito de suas precariedades, o processo que se deu ao longo de anos na construção desses planos é legítimo sob o ponto de vista do debate com a sociedade. Todas as metas tratadas têm um caráter democrático e dialógico que deve prevalecer quando o assunto é educação e suas perspectivas. O projeto visa interferir diretamente nestes importantes documentos aprovados pela sociedade. Ao propor que os planos e políticas sejam reformulados para que tais apontamentos do projeto de lei sejam incluídos, admitir-se-á que ideias que não compactuam com o ideal democrático possam entrar

sorrateiramente nos textos oficiais, sem que tenham passado por qualquer tipo de discussão de caráter mais amplo e definitivo. Tal estratégia reforça ainda mais o caráter autoritário e antidemocrático do projeto em questão. Além disso, ao se tornar norma vigente, estará alterando drasticamente as concepções de formação profissional inicial e continuada pois afeta diretamente as questões dos fundamentos na educação uma vez que coloca em xeque as questões psicológicas, filosóficas, sociológicas e éticas da educação.

O artigo nono não se limita tão somente aos planos e políticas educacionais. Ele vai mais longe ao incluir os materiais didáticos e paradidáticos, as avaliações para o ingresso no ensino superior, as provas de concurso para a carreira docente. A amplitude em que o projeto se insere, não perpassa tão somente pelas relações cotidianas de sala de aula, pois eleva a discussão para um patamar no qual escolas de formação de professores, concursos, redes estaduais e municipais deverão se reorganizar técnica e juridicamente falando, pois o projeto deixa claro que não se trata tão somente de uma ingerência no ambiente escolar, mas, sim, de uma ampla intervenção nas relações sociais de uma forma descompassada com as ideias de democratização que se almeja para a sociedade Brasileira.

A Escola Sem Partido traz no seu bojo uma intenção econômica escamoteada pela discussão política ideológica. Ao propor restrições nas discussões de cunho sociológico dentro das escolas, o projeto, de uma forma velada, se coaduna com outras questões que vem sendo propostas sob a forma de leis e medidas provisórias. Excluir a possibilidade de discussão de versões alternativas de fatos históricos relacionados por exemplo à colonização do país e seus desdobramentos traz à tona uma questão econômica relacionada às disputas agrárias que ainda perduram nos dias de hoje. Ao proibir a escola de debater sobre assuntos relacionadas à religião, o projeto deixa de aprofundar nas questões econômicas que envolvem o papel exploratório das igrejas ao longo de séculos. Ao se esquivar das discussões de gênero

dentro das salas de aula, o projeto não permite que se façam as conexões necessárias em relação a essa questão e às condições sociais precárias existentes nas periferias de todo o Brasil, que são também causas da degradação das relações familiares, tergiversando sobre o debate em relação as políticas públicas adequadas e que exigem o aporte de um grande montante financeiro.

Reforma do ensino médio

O projeto da escola sem partido está dentro de um contexto global onde a fragmentação propositada cria obstáculos na compreensão clara dos fatos que compõem o todo e suas intencionalidades. O projeto em questão se insere em um contexto social, político e econômico e se inter-relaciona com outras propostas que vem nesta esteira de mudanças. A escola sem partido está vinculada à Lei 13.415/17, que prevê mudanças drásticas na estrutura do ensino de nível médio nas escolas do Brasil. Assim como o projeto da escola sem partido, essa lei provisória está revestida de intencionalidades que perpassam o seu caráter explícito e adentram em questões subjacentes de teor nem sempre desvelados. A proposta em linhas gerais traz algumas questões pontuais, que se analisadas com o rigor crítico recomendado para tais temas, permite vislumbrar não só as suas dimensões econômicas e acadêmicas, mas, também, éticas e conceituais, pois ela reforça e sustenta a mudança paradigmática proposta e referida anteriormente. Resumidamente a lei traz as seguintes proposições:

- Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas.

- Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.
- Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio.
- Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando nesse, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol.
- Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior.
- O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.
- Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

A Lei 13.415/17 tem uma intencionalidade nitidamente econômica. Ao analisarmos alguns itens, mesmo que sem a profundidade desejada, observa-se que tais mudanças têm a intenção de acelerar a formação do aluno dessa etapa do ensino, fazendo com que ele possa em pouco tempo ingressar no ensino técnico sem ao menos ter completado os três anos de formação que caracteriza o ensino médio. Além disso, a lei prevê a não obrigatoriedade de algumas disciplinas como artes, educação física, além da filosofia e da sociologia. Por outro viés, torna obrigatório algumas disciplinas como português, matemática e língua inglesa. A lei ainda propõe o aumento gradativo da carga horária para 1400 horas, além de dar autonomia aos sistemas para definir as áreas de conhecimento. Essas questões, em

especial, trazem à tona a ideia da escola de caráter tecnicista e de formação de mão de obra para atender as demandas do mercado, uma vez que retira da grade a opção por conteúdos reflexivos e torna obrigatória a língua Inglesa. Sobre essa questão cabe lembrar a necessidade do capital estrangeiro que aqui se instala de mão de obra que possa dominar, ainda que rudimentarmente, os conceitos básicos da língua Inglesa. Retirar ou restringir de seu currículo as disciplinas que remetem ou que abrem espaço para a discussão e a problematização de questões de caráter social, político, religioso e de gênero, a exemplo do que propõem o projeto da escola sem partido e a Lei 13.415/17, significa dar vazão não somente ao ideário conservador e fundamentalista que se alastra pelo mundo, mas também atender aos preceitos básicos de uma ideia de sociedade voltada ao liberalismo econômico e a uma escola de caráter puramente tecnicista e excludente.

Em relação à tendência Liberal Tecnicista, ela surge no século XX, com o objetivo de implementar o modelo empresarial na escola, ou seja, aplicar na escola o modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista. Com forte influência das teorias positivistas e da psicologia americana behaviorista, o tecnicismo busca ensinar o aluno por meio do treinamento.

Para Aranha (1996, p. 176):

> Herdeira do cientificismo, a tendência tecnicista busca no behaviorismo, teoria psicológica também de base positivista, os procedimentos experimentais necessários para a aplicação do condicionamento e o controle do comportamento. Daí a preocupação com a avaliação a partir dos aspectos observáveis e mensuráveis da conduta e o cuidado com o uso da tecnologia educacional, não somente quanto à utilização dos recursos avançados da técnica, mas também quanto ao planejamento racional, que tem em vista alcançar os objetivos propostos com economia de tempo, esforço e custo.

O tecnicismo[3] atende às demandas do capital que precisa da mão de obra treinada para a execução das tarefas ligadas ao setor de produção e serviços. Os custos de formação dessa mão de obra são elevados para o capital privado, onerando o produto final. Dessa forma, reforma do ensino médio atende diretamente essa necessidade de formação de tal força de trabalho, usando para isso a juventude Brasileira, oriunda das classes mais populares que frequenta o ensino médio nas escolas públicas. A reforma do ensino médio e o projeto de lei da escola sem partido se complementam, pois, a primeira traz toda a aplicabilidade, em que pese de uma forma confusa e obscura, do conteúdo político e ideológico do projeto da escola sem partido complementando-se dessa forma em um projeto que visa a tão somente tirar de milhões de jovens a possibilidade da reflexão e autonomia, tornando-os tão somente tarefeiros e executores a serviço do capital privado.

A reforma do ensino médio e o projeto da escola sem partido trazem à tona uma outra questão além das já mencionadas de caráter social, político e econômico. Ambas as medidas atingem diretamente a formação do professor, tanto na forma inicial como continuada, apesar de nenhuma delas fazer menção a esse tema. A questão da formação profissional do educador Brasileiro é objeto de debates. Apesar das discussões e de toda a bibliografia disponível sobre o assunto, ela ainda se apresenta deficiente no seu estágio inicial bem como em sua fase continuada que é oferecida pelas redes públicas e privadas de ensino.

---

[3] O tecnicismo já fez parte do ensino médio no Brasil. A reforma do ensino de primeiro e segundo grau através da lei nº 5.692/1971 foi uma das etapas do acordo conhecido como MEC-USAID que teve início nos anos 60 juntamente com o período ditatorial e consistiu de uma série de acordos produzidos entre o Ministério da Educação Brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), objetivando estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior e fortemente marcado pela teoria do capital humano tendo a educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976.

A formação inicial, oferecida pelas licenciaturas nas redes de ensino superior, públicas e privadas, não consegue atender adequadamente às demandas da escola atual. O tempo de formação, mas, também, a qualidade das instituições e de seus professores tem sido decisiva para a formação inadequada de professores que vão para as salas de aula das mais variadas redes de ensino. No Brasil, a oferta de formação inicial é variada e heterogênea. Algumas faculdades têm quatro ou cinco anos de duração com aulas presenciais. Outras, oferecem a licenciatura em 3 anos com aulas por meio do modelo de ensino a distância. Já a formação continuada é ofertada pela rede pública e privada e varia de rede para rede e, na maioria das vezes, de escola para escola, muitas vezes sem nenhum tipo de sintonia pedagógica. No que diz respeito, ainda, à formação inicial cabe uma análise sobre o viés que se estabelece nos cursos presenciais que têm como referencial as principais leis que regem a educação Brasileira.

A constituição no seu artigo 206 diz:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) assinala no seu artigo 14 o caráter democrático que deve prevalecer dentro do ambiente escolar, onde a discussão plena e a liberdade de expressão devem prevalecer:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
>
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ainda no artigo 3º da mesma LDB observamos a ênfase à liberdade de ensinar e aprender e os princípios de tolerância que devam prevalecer na relação dialógica e democrática de um ambiente escolar:

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
>
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
>
> V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> VII - valorização do profissional da educação escolar;
>
> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

O Plano Nacional de Educação de 2014 dá ênfase, na sua meta 19, à gestão democrática e participativa que envolve todos os atores do processo escolar. Nas suas estratégias de número 19.4, 19.5 e 19.6, fica clara a ampla participação de toda a comunidade escolar nos processos administrativos e pedagógicos da escola:

> 19.4 Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;
>
> 19.5 Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;
>
> 19.6 Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.

O aspecto legal que garante a gestão democrática e o caráter plural e tolerante da escola que deve estar em consonância com a ideia de uma sociedade democrática e emancipadora também faz parte da formação do professor. A educação é também um processo de humanização e que deve ser legado de uma geração para outra. A formação inicial e continuada deve ser pautada pela formação humanista, valorizando a formação do cidadão. Projetos como o da escola sem partido e a reforma do ensino médio pretendem recriar uma falsa dicotomia entre ensinar e educar como se esses processos fossem excludentes e como se, de fato, fosse possível tão somente ser o professor um sujeito de simples reprodução de conhecimentos.

Conclusão

A formação dos professores sob a visão obtusa dos que defendem projetos como o da escola sem partido, ou que ainda encampam as propostas de reforma do ensino médio dispensará o aprofundamento nos fundamentos e nas questões didático pedagógicas. A figura de notório saber invocada na Lei 13.415/17 nada mais é que o arquétipo do profissional que se pretende com leis como essas. Esses projetos trarão à tona um profissional desprovido de qualquer capacidade de reflexão e que se limitará tão somete à repetição contínua e mecânica de conceitos facilmente encontráveis em livros e meios eletrônicos, voltado tão somente para o desenvolvimento de habilidades e competências. As propostas de caráter tecnicista têm, claramente uma intenção de criar uma sociedade tecnocrática que se restringirá a atender as exigências do capital nacional e internacional, sem a condição de refletir e mudar sua realidade. Cabe lembrar que as propostas visam basicamente ao ensino público e essa não é uma escolha aleatória, mas sim intencional. Professores e currículos de caráter conservador e que seguem os

preceitos do liberalismo econômico poderão somente atingir como resultado a reprodução das desigualdades, retomando a ideia da escola dualista em que alunos de instituições privadas terão seus currículos preservados na sua integralidade e alunos de escolas públicas terão já aos dezesseis anos seu destinos traçados como técnicos de nível médio ou com uma formação incompleta que os impossibilitará quase que totalmente de adentrar em um ensino superior de qualidade.

O risco desses projetos sob o ponto de vista de formação do professor não se limitará à precarização do profissional que vai para as salas de aula. Ele vai além quando compromete todo o futuro de um país ao construir uma sociedade incapaz de criar ou recriar conceitos que possam tornar o Brasil uma nação autônoma e independente.

A interação entre a teoria e a prática é um pressuposto fundamental no saber docente. A fundamentação teórica é de suma importância para a tomada das decisões corretas dentro de uma determinada contextualização. O artigo, ao mesmo tempo em que critica o excesso de tecnicismo ou a sua predominância na relação pedagógica, também reconhece a importância da formação do professor dentro da sua prática pedagógica. Porém, é notório o viés unicamente tecnicista do proposto pela reforma do ensino médio, reforçado pela proposta da escola sem partido, que se implementada terá como resultado um profissional incapaz de refletir sobre a sua condição enquanto educador, ou acuado pela proposta autoritária da escola sem partido, limitando-se apenas ao repasse do conhecimento, tendo como consequência alunos também limitados sob o ponto de vista da reflexão.

Cabe lembrar que esses projetos aqui tratados compõem uma agenda bem mais ampla que se estende por outras áreas como previdência, legislação trabalhista e sindical que visam, em um período relativamente curto, reformular as relações existentes entre capital

e trabalho não só aqui no Brasil, mas também em todo o continente sul-americano. Segundo o ganhador do prêmio Nobel da paz de 1980, Adolfo Perez Esquivel chama a atenção para o fato de que o que está acontecendo no Brasil não é um ponto fora da curva, mas sim parte de um projeto de recolonização da América Latina capitaneado pelos Estados Unidos. Esquivel diz:

> Isso faz parte de um projeto de recolonização continental. Já houve experiências piloto no continente que devem ser lembradas. A metodologia é a mesma. O que aconteceu em Honduras, com a derrubada de Manuel Zelaya, e depois no Paraguai, contra o governo de Fernando Lugo, foram ensaios de golpes de Estado de um novo tipo (WEISSHEIMER, 2016).

Dessa forma, não basta tão somente compreender alguns dos projetos em discussão, mas é necessário olhar para a sua função no intrincado mecanismo engendrado pelo capital internacional, associado ao capital nacional, que visa, em última instância, retomar a América do Sul como um centro de produção de mão de obra de caráter puramente reprodutivo, uma vez que este é o papel designado para esta região por aqueles que dominam o complexo jogo geopolítico internacional.

Aos professores e para todos aqueles que militam na educação, caberá o papel preponderante de vanguarda, resistência e de reorganização das forças democráticas no intuito de combater de uma forma efetiva e qualificada esse projeto de caráter neocolonialista que comprometerá várias gerações que se sucederão e que perderão sua capacidade de reflexão e criação, transformando alunos e professores em meros obedientes reprodutores de conceitos adequados à nova ordem social intencionada, que em sua última instância visa tão somente à preservação das diferenças sociais, econômicas e culturais que perduram em nosso país através dos séculos.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DOU, 1988.

BRASIL/MEC. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL/CNE.LDBEN 9394/96. Brasília: DOU, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 13 de novembro de 2016.

BRASIL/SENADO FEDERAL. Projeto de Lei n. 193/2016. (Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". (Rejeitado pelo Senado em 2017).

BRASIL/CNE. Lei 13.415/17. Brasília: DOU, 2017. (Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).

BRASIL/GOV. Lei 11.494 de 20 de junho 2007. Brasília: DOU, 2007. (Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral).

CASTANHA, André Paulo. *A introdução do Método Lancaster no Brasil:* história e historiografia. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12. Acesso em: 13 nov. 2016.

ORWELL, George. *1984*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

WEISSHEIMER, Marco. *Entrevista de Adolfo Pérez Esquivel ao Sul21*. Porto Alegre, maio de 2016. Disponível em: http://www.sul21.com.br/jornal/golpe-no-brasil-e-parte-de-um-projeto-de recolonizacao-da-america-latina/. Acesso em: 16 mar. 2017.

Corporeidade, educação e experiência: em busca de uma vida mais sensível

Patricia Carlesso Marcelino

Introdução

Como profissional de Educação Física, educadora e terapeuta *floral & wellness,* identifico-me muito com minha profissão, não pela performance física ou estética, mas pela perspectiva positiva que a educação possibilita para a vivência corporal de maneira integrada, sensível, terna e humanizada, por meio do alongamento corporal, da respiração, do relaxamento e da soltura corporal, buscando o equilíbrio entre o corpo, a mente e a espiritualidade.

Trabalho pelo viés de uma educação e de uma compreensão do corpo[1] e de corporeidade[2] para fazer despertar nos alunos "o uso do corpo" como uma experiência realizado-

---

[1] Schwengber (2014, p. 159) explica que compreender o corpo como sujeito e não objeto é fundamental tanto para a área da Educação Física quanto para a área da Educação. É vital compreender que o processo pedagógico não é um fenômeno puramente mental/cognitivo, mas que envolve, de modo significativo, investimentosafetivos e sociais na produção/conformação/transformação dos próprios corpos. A expressão "corpos-sujeitos", compreende os sujeitos no entrelaçamento da complexidade do sentir, do pensar, do expressar-se, do agir, construindo assim uma unidade corpórea que singulariza a presença do homem no mundo.

[2] Santin (2014, p. 157) define a corporeidade: etimologicamente a palavra corporeidade é a tradução literal do termo latino,*corporalitas,* que, por sua vez, deriva de *corpus–oris.*Corporeidade ou corporalidade*?* As línguas neolatinas- Português, Francês e espanhol - registram as duas formas como sinônimos.

ra da vida humana, em oposição à visão mecanicista e instrumental, que geralmente predomina nos cursos de graduação ou de extensão oferecidos, tendenciado em suas vertentes e raízes antropológicas e filosóficas da p*hysis,* que, por vezes, se foca na formação profissionalizante do corpo e acaba moldando-o, e/ou (de)formando-se, somente através dos prismas da beleza, da performance e da funcionalidade.

O objetivo deste ensaio é apresentar algumas contribuições do pensamento do filósofo italiano Giorgio Agamben, em conexão com autores que se vinculam à temática, com o propósito de refletirmos sobre a educação do corpo, do uso do corpo e da corporeidade, e na perspectiva, sugerida por Agamben, de inoperosidade, como uma possibilidade de vivenciá-lo de maneira mais terna e sensível.

A ideia de trabalhar com a temática que envolve a humanização, a sensibilidade e a educação, partiu da premissa de que Agamben nos provoca, mesmo que indiretamente, sobre as nossas questões atuais de educação, mas é muito potente no que tange às questões que se relacionam aos direitos humanos, à estética e à filosofia, tornando possível a conexão de suas análises, para podermos perceber e ver o corpo e seu uso, não de maneira produtiva, robotizada, escravizada, normatizada, mas como uma possibilidade de poder ser mais consciente e sensível.

O corpo é visto como o *lócus* que sustenta a relação do homem no mundo vivido, pois é por intermédio do meu corpo que "tenho consciência do mundo". É com o meu corpo que me justifico como ser humano e é por meio do corpo que me projeto na aventura de minha existência. O corpo é o que possibilita ao sujeito se abrir para o mundo e a situar-se neste, portanto perceber o mundo é aprender a se situar nele como seu próprio corpo (SCHWENGBER, 2014, p. 159).

Sentir e perceber o corpo, aprender a perceber seus sinais, a respirar, a soltá-lo, relaxá-lo e a percebê-lo de maneira sensível, terna e cuidadosa é um grande desafio hoje, em um mundo tecnológico

que tem pressa de tudo e para tudo, e que, às vezes, somente se dá conta dessa necessidade, quando o seu próprio corpo adoece, se desequilibra e pede socorro.

Quando se pensa em educação, deve-se lembrar que ela não é um processo natural, e sim uma imposição social e política, e tem-se que considerá-la em dois níveis: a educação formal, que compreende as instituições formais de ensino, escolas e universidades, e a educação informal, que é um sentido de educação que perpassa a educação institucionalizada, pois envolve todos os espaços sociais nos quais ocorre o sentido mais intuitivo e assistemático processo de (de) formação do ser humano.

O processo educativo formal tem sido alvo considerável de transformações, sejam elas referentes aos processos pedagógicos ou às ferramentas de apoio, que, ao longo dos anos, modificaram-se e incorporaram-se às novas tecnologias e aos processos educativos e formativos. Isso, por si só, não tem assegurado uma formação mais qualificada, no entanto, pode-se arriscar dizer que existem diversas lacunas na formação, tornando-se disforme, em especial ao viés da experiência.

Nesse sentido, Agamben (2014, p. 21) nos diz que todo o discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Assim, como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado da sua experiência, aliás, a incapacidade de fazer transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo. Agamben cita que Benjamim, já em 1933, havia diagnosticado com precisão essa "pobreza de experiência" da época moderna e indicava suas causas na catástrofe da guerra mundial, de cujos campos de batalha "a gente voltava emudecida... não mais rica, porém, mais pobre de experiências partilháveis".

O "uso dos corpos" em Giorgio Agamben

> Um ser vivo nunca pode ser definido por sua obra, apenas por sua inoperosidade, ou seja, pelo modo em que, mantendo-se em uma obra, em relação com uma pura potência se constitui como forma-de-vida, na qual *zoé* e *bíos*, vida e forma, privado e público, entram num limiar de indiferença, e o que está em questão já não é a vida, nem a obra, mas a felicidade. O pintor, o poeta, o pensador - em geral, qualquer um que pratique uma *poiésis* e uma atividade – não são os sujeitos soberanos de uma operação criadora e de uma obra; eles são, sim, seres vivos anônimos que, tornado todas as vezes inoperosas as obras da linguagem, da visão, dos corpos, procuram fazer experiência de si e constituir sua vida como forma de vida (AGAMBEN, 2017, p. 277).

Em sua obra, "O uso dos corpos" - *Homo Sacer* IV, 2 (2017), Agamben distende ao máximo e, em seguida, integra todos os fios da trama composta pelos oito volumes precedentes, vindos à lume, ao longo de quase vinte anos de pesquisa, que deram corpo ao programa filosófico, intitulado *Homo Sacer*[3], cujo aspecto ele tinha comparado certa vez a um canteiro de obras.

Por ela, segundo Agamben (2017), uma ontologia dos modos vem contestar a hegemonia tradicionalmente conferida à ontologia substancial, modulando adverbialmente o léxico substantivo da filosofia primeira em sua forma tradicional; correlativamente, a categoria de uso vem derrogar o primado ontológico do dispositivo teológico-jurídico-político da propriedade, assim como a potência destituinte desativa o binômio poder constituinte/poder constituído, e a

[3] *Homo Sacer* é uma expressão latina que, literalmente, significa "homem sagrado", isso é, "homem a ser julgado pelos deuses". Trata-se de uma figura obscura do direito romano arcaico, a qual se refere à condição de quem cometia um delito contra a divindade, colocando em risco a *paxdeorum*, a amizade entre a coletividade e os deuses, que era a garantia de paz e prosperidade da *civitas*; ou seja, tal delito era uma ameaça ao próprio Estado. Em consequência disso, o indivíduo era "consagrado" à divindade, isto é, deixado à mercê da vingança dos deuses. O *Homo Sacer* era excluído do *ius humanum* e do *ius divinum* e, por isso mesmo, a vida do *Homo* Sacer era incluída na forma de insacrificável e matável. A vida consagrada, sagrada, no *Homo Sacer*, implicava a possibilidade de matá-lo sem cometer homicídio e sem celebrar um sacrifício (AGAMBEN, 2017).

inoperosidade destitui de seu poder o privilégio ontológico da obra e do ser-em-ato.

Agamben (2017, p. 39-40) cita algumas características da atividade sobre o "uso do corpo", sob o olhar de Aristóteles: 1. Trata-se de uma atividade improdutiva (*argos,*"inoperosa", "sem-obras", na terminologia de *Ética a Nicômaco*), comparável ao uso de uma cama ou de uma peça de roupa; 2. O uso do corpo define uma zona de indiferença entre corpo próprio e corpo de outro. O senhor, usando o corpo do escravo, usa o próprio corpo, e o escravo, ao usar o próprio corpo, é usado pelo senhor; 3. O corpo do escravo situa-se numa zona de indiferença entre o instrumento artificial e o corpo vivo (é um *empsychonorganon,* um órgão animado) e, portanto, entre *physis* e *nomos;* 4. O uso do corpo não é, em termos aristotélicos, *poiesis* nem *práxis,* nem uma produção, nenhuma *práxis,* tampouco é aproximável ao trabalho dos modernos; e, 5. O escravo, que se define por intermédio desse "uso do corpo", é o homem sem obra que torna possível a realização da obra do homem, aquele ser vivo, embora sendo humano, é excluído da humanidade – e, por essa exclusão, incluído nela – para que os homens possam ter uma vida humana, ou seja, política.

Agamben (2017, p. 55) complementa que, se "usar" significa "entrar em relação consigo enquanto se está em relação com outro", de que maneira algo como o cuidado de si poderá legitimamente ter em vista definir uma dimensão diferente daquela do uso? Em outras palavras, de que maneira a ética se distingue do uso e obtém um primado sobre ele? Além disso, por que e de que modo o uso se transformou em cuidado? Ainda mais que, conforme sugerido algumas vezes por Foucault, o sujeito da *chresis* pode entrar em relação de uso e também consigo mesmo, construindo, assim, um "uso de si". Talvez, pela consciência dessas aporias do tema cuidado de si, vemos surgir no último Foucault o motivo (pelo menos, aparentemente) contrário que ele atribui à fórmula "*se déprendre de soi-même*" [desprender-se

de si mesmo]. O cuidado de si dá lugar a um desapossamento e a um abandono de si, fazendo que ele volte a confundir-se com o uso.

Agamben (2017) ainda reforça que o "uso de si" quase nunca é tematizado como tal. Embora seja na dimensão primária que se constitui a subjetividade, a relação de uso continua na sombra e dá lugar a um primado do cuidado (*epimeleia)* e comando *(arché)*. Isso fica ainda mais carregado de consequências, à medida que a separação entre cuidado de si e uso de si está na raiz daquela entre ética e política, estranha tanto ao pensamento clássico, pelo menos até Aristóteles, quanto às preocupações do último Foucault (AGAMBEN, 2017, p. 54).

Diante disso, Agamben (2017, p. 54) cita que a relação entre o cuidado e o uso parece implicar uma espécie de círculo. A fórmula, "ocupar-se de si mesmo como sujeitos da *chresis*", de fato sugere um primado genético–cronológico das relações de uso sobre o cuidado de si: é só na medida em que um homem é inserido como sujeito em uma série de relações de uso que um cuidado de si se torna eventualmente possível. Por outro viés, se o "si com que se tem relação nada mais é do que a própria relação", o *sujeito da chresis* e o *cuidado* serão o mesmo sujeito.

> Os corpos corporeizados mostram-se em diversas amplitudes. Os corpos comem, tocam, cantam e dançam conjuntamente. Os corpos que se ornamentam para festas são os corpos que se epifanizam no espaço midiático; são também os corpos que se eucaristiam no momento presente. A cultura do consumo se caracteriza pela imagem de um corpo bonito, sexualmente disponível, aliado ao hedonismo, ao lazer e à exibição. Salienta-se a importância da aparência, da produção na cadeira da maquiagem. A imagem desses corpos lubrificados e brilhantes estão expostos na mídia e se fazem acompanhar de toda uma rotina de exercícios, dietas, cosméticos, terapias. Todas, enaltecendo sua preocupação com a imagem e sua auto-expressão numa insistente exposição de corpos ilimitados, um *corpo-outdoor* (STRIEDER, 2002, p. 278).

Sobre os corpos, ainda, incidem-se, de acordo com Peres (2011, p. 75), outras dimensões de padrões estéticos, de maneirismos e de posições de corpos (posições de identidades) que são estabelecidas

pelas diferenças entre os sexos (homem/macho-mulher/fêmea) e pelas expressões de gênero (masculino/feminino), responsáveis pela cristalização de algumas identidades sexuais e expressão de gêneros que são produzidas pelos modos de subjetivação normatizadores, que se colocam como modelos de perfeição, saúde e verdade absoluta, e vendo a si mesmos no direito de se sentirem superiores diante das expressões diferentes da ordem heteronormativa.

O corpo é o resultado dos acontecimentos e, como tal, é atravessado por valores, sentidos e discursos que se materializam e determinam seu modo de relação e funcionamento, de acordo com as leis, os contratos e as instituições que regem o contexto pelo qual ele foi produzido.

O corpo, de acordo com Le Breton (2016, p. 172), não está "liberado" do cotidiano, senão de maneira fragmentada e cindida. O discurso da liberação e das práticas que ele suscita tem, por base, as classes sociais médias ou privilegiadas. Essa "liberação" faz-se *mais* ou *menos* sob a égide do prazer (mesmo que seja inegável o fato de que o prazer está frequentemente presente) do que por meio do trabalho de si, do cálculo personalizado. Sua matéria já é dada no mercado do corpo em um dado momento.

O entusiasmo contribui para endurecer as normas de aparência corporal (estar magra, bela, bronzeada, em forma, jovem, etc., para a mulher; estar forte, bronzeado, dinâmico, etc., para o homem) e, portanto, para manter de maneira mais ou menos clara uma baixa autoestima naqueles que não podem produzir, por qualquer razão, os signos do "corpo liberado". Ele participa também da depreciação do envelhecimento que acompanha a existência do homem. Para Le Breton (2016, p. 172), ela alimenta, para certas categorias de população (pessoas idosas, portadoras de deficiências, etc.), o sentimento de estar mantido à distância de seus atributos físicos. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que a "liberação do corpo" não será efetiva, enquanto a preocupação com o corpo não tiver desaparecido.

Agamben (2017) finaliza ainda que o uso, enquanto neutraliza a oposição entre potência e ato, ser e agir, matéria e forma, ser-em-obra e hábito, vigília e sono, é sempre virtuoso e não tem necessidade de que se acrescente a ele algo para torná-lo operativo. A virtude não sobrevém ao hábito: é o ser sempre em uso do hábito, é o hábito como forma de vida. Assim como a pureza, a virtude não é um caráter que cabe como próprio de alguém ou de algo. Não existem, por isso, ações virtuosas, assim como não existe um ser virtuoso: virtuoso só é o uso, para além – ou seja, no meio – do ser e do agir.

Por uma vida mais sensível e humanizada

> O que nos interessa é a vida, com suas múltiplas sensibilidades e formas de expressão. A vida cotidiana, com todo saber nela encerrado e que a movimenta por entre as belezas e percalços do dia. A sensibilidade que funda nossa vida consiste num complexo tecido de percepções e jamais deve ser desprezada em nome de um suposto conhecimento "verdadeiro" (DUARTE Jr., 2009, p. 22).

A crise, que ora acomete o nosso estilo de vida moderno de viver, precisa ser vista como diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e sobre ele agir, maneira que se identificou, de acordo com Duarte Jr. (2006, p. 70), como tributária dessa forma específica da atuação da razão humana: a forma instrumental, calculista, tecnicista, de se pensar o real. Se há uma crise, essa deve ser primordialmente debitada à luz do modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixa-se claro, ele cumpre seu papel) espalhou-se com rapidez por todos os interstícios da nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria de nossos atos cotidianos. Tal conhecimento, tendo (epistemologicamente) negado desde seus primórdios o acesso sensível do ser humano ao mundo, veio num crescente, desumanizando o nosso planeta e as nossas relações sociais ao generalizar-se de modo indiscriminado.

Duarte Jr. (2006, p. 74) defende que o exponencial desenvolvimento tecnológico a que estamos assistindo está sendo acompanhadas de profundas regressões aos planos social e cultural, com perceptível embrutecimento das formas sensíveis de o ser humano se relacionar com a vida. Certas conquistas típicas e definidoras da modernidade, a noção do homem como sujeito livre, ou a diferenciação entre as esferas da ética, da arte, da religião e da política, agora assoladas por uma espécie de pensamento único, que pretende valer-se da razão científica ou instrumental para abarcar todos os domínios da existência. Ainda, está-se metido até o pescoço na maneira moderna de conceber o mundo e de nele viver, ainda que tal maneira tenha se exacerbado a um nível insuportável de desequilíbrio.

Para Strieder (2002, p. 282), a busca da incorporação e da transformação da eficiência mecânica em eficiência biomecânica é o pressuposto do eficientismo corporal e, ao mesmo tempo, exploratório do corpo. Essa racionalidade eficientista, aliada ao produtivismo, violenta a vitalidade natural das corporeidades. Em contraposição aos valores humanos da emocionalidade, a nova interface do andróide sonha com a instalação absoluta de um humanismo materialista e tecnocrata. Será considerado obsoleta, e ligada a um passado de escravo do orgânico, toda perspectiva de um humano sentimental, espiritual e emocional.

Para pensar esse acometimento da crise no mundo moderno em nosso dia a dia, Duarte Jr (2006) se reporta a Kujawski (1988), que seleciona cinco elementos com os quais todos nós estamos necessariamente envolvidos ao longo da vida. São eles: a habitação, o passeio, a conversa, a comida e o trabalho. Percebe-se que todos mantêm uma relação direta com os nossos sentidos, na ampla significação do termo. Ou seja, a casa onde moramos, os lugares onde caminhamos, aquilo que falamos e aqueles com quem conversamos, o alimento que ingerimos e a maneira como ganhamos a vida, além de darem sentido, de emprestarem significado a nossa existência,

também estão diretamente ligados com o nosso corpo, com as nossas sensações, percepções e sentimentos.

Alguém poderia, talvez, contra argumentar, afirmando que o trabalho moderno intelectual (ou financeiro, ou empresarial) tem bem pouco a ver com a corporeidade de seu executante. Todavia, segundo Duarte Jr. (2006, p. 75), esse argumento não se sustenta. Tal argumento o tem – e muito, ainda que no modo da elisão, isso é, da "supressão" dos sentidos por meio da quase negação desse corpo – obrigado a permanecer sentado horas a fio em ambientes assépticos, com iluminação e climatização artificial e movimentando-se minimamente, para se ficar apenas com as situações a que tal organismo pode ser submetido nesse tipo de atividade.

Duarte Jr. nos convida a refletir, apresentando esses ingredientes básicos de nosso cotidiano que serão transformados de substantivos para verbos a eles relacionados, de modo a se indicar, na ação do sujeito, o envolvimento ativo dos corpos humanos em sua relação com tais elementos. Assim, haverá que se pensar no *morar*, no *caminhar*, no *come*r e no *trabalhar,* tal como essas atividades se dão hoje para a média da população, tomando-se a liberdade de acrescentar aos indicadores daquele autor os atos de *ver*, de *cheirar* e de *tocar*, manifestações diretas dos sentidos corporais que estão presentes em nosso dia a dia.

Duarte Jr. (2006, p. 18) aborda que está evidente quanto o mundo, hoje, desestimula qualquer refinamento dos sentidos humanos e até promove sua deseducação, regredindo-os a níveis toscos e grosseiros: nossas casas não expressam mais afeto e aconchego, temerosa e apressadamente, nossos passos cruzam perigosos espaços de cidades poluídas, nossas conversas são estritamente profissionais e, na maioria das vezes, mediadas por equipamentos eletrônicos; nossa alimentação, feita às pressas e de modo automático, entope-nos de alimentos insossos, contaminados e modificados industrialmen-

te. Nossas mãos não manipulam elementos da natureza, espigões de concreto ocultam horizontes, os odores que comumente sentimos provêm de canos de descarga automotivos, chaminés de fábricas e depósitos de lixo e, em meio a tudo isso, trabalhamos de maneira mecânica e desprazerosa, até o estresse.

Em outra esfera, Duarte Jr. (2006, p. 18) menciona o trabalho de James Hilman, na obra, *Cidade & Alma*, de 1993, no qual as atividades, além de enfatizar a corporeidade humana, também reputam fundamental a noção grega de *aisthesis*. O autor afirma que seus pacientes que mais demonstram sofrer são justamente aqueles dotados de maior sensibilidade e capacidade de indignação face a um mundo doente, feio e hostil: "Hoje, o reprimido está fora de nós, e somos anestesiados e tranquilizados com relação ao mundo em que habitamos, o que foi chamado de 'entorpecimento psíquico", que se refere não apenas a uma possível catástrofe nuclear, mas a cada detalhe de falta de alma, desde nossas xícaras de café, até os sons, as luzes, o ar, o gosto da água e as roupas praticamente descartáveis que colocamos sobre nossas peles, desconfortáveis, porém fáceis de manter. Ao reprimirmos nossas reações aos detalhes básicos e simples, como os tetos, ao negarmos nosso desgosto e nosso ultraje, na verdade, mantemos uma inconsciência que aliena e desorienta a alma interior.

Com tal constatação, Duarte Jr. (2006, p. 19) demonstra, o quão deseducados e embrutecidos estão os sentidos dos habitantes de nossa modernidade em crise, em decorrência de um ambiente social degradado, de um espaço urbano rude e de uma crescente deterioração ambiental. Nesse sentido, convém dirigir nosso olhar para alguns outros aspectos marcantes desse mundo que nos rodeia. É inevitável, então, que se enfoque o tema hiper-realidade, ou do simulacro: construções virtuais realizadas principalmente pelos meios de comunicação e que se superpõem, como um sonho dourado, sobre a verdade endurecida do mundo real.

Agamben (2009, p. 43) completa:

> [...] por exemplo, vivendo na Itália, isto é, um país cujos gestos e comportamentos dos indivíduos foram remodelados de cima a baixo pelo telefone celular (chamado familiarmente de "telefonino"), eu desenvolvi um ódio implacável por esse dispositivo, que deixou ainda mais abstratas as relações entre as pessoas.

Há que se perceber, aí, de que maneira essa produção industrial de ideais inatingíveis ajuda, de acordo com Duarte Jr., na deseducação sensível, afastando os indivíduos do contato crítico com a verdade das ruas e de si mesmos. É de se notar, pois, que o próprio corpo humano vem sendo, hoje, objeto da intervenção de um mercado que visa produzir padrões idealizados de saúde e beleza, a fim de que se consumam produtos e mercadorias, os quais pretensamente consistiriam em se atingir um ideal de "corpo perfeito", incansavelmente desejado e buscado, visando à aceitação social e para seu "uso" mercadológico, vendável.

Duarte Junior (2006) nos desafia a refletir sobre o quanto uma educação voltada para a sensível pode contribuir para a busca do saber viver: o saber mais fundamental de que necessitamos agora – o qual, sem dúvida, precisa ter sua origem na sensibilidade, esteio de todos os conhecimentos construídos por nós – é materializado pela atenção aos sentidos e pelo auxílio ao seu refinamento, seja com base na miríade de estímulos e maravilhas dispostas pelo mundo e ao nosso redor.

Strieder e Girardi (2019, p. 288) reforçam que a consciência nos torna humanos criadores e geradores de possibilidades de um coexistir e um conviver na harmonia, sem negação de si próprio e do outro. Nessa perspectiva, o convívio responsável inter-relacional volta-se às ações conscientes como oportunidade de escolher existir no coexistir, viver no conviver e na autonomia reflexiva sem causar dano, de forma reiterada aos outros e ao ambiente.

> Ser terno com as pessoas, com o mundo e com os objetos pressupõe a desistência em apoderar-se do outro, de causar dor e sofrimento ao outro no contexto da antroposfera e/ou da biosfera. Nesse sentido, os seres humanos encontram-se ainda em abismos de ignorância, em abismos de perdas, porque o apego violenta e registra-se em fracassos que expõem essa condição de pessoas desumanizadas, incapazes de conviver no amar e na biofilia. Insistimos em permanecer, praticamente, cegos em termos éticos e ambientais, por negarmos que o mal-estar na contemporaneidade e os danos causados à antroposfera e à biosfera são nossas criações. Mesmo vivendo numa configuração inconsciente de sentires relacionais que negam a colaboração e o amar, somos seres humanos com possibilidades para construir reflexões e ações éticas conscientes e vivenciar a ternura como sendo nosso ser, vivenciar num conjunto social dedicado a colocar limites na agressividade, para que esta não se transforme em violência destruidora (STRIEDER; GIRARDI, 2019, p. 292).

Todos os seres vivos para Agamben (2017, p. 309) estão em uma forma de vida, mas nem todos são (ou nem sempre são) uma forma de vida. No momento em que a forma de vida se constitui, ela constitui e torna inoperosas todas as formas de vida singulares. Só vivendo uma vida é que se constitui uma forma de vida, como a inoperosidade, imanente em cada vida. Não se trata de pensar uma forma de vida melhor ou mais autêntica, um princípio superior ou outro lugar, que suceda às formas de vida e às vocações factícias para revogá-las, ou torná-las inoperosas. A inoperosidade não é outra obra que sucede as obras para desativá-las e depô-las: ela coincide integral e constitutivamente com a sua destinação, com um viver uma vida (AGAMBEN, 2017, p. 309).

Strieder (2002, p. 13) nos reforça que refletir sobre a condição humana e perspectivar uma educação para o entendimento é permitir-se o direito de admirar a fantástica aventura da vida e, em particular, a aventura vivencial dos seres humanos; é desejar ensonhar um ser humano bem mais diverso do que a racionalidade e o *oeconomicus* pretendem. Humanizar requer manter acesa a chama da vivência criativa, regada pela afetividade, pela sensibilidade, pelo riso, pelas lágrimas, pelo fervor da participação, pelas luzes do respeito e pelo desejo de cultivar, no jardim da vida, a vivência da beleza.

Acredita-se que uma educação com um viés mais amoroso e sensível pode ser uma dessas escolhas, para que não percamos o sentido verdadeiramente humano da vida, que não estejamos o tempo todo robotizados e anestesiados, com o que nos é imposto. Com sensibilidade, amorosidade e ética, é possível começarmos nossas mudanças internas, tornando inoperantes os dispositivos que nos normatizam, nos aprisionam e nos desumanizam.

Considerações finais

A forma de o homem lidar com sua corporeidade, os regulamentos, as normativas e os controles do comportamento corporal não são universais e constantes, mas, sim, uma construção social, resultante de um contexto histórico. O homem, ao viver em um determinado contexto social, interage de forma dinâmica, pois ao mesmo tempo em que atua sobre a realidade, modificando-a, esta atua sobre ele, influenciando-o e, até podemos dizer, direcionando suas formas de pensar, sentir, agir, ser. Assim, as concepções que o homem desenvolve a respeito de sua corporeidade estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais.

Em toda a cultura, a corporeidade é mais do que uma mera aparência ou embalagem do homem; ele é a própria constituição e configuração material e simbólica do nosso *ser no mundo.* Identificamo-nos como corpo e por ele tomamos consciência de nossa individualidade e deixamo-nos, por vezes, confundir com o meio ou com o outro, percebendo, ou não, o limite entre o eu, o outro e o meio.

Pelo corpo ocorre, também, o processo de identificação com o outro, ao percebermos que somos, em muitos aspectos, iguais ou semelhantes aos outros. Assim, num processo, ao mesmo tempo de socialização e de individualização, nos reconhecemos pelo corpo e nos percebemos, simultaneamente, semelhantes e diferentes em relação aos demais seres humanos.

A partir dessas escolhas e de uma mudança interna, nossos comportamentos determinarão nosso posicionamento frente aos acontecimentos e, principalmente, frente às pessoas e a tudo que nos cerca. Ser sensível e ser empático, ao meu ver, não é ser fraco, é um sentimento humano e estamos urgentemente precisando disso; é preciso resistir e se imunizar à insensibilidade e à desumanização e fugir dela.

A sensibilidade, a humanização e o cuidado de si, do outro e da natureza são dispositivos poderosíssimos para quem escolher o posicionamento de fazer a diferença em seu entorno. É uma capacidade que pode ser aprendida em todos os contextos, através de atos e de exemplos, de cuidado, de gentileza e de delicadeza, nesses tempos de barbárie, de egoísmo, de egocentrismo, de desrespeito à natureza e de exclusão social. Nesse sentido, o corpo não deixa de ser uma força de luta da liberdade contra a dominação. A liberdade do uso do corpo nos torna, em última instância, seres livres e autônomos.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O uso dos Corpos*: [Homo Sacer, IV, 2]. Tradução Silvino Assmann. São Paulo: Boitempo, 2017.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo?* E outros ensaios. Tradução Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Tradução Henrique Burigo. 3. ed. Impressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DUARTE Jr. João Francisco. *O sentido dos sentidos a educação (do) sensível*. 4. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

KUJAWSKI, Gilberto de Mello. *A crise do século XX*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

LE BRETON, David. *Antropologia do Corpo.* Tradução Fabio dos Santos Creder Lopes. 4. ed. Petropolis: Papirus, 2016.

PERES, Wiliam Siqueira.Travestis: corpos nômades, sexualidades múltiplas e direitos políticos. In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro de. (org.). Apresentação da Obra. In:

Michel Foucault Sexualidade, Corpo e Direito. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2011.

SANTIN, Silvino. Conceito de Corporeidade. In: GONZÁLEZ, Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (org.). *Dicionário Crítico de Educação Física*. 3. ed. revisada e ampliada. Ijuí: Unijuí, 2014.

SCHWENGBER, Maria Simone. Conceito de Corpo-sujeito. In: GONZÁLEZ, Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. (revisada e ampliada). Ijuí: Unijuí, 2014.

STRIEDER, Roque. *Educação e humanização*: por uma vivência criativa. Florianópolis: Habitus Editora, 2002.

STRIEDER, Roque; GIRARDI, Araceli. Biologia do amar: pistas para recriar sensibilidade humana e Ambiental. In: *Revista Espaço Pedagógico*, v. 26, n. 1, p. 282-300, jan./abr. 2019. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 10 mar. 2019.

Entrevista narrativa: dispositivo para a pesquisa em educação

Thiana do Eirado Sena de Souza
Benedito Gonçalves Eugenio

Introdução

Histórias são narradas a todo tempo e nos revelam especificidades, particularidades e curiosidades dos seus sujeitos, oportunizando também a estes a compreensão do vivido, do experienciado. As múltiplas experiências humanas podem ser (re)construídas a partir de uma narrativa, na qual a marca do narrador está impressa, seu conhecimento de mundo, as trocas que realiza e o sentido que lhes atribui.

A experiência sobre determinado fenômeno social representa não somente vivências individuais, mas também sociais, coletivas. Nesse sentido, as narrativas estão em toda parte e com infinitas variedades, como afirma Bauer (2013) em seus estudos.

As entrevistas narrativas buscam romper com a rigidez das entrevistas estruturadas ou semiestruturadas. Por meio delas, articulamos o individual com o social. Autores como Weller; Otte (2014), Muylaert *et al.* (2014), Jovchelovitch; Bauer (2013), Moura; Nacarato (2017), Schutze (2011) destacam a crescente utilização das narrativas nas pesquisas qualitativas, como pressuposto para entender a relação entre o indivíduo e a estrutura social, com ênfase nos resultados de experiências e trajetórias, trazendo

as biografias singulares para o entendimento e a compreensão dos complexos eventos/fenômenos sociais.

Neste texto, trazemos algumas contribuições da entrevista narrativa para a pesquisa em educação e apresentamos alguns dos resultados de pesquisas por nós obtidos fazendo uso dessa perspectiva metodológica.

A narrativa e suas contribuições

No campo educacional, o emprego de narrativas vem sendo empregado com maior ênfase a partir dos anos 1990. Na década seguinte, pesquisas utilizando narrativas como teoria e método ampliam-se significativamente, conforme demonstram os anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, já em sua VIII edição, assim como a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica (BIOGraph), em 2008 e a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, em 2016, espaços importantes para a constituição do campo da pesquisa autobiográfica no Brasil.

Narramos para contar algo de nossas vidas, aquilo que foi marcante, que nos tocou, portanto, o estudo da narrativa é o estudo da forma como nós experimentamos o mundo, produzindo e compartilhando novos conhecimentos com os demais interlocutores. Jovchelovitch e Bauer (2013, p. 91) relatam que "contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao mesmo tempo tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida normal". Essas histórias, geralmente, fazem referências à experiência pessoal, detalhando episódios e ações sequenciais que terminam em um determinado momento. Contudo, as narrativas (re)constroem lugares, momentos, tempos específicos que são representações simbólicas do narrador, ao passo que se apresentam inconclusas, construindo fundamentalmente a noção do coletivo. Em concordância com Muylaert *et al.* (2014, p. 194):

> A narrativa é uma forma artesanal de comunicar, sem a intenção de transmitir informações, mas conteúdos a partir dos quais as experiências possam ser transmitidas. [...] nas narrativas o autor não informa sobre sua experiência, mas conta sobre ela, tendo com isso a oportunidade de pensar algo que ainda não havia pensado.

O trabalho com as narrativas tem o objetivo de contar sobre determinado fenômeno, contribuindo para que o sujeito pense/reflita sobre suas vivências, adquirindo, como nos relata Cunha (2009), uma dimensão dupla: de investigação e formação. A narrativa se vincula não somente à produção de conhecimentos científicos, mas oportuniza aos sujeitos tomarem consciência de si, das suas trajetórias de vida, colocando-se nos papéis de autor e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006). Enquanto narramos, muitos fenômenos são compreendidos por nós mesmos. Recordações, fatos e experiências são relembrados. Nesse fascinante campo da memória, reafirmamos a relação entre sociedade e pensamento, pois a memória é também social e coletiva. Ao narrar, lembramos de vivências de âmbito social, evocando lembranças recorrendo a outras pessoas, quer seja a família ou outros grupos sociais (WEBER; PEREIRA, 2010).

Delgado (2006, p. 43) aponta que:

> As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. História e narrativa, tal qual história e memória, alimentam-se. [...] Narrativa, sujeitos, memórias, histórias e identidades. É a humanidade em movimento. São olhares que permitem tempos heterogêneos. É a história em construção. São memórias que falam.

A influência e as contribuições da teoria de Halwachs para a discussão da memória coletiva é relevante quando pensamos as narrativas como "memórias que falam", pois esse autor nos traz a percepção que nunca estamos sós, a nossa vida acontece na relação com o outro, visto que nossa memória produz recordações, imagens e representações dos grupos aos quais pertencemos, ajudando-nos a

construir nossa identidade, preservando tradições, costumes e valores que são refletidos em nossas representações e percursos de vida.

A entrevista narrativa como dispositivo de pesquisa

A utilização das entrevistas narrativas pode se configurar como importante meio para conhecermos a gênese e processos sociais de fenômenos específicos tendo a coleta de informações a partir de dados biográficos e históricos. Bernard Lahire, ao abordar o conceito de patrimônios individuais de disposições, destaca que uma disposição só é revelada através da interpretação de múltiplos traços dos sujeitos estudados, coerentes ou contraditórios, mas observáveis em distintos domínios práticos ou em microcontextos (LAHIRE, 2004).

Na entrevista narrativa, é solicitado que o entrevistado narre de forma improvisada a história de uma determinada área de interesse; no caso peculiar das pesquisas que vimos realizando, as trajetórias escolares de estudantes negros e também a formação docente para o trabalho com as relações étnico-raciais, tendo como interesse aspectos geracionais e raciais. A cada narrativa realizada percebemos as singularidades e particularidades da vida dos sujeitos imbricados às experiências e contextos de seus familiares.

De acordo com Souza (2008, p. 89):

> [...] a entrevista narrativa, como uma das entradas do trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação e da formação, mas especificamente, nas experiências de pesquisa-formação centradas nas narrativas e escritas de si [...].

As entrevistas narrativas possibilitam a reconstrução da vivência pessoal e profissional do sujeito. Para Souza (2008, p. 91):

> As entrevistas narrativas demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação.

As contribuições de Schutze (1983 apud WELLER; ZARDO, 2013) na pesquisa biográfica, apontam para a análise das estruturas processuais dos cursos de vida, evidenciando elementos que são centrais moldando as biografias, relevantes para compreendermos as posições e os papéis ocupados pelos sujeitos na sociedade.

Nesse aspecto, as ENs[1] surgem tendo como ideia básica a reconstrução de acontecimentos sociais pelos sujeitos entrevistados, sendo considerada "uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2013, p. 95). A organização da entrevista narrativa supera o esquema pergunta-resposta característico da maioria das entrevistas. Partimos de uma linguagem espontânea, associada a um esquema autogerador, no qual os sujeitos foram provocados a partir de um questionamento que, posteriormente, deu início a outra fase da narração com perguntas mais detalhadas que nos ajudaram a responder as possíveis lacunas do tópico central.

A tabela a seguir, oportuniza uma melhor sistematização das regras de procedimentos para efetivação das entrevistas narrativas, especificando cada fase. Nossas ENs foram promovidas considerando os caminhos citados abaixo.

[1] Abreviação do termo entrevistas narrativas.

Tabela 1 – Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“cada”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir contradições Não fazer perguntas do tipo “por que?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir contradições Não fazer perguntas do tipo “por que?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
5. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por que?” Fazer analogias imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch; Bauer, 2013, p. 97.

Utilizada como técnica, a EN possui regras que buscam ativar o esquema da história, provocar o entrevistado a narrar por meio de acontecimentos reais. Ao escolhermos a entrevista narrativa, desejamos reconstituir as trajetórias escolares e/ou formativas dos sujeitos, sejam estudantes e/ou professores da educação básica. Assim, na fase definida como preparação, aproximamo-nos do campo de pesquisa, bem como, dos sujeitos a serem entrevistados. De forma ainda preliminar, procuramos nos aprofundar teoricamente, traçando investigações a respeito de aspectos históricos sobre o tema, identificando autores que discutam a temática da pesquisa e, consequentemente, adentramos o campo empírico.

Seguindo esta primeira fase, em conformidade com as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2013, p. 97), montamos algumas questões exmanentes que buscavam refletir "os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem. [...] O ponto crucial da tarefa é traduzir questões exmanentes em questões imanentes".

Posteriormente, na fase de iniciação, definimos o tópico central. A introdução a esse nos permite lançar um direcionamento acerca da relação sujeitos (professores) e vida escolar/formação/trabalho. A cada entrevista, prioritariamente, explicitamos aos sujeitos o contexto, objetivos e justificativa da investigação. Autores como Jovchelovitch e Bauer (2013, p. 98) citam algumas regras que podem orientar a formulação do tópico inicial:

1. O tópico inicial necessita fazer parte da experiência do informante. Isso irá garantir seu interesse, e uma narração rica em detalhes.
2. O tópico inicial deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
3. O interesse e o investimento do informante no tópico não deve ser mencionados. Isso é para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início.
4. O tópico deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa, que a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve a situação atual.
5. Evitar formulações indexadas. Não referir datas, nomes ou lugares. Esses devem ser tratados somente pelo informante, como parte de sua estrutura.

Ao formularmos o tópico central para desencadear a EN, levamos em consideração que, no decorrer deste momento, fatores como nervosismo perante o desconhecido ou mesmo dificuldade em não fugir do questionamento e interesse principal do tópico podem conduzir a certa timidez inicial na fala dos narradores. Essa etapa, conhecida como narração central, possibilitou a não interrupção da narrativa. Elementos gestuais, não verbais, ajudaram um pouco na motivação dos sujeitos ao narrarem fatos mais aprofundados da sua vida escolar, desde os primeiros contatos com a escola até o momen-

to presente. Os sinais indicando a finalização da fala, quase sempre eram acompanhados de um período de silêncio, no qual o olhar dos entrevistados sinalizava a continuidade da entrevista passando para as próximas perguntas.

Nesse momento adentramos a fase de perguntas, uma etapa importante, e ao mesmo tempo, delicada, por preconizar uma escuta atenta para que possíveis omissões fossem retiradas. Os questionamentos feitos nessa etapa, de acordo com os objetivos traçados e o tópico central, em nosso caso que vimos empregando a entrevista narrativa para a pesquisa acerca das relações étnico-raciais, a atenção estava voltada não apenas a fatores presentes nas trajetórias escolares dos sujeitos entrevistados como a evasões, reprovações, desistências, no caso dos estudantes, como também, nas discussões envolvendo preconceito, racismo, discriminação. São questões muitas vezes não percebidas ou mesmo não ditas, vividas de maneira inconsciente. Destacamos que

> [...] as narrativas são uma forma dos seres humanos experienciarem o mundo, indo além da simples descrição de suas vidas, pois ao repensarem suas histórias – as que contam ou ouvem – refletem quem são, reconstruindo continuamente significações acerca de si (CRESWELL apud MUYLAERT *et al*., 2014, p. 197).

A cautela durante a EN estava em não forçarmos determinadas perguntas, mas em deixarmos com que os acontecimentos aparecessem espontaneamente. Após esse momento, seguindo as normas dessa técnica, o gravador foi desligado, passando à fase conclusiva, na qual as conversas informais nos trouxeram informações interessantes.

Nessa última fase são permitidas perguntas com "Por que" e situações corriqueiras podem trazer novos elementos ricos à narrativa. Em nossas entrevistas, esse momento nos possibilitou anotarmos alguns dados dos informantes e compreendermos um pouco mais da história familiar deles, fazendo relações contextualizadas sobre a es-

truturação da família e os avanços e/ou retrocessos escolares vivenciados nas distintas gerações a partir de comentários informais.

Para explicitar ainda mais os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa, apresentamos a seguir o roteiro de entrevista que nos orientou durante a narração dos estudantes e de seus familiares. Para tanto, foram construídos dois roteiros que englobaram particularidades de gerações diferentes, do mesmo modo que, histórias de vidas corroboraram no que Schutze denominou de "estruturas de processos do curso de vida individual" (FLICK, 2009, p. 169).

Após a realização das entrevistas narrativas, passamos ao período de transcrição. Schutze define seis passos para que a análise das narrativas seja realizada de maneira significativa, o primeiro é o já citado anteriormente. Durante a transcrição nos atentamos à descrição detalhada das narrativas, tudo que comunicado de forma verbal e explícita foi necessário para que pudéssemos reconstituir "o sentido subjacente e implícito na fala do entrevistado" (WELLER; OTTE, 2014, p. 328). No segundo passo, dividimos as narrativas a partir de proposições indexadas, tendo referências concretas dos acontecimentos, período, motivação e elementos não-indexados, em que percebemos os valores, os costumes, os juízos. Nessa etapa, os componentes não indexados podem ser apresentados de duas maneiras: descritivas e argumentativas. Weller se aporta nos estudos de Hermanns que define algumas orientações objetivas para esta fase, a saber:

> a) identificação dos diferentes esquemas de apresentação e respectiva análise da relação e função das passagens descritivas e narrativas do texto; b) identificação dos "episódios entrelaçados" que ora aparecem ora desaparecem da narrativa, assim como os "círculos temáticos" de importância para o narrador, ou seja, de contextos temáticos maiores que estão relacionados aos episódios entrelaçados; c) a reconstrução da linha que conduz a biografia, ou seja, as condições iniciais, os momentos altos e baixos, o surgimento de pontos culminantes, de situações cruciais, de recusa, de mudanças gradativas, entre outros aspectos; d) a elaboração de categorias analíticas que caracterizem os processos e estruturas analisadas (WELLER, 2009, p. 7).

Essa segunda fase de análise também é conhecida como descrição estrutural do conteúdo e fundamenta-se em uma análise minuciosa da narração central e parcial de alguns segmentos referentes à fase de perguntas. Buscamos identificar o que foi narrado e como a narrativa foi construída. Assim, na fala dos entrevistados percebemos o curso de vida, as mudanças vividas, as situações dramáticas, bem com os acontecimentos triviais.

O terceiro passo é a organização das trajetórias. Nesse momento, pressupomos o ordenamento dos acontecimentos que nos permite a reconstrução da biografia do colaborador como um todo. No quarto passo, também intitulado análise do conhecimento, dedicamo-nos à compreensão das teorias desenvolvidas pelo próprio entrevistado a respeito da sua própria história de vida, do seu processo de escolarização, do que representa ser negro na sociedade atual. Essas teorias, chamadas de operativa "são comparadas com elementos da narrativa, pois elas representam o autoentendimento do informante" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2013, p. 107).

O quinto passo pressupõe a análise comparativa das trajetórias individuais. Partindo da proposta de Schutze, analisamos situações paralelas, considerando as particularidades e condições estruturais vivenciadas pelos sujeitos no que toca as trajetórias escolares buscando reconhecer as semelhanças e diferenças apresentadas em cada uma delas. O sexto e último passo é o desdobramento das etapas anteriores, permitindo compreender a identificação das trajetórias escolares de forma coletiva, construindo um modelo teórico fundamentado na verificação, no confrontamento e na diferenciação das histórias narradas pelos sujeitos durante as entrevistas narrativas.

Em nosso grupo de pesquisa Currículo, Gênero e Relações étnico-raciais temos empregado as entrevistas narrativas em diferentes pesquisas, todas elas articuladas à discussão das relações étnico-raciais. Na sequência, fazemos uma pequena síntese dessas pesquisas.

Trindade (2016) entrevistou oito estudantes cotistas negros da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia a fim de identificar como raça e classe se configuram em seus percursos de escolarização na educação superior no contexto das ações afirmativas. O autor trabalha com as ações afirmativas como política pública e articula essa discussão com as narrativas dos discentes.

Já Algarra (2016) trabalhou com as entrevistas narrativas com estudantes negros do curso de Direito a fim de compreender suas trajetórias de escolarização da educação básica até a entrada na universidade. Para a autora (2016, p. 57):

> O conhecimento das trajetórias de escolarização possibilitou entender que os sujeitos traçaram metas para as suas vidas e que se destacaram diante de muitos dos seus amigos da educação básica, que optaram por não prestar o vestibular. Todos criticaram o ensino público por não os formar para poder competir com alunos provenientes de camadas de alto prestígio da sociedade, bem como de escolas particulares, mas mesmo assim constituíram uma trajetória de bons resultados, sem reprovações durante o período escolar, e que se viram obrigados a criar estratégias de estudos (como os cursinhos pré-vestibular, por exemplo), para consegui estar no lugar que ocupam atualmente.

Silva (2018) reconstruiu, empregando as narrativas, os percursos de escolarização de um grupo de 10 estudantes negras cotistas de diferentes cursos de graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A autora evidencia como as questões relacionadas à raça e a gênero se articulam de forma interseccional nas trajetórias dessas estudantes. Conforme pontua Silva (2018, p. 82):

> [...] não se pode analisar as questões de raça, gênero e classe separadamente. A intersseccionalidade permite reconhecer que as mulheres negras possuem questões que lhe são particulares, mas suas vivências e opressões se cruzam. Os sujeitos que estão inseridos na sociedade, sofrem discriminação de gênero, raça e classe e não tem condições de escolher qual opressão elas sofrem mais ou qual deve ser resolvido primeiro, porque na escala das opressões as mulheres negras se encontram no topo da pirâmide, até mesmo nos espaços acadêmicos.

Souza (2017) empregou a entrevista narrativa para compor os perfis de configuração de um grupo de jovens negros quilombolas do município de Jequié-Ba. A autora pesquisou o processo de configuração das relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros quilombolas.

Ferreira (2018) trabalhou com as trajetórias de escolarização de um grupo de cinco negros surdos a fim de compreender de que forma o ensino das relações étnico-raciais estiveram presentes no currículo da educação básica. No caso desta pesquisa, as entrevistas narrativas foram realizadas em Libras e posteriormente transcritas para a língua portuguesa. A autora evidenciou a ausência do trabalho com as relações étnico-raciais na escola.

Encontra-se em andamento cinco outras pesquisas utilizando a entrevista narrativa: três pesquisas de iniciação científica utilizam a entrevista narrativa para analisar as trajetórias de escolarização de estudantes cotistas negros, quilombolas e com deficiência na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Além disso, 02 pesquisas de mestrado discutem acerca da formação docente para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais no ensino fundamental. Nessas pesquisas, temos associado também, em conjunto com as entrevistas narrativas, outros dispositivos para a produção dos dados, tais como diários de aulas, memoriais e realização de ateliês formativos como dispositivos para a produção de dados biográficos.

Considerações finais

O objetivo central deste texto foi evidenciar a contribuição da entrevista narrativa para a produção de dados nas pesquisas em educação. Essa perspectiva metodológica tem sido empregada por diferentes pesquisadores no campo da educação e ensino. Pesquisas

envolvendo currículo, formação docente e trajetórias de escolarização têm recorrido a essa perspectiva metodológica.

Consideramos que as entrevistas narrativas apresentam grande potencial para as pesquisas nas áreas de educação e ensino. Contudo, ainda necessitamos de estudos que aprofundem a contribuição teórico-metodológica dos estudos biográficos. É preciso discutir quais os critérios para a análise das narrativas: trazê-las na íntegra ou apenas excertos? A análise categorial tem sido a opção de boa parte dos estudos. No caso das pesquisas por nós orientadas, ainda não conseguimos realizar a pesquisa narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011) ou a análise narrativa proposta por Boliva, Domingo e Fernández (2001).

Acreditamos que as entrevistas narrativas são autoformativas e heteroformativas, devendo ser complementadas pelo uso de grupos de discussão como possibilidade de análise. O texto autobiográfico é sempre inacabado e incompleto, passível de múltiplas interpretações. Assim, uma possibilidade para o emprego das entrevistas narrativas é que após a transcrição e textualização, elas sejam devolvidas e discutidas com os entrevistados, porque permite a produção de sentidos para as experiências vividas/narradas.

Referências

ALGARRA, Julia B.C. *Trajetórias de escolarização de estudantes negros(as) do curso de Direito na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación*: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa*: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: Edufu, 2011.

CUNHA, R. C. A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, V, *Anais...* Teresina: Edufpi, v. 1, 2009.

DELGADO, L.A.N. *História oral:* memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, Priscilla L. A. *Ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica*. Dissertação (Mestrado em Ensino), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

FLICK, W. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2012.

LAHIRE, B. *Retratos sociológicos*: Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. S. de; DELANDES, S. F.; GOMES, R. A. (org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, J.F. NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15-30, 2017.

MUYLAERT, C. J. *et al*. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Rev Esc Enferm USP*, 48, p. 193-199, 2014.

SILVA, Luana F. *Negras cotistas no ensino superior*: interseccionalidades de raça e gênero nas trajetórias de escolarização. Monografia (Licenciatura em História), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

SOUZA, E. C. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (*Auto)Biografia*: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, Thiana E.S. *Jovens negros quilombolas*: raça e processos de escolarização. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TRINDADE, Lucas B. *Ações afirmativas para estudantes negros e negras no ensino superior*: estudo no centro de formação de professores – CFP/UFRB numa perspectiva de raça e classe. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016.

WEBER, R.; PEREIRA, E. M. Halbwachs e a Memória: contribuições à história cultural. *Revista Território e Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 104-126, jan./jun. 2010.

WELLER, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. *Anais.* Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2009.

WELLER, W.; OTTE, J. Análise de narrativas segundo o método documentário. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, maio-ago. 2014.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. *Revista da FAEEBA* – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

A memória de si e a formação do professor pesquisador

Elisa Mainardi

> [...] não procuro conhecer o passado, não busco o que vivi; busco perceber o que estava pensando quando vivi; [...] qual era o meu discurso. Procuro pensar o vivido, deixar a experiência falar de si [...] (SOARES, 1991, p. 45).

As experiências construídas na minha trajetória influenciaram o modo como aprendi a olhar e a agir no mundo. Nesse sentido, fazer memória das experiências vivenciadas é um exercício de olhar reflexivamente o passado, não como "exercício de saudosismo, mera curiosidade ou erudição", mas como um exercício reflexivo de descrever, desenredar e desconstruir práticas, atitudes e concepções constituídas na tessitura de minha trajetória de formação, de modo a reinterpretar os sentidos e significados que construí, considerando dessa forma que "é compreendendo o passado que podemos dar sentido ao presente e projetar o futuro" (ARANHA, 1996, p. 17).

Entendo, assim, que o professor ao fazer memória da sua trajetória de vida se coloca como sujeito crítico de si mesmo, identificando potencialidades e reconhecendo os equívocos no percurso formativo, para que possa romper e construir processos educativos significativos e conscientes.

Para iniciar minha memória, reporto-me a primeira metade da década de 1970, período em que nasci. No Brasil, o general do Exército Emílio Garrastazu Médici era o

presidente da República, e o país, em pleno auge da ditadura militar, aproximava-se do fim do período conhecido como "Anos de Chumbo". Em minha casa, assim como em outras da vizinhança, a atenção da família voltava-se para a novela *"O Bem-Amado,"* a primeira novela produzida em cores pela televisão brasileira, mas assistida em minha casa naquilo que era o patrimônio da família: um televisor da marca Colorado, com gabinete de madeira e que tinha o funcionamento por válvulas, com imagem em preto e branco. No cenário musical, enquanto meu pai ouvia os tangos de Gardel, minha mãe se *aprazeirava* com as doces e românticas melodias da Jovem Guarda, enquanto a censura proibia que muitos compositores e cantores gravassem e cantassem suas composições, por entender que elas poderiam incentivar a subversão ou a imoralidade. Tais práticas proibitivas renderam ao ano de 1973 o título de Ano Negro da censura à música popular brasileira. Essa prática de censura e repressão estendeu-se também a outras atividades culturais, como à dramaturgia, interferindo e proibindo o teatro, as telenovelas, o cinema, etc., bem como as ações e manifestações de políticos, de artistas, de intelectuais, de educadores ou de estudantes, quer na academia quer nos movimentos sociais, sendo proibidas publicações de qualquer gênero que contrapusessem ou questionassem a ideologia da repressão instituída por aquela forma de governo.

Várias das lembranças marcantes que tenho do meu percurso formativo voltam-se à televisão, em especial à programação da Rede Globo. Lembro-me do que me era permitido assistir e do que não era. Do Sítio do Pica Pau Amarelo (1977) recordo do medo que eu tinha da Cuca; da novela Dancin'Days (1979), lembro da moda das meias listradas e coloridas usadas com sandálias; do Jornal Nacional, exibido em horário nobre, vêm-me à memória a regra da minha casa de manter silêncio absoluto para que meu pai pudesse ouvir as "notícias do Brasil e do mundo", como o programa anunciava. Essas eram algumas das programações que eu podia assistir, até que a

propaganda dos cobertores Parahyba anunciasse que estava na hora das crianças dormirem.[1] São lembranças que me levam a afirmar que a televisão foi uma presença diária e uma das responsáveis pela construção do meu imaginário acerca do mundo que se constituía para além do meu quintal.

No ano de 1980, tenho lembranças de duas ocasiões em que a programação da Rede Globo mobilizou os amigos e vizinhos em frente a nossa televisão: as Olimpíadas de Moscou, da qual só lembro ter chorado junto com o ursinho Misha[2] na cerimônia de encerramento das Olimpíadas; e a primeira visita do papa João Paulo II ao Brasil, em especial, de sua vinda a Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Mas o fato mais marcante daquele ano foi o meu ingresso na 1ª série do primeiro grau.

Recordo-me do meu caderno, com desenhos carimbados e estrelinhas coladas, que a professora concedia a quem realizava as atividades com maior número de acertos; lembro-me dos cheiros da escola: da cera do assoalho das salas de aula, da sopa servida na merenda escolar, do álcool das folhas mimeografadas; lembro-me dos colegas, da imagem do quadro verde, e logo acima as vogais ilustradas. Naquela época a indústria ainda não havia transformado os materiais escolares em produtos de consumo e de marketing, então os cadernos eram encapados, os lápis e demais materiais, como sacolas ou mochilas eram muito simples e serviam aos propósitos da escolarização.

---

1 A marca de cobertores Parahyba produziu uma campanha entre 1960 e 1975 na qual lançou um jingle, que ia ao ar às 21 horas, indicando o horário das crianças irem para a cama: "Já é hora de dormir/Não espere a mamãe mandar/Um bom sono para você/E um alegre despertar", criado por Erlon Chaves e Mario Fanucchi.

2 Misha foi um personagem criado pelo ilustrador soviético Victor Tchijikov, representando um urso, animal símbolo da Rússia, e foi usado como mascote das Olimpíadas de 1980, realizada em Moscou, na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Uma das cenas mais marcantes do encerramento foi quando uma coreografia simulou a queda de uma lágrima do olho do ursinho, fazendo Misha chorar ao se despedir do público.

O cuidado com o horário na escola era rigoroso, minha mãe me alertava a todo o momento para cuidar o horário e não chegar atrasada, pois, depois de 5 minutos de tolerância, era necessário assinar um caderno na secretaria, medida atribuída também àqueles que conversassem em sala de aula, criassem algum tumulto ou realizassem alguma prática considerada "indisciplinada". Esses, além de assinar o caderno, poderiam ficar também sem recreio ou sem a merenda ou, conforme a gravidade do tumulto criado, serem expulsos da escola.

Daquele tempo, lembro-me ainda das filas para entrar, para sair, para se locomover, filas separadas para meninos e meninas e organizadas por ordem de altura dos alunos. Lembro-me de ter de sentar sempre na frente devido à baixa estatura e não ser-me permitido trocar de lugar, porque havia um espelho de classe que mapeava o lugar onde cada um deveria sempre se sentar.

No decorrer dos primeiros meses na escola, enchia as linhas de muitas folhas do caderno com traçados e bolinhas que, segundo a professora, era necessário para que tivéssemos boa caligrafia e firmeza na escrita, a preocupação em escrever na linha do caderno era tamanha que o traçado das letras marcava várias outras folhas. Lembro-me da minha cartilha, do traçado da letra da professora no quadro e do tom de voz com que ela falava.

Naquela época, a escola era pequena e só oferecia escolarização até a 4ª série do primeiro grau, no entanto, ela recebia quase todos os alunos que moravam em seu entorno. Assim, todos que frequentavam a escola se conheciam e conviviam fora dela. Embora ocorressem muitas experiências e histórias em comum naquele grupo escolar, na sala de aula, quase nunca se falava sobre o cotidiano que rodeava a escola.

A escola, para mim, sempre pareceu um lugar difícil e confuso. Ouvia muito a professora dizer: "Silêncio, virem pra frente e pres-

tem atenção!"; e, embora fosse reservada em sala de aula e conversasse o mínimo possível, tive muitos registros em meu boletim com a seguinte descrição: "Boa aluna, mas deve conversar menos!" Todos os alunos tinham a indicação de conversar menos como forma de incentivar os pais a educarem seus filhos para o silêncio. Eu fui educada para o silêncio. Contentava-me, assim como muitas crianças da minha idade naquela época, com a resposta "porque sim" para muitas das perguntas que eu fazia.

Em 1983, o Brasil assistia pela televisão a seca avassaladora do Nordeste e as enchentes que destruíam o sul do país. Embora a inflação, na época, atingisse 220% e a moeda era constantemente desvalorizada, esses eram assuntos sobre os quais não se ouvia muitas manchetes. O que se ouvia eram, sim, muitas propagandas e comerciais de diversas mercadorias cujos nomes das marcas acabaram por definir, muitas vezes, os próprios produtos: ki-suco (suco), caloi (bicicleta), kolynos (creme dental) danoninho (iogurte), etc.

Na escola, eu tinha passado do currículo por atividades para o currículo organizado por áreas de estudos e cursava a 4ª série. Dessa série em diante, as matérias (e os cadernos) aumentaram, assim como a quantidade de temas (tarefas) de casa, principalmente no final de semana. Essa passagem para um currículo por áreas de estudos foi um momento marcante, pois os professores anunciavam que a partir de então teríamos de estudar mais, pois seria mais difícil: Teríamos mais professores, mais componentes e conhecimentos curriculares. Um fato que marca minhas lembranças escolares foi de ter recebido a informação de que o Brasil não havia sido descoberto, mas sim colonizado. Fiquei perplexa! Passei a achar que o Brasil fora descoberto até a 3ª série e a partir de então, ele passava a ser colonizado.

No ano de 1984, fortalece-se no Brasil o movimento *Diretas Já!*, mas só fui ter conhecimento disso muito tempo depois. O que lem-

bro daquele ano foi o fato de assistir na televisão o Maluf e suas malufetes[3], embora achasse mais interessante a dança de Michael Jackson, que despontava com grande sucesso. Recordo ainda que ficava em frente à televisão, assistindo estarrecida às cenas da fome na Etiópia, sem imaginar que pudesse haver pessoas passando fome no Brasil.

Em 1985, Tancredo Neves foi eleito presidente do Brasil por um colégio eleitoral, e quase foi o primeiro presidente civil após os militares. Desse ano importante na política brasileira, lembro somente do Rock In Rio, tido como o maior evento musical, reconhecido internacionalmente e que ocorreu no mesmo período das eleições e teve intensa cobertura pela televisão. Sobre as eleições do presidente Tancredo Neves, não lembro da campanha ou de tê-lo visto ou de ter ouvido qualquer referência a seu respeito, só lembro do seu funeral, que ficou imortalizado para mim na comovente canção de Milton Nascimento, *Coração de Estudante.* As imagens do seu funeral transmitido pela televisão me deixaram muito triste, mesmo eu não o conhecendo e não tendo a mínima ideia do que ele poderia representar para o cenário brasileiro naquele período. Fiquei comovida com a emoção do povo brasileiro transmitida pela televisão. Teoricamente, aquele era o fim da ditadura militar no Brasil, da qual nunca ouvi qualquer notícia, imagem, comentário, nem em casa e tampouco na escola. Estava na 6ª série e, estranhamente, não tive, ou não lembro de ter tido qualquer conhecimento acerca do que ocorria no Brasil ou na minha cidade.

Do ano de 1986, lembro da inflação que aumentava aceleradamente, do surgimento do plano cruzado e dos fiscais do Sarney.[4]

---

[3] As malufetes eram jovens modelos, contratadas para a campanha presidencial de 1984, sendo o carro-chefe da campanha eleitoral de Paulo Salim Maluf.

[4] Fiscais do Sarney era uma expressão popular que se referia ao controle de preços no comércio varejista brasileiro pelo cidadão consumidor. Esta expressão foi instituída nacionalmente, com forte apelo da mídia, por ocasião do lançamento do Plano Cruzado, em 1 de março de 1986, pelo então presidente do Brasil, José Sarney.

Assisti a Challenger explodindo no ar e as notícias sobre a passagem do cometa Halley, próximo à órbita da Terra. Tais fatos instigaram o meu interesse por astronomia e física, mas que não tiveram eco algum na escola. Lembro-me da explosão da usina nuclear de Chernobyl, na Ucrânia e a discussão que esse fato suscitou sobre a radiação, despertando minha curiosidade sobre química. No ano seguinte, no Brasil, o acidente radioativo com o césio 137, aguçou ainda mais meu interesse pelo assunto, que também não foi abordado na escola. Sobre as questões sociais e políticas do momento, tomava conhecimento delas nos *hits* das bandas musicais de sucesso, que denunciavam que a abertura política no Brasil não trouxe consigo o que dela se esperava. As letras das canções denunciavam que ainda havia repressão violenta, como cantava a banda RPM: "[...] juram que não torturam ninguém / agem assim pro seu próprio bem[5]" ou ainda os Paralamas do Sucesso: "A polícia apresenta suas armas / escudos transparentes, cassetetes [...] /o governo apresenta suas armas / discurso reticente, novidade inconsciente[6]", que faziam coro com Renato Russo, cantando: "Que país é esse?[7]", e eu acompanhava sem ter qualquer ideia sobre o que estava cantando.

Na sequência, cursei a 7ª e 8ª séries, conheci outras disciplinas, como formação tecnológica, técnicas agrícolas, comerciais, domésticas e industriais, que tinham como finalidade descobrir nossa aptidão para o trabalho. Da metodologia do trabalho pedagógico, lembro-me de copiar muitos textos e responder questionários, das atividades de armar e efetuar cálculos, de repetir conforme o modelo, de completar frases, etc. Foi um tempo de realização de muitas provas e poucos, ou quase nenhum, trabalho em grupo. Havia pouca interação entre os colegas na sala de aula, pois tínhamos poucas oportunidades de nos olharmos de frente já que passávamos a maior

5 RICARDO, P.; SCHIAVON, L. *Alvorada Voraz*, 1985
6 VIANNA, H,; RIBEIRO, B.; BARONET, J. *Selvagem,* 1986.
7 RUSSO, R. *Que país é esse*? 1987.

parte do tempo sentados, um atrás do outro, e qualquer movimento de interação recebia um alerta: "Cada um cuida de si!" Os espaços de partilha e de socialização das vivências eram reservados aos momentos de recreio, da aula de educação física e de educação artística, nos quais havia um pouco mais de liberdade para as manifestações dos alunos.

De modo geral, durante todo o ensino do primeiro grau, havia, semanalmente, a hora cívica em que era hasteada a Bandeira Nacional, cantado o Hino Nacional e apresentados jograis sobre as datas comemorativas. Não raro, cantávamos o Hino da Independência e o Hino da Marinha. Muitos rituais vividos no currículo escolar se repetiam ano após ano: as filas, a sineta, o caderno da secretaria, a tomada da tabuada, a hora cívica, a marcha do Sete de Setembro, etc.

Alguns assuntos, na maioria das vezes, foram estudados, direta ou indiretamente, sob uma mesma perspectiva. O índio estudado como selvagem, o negro como escravo, a mulher como um ser frágil e dependente, a mãe como a "rainha do lar", o pai como o chefe da casa, o idoso ilustrado na cadeira de balanço, esperando a vida passar, e a criança sempre obediente e bem-educada. E dessa forma fui aprendendo e solidificando na escola alguns preconceitos.

Para mim, a escola foi um importante e o principal espaço de construção de conhecimento e de relações pessoais, como espaço de comunicação e socialização de experiências, mesmo fora da sala de aula, já que então nem imaginávamos ser possível a internet, o celular, hoje ferramentas utilizadas incansavelmente e quase que ininterruptamente na comunicação. A escola foi, essencialmente, o espaço que me possibilitou perceber que há outros jeitos de pensar e outras formas de se comportar, além daquelas restritas ao convívio familiar. No entanto, como aluna, aprendi certa dinâmica de convívio social; aprendi que o silêncio valia mais e que alguns eram "mais inteligentes" do que outros.

Iniciei o segundo grau em 1988, fase de minha adolescência, marcada por muitas mudanças físicas, emocionais, escolares. Saí de uma pequena escola, onde conhecia quase todos os alunos e professores, e passei a estudar na maior escola da cidade. A opção foi cursar o segundo grau magistério que então, mesmo tendo a duração de quatro anos, era de grande procura, sendo necessário, portanto, realizar uma prova de seleção para ingresso. A opção pelo magistério foi pela possibilidade de, ao concluir, ser possível fazer concurso público e ser professora estadual. Grande parte dessa ideia se deu por influência de minha mãe, que apenas sonhou em ser professora e que possuía uma referência romântica sobre a normalista.

Vivi o auge da minha adolescência, de 1988 a 1991, desenhando, recortando, fazendo cartazes e outras atribuições do curso Normal e tendo como principal fonte de lazer os programas de televisão. Naquele tempo, minha atenção estava mais voltada para os filmes e programas musicais, mas lembro da divulgação de dois fatos que considero significativos no período: a aprovação da Nova Constituição Brasileira e do assassinato de Chico Mendes, ocorridos no final de 1988. Acontecimentos importantes, carregados de significados, que influenciariam a vida dos brasileiros e que necessitavam naquele momento de divulgação e debate, mas que foram ofuscados pela trama noveleira que instigava o povo a descobrir quem havia assassinado Odete Roitman, personagem da "clássica" novela *Vale Tudo*, a segunda novela de maior audiência da televisão brasileira exibida pela Rede Globo. Tais circunstâncias me remetem às reflexões de Duarte quando afirma que "a indústria cultural tomou o lugar tradicionalemnte ocupado pela religião na formação do alicerce social, de modo que as pessoas dela se valem intuitivamente como meio de socialização" (2008, p. 104).

Além desses fatos, naqueles quatro anos, assisti pela televisão notícias sobre a guerra entre Irã e Iraque, a Guerra do Golfo, a queda do muro de Berlim, o massacre na Praça da Paz Celestial, na

China, o fim da URSS, sem que compreendesse o sentido histórico e social desses acontecimentos e sem que a escola se propusesse a promover uma compreensão mais crítica sobre isso.

No segundo grau, tive poucos autores de referência, entre eles lembro de Claudino Pilleti e Jean Piaget. O primeiro autor era utilizado no estudo da didática, devido à lista de verbos que tinha que decorar para elaborar os objetivos de ensino. O segundo era o a autor de referência, sem que, no entanto, lêssemos suas obras. Valíamo-nos de autores que estudavam Piaget. A metodologia usada nas aulas já era muito conhecida: muita atenção, memorização, silêncio, provas, notas, etc. O diferencial agora eram os trabalhos realizados em grupo e a aplicação para as colegas das aulas planejadas para as crianças. No estágio supervisionado nem tudo que pensei em realizar foi possível, as crianças me desafiavam a todo momento a refazer e repensar a aula. Aos poucos, fui entendendo e construindo uma prática pedagógica que reconhecia que a criança constrói o conhecimento a partir de uma referência concreta, conforme as indicações piagetianas abordadas no magistério. Essa experiência foi fundamental para compreender, mais tarde, o que Paulo Freire expressava, ao dizer que o professor aprende a ser professor na relação com seus alunos. "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (1996, p. 23).

Naquela época, a tecnologia se expandia rapidamente, embora ainda estivéssemos privados da TV a cabo, da internet e do celular. Não tínhamos ainda na escola, acesso ao computador, então eu datilografava os trabalhos escolares na máquina de escrever que havia sido da minha mãe, e com a qual eu tinha uma certa habilidade, devido ao curso de datilografia que fora incentivada a fazer. Ao concluir o magistério e optar pela Pedagogia, ganhei de minha mãe uma nova ferramenta, necessária ao ofício da docência: um mimeógrafo.

No início dos anos de 1990, ingressei no curso de Pedagogia. A opção se deu, por entender que precisava qualificar minha formação para ingressar no magistério público estadual, pois o estágio havia me mostrado que muito ainda havia por apreender, especialmente no campo da educação infantil, que se anunciava como importante campo de pesquisa naquele momento, e também por eu ter me entusiasmado com um grupo de estagiárias da pedagogia que, ao realizarem estágio na minha turma de magistério, abordaram os fundamentos da educação para compreender uma problemática social evidenciada no contexto da escola.

No período em que frequentei o Curso de Pedagogia, temas como *impeachment*, movimento dos "caras pintadas", o massacre do Carandiru, as chacinas da Candelária, da favela de Vigário Geral, dos Ianomâmis, o massacre de El Dorado dos Carajás, as caminhadas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e sua luta pela reforma agrária foram acontecimentos que ecoavam pelos corredores da universidade e ganhavam pauta em algumas disciplinas. Foi na universidade que percebi a dimensão social da educação e quando comecei a desmascarar alguns preconceitos. Entendi o que representou a ditadura militar, embora em algumas disciplinas, como Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB), ainda se fizesse a defesa daquele regime.

Conheci diversos autores, mantive contato com diferentes teorias e metodologias educacionais e conheci uma nova tecnologia: o computador. Logo percebi que o mimeógrafo que havia ganho e que me deixara muito feliz, não teria muita utilidade na minha vida de professora daí para a frente.

As disciplinas de fundamentos da educação, logo de início, inquietaram-me muito, pois acreditava que no curso de magistério já tivesse aprendido o essencial e, no entanto, tudo o que se discutia em cada disciplina, para mim era inédito. Fui bolsista de iniciação

científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (Fapergs) de 1993 até 1996. Aprendi a pesquisar e comecei a perceber que a investigação da ação pedagógica tem um papel fundamental na formação docente e na transformação da educação.

Diante da possibilidade de realizar estágio supervisionado no campo do assessoramento pedagógico, eu, junto com algumas colegas, busquei assessorar a elaboração do projeto político-pedagógico de uma instituição assistencialista, tarefa que me parecera simples de início, mas que me levou aos bairros mais pobres da cidade, nos quais a instituição atendia crianças em situação de vulnerabilidade social.

No período de 1995 e 1996, inseriu-se na faculdade, como um todo, a discussão de temas, como currículo organizado por ciclos, autonomia escolar na elaboração do projeto político-pedagógico, cidadania e participação. Percebia os professores muito envolvidos e atentos às mudanças nas políticas de educação. A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), e mesmo a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1995-1996) eram assuntos frequentes nas aulas e, se não foram por mim compreendidos na conjuntura do contexto educacional, levou-me a pensar na importância das políticas públicas de educação e o quanto é necessário a atuação crítica de professores e intelectuais da educação na formação dos sujeitos.

Causava-me surpresa que alguns professores questionassem a mídia, em especial a televisão, e não conseguia entender como conseguiam enxergar para além daquilo que era mostrado na TV, e como eu conseguiria fazer esse exercício se, em grande parte, minha opinião era formada pela televisão. “Como desocultar verdades, como desmistificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos. Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua “sintaxe” [...]” (FREIRE, 1996,

p. 139). A possibilidade de a TV ocultar, reinventar, transfigurar os fatos e, com isso, manipular nossa opinião produziu em mim uma grande sensação de insegurança e incerteza perante o olhar que passei a ter sobre a realidade. E logo a televisão, que me aproximava do mundo distante, foi substituída, com a chegada da internet.

Realizei toda minha escolarização, inclusive a superior, sob as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei nº 5.692/1971 e concluía no exato momento em a legislação passava a ser outra, após um longo embate. E assim, ao estar concluindo a graduação, sentia-me ainda mais sem qualificação suficiente para assumir a docência no ensino fundamental. Mesmo assim, iniciei o exercício da docência.

As angústias da profissão me fizeram, de imediato, procurar a especialização em Orientação Educacional, por entender que nas escolas, um dos problemas que enfrentaria seria referente às relações pessoais, especialmente devido à diversidade cultural tão pouco reconhecida e tratada na escola.

Dado o meu percurso, o mestrado era inevitável. Busquei o mestrado em Educação e debrucei-me então sobre obras de Lênin, Nadja Krupskaia, Moisey Pistrak, Lunacharski, entre outros autores, e conheci uma parte da história que desconhecia. A partir de então, mesmo me inserindo cada vez mais no exercício da docência, procurei nunca perder de vista a condição de estudante e de investigadora, pois quanto mais estudava, mais percebia que o campo do conhecimento em educação é complexo, amplo e inesgotável.

O início do novo século me parecia assustador. Não pela possibilidade do fim do mundo, mas pelas rápidas e inúmeras mudanças que eu custava assimilar: clonagem, descoberta do sequenciamento do genoma humano, as possibilidades apresentadas pela internet, robótica, etc., que demonstravam a capacidade da condição humana de produzir conhecimentos ao mesmo tempo que produziam o terror

como diversos massacres e a derrubada das torres gêmeas de Nova York em 11 de setembro de 2001.

Devido ao meu interesse e à inserção em espaços de educação popular, em 2001, fui indicada para assumir a coordenação de um curso de formação de professores indígenas, iniciativa inovadora da Faculdade de Educação. Para mim, que só tinha como referência os indígenas do livro didático, tal experiência mostrou-se imensamente significativa e exigente. Foram cinco anos de muito trabalho, muita leitura, muitas reuniões entre diversos e diferentes grupos, muitas viagens, muitos conflitos, assim como também de muitas descobertas e muitas aprendizagens. Enfim, um tempo de "muitezas"! Essa experiência, em especial, apresentou-me as contradições do sistema de ensino e a necessidade das instituições de ensino superior incluir esses diferentes processos de formação nas discussões realizadas em cada disciplina, especialmente nos cursos de formação de professores.

Nessa experiência, pude constatar enfaticamente o que, de forma menos intensa, já havia percebido em escolas da periferia urbana de Passo Fundo. A distinção preconceituosa existente entre brancos e índios, entre "eu" e "eles", entre "civilizados" e os diferentes de mim. No trabalho com os indígenas, senti-me sobre uma linha abissal, como assevera Boaventura de Souza Santos ao afirmar:

> O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro". A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo "deste lado da linha" só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (2007, p. 71).

Identifiquei-me com tal análise, porque naquele momento, especialmente no início, não tinha qualquer referência sobre a cultura indígena e precisei romper a linha abissal. Para me aproximar e me sentir justo deles, precisei criar formas de interação, pois eles falavam a língua kaingang e eu não os entendia. Precisei compreender um povo marcado pelo genocídio promovido pelo "homem branco", me sentindo responsável por reverter parte desta história. Como não me sentia pertencente ou incluída naquele grupo ou naquele espaço, precisei construir caminhos de aproximação.

Essa tensão perdurou muito tempo e o acolhimento que recebi do povo indígena Kaingang ensinou-me sobre pluriculturalidade e outros conceitos, dos quais tomei consciência tempos depois, como, a relação da cultura com o currículo. Ter ouvido um velho índio perguntar por que os professores fecham as crianças na escola para ensinar o mundo que existe fora dela, fez-me repensar a minha docência e a compreensão que tinha acerca do processo metodológico construído nos anos de estudo na faculdade. Ter compartilhado algumas situações de discriminação aos indígenas, fez-me repensar minha conduta pessoal e o modo como eu via e entendia o mundo. Foi dessa forma que me deparei com o tema dos direitos humanos e da educação em direitos humanos.

O engajamento nessa temática de autoras como Aida Monteiro e Vera Candau, cujas obras já havia conhecido no curso de Pedagogia, deu-me mais certeza e segurança de que este era um tema que deveríamos ter presente nas discussões acerca da docência e currículo escolar. Dada tal importância, indaguei-me sobre o porquê de as instituições formadoras não estarem inserindo este tema nos currículos dos cursos de formação de professores, em especial, nos cursos de pedagogia.

A partir de então, passei a integrar um pequeno grupo com o propósito de desenvolver um estudo mais específico sobre o tema.

Trata-se do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Direitos Humanos (GEP-EDH)[8], que se tornou fundamental em minha formação profissional e pessoal. Foi por intermédio desse grupo que me fortaleci e me encorajei na realização do doutoramento sobre o tema "educação em direitos humanos", embora muitos questionassem sobre a importância do mesmo, indicando temas como avaliação escolar, currículo e de alfabetização como mais importantes.

Se antes já havia desenvolvido o meu senso de desconfiança em relação à mídia e, em especial à televisão, com as leituras sobre este tema, ler o mundo, ler a mídia e ler minha própria atuação na vida passou a ser doloroso, pois passei a identificar com mais clareza as situações de violação que às vezes são nebulosas aos olhares de muitos e nítidas para os olhos de poucos, já que nos encontramos anestesiados por um determinado discurso ideológico como apresenta Freire na seguinte passagem:

> O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso o que a ciência nos diz. Em defesa de sua honra, o marido matou a sua mulher.; Que poderíamos esperar deles, uns baderneiros, invasores de terra?; Essa gente é sempre assim: damo-lhes os pés e logo querem as mãos; Nós sabemos o que o povo quer e do que o povo precisa. Perguntar-lhe seria perda de tempo.; O saber erudito a ser entregue às massas incultas é a sua salvação; Maria é negra, mas é bondosa e competente; Esse sujeito é um bom cara. É nordestino, mas é sério e prestimoso; você sabe com quem está falando?; Que vergonha homem casar com homem, mulher se casar com mulher; [...] O governo tem que investir mesmo é nas áreas onde mora gente que paga imposto (FREIRE, 1996, p. 132-133).

A elaboração desse memorial permite expor que no meu processo de formação, fui aprendendo a ver o mundo sob a influência da escola, da família e da mídia, essa última, geralmente, como instru-

[8] O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Direitos Humanos foi criado em 2006 e conta com a participação de professores da Universidade de Passo Fundo, do Instituto de Filosofia Berthier e da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo. Dentre suas produções, destacam-se: *Textos referencias para a educação em direitos humanos* (2013) e *Educação em direitos humanos: aprendendo juntos a construir processos* (2016).

mento de subalternização, tendenciosa, instrumento de dominação, veículo de uma ideologia elitizada. Essas reminiscências fizeram-me pensar que a escola poderia ter sido mais crítica e promovido em mim a dúvida frente àquilo que as mídias, especialmente a televisão mostravam do mundo. Penso que muitas vezes os professores deveriam ter sido mais atentos ao que dizia Paulo Freire:

> Como educadores e educadoras progressistas, não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la. [...] não é possível pensar sequer em televisão sem ter em mente a questão da consciência crítica (1996, p. 139).

Hoje consigo perceber que a escola que vivi era fortemente influenciada pela cultura elitizada, e mais do que isso, uma cultura autoritária, preconceituosa e repressiva. Ela era uma instituição que reproduzia com intensidade o que muito adequadamente descreve Bagno:

> [...] época da ditadura militar, de autoritarismo e repressão. O medo dava as cartas em todas as áreas da sociedade – e a escola não tinha como escapar. O órgão responsável pela educação cobrava da escola, a escola cobrava do professor e este era obrigado a cobrar dos alunos...que não iam protestar. Direitos humanos, cidadania e liberdade de expressão eram palavras proibidas na época (2002, p. 21).

Foi dentro desse contexto que frequentei a escola da educação básica. Portanto, minha formação escolar foi desprovida de uma abordagem mais crítica, fato que, provavelmente, se deve, além das configurações políticas do período da ditadura militar, à falta de informação e formação docente. Ter-me construído professora nesse contexto escolar, sem que tivesse ouvido e realizado práticas mais críticas e reflexivas, apesar da formação acadêmica me proporcionar uma referência mais progressista, contribuiu para que a minha prática de docência também, por vezes fosse e ainda seja desprovida do exercício de reflexão. Promover uma aula que promova, para além da apropriação dos conceitos, o desenvolvimento de práticas que

qualifiquem a vida e tornem os sujeitos conscientes de sua condição de cidadão, não é tarefa fácil.

Como pedagoga e diante das minhas constantes atividades envolvendo diferentes contextos, escolares e extraescolares, percebia que me faltava a formação proposta por Libâneo quando fala das habilidades necessárias ao pedagogo: as de saber atuar

> [...] em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica (2001, p. 117).

Dada a interferência desse profissional na organização e nos processos de construção do conhecimento e dos comportamentos humanos, passei a entender que era necessário e indispensável realizar a formação continuada permanentemente, sempre olhando o passado que me constituiu professora, sempre atenta ao futuro como projeto de qualificação, sem perder a referência do presente. Para tanto, resgatar a memória das experiências é fundamental, considerando que

> [...] a experiência para ser formativa precisa reportar-se ao passado como traço da memória, a fim de redimi-lo de seus medos e pesadelos, por sua vez, o passado dirige um apelo à geração futura, almejando ser recuperado como memória da experiência dos homens, fazendo vislumbrar o desejo de construção de outras alternativas na sua história (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 45).

Penso que alguns dos meus professores, principalmente os que me orientaram no início da minha escolarização, vivenciaram uma formação conservadora e que, se não inseridos e convencidos da necessidade da formação continuada, acreditam ainda que naquela época, nas décadas de 1970 e 1980, a educação escolar, a metodologia de ensino utilizada, eram melhores do que atualmente.

Conforme manifesta Walter Frantz:

> A escolarização é um processo histórico e tem seu tempo e lugar concretos, de acordo com necessidades e interesses. Sabemos que as sociedades tomam formas, estruturas e expressões, movidas e condicionadas pelas forças das necessidades e interesses e, assim nesse jogo de forças constroem relações sociais, afirmam valores e comportamentos. A escola como instituição da sociedade não foge disso (2014, p. 2).

Portanto, é compreensível que nas décadas de 1970 e 1980 eu tivesse uma escolarização centrada na técnica e no conteúdo. Ao percorrer minhas memórias, percebo que a formação que as professoras tiveram na época foi mais desprovida desse debate do que a minha, considerando as questões políticas que formatavam a formação docente nos anos de 1970, 1980 a até meados dos anos de 1990, eram ainda alimentados pelas visões autoritárias e repressivas da época da ditadura. Embora já tivesse ocorrido certa abertura política, vivíamos o início do processo de democratização do país.

Fazer memória do percurso de minhas experiências formativas me leva a pensar que um mundo e uma escola melhor são possíveis. Trata-se, conforme afirma Gagnebin, não de negar nosso passado, mas de compreendê-la como constitutivos da nossa existência. Para tanto, é preciso de tomá-lo como referência do presente, entendê-lo e torná-lo atual pela memória. Pois é somente construindo a memória que se

> Transforma o passado, porque este assume uma nova forma, que poderia ter desaparecido no esquecimento, transforma o presente porque este se revela como a realização possível da promessa anterior – uma promessa que poderia se perder para sempre, que ainda pode ser perdida se não for descoberta inscrita nas linhas atuais (GAGNEBIN, 1994, p. 16).

Construir memórias significa manter viva a promessa que sempre já se fez presente no passado e alimenta a esperança possível da humanidade.

Referências

ARANHA, M. L. de A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha:* uma metáfora da condição humana. 52. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

BRASIL/MEC. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional/LDB 9394/96*. Brasília: Mec, 1996.

BRASIL/MEC. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional/ LDB 5692*/71. Brasília: Mec, 1971.

BRASIL/CNE/CP. *Resolução nº. 1/2012*. Estabelece diretrizes nacionais para educação em direitos humanos. Brasília: DO, 2012.

CANDAU, V. M. (org.) *Rumo à nova didática*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CARBONARI, Paulo *et al. Educação em direitos humanos*: aprendendo juntos a construir processos. Passo Fundo: Ed. Berthier, 2016.

DUARTE, Rodrigo. *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

FRANTZ, Walter. *Parecer de qualificação da tese de Elisa Mainardi*, Contribuições do currículo escolar na promoção dos direitos humanos. Ijuí: Unijui, agosto de 2014, 5 p. (impresso).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra,1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio-Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 7-20.

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2001.

MÜHL, Eldon H. *et al*. *Textos referenciais para a educação em direitos humanos*. Passo Fundo: Ed. Berthier, 2013.

PUCCI, Bruno; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. O enfraquecimento da experiência na sala de aula. *Revista Pro-Posições*, v. 18, n. 1, jan./abr. 2007, p. 41-50.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, nov. 2007, p. 71-94.

SOARES, Magda. *Metamemórias memórias*: travessia de uma educadora. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

Parte 2

Narrativas e memórias de processos formativos e pedagógicos

A relação aluno-professor: uma memória de minha experiência formativa no Curso de Pedagogia

Miriam Raquel Galiotto Rezende dos Santos de Ramos
Elisa Mainardi

> A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática (FREIRE, 2003, p. 40).

O desafio de escrever uma memória diante do que considero significativo na minha formação universitária, na perspectiva de socializar no grupo de pesquisa Teoria e Prática na Formação do Educador, permitiu recordar, analisar as aulas e as concepções teóricas e as metodologias dos educadores que auxiliaram no meu processo de formação, desde o primeiro até o quinto semestre do curso de Pedagogia (2015-2017). A memória reflexiva, do meu ponto de vista, é um exercício de práxis. Ela possibilita que as experiências, as metodologias e as ações que os sujeitos desenvolvem em sala de aula sejam registradas, refletidas e socializadas, promovendo a formação pessoal e profissional do aluno e do professor.

Ao recordar minhas primeiras experiências em sala de aula no Curso de Pedagogia, lembro-me dos sujeitos que dividiam a mesma sala, ou seja, os meus colegas e os professores. Atualmente, alguns já não fazem mais parte da nossa turma e os professores são outros. Dos colegas, lembro-me de uns que desistiram do curso por não se identifi-

carem com a área profissional, mas outros que tiveram que deixar os estudos por motivos pessoais, lamentando, porém terem que abandonar a sonhada formação de pedagogo.

A experiência da relação entre aluno e professor acontece permanentemente e se modifica constantemente. Cada relação é diferenciada, cada momento é um novo momento, o que implica em dizer que cada experiência formativa é única, singular, não repetível. Por isso, venho investigando diversas situações vivenciadas com diferentes educadores que auxiliaram em minha formação até o momento atual. Após analisar o meu boletim acadêmico, fiquei surpresa em ver que já foram mais de trinta profissionais que atuaram nas disciplinas do currículo do curso de Pedagogia até agora por mim realizado, muitos deles contribuindo significativamente na sua área de especialização na formação que estou realizando. Dentre esses, cabe destacar alguns em especial, que se constituíram como ótimos exemplos de postura, de competência intelectual e metodológica, desenvolvendo práticas e utilizando recursos que promovem uma aula agradável, diferenciada e participativa. São aulas que nos encantam e ensinam na teoria e na prática o que é ensino-aprendizagem, o que é uma formação significativa. Mas o que de mais significativo elas promovem são as reflexões e as interações entre professor e alunos, entre educador e educando. São aulas que não dispensam a presença do professor, mas também não deixam de fazer do aluno um protagonista. São aulas que possibilitam o que Veiga apresenta como condição fundamental para que ocorra a aprendizagem:

> Da perspectiva cognitiva, a teoria do ensino enfatiza que a base de sua compreensão não reside na potencialidade dos estímulos externos à ação de ensinar, mas na personalidade pensante e interveniente do professor, como "co-protagonista" da ação de ensinar, tendo em vista que o professor e os alunos são mediadores da interação formativa (Rivilla e Mata 2002). Os alunos são também "co-protagonistas" com os professores, que atuam de forma indagadora para entender a singularidade da aprendizagem cognitiva como uma atividade mediadora e estimuladora de aprendizagem representativa, relevantes e ativas (2006, p. 14-15).

Nessa perspectiva, uma imagem positiva que me surge da sala de aula refere-se à experiência dos trabalhos em grupos que, além de fortalecerem laços de amizades, trouxeram o desafio de nos expormos e de nos responsabilizarmos pelas tarefas e pelo desenvolvimento pedagógico dos colegas de cada grupo. Tais experiências foram importantes momentos de construção de uma maior segurança pessoal e, ao mesmo tempo, um desafio no sentido de realizar escolhas pessoais, como a escolha de continuar ou mudar de "grupo", em razão das formas de pensar e realizar determinada tarefa de parte de colegas. Essas experiências, embora simples, tiveram um significado importante no meu desenvolvimento pedagógico.

Essas experiências me levaram a retomar a ideia de Vygotsky sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, em que ele explicita a importância da relação entre os sujeitos, demonstrando que o vínculo estabelecido com o outro faz com que a confiança no outro aumente, contribuindo para a aprendizagem de ambos. Os trabalhos coletivos proporcionados pelos educadores nos deram a oportunidade de nos conhecermos e, aos poucos, de constituir uma relação além da amizade e da mera formalidade, uma relação de cooperação e corresponsabilidade. Juntas, realizamos as tarefas em sintonia, aprendemos a conviver e sermos solidarias. Nesse processo, tivemos que reconhecer as dificuldades de cada uma de lidar com afinidades ou antipatias, de realizar na prática a construção de coletivos. Conversando e refletindo sobre as ações positivas e negativas de cada uma e nos desafiando a superar as dificuldades de entendimento e de reconhecimento mútuo, fomos construindo nossa identidade de aprendizes e de educadoras.

O favorecimento de um comportamento dialógico baseado na interação e na construção de conceitos coletivos e o respeito à diversidade dos colegas e dos próprios professores, são fatores que irão contribuir para a modificação existente entre práticas meramente reprodutoras e práticas emancipadoras. Nesse sentido, são importantes as opções da condução prática do professor, pois elas impli-

cam na formação de uma visão mais coletiva ou mais individualista da experiência formativa.

No meu processo de formação comecei a perceber a diferença que faz o fato de um professor ser mais ou menos dialógico. O diálogo é o fator fundamental da mobilização do aluno. Mas isso tem relação com a organização das situações de aprendizagem. Por isso, é muito apropriado o que propõem Weisz e Sanches quando escrevem: "nesse diálogo entre professor e aprendiz, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem" (2009, p. 65).

A possibilidade de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem que está ocorrendo na sala de aula, faz com que o aluno construa conceitos, conhecimentos e estabeleça qual o sentido do conteúdo estudado para a sua vida. De outro modo, podemos constatar que os resultados inversos desse processo se dão quando não ocorre esta reflexão, quando as razões pedagógicas que impedem a motivação, a empatia, a prática disciplinar e o desenvolvimento humano e intelectual, não são analisadas.

Durante meu processo de formação tenho percebido muitos fatores que produzem a diferença da relação entre professor e alunos e que influenciam diretamente no desempenho da turma. Dentre esses fatores destaco, especialmente, a metodologia utilizada pelo educador e a dificuldade de participação da turma pelo desconhecimento do tema em pauta. Mas o fator mais limitador é a falta do exercício da comunicação, do diálogo entre alunos e professor. O professor que consegue dialogar acaba conseguindo o envolvimento dos alunos e sua participação se torna efetiva. Sobre essa situação, algumas manifestações revelam o sentimento dos alunos sobre certas modalidades de aula:

- *Hoje é dia da aula que não podemos falar.*
- *Hoje tem slides, slides e slides*!
- *Estou curiosa para saber o que ela vai trazer hoje!*

Estas manifestações espontâneas e simples de alunos retratam a importância da metodologia praticada pelo educador no desenvolvimento da aula.

Com essa pressuposição, analisei outra proposta de aula em que uma professora solicitou a elaboração de uma "memória reflexiva" acerca de um vídeo que havia projetado. A exigência estabelecia é que a "memória" tivesse a extensão de duas páginas. Dessa determinação surgiu a seguinte conversa entre um grupo de acadêmicas que representamos pelas letras (a, b, c, d, e, f), para assegurar o anonimato:

Em uma conversa pelo WhatsApp:

a) – Vcs fizeram quantas páginas no trabalho "x"?

b) – 2, tem que ser 2.

a) – Inteirinhas?

b) – Sim!

a) – Eu, deu 1 e meia... não sei mais o que colocar!

c) – 3 ☺

d) – Pra mim também deu 1 e meia, mas ela falou que precisa de duas?

e) – Disse em aula e tá no e-mail escrito!

d) – ata, obri.

e) – a minha deu 2 cheia!

f) (enviou print do e-mail)

Em uma conversa em sala de aula:

a) – E aí, fez o trabalho da disciplina "x"?

b) – ainda não e você já fez?

a) – Já assisti o vídeo, agora estou pensando o que mais escrevo para completar as duas páginas...

b) – Sério?

a) – Sim! O vídeo é bom, mas o que eu anotei não completa duas páginas inteirinhas como ela "pediu".

b) – Mas e o conteúdo do vídeo?

a) – Ela pediu para fazer memória reflexiva, a minha deu uma página, foi o que eu anotei, o que eu julgo importante! Mas, agora preciso acrescentar mais uma como ela pediu! E tenta fazer logo a sua, porque uma amiga disse que já teve esta disciplina e este mesmo trabalho, e quem não fez ficou em exame!

b) – obrigada pelas dicas... já sei que vou ter que enrolar muito para não ficar em exame.

a) – Lembra, ela quer duas páginas.

Quando a professora entra em sala de aula:

Professora - Assistiram o vídeo?

– Sim...

Professora: O que acharam?

a) Complicado de entender o objetivo central;

Professora: Bem, isto vamos ver depois...

Professora: Este trabalho será uma das notas da disciplina!

Uma expressão de espanto toma conta de algumas alunas da turma, uma vez que ela só estava dando tal informação naquele momento.

Diante dessas observações e de acordo com o sentimento de inquietação que nos encontrávamos naquele momento, comecei a me questionar: afinal, qual era o objetivo do trabalho? Por que as alunas se inquietaram em produzir duas páginas para memória reflexiva?

Porque a turma não se manifestou quando teve a oportunidade de expressar sua insatisfação? Por medo da autoridade ou da exposição? Por que algumas fizeram o trabalho sem saber se era ou não avaliativo e as outras não conseguiram? Qual é o perfil do educador que está sendo formado? Porque a turma estava em um clima de descontentamento? O trabalho foi feito por obrigação ou interesse? Por que a discussão sobre o vídeo foi rápida e logo tivemos que voltar para os slides?

A situação me fez retomar uma ideia sobre a avaliação de Rays, quando escreve:

> A avaliação da aprendizagem não pode se preocupar somente com os aspectos intelectuais e cognitivos do processo de aprendizagem, uma vez que existem outros domínios também importantes, como é o caso das atitudes, habilidades e domínio afetivo próprios de todo o ser humano, que guiam a aquisição de todo e qualquer tipo de conhecimento (1996, p. 120).

A turma não se manifestou por insegurança. Em outro momento, ocorreu algo semelhante, a partir da proposta de elaborar uma memória reflexiva sobre os cinco primeiros capítulos de um livro discutidos em um seminário. Nesta situação, cabe destacar a pergunta de uma colega:

– *Tem que entregar quando e tem que ter quantas páginas profe?*

– *Hoje, duas!*

Neste momento me identifiquei com a inquietação de uma colega, que questionou:

– *Professora, a senhora quer uma memória reflexiva, então qual é o objetivo de ter duas páginas?*

A resposta da professora foi:

Ah... não sei, por que? Você quer fazer mais?

Algumas alunas se espantaram com a coragem da colega, mas o trabalho continuou. Lembrei-me, então, de Freire, que define o

opressor como um "desumanizador" que tem o papel de impor tarefas ao oprimido na busca por manter seus interesses de poder. Por isso, o comportamento dos oprimidos acaba sendo o um comportamento prescrito pelo opressor e qualquer resistência é vista como ameaça que precisa ser reprimida ou manipulada. No caso, percebi a preocupação da professora de retomar a dominação pela manipulação da aluna que a questionara, à medida que passou a elogiá-la permanentemente diante das colegas. No entanto, nada mudou na sua prática cotidiana, mesmo que teoricamente ela tenha constantemente insistido na ideia da "necessidade de se sermos educadoras criativas, críticas, construtivistas, humanizadoras. Questiono-me: como irei ser uma educadora com uma metodologia inovadora, se estou sendo ensinada através de práticas tradicionais?

A citação de Rays vem ao encontro com o que pretendo dizer sobre metodologia inovadora construtivista:

> O pensar para repensar, o repensar para agir e o agir para transformar, mediatizados e temporalizados pela crítica e autocrítica, podem ser, a nosso ver, o princípio maior a se constituem no principal instrumento para as verdadeiras inovações das atividades de aprendizagem (1996, p. 119).

Como aponta Rays, a reflexão sobre a relação entre professor-aluno e sobre a prática pedagógica cotidiana precisa da observação dos dois lados, do educador e do educando. Precisa ser crítica e autocrítica. Um educador que não mostra para turma quais são seus objetivos educacionais e não consegue ser autocrítico, dificilmente será reconhecido pelos alunos e respeitado em sua prática. Diante de tal professor, o educando que está em processo de formação para ser um pedagogo, irá realizar as atividades para ter "nota", virá a aula para ter presença, fará uma formação sem formação. Não fará uma experiência formativa e não construirá uma memória significativa de sua formação.

Nas minhas observações, tenho percebido a importância da reflexão, da necessidade de avaliar e qualificar a própria formação. Na

obra *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores,* Marli André ressalta esta necessidade:

> Acreditamos que os professores, para serem autônomos necessitam assumir uma posturas reflexivas e críticas sobre o ensino como prática social, e que podem fazer isso interrogando-se quanto aos resultados e à pertinência de seu trabalho, buscando referenciais teóricos que lhes possibilitem melhor compreendê-lo e aperfeiçoá-lo, por meio de suas próprias investigações transformações no seu pensamento e na sua prática docente (2012, p. 117-118).

Freire reforça essa ideia quando escreve: "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo" (1996, p. 22). Penso ser fundamental e necessária uma reflexão crítica sobre a ação, diante dos muitos fatores que interferem no processo da formação do aluno e na ação dos professores. Para tanto, o primeiro passo deve ser a observação das relações que se estabelecem entre educadores e educandos, qual é o espírito que se faz presente nesta relação e que concepções de formação se revela nesta relação. Sobre isso, uma pergunta pode ser provocativa: Porque para cada dia da semana estabelecemos um "sentimento" diferente para ir na aula? O que nos leva a ir com vontade para uma aula e o que nos desestimula a ir a outras?

Não tenho respostas cabais sobre essas questões, mas na minha ainda curta, frágil e limitada formação, conservo lembranças que tenho de alguns educadores que me ensinaram gostar das aulas e de ir para escola pelas suas metodologias e por seus modos de agir inovadores. Recordo-me da educadora que nos convidou para ler uma obra relacionada à educação que fosse do nosso interesse e depois apresentássemos para o grupo; lembro-me da educadora que nos tirou da sala, e com sua proposta fez uma aula maravilhosa no gramado do campus; recordo-me dos educadores que nos provocaram a pensar uma forma inovadora de apresentar o trabalho sobre determinado tema. Fico feliz em lembrar do professor que preferia

as aulas dialógicas e criativas nos desafiando a pensar e agir; lembro-me da professora que nos colocou o desafio em escrever no quadro pela primeira vez e do professor que nos desafiou a elaborar um projeto de pesquisa. Todas essas experiências ficaram registrados como significativas e desafiadoras.

Recordo-me, ainda, que boa parte da nossa turma era composta por jovens trabalhadores, donas de casa, mães e esposas, porém, a sintonia, o ambiente e a relação de umas com as outras sempre foi contagiante. Nas aulas daquelas noites, por mais que o cansaço se fizesse sentir, o grupo se fazia presente, pois a cada aula sabíamos que haveria algo diferente. Eram aulas que despertavam a curiosidade, a partir do tema, da proposta apresentada pela educadora e pela vivência que estabelecia conosco.

A prática daquelas aulas desacomodava, inspirava, proporcionava experiências enriquecedoras, produzia movimentação, criatividade, uma relação dinâmica relação entre a teoria e a prática. Nela aprendemos não só "como trabalhar com crianças", mas nos conhecermos na e pela própria experiência, reconhecendo as nossas potencialidades e habilidades. Nessas aulas me convenci que temos a possibilidade de fazer uma escola diferente, uma educação diferente e que é essa diferença que transforma a nossa cultura e constitui o nosso ser de forma mais humana.

Acredito na teoria de Paulo Freire que em sua obra *Pedagogia do Oprimido,* apresenta uma "educação para liberdade", que acontece pelo ato de humanização, pela convivência e socialização, sabendo-se que é preciso que tanto o opressor como o oprimido se entreguem à práxis libertadora e utilizem o diálogo como ferramenta para a humanização do mundo. Sou grata por todos que de alguma maneira, contribuíram e contribuem na minha formação acadêmica e profissional.

Referências

ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.* Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LÜCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar.* Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. *Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia*-LP. Passo Fundo, 2016.

RAYS, Oswaldo Alonso. *Planejamento da ação pedagógica.* Passo Fundo: Espaço Pedagógico, 1996.

VEIGA, Ilma P. A. *Lições de didática.* Campinas, SP: Papirus, 2006.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendiza*gem. São Paulo: Ática, 2009.

A memória e a formação de nossas percepções e concepções sobre a vida: memória a partir de um depoimento do campo religioso

Ramon Hendges dos Santos
Eldon Henrique Mühl

Ancorado ao conceito de memória, este breve texto visa identificar e analisar alguns aspectos do uso da memória como importante fator da formação de nossa identidade e o desenvolvimento de nossas compreensões. Para tanto, utilizam-se as falas de uma entrevista de um pai de santo de religião afro rio-grandense, cujo depoimento oferece alguns elementos importantes que interferem na constituição da memória e na formação da subjetividade.

Entende-se que o esclarecimento dos conceitos e sentidos que abrangem o campo da memória, leva-nos a perceber as modificações que ocorreram nas sociedades, as diferentes temporalidades, as mudanças dos espaços e dos lugares, a constituição das próprias formas de vidas. Seguindo tais premissas, busca-se analisar alguns aspectos de uma fala de um religioso de tradição afro-rio-grandense manifestados em uma entrevista. Usando das premissas da educação, da filosofia e do campo da memória, pretende-se perceber os traços mais marcantes em seu discurso no que se relaciona à memória, ou seja, perceber os principais con-

textos, sentimentos e emoções que se tornam presentes quando ele é desafiado a relembrar o passado em confronto com a realidade atual. A reflexão pretende pontuar as percepções em relação à temporalidade atual, destacando os traços da memória que se fazem presente e como as vivências do passado atuam sobre as compreensões atuais. Cabe destacar que a entrevista utilizada neste recorte foi realizada pelo Núcleo de Estudos Religiosos (NER) e está disponível no site de vídeos Youtube. Para uma melhor compreensão, fizemos a transcrição de alguns trechos, evitando identificar o entrevistado e suprimindo passagem que não interessam à nossa reflexão.

A entrevista com Pai Xangô

Entrevistador do NER- Há pessoas que são pioneiras e que têm atitudes pessoais à frente de seu tempo, mas, quando se diz respeito à religião, elas são tradicionalistas e o antigo é o que vale. Uma delas vai estar comigo no programa de hoje, eu vou entrevistar Pai x de Xangô.

Pergunta- O senhor vê preconceito com o senhor, não por suas escolhas, mas por ser um babalorixá antigo?

Resposta- Sim! Eles me criticam porque eu critico.

(....) Eu sou criticado sim, pelos novos, pelos velhos não! E o que me interessa é isso.

Sei que hoje, que amanhã, a vida é curta. Os meus amigos antigos sabem e pensam quase, ou igualmente a mim. Os novos não, cada vez vai ser pior!

Pergunta- A religião está se perdendo?

Resposta- Está se perdendo sim! Alguns antigos estão deixando com que aconteça isso. Eu tento ao máximo, segurar para não deixar.

Pergunta- 73 anos, correto?

Resposta- Simmmmmmm

Pergunta- Tem alguma coisa que o Pai Xangô gostaria de fazer que ainda não fez?

Resposta- Eu sou uma pessoa realizada. Eu gostaria sim de reunir os que partiram e fazer uma festa com eles, uma religião. Mas isso é impossível, temos que ficar como estamos, é um ideal impossível.

Pergunta- O senhor disse que reuniria os antigos para uma religião, e se fosse reunir os jovens, o que o senhor diria na abertura desse Batuque?

Resposta- Tentem se espelhar nos antigos pra vocês mesmos não se perderem.

Idade não é posto, não é posto!

Entrevistador do NER - Os Babalorixás ou Yalorixás antigas tinham esses antônimos, eram ruins, mas tinham um bom fundamento.

Pergunta- Da sua época, que boas lembranças o senhor tem, se comparado aos batuques de hoje?

Resposta- Muita coisa mudou, muita coisa. Os santos mudaram, o respeito mudou, as pessoas mudaram. Muita ganância, misticismo, coisas que a gente não via.

Pergunta- Como era naquela época até que a pessoa chegasse a ser uma pessoa pronta na religião?

Resposta- Tinha que aprender, era aprender! Respeitar as pessoas mais velhas. Aprender uma cozinha, aprender os axés! Eu tenho muita saudade de um ser ruim (meu pai de santo), mas de bondade infinita. Ele era ruim para que eu fosse bom.

Pergunta- Em relação a essas diferenças o que pode nos contar acerca de algum fato que tenha acontecido com o senhor?

Resposta- Em relação ao uniforme: apanhei de meu pai várias vezes por usar uma calça apertada, até o transparente era motivo de briga pra ele. Nunca levantei os olhos pra ele, nunca respondi pra ele, porque eu escolhi ele pra ser meu pai de santo.

Muitas coisas mudaram, e muito! Mas quem sou eu ou, pai fulano, pai beltrano, pra querer mudar.

Algumas considerações sobre memória reveladas na entrevista

O religioso entrevistado é adepto da religião afro desde os 8 anos de idade. Hoje, com 73 anos, é professor e filho de Pai de Oxum, grande expoente da religião de Batuque. Em sua narrativa, podemos perceber a saudade de um tempo e a necessidade de afirmar sua época como mais significativa, mais rica, melhor e mais pura. Diante das carências e insegurança da vida atual, percebemos a necessidade de suprir tais limitações pela edificação de um passado memorável e o retorno a um tempo que parece inspirar mais segurança.

Trata-se de uma de compensação do tempo, em que, por não poder competir com os novos poderes e as novas gerações, busca recuperar tempos memoráveis, destacar as limitações e carências atuais e edificar uma visão compensadora de um passado perdido, abandonado. Retorna, pela memória, a uma época que lhe parece mais feliz e onde tudo era melhor. As carências e necessidade atuais encontram consolo e recompensações em um passado feliz e vitorioso.

A recordação de um tempo melhor lhe parece ser permeado por um poder majestoso, ímpar, que nem de longe é comparável às práticas realizadas na atualidade. A religião antigamente era melhor,

mais pura, mais verdadeira e condizente com dogmas sociais e morais aceitos pela maioria das pessoas.

O depoimento do religioso impressiona pelo desejo de retornar a um passado mais harmônico e glorioso. Vê a necessidade e acredita na possiblidade de reunir as pessoas que já morreram como forma de restabelecer uma ordem espiritual perfeita. Expressa em seu desejo que tudo retorne ao estado primitivo, que tudo volte ao que era antes e que seja restabelecida a velha ordem em que tudo acontece de forma justa e correta. Trata-se, portanto, de uma forma de retomar os aspectos intocados do passado, os quais parecem estar lá, intactos, perfeitos, servindo como aporte ético para os dias atuais.

Cabe, porém, nos atentarmos para uma colocação do entrevistado que revela que nem tudo se apresentava de forma correta no passado: trata-se do lado opressor presente na experiência do religioso. Em trecho de sua entrevista ele se refere às formas de vestir-se em meio às cerimônias, quando expressa a opressão que sofreu e o medo que tinha diante da autoridade de seu líder. Relata constantes agressões sofridas do líder religioso quando o trajar dos "filhos de santo" não estava de acordo com a forma proposta por ele. Como depôs, ninguém "ousava erguer os olhos para enfrentar seu agressor".

O relato pode nos ajudar a refletir sobre as modificações que ocorreram na educação, nos costumes e nas situações sociais vivenciadas pela reconstrução das nossas memórias. Vivemos em um momento em que se propaga a autonomia dos sujeitos, mas constatamos que, ao mesmo tempo, as vivências de um passado são retomadas como referência de um momento em que fomos mais felizes e a vida era melhor. Mesmo diante da constatação de que o passado geralmente é identificado com muitos momentos de repressão e de autoritarismo, retornamos a ele, buscando sustentar nossas lembranças de um passado feliz. Efetivamente, os relatos de muitas pessoas revelam que a opressão era um fato corriqueiro e familiar

no passado recente. Os filhos, na maioria das vezes, não ousavam opor-se às ordens impostas pelos pais. Hoje já não se aceita mais o autoritarismo e a violência como uma forma de educar. Porém, mesmo assim, concepções tradicionais são permanentemente retomadas para justificar manutenção da disciplina, da ordem e da submissão.

Na análise da narrativa de Pai de Xangô, podemos perceber tal fato, à medida que ele idolatra o passado como um tempo de práticas mais corretas e considera as novas formas de atuação religiosa como falhas e desrespeitosas com a tradição.

Segundo tal perspectiva, podemos perceber a importância mental e psicológica da memória, no caso, relativamente à memória da época de juventude, dos seus feitos, das formas de prática e de ação do jovem. Podemos perceber como as impressões do passado levam as pessoas a idolatrar a vida de seu tempo, seus feitos e suas formas de ser. Sabe-se que o principal motivo de tais percepções está no fato de que a situação vivenciada agregava valor à juventude, despertando o sentimento de poder na atuação social, religiosa e cultural. Podemos perceber que o saudosismo está atrelado ao poder de ação na juventude, ou seja, no sentimento de poder atuar na realidade ou no seu contexto social. Isso nos leva a concluir que a memória é um recurso fundamental na manutenção da concepção de mundo que temos e nos valores que mantemos no presente. Por isso, a reconstrução crítica de nossas memórias é uma prática indispensável para a transformação de nossa concepção de vida e de educação.

Referências

BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon H. *Educação, práxis e ressignificação pedagógica.* Passo Fundo: UPF, 2010.

MUHL, Eldon; MAINARDI, Elisa; WESCHENFELDER, Lorita Maria. *O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos educadores:* relatos e reflexões formativas. Curitiba: CRV, 2017.

NER. Debates do Ner. Porto Alegre, a. 9, n. 13 p. 9-23, jan./jun. 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ybDm8QvKoLQ&t=102s e em https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/viewFile/5244/2975. Acesso em: 28 ago. 2018.

TEDESCO, João Carlos (org.). *Usos de memórias (política, educação e identidade)*. Passo Fundo: UPF, 2002.

TRIUMPHO, Vera et *al*. *Rio Grande do Sul:* aspectos da negritude. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1991.

Esporte para-desportivo: memórias de experiências de um extensionista

Alex Luís Emiliavaca
Lorita Maria Weschenfelder

Lembrar é viver, redescobrir, sonhar, refazer. É um simples, mas difícil ato de nos colocarmos perante as críticas, os esclarecimentos, as dúvidas, os elogios, as decepções. Ao escrever esta memória, me lembro do mês de junho de 2015, pois foi neste período que iniciei o meu percurso no esporte paradesportivo. Entre os dias 19 e 20 de julho de 2015, ocorreu o I Sippel (I Seminário Internacional de Políticas Públicas do Esporte e do Lazer: vivencias e marcas das comunidades). Foi ajudando alguns colegas e a equipe de organização do evento que comecei a me envolver com o processo formativo que passo a relatar. Destaco, inicialmente, que tal participação se tornou "divisor de águas" em minha vida pessoal, acadêmica e profissional. A semana seguinte, após o termino do evento, eu e professora Lorita estabelecemos muitos diálogos, e ela me acolheu no Polo Regional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer como bolsista.

No início, eu estava um pouco receoso, encolhido, com tantos desafios por vir, trabalhos, andamento do curso de graduação, e ainda uma preocupação em ser justo correto e tentar realizar as ações da melhor forma. A semana no Polo era carregada de atividades em todos os dias. Natação,

hidroginástica, dança bike cessível e recreação com os associados da Apace (Associação Passo-fundense de Cegos). Comecei a perceber a observação feita por Carmo (1991, p. 145) de que as atividades físicas para pessoas com deficiência são importantíssimas, pois influenciam positivamente na vida social, na autoestima, tornando-os cada vez mais livres na busca pela qualidade de vida. Eu atuava no auxílio de atividades de natação, hidroginástica e bike acessível, e logo comecei a perceber que minha tarefa transcendia a relação humana, pois ela não só exigia uma relação amistosa e certa competência técnica, mas o diálogo e um cuidado permanente com a pessoa que estava ao meu lado. Isso me fez repensar quem eu era e quem eu deveria ser como educador. Conforme enfatizam Mühl e Esquinsani (2004, p. 8), percebi "que apenas nos conhecemos na relação com o outro, nas interações sociais, e este ato de conhecer acontece através do diálogo permanente entre as pessoas, criando laços fortes de amizade e confiança".

A relação com os associados da Apace criou, progressivamente, um vínculo cada vez maior. Com o passar do tempo, foi consolidando-se um forte sentimento de amizade, de corresponsabilidade, de respeito, de reconhecimento. Como os encontros eram seguidos, essa proximidade tornava-se muito mais perceptível e as relações se tornaram mais homogêneas, respeitosas. Comecei a constatar que esse convívio diário estabelecia relações importantíssimas, revelando que é na complexidade das interações sociais que descobrimos a alma de cada ser humano.

A minha trajetória dentro do esporte de inclusão, ocorreu no primeiro dia da modalidade Bike. Considero que o exercício de pedalar representa um grande avanço para as sociedades, pois, além de ser útil para combater a poluição no meio ambiente, é muito importante para a promoção da qualidade de vida das pessoas, pois reduz o risco de doenças crônico-degenerativas (DORA, 2000) traz outros benefícios para a pessoa e para a sociedade. Pedalando e conversan-

do, com um senhor, relatei que eu gostava de correr também, além de realizar outras atividades físicas. Este senhor falou que também corria, mas que necessitava de alguém que o guiasse, que fossem seus olhos durante as provas de corrida. Eu de imediato aceitei o desafio de ser seu guia, mas, juntamente com esse ato de aceitar, apareceram diversos desafios, pois eu nunca havia tido formação para trabalhar com um deficiente visual (DV). Foi o estar no Polo Regional que me proporcionou este conhecimento prático.

O paradesportivo ou esporte paraolímpico é definido como esporte adaptado para pessoas com algum tipo de deficiência, modificado ou criado para suprir as limitações dos envolvidos, no qual pode haver a integração de pessoas não deficientes (WINNICK, 2004). O objetivo maior é a promoção, pelo esporte, além da saúde e da qualidade de vida, da inclusão e do reconhecimento social dos indivíduos com deficiência. Cabe destacar que esse é o real objetivo da prática esportiva, pois sua principal finalidade está diretamente ligada à qualidade de vida de todo cidadão, seja qual for sua faixa etária. Seja na área da saúde, por intermédio da fisiologia do exercício, na área social, por meio da participação e do lazer, ou na área da educação, pelo esporte escolar, em toda e qualquer situação, é esse o papel fundamental na educação: formar hábitos e valores para toda a vida.

A atividade da corrida é central para a mobilização dos cegos, mas sua representação tem uma significação bem mais profunda. Ela possibilita aos cegos criarem sua vida social e manifestarem sua solidariedade, confiança e amizade. Trago como exemplo uma situação vivida nesta minha caminhada. Em certa ocasião fui responsabilizado a acompanhar (guiar) uma pessoa que eu não conhecia. Mesmo assim, percebi que a relação de confiabilidade e de consideração já estava presente. No final da atividade, o paratleta, que acabara de me conhecer, convidou-me para que eu pousasse em sua casa, uma vez que eu não residia em Passo Fundo e a questão de logística para deslocamento era muito mais fácil. Levou-me a conhecer sua

família e a pousar em sua casa, mesmo não sabendo quem eu era ao certo. Essa atitude me marcou, pois revela a capacidade que ele teve de corresponder a minha disposição em me envolver com sua luta por uma vida melhor.

Uma ação, um evento de esporte é para o DV, conforme enfatiza Oliveira *et al.* (2013), um momento de integração, da busca da qualidade de vida, de socialização. Em todos os sentidos, é um momento de superar limites, superar dificuldades. Para tanto, é preciso que a relação entre as pessoas não se restrinja apenas em um evento específico; ela deve ocorrer nos dias anteriores, nos seguintes, nos preparativos de um próximo evento, nos treinos, nas rotinas de cada um. De acordo com Weschenfelder (2015), é perceptível que a deficiência não os torna incapazes de usufruir e conduzir suas vidas, e atividades de esporte e lazer, mas oferece oportunidades de construir sua própria autonomia e preparar-se para enfrentar as dificuldades do seu cotidiano.

Falar sobre a corrida não é apenas dissertar sobre o ato de correr, até por que não é somente uma pessoa correndo, são duas pessoas juntas. Ser guia de corrida de uma pessoa com deficiência visual é algo muito realizador. A felicidade e o sentido de vida que a interação com o cego promove, torna-se algo quase inexplicável. Confesso que não guio para que as pessoas olhem e falem para mim: que belo exemplo Alex. Eu corro por gostar do esporte e por sentir o valor que tal atividade tem para o cego que acompanho. É de minha responsabilidade, durante a prova, cuidar o trajeto, avisar quando o terreno não é bom, quando tem pessoas a frente, alertar para aumentar o ritmo, avisar quantos metros tem pela frente, não deixar ocorrer um acidente. Ao realizar tais tarefas, sinto que estou construindo com ele um projeto, cujo resultado principal não é o pódio, mas a descoberta da capacidade de construir um sentido de vida, de sonhar e de realizar sonhos.

Mas a função de acompanhar corrida não acontece, porém, sem percalços. Nesse sentido, lembro-me de um fato curioso que se sucedeu em uma de minhas primeiras corridas como condutor. Em certa altura, eu não percebi que havia um guarda de trânsito no caminho, tentei desviar o atleta, mas foi tarde demais, o senhor com DV bateu em cheio no guarda de trânsito. Depois de desculpas e de perceber um olhar de descrédito do guarda sobre minha competência de condutor, dei sequência à tarefa. Não sei o quanto aprendi com a experiência, mas depois deste dia, tal fato não mais se repetiu. Penso que aprendi como portar-me no acompanhamento da pessoa com deficiência e ficar atento aos percalços do caminho.

Os sonhos e as realizações humanas exigem coragem e, nesse sentido, outra experiência com os DV me marcou significativamente. Em uma linda manhã, participei de uma atividade de esporte de aventura que nunca pensei realizar em razão do medo que tenho de altura.

Fiz um rapel de 40 metros de altura, encarando o meu maior medo, o medo de altura. A atividade foi desenvolvida na ponte da via férrea próxima à barragem do Capingui em Passo Fundo com a participação dos associados da Apace, juntamente com minha colega, bolsista do Polo Regional de Esporte e Lazer, Camila Guireli. Embora simples, essa foi, certamente, a atividade mais temerosa de todas as realizadas por mim.

Percebi com tal experiência o quanto o medo aprisiona o homem e o impede de realizar ações que o permitem ser livre, de sentir e perceber novas sensações. O medo torna o ser humano escravo de si mesmo. Enfrentar os medos é um dos principais desafios da nossa educação. Aliás, sempre estamos nos defrontando com muitos dos nossos medos. De acordo com Louise (2004), quem percebe o adulto que somos não percebe o sobressalto que muitas vezes vivemos, de insegurança que sentimos diante de uma situação nova, pois uma

ação diferente, algo novo, nos deixa com insegurança, medo. Diante do medo, o coração disparava, mas é enfrentando o medo que começamos a sentirmo-nos livres.

O medo nos impede de realizar diversas atividades. Para encarar o medo, temos que sair da zona de conforto – neste caso, o ato representa – pela parte onde está a via férrea – e partir para a zona de perigo – a corda suspensa, o rapel em si. Ao confrontar as dificuldades, o medo acaba por ser vencido e as barreiras do comodismo superadas.

Mas qual o significado dessas palavras?

Significa que, presenciar deficientes visuais participarem de um rapel, sendo capazes de se aventurar, de enfrentar seus medos é algo extremamente reconfortante e mobilizador. Afirmo e reafirmo que o entusiasmo e a coragem dessas pessoas acabaram por me contagiar no dia a dia, pois como descreve Maturama (2002), a educação é um processo contínuo que dura a vida toda. É no contato quase diário com as pessoas, que acabamos nos transformando socialmente em novos comportamentos por meio do convívio extremamente enriquecedor e inclusivo.

A extensão universitária possibilitou-me inúmeros conhecimentos, tanto teóricos, como práticos. Um exemplo disto é o fato de me sentir desafiado a buscar aprender sobre outras modalidades esportivas voltadas ao esporte para desportivo, no qual passei a desenvolver inúmeras atividades.

Nessas experiências constatei que as relações interpessoais são a base do sucesso de um processo educativo e do desenvolvimento da aprendizagem. Quando o educador desenvolve um trabalho com grupos de pessoas, sempre surgem muitas interferências, positivas e negativas. No caso do trabalho com deficientes, essa situação se complexifica, pois são muitas as exigências que precisam ser atendidas para que obtenha algum resultado formativo. Mais um exemplo

dessa situação me ocorreu quando iniciei a trabalhar com pessoas surdas, na modalidade de futsal, com atletas da Associação de Surdos de Passo Fundo. O início foi complicado, tive muita dificuldade de realizar os treinos, pois como tinha um conhecimento limitado em Libras (Língua Brasileira de Sinais), a comunicação e a interação era muito difícil. Isso me fez compreender a importância da comunicação ou, nos reportando à fala de Paulo Freire, do diálogo. Em relação a esse aspecto, levei algum tempo para superar minhas limitações, mas consegui avançar.

No entanto, uma nova experiência me despertou para outro aspecto mobilizador da aprendizagem dos deficientes, neste caso, também deficientes surdos. Foi no ano de 2016, a partir do segundo semestre, quando comecei a desenvolver, na prática, jogos/treinos de futsal, considerando que os treinos entre os pares despertavam pouco interesse dos participantes. A nova modalidade trouxe uma grande motivação. Sem deixar de ressaltar que a função do esporte é a de promover a integração dos associados e a melhoria da qualidade de vida, a prática da competição é um fator mobilizador importante do ponto de vista pedagógico. Com tal prática sistemática e contínua, foi possível constituir e fortalecer uma equipe que passou a participar da disputa de campeonatos em nível estadual e nacional (primeira vez na história da associação), tornando-se uma equipe de alto rendimento esportivo na categoria de atletas surdos. A participação mobilizou toda a "comunidade" da associação e possibilitou a integração com outras Comunidades Surdas. Isso promoveu o desenvolvimento de outras modalidades de esportes e de lazer, possibilitou muitos encontros e confraternizações, além de intensificar a comunicação pela Língua Brasileira de Sinais.

As ações pedagógicas não são apenas trabalho ou troca de favores e serviços. Educar significa possibilitar interações e fazer com que as relações superem as diferenças, façam as pessoas se respeita-

rem, tornarem-se solidários e companheiros. Quando os elos de amizades estão fortemente construídos nada é impossível na educação. Isso prova que comunicar-se com os surdos, hoje, tornou-se mais do que possível.

Todo esse percurso de experiências relevantes provocou em mim a necessidade de me aperfeiçoar. Por isso, desde 2016, além das atividades no Polo Regional, tenho participado do grupo de pesquisa "Teoria e Pratica Pedagógica". O projeto tem permitido aprofundar as compreensões sobre a minha experiência, levando-me a refletir sobre os princípios e sobre os aspectos pedagógicos e metodológicos que fundamentam a educação. Em nossos encontros quinzenais com o grupo de pesquisa, fortaleço e aprofundo cada vez mais a concepção teórica e metodológica assumida também no espaço da extensão onde nos reunimos semanalmente.

Considero que a reflexão sobre a prática em desenvolvimento é extremamente importante, e neste contexto, destaco que as vivências das ações do esporte e do lazer, tanto com as pessoas deficientes visuais como com as pessoas surdas, sendo registradas, refletidas individualmente por cada um dos estagiários do projeto e partilhadas no grupo vai, aos poucos, nos constituindo num processo de formação não apenas individual, mas também coletiva. Todos esses movimentos e partilhas, tanto no espaço da pesquisa como no espaço da extensão têm sido uma importantíssima referência para meu crescimento intelectual, social, docente, humano. Estou aprendendo que existe um ser humano em cada pessoa, que precisa ser acolhida, respeitada, que ao mesmo tempo em que contribuímos como orientadores na área do esporte e do lazer, também há espaços de aprendizagens e aprofundamentos a partir da nossa própria prática. Educação é acima de tudo relação com os outros, nas quais nos construímos coletivamente.

Referências

ANTUNES, Celso. *A linguagem do afeto*: como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas: Papirus, 2005.

ASSAD, D. P. *et al.* O valor do futsal como um meio de desenvolvimento moral de adolescentes com dificuldades de relacionamento social. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, São Paulo, v. 5, n. 16, p. 146-154, maio/jun. 2013.

AZEVEDO, M. A. O. de.; FILHO, A. C. Competitividade e inclusão social por meio do esporte. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 589-603, jul./set. 2011.

BARROZO, A. F. *et al.* Acessibilidade ao esporte, cultura e lazer para pessoas com deficiência. *Cadernos de Pós-Graduação em distúrbios do desenvolvimento*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 16-28, 2012.

CATUNDA, F. N. Benefícios do Ensino da Natação para deficientes visuais: Adaptação e intervenção profissional. *Fiep Bulletin*, Foz do Iguaçu-PR, v. 84, 2014.

GIL, Mart (org.) Deficiência Visual. *Cadernos da TV Escola*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 2000.

SARTORI, Jerônimo WESCHENFELDER, Lorita M. (org.) Práticas pedagógicas: vivências e reflexões. In: SARTORI, Jerônimo WESCHENFELDER, Lorita M. *Praticas pedagógicas*: vivencias e reflexões. Passo Fundo. Editora UPF, 2004. p. 11-21.

HAY, Louise. *Aprenda a vencer o medo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

LOPES, M. C. de.; MACHADO, C. F. de. Pedalando em busca de alternativas saudáveis e sustentáveis. *Ciência e saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 6, junho, 2012.

MARQUES, R. F. R. *et al.* Esporte olímpico e paraolímpico**:** coincidências, divergências e especificidades numa perspectiva contemporânea. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 365-377, out./dez. 2009.

MÜHL, E. H.; ESQUINSANI, V. A. Diálogo: ressignificação da prática pedagógica no cotidiano escolar. In.: MÜHL, E. H.; ESQUINSANI, V. A. *O diálogo*: ressignificando o cotidiano escolar. Passo Fundo: Editora UPF, 2004. p. 7-14.

PERAZZOLO. G de Araújo. Uma história de amor ao esporte, estimulada pela luta constante na busca pelo reconhecimento dos Desportos de Surdos e dos Surdo atletas no Brasil. *Confederação Brasileira dos Desportos de Surdos* – CBDS. Disponível em: http://www.fiepbulletin.net. Acesso em: 28 jun. 2016.

SOUZA, J. C. P. de. Educação integral do surdo através do esporte. *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*. Rio de Janeiro, n. 3. 2008. Disponível em: http://www.congressoines2015.com.br/material/Gustavo_de_Araujo_%20 PerazzoloEsportes_e_Sociedade.pdf. Acesso em: 12 ago. 2017.

SOUZA, M. P. Educação Física adaptada para pessoas portadoras de necessidades visuais especiais. *Efdeporte*s, Buenos Aires, a. 12, n. 111, ago. 2007.

WESCHENFELDER, Lorita M. *et al*. Pessoas com deficiência visual: esporte e lazer como fator de inclusão. *Revista de Ciência Del Desportes*, I Congresso Internacional de Atividade Física Portugal, v. 2, n. 11, p. 113-114, 2015.

Caminhos e escolhas, construindo uma história

Camila da Silva Guireli
Lorita Maria Weschenfelder

Refletir... Compreender... Onde estamos... O que fazemos... Como e porque fazemos no tempo atual, remete-nos, necessariamente, a fazer um mergulho de volta no tempo e no espaço de nossa história, não no sentido saudosista, mas muito mais no sentido de valorizar o que somos e as pessoas com as quais contamos na nossa construção histórica.

> Entendemo-nos como seres no tempo presente, mas que buscamos no passado não à volta imobilizante, mas a compreensão do por que fomos e estivemos daquele jeito, do por que não foram construídas alternativas de libertação humana naqueles espaços e tempos, na tentativa de projetar possibilidades, de projetar utopias, sonhos ainda não realizados, mas possíveis (WESCHENFELDER *et al*., 2005, p. 130).

Nasci no seio de uma família humilde, porém cheia de amor pela qual fui criada. Meus pais trabalhavam muito para sobreviver com dignidade. Minha mãe empregada doméstica e o meu pai frentista de posto de gasolina. Por falta de tempo de meus pais que trabalhavam o dia todo, foi cuidada, durante o dia por uma vizinha a qual chamava de vovó Lurdes que me dava alimentação, atenção e carinho, fui crescendo ao lado dela. O tempo passou e logo fui para escola, a qual ficava cerca de 2 km de distância da minha casa. Com seis anos de idade já ia para escola sozinha, mas

meus pais sempre me orientavam para ter cuidado com os carros, motos e nunca dar conversa para estranhos.

As condições financeiras não me permitiram acesso a espaços e possibilidades que outras crianças tinham e têm normalmente. Quando criança nunca frequentei nenhuma escolinha infantil, por essa questão, penso eu, a adaptação no mundo escolar foi um pouco difícil, mas com o passar dos dias fui me entrosando com coleguinhas e construindo amizades. Lembro-me com carinho da minha professora que se chamava Analice; ela marcou positivamente minha vida escolar e também dos meus colegas da pré-escola que foram meus companheiros não só de escola como de convívio na comunidade, por mais de 12 anos. Passamos juntos o ensino fundamental e o ensino médio na mesma escola, desses colegas, muitos ainda moram no mesmo bairro e mantemos contato até hoje, o que marca nossa amizade.

Foi durante o meu ensino médio que fui me identificando e me destacando no esporte e com os primeiros sonhos em relação à minha escolha profissional, sonho que ainda era confuso, não pela escolha, mas por ser distante pelas condições objetivas para cursar o ensino superior. Sabendo da realidade complexa em relação às condições financeiras, fui fazer uma seleção para cursar um curso técnico na Escola Profissional João de Césaro, por meio de uma prova teórica na qual fui aprovada. Comecei a cursar o Técnico em Secretariado, durante dois anos, passados com muita luta muita dedicação, mas, por outro viés, de muito aprendizado em todos os sentidos. Muitas vezes, não tinha dinheiro para comprar passagem para ir ao curso, então, ia a pé, depois de muito sofrimento consegui concluir o curso e aí me fiz a seguinte pergunta: é realmente isso que quero para minha vida? Não estava satisfeita, e nesse momento meu sonho adormecido volta à tona, lá vem os diálogos e as buscas de saídas para tornar meu sonho possibilidade de formação profissional, uma verdade, até a tomada de decisão, de encarar o desafio. Prestei vestibular para

Educação Física, passei, até aí tranquilo, dependia apenas de mim, mas, surgiu uma preocupação nevitável: o maldito dinheiro para pagar a matrícula. Depois de muito choro, muito pensar, muito diálogo, meus pais, mais uma vez, arrumaram uma solução: foram ao banco e fizeram um empréstimo para pagar a matrícula. Então, começou minha trajetória acadêmica no ano de 2010, cursando Educação Física Licenciatura na Universidade de Passo Fundo. Longo caminho percorrido, muita aprendizagem, muitos obstáculos vencidos, para concluir essa graduação, vários momentos tristes e também felizes. Sem condições de pagar as mensalidades, a saída foi a mesma de todas as pessoas na mesma situação financeira me tornar uma trabalhadora estudante. Passei a trabalhar no comércio longe da área de estudos, mas era a única alternativa que tinha para ajudar meus pais a pagar a mensalidade da faculdade. Fui uma acadêmica que se envolveu a maior parte do tempo unicamente com o ensino, tendo um envolvimento apenas com a disciplina de Recreação e lazer que proporcionou atividades de campo para todos os alunos em um contexto até então desconhecido. A falta de tempo e o forte envolvimento com o trabalho impedem os estudantes de se envolverem com ações para além do ensino. Hoje, consigo compreender essa realidade por estar num outro momento da vida e com possibilidades de vivenciar o espaço universitário por completo, ou seja, estar envolvida na tríplice dimensão universitária, ensino, pesquisa e extensão. Ainda como aluna, outra disciplina marcou minhas escolhas. Quando da realização do estágio III da licenciatura me identifiquei com as crianças, o mundo da imaginação me contagiou e me fez compreender que a educação infantil é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade. Certamente, foi essa experiência que despertou interesse e, posteriormente, possibilitou a escolha por uma especialização na área. Essa compreensão me faz perceber que minha infância apesar das dificuldades nunca me foi roubada uma vez que:

> Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair (MELLO; VALLE, 2005, p. 45).

Passaram-se quatro anos até conseguir me formar, tempo esse de muita união, cumplicidade e companheirismo com minha família e com as pessoas do meu trabalho, porém, chega o momento de formatura, novamente a questão financeira nos empurra a buscar alternativas para celebrar e tornar público o processo de minha formação, momento importante na vida de todas as pessoas que cursam o ensino superior. É nessa hora que me dou conta dos vínculos fortes que estabeleci no meu ambiente de trabalho, pois de lá veio ajuda, muita ajuda, desde a decoração, a organização do espaço, a escolha e o pagamento do vestido e, ainda, de surpresa, ganhei um anel de formatura, tudo liderado por uma das minhas colegas que se tornou, além de colega, amiga, pessoa que fazia parte do meu coração e com a qual, por força do destino, hoje, não tenho mais contato. Como nada é para sempre, tudo acaba, esse vínculo foi rompido. Senti e sinto a dor da distância, o silêncio de uma amizade, mas com todo esse sofrimento, cresci muito profissionalmente, pois aprendi a viver o hoje e deixar o amanhã para viver quando tiver que viver. Apesar de não conviver diretamente com essa colega/amiga, tenho certeza que marcas foram deixadas em relação à minha escolha profissional, o que pode ser visto no fato de a filha dela ter feito a escolha pela Educação Física. O mais emocionante, para mim, é ter reconhecido e revelado numa das aulas que fez a sua opção por conta da admiração que sentia em conviver comigo, pela relação que eu tinha com a mãe por decorrência do trabalho, pois convivi mais tempo com as pessoas do trabalho do que com minha própria família.

Com o diploma na mão, hora de fazer escolhas, continuar no comércio ou buscar novas possibilidades na área de minha forma-

ção. Decisão difícil, e por que não dizer dolorosa, distanciamentos de um cotidiano e perspectivas de novos espaços vinham pela frente. Fiz a escolha de sair algumas horas do trabalho e enfrentar a busca pelo mercado na área da Educação Física e ao mesmo tempo iniciar uma especialização ainda encantada pelo universo da criança. Tive, então, a oportunidade de conseguir a minha primeira experiência profissional na educação Física trabalhar com a terceira idade no Departamento de Atenção a Terceira Idade (Dati) na Coordenadoria Municipal de Atenção ao idoso (Comai), nos primeiros seis meses conciliando as duas atividades e ir adentrando no universo dos idosos o que me levou a estudar questões específicas desta área e entender que...

> No Brasil a expressão idoso se refere aos velhos respeitados, pois, o termo velho, está associado à pobreza, à dependência e à incapacidade. Além disso, a designação terceira idade indica os velhos, aposentados dinâmicos como acontece na sociedade francesa (PEIXOTO, 1998).

Foi um grande desafio, trabalhar como vendedora e, ao mesmo tempo, assumir uma turma de 102 alunos de terceira idade, numa comunidade desconhecida. Vale salientar havia uma aposta e uma cumplicidade em meu ambiente de trabalho na loja, a filha de minha colega/amiga me acompanhava, uma vez que eu saia e retornava para a loja, esses movimentos sem dúvida encantaram a menina e foram determinantes para, mais tarde, ela fazer sua escolha profissional na área da Educação Física. No mundo de hoje, existe pessoas sensíveis e empregadores que entendem a necessidade e possibilitam que seus funcionários busquem evoluções profissionais. Não vou esquecer jamais o apoio incomparável que tive, sem ele, certamente, não teria chegado onde cheguei. Embora feliz por estar atuando na Educação física, me acompanhavam a insegurança e o medo de enfrentar o desconhecido em todos os sentidos, desde o universo a ser trabalhado até a minha fragilidade em termos de conhecimento da terceira idade, uma vez que o curso que fiz não me capacitou no sen-

tido de atuar com essa faixa etária como é necessário no cotidiano das aulas. É nesse momento que me dou conta de que não estamos prontos ao nos formarmos e a nossa formação deve se dar ao longo de nossa vida. Inclusive foi isso que fez buscar minha autoformação por meio de leituras, pesquisas, diálogos com pessoas que já tinham experiência na área com idosos; foi, e ainda é, uma busca constante para potencializar meu trabalho os novos conhecimentos, as informações e as novas possibilidades. É no e com o contato direto sistemático e contínuo com idosos que aprendo mais a cada dia. Aprender na relação com as pessoas com as quais interajo semanalmente, com as suas histórias já vividas, com a instituição que é responsável com a história, sua origem, sua forma de organização e com seus objetivos que é o Dati/Comai. Conforme se pode ler a seguir: "O educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo [...], e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos" (FREIRE, 1992, p. 47).

A criação do Dati, por meio da Divisão do Idoso, da então Secretaria da Criança e Ação Social, se deu em 1996, que hoje conta com 50 grupos de Convivência localizados nos mais diversos bairros da cidade e no interior, tendo, aproximadamente, 2580 idosos matriculados. O Dati promove ações que buscam fazer do envelhecimento um processo assistido, proporcionando ao idoso cuidado com a saúde, gerando uma qualidade de vida satisfatória por meio de atividades educativas multidisciplinares que permitem a manutenção e a melhoria da sua capacidade funcional.

Realiza, também, programas e grupos de convivência, atuando como agente de avaliação e monitoramento das casas de longa permanência para pessoas idosas instaladas na cidade com o desafio de: planejar as atividades relacionadas aos idosos em situação de vulnerabilidade social, buscando a inserção em programas que viabilizem a ressocialização e emancipação social; viabilizar o acolhimento de

idosos em casas ou lares asilares, acompanhando o tratamento dispensado e garantindo o cumprimento das medidas protetivas, conforme o estatuto de idoso; desenvolver projetos e oficinas nas áreas de tradição gaúcha, dança musicalidade, atividades físicas, jogos, bem como Ações de promoção à saúde, cidadania, literatura, visando à qualidade de vida das pessoas que são o público-alvo; viabilizar espaços de Convivência para socialização de informação, práticas esportivas, atividades físicas, musicalidade, informações educativas, habilidades diversas e atividades sociais.

A vida é feita de escolhas, e eu as encarei. Fiz seleção e fui cursar Especialização em Educação Infantil – Currículo e Infância. Lá estava eu, uma jovem de 22 anos, imersa em três realidades distintas, uma no comércio, lidando com vendas para pessoas de todas as idades e duas situações diferentes na área da Educação Física, a criança no início do desenvolvimento, enquanto estudos na especialização e minha relação com os idosos atuando diretamente com atividade de Educação Física num espaço com idosos que estão na busca do movimento pela qualidade de vida.

Aos poucos fui gostando, me envolvendo com a Educação Física e reafirmando minha opção e escolha profissional. Novamente, chega a hora de fazer escolhas, sair do comércio e consolidar desafios. O distanciamento foi doloroso, separar laços de amizades, construídos ao longo do tempo na área do comércio, de onde veio meu sustento durante a graduação e parte da especialização. Contudo, foi necessário, uma vez que atuar na área era meu grande sonho. Porém, ainda fico vivenciando a dualidade de dois universos, um voltado à universidade, enquanto formação acadêmica na especialização e outro no cotidiano real no mundo do trabalho. Importante salientar que a universidade faz busca e captação por alunos para ingressar nas diferentes especializações, mas não faz estudos para saber a realidade desse aluno graduado, inserido no mercado de trabalho. Nesse sentido, surgem as escolhas dos acadêmicos que, de certa forma,

não condizem em alguns casos, como foi o meu, com sua realidade de atuação. Muitas vezes, por não ter informações, orientações investem em formação que não são utilizadas no seu dia a dia, o aluno faz escolhas equivocada, o que é muito triste, no meu caso, poderia ser encaminhada para o Mestrado em Envelhecimento Humano que está inserido na minha própria unidade.

Durante a vida acadêmica, não tive a oportunidade, como falei anteriormente de vivenciar a totalidade das dimensões do universo da graduação, porém, por construir laços de amizades dentro e fora da universidade, fui indicada por uma grande colega/amiga para participar como bolsista no Convênio da Universidade de Passo Fundo com a Fundergs/SEL (Fundação do Esporte e Lazer da Secretaria de Esporte e Lazer Rio Grande do Sul) que é o Polo Regional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer. Esse convênio se manteve nos anos de 2012, 2013, 2014 até metade de 2015. Fez parte da Política de Estado com os objetivos de descentralização e democratização do esporte e lazer no estado; ampliar ofertas de cursos de capacitação; subsidiar os gestores municipais para elaboração de projetos; investigar as demandas locais, no sentido de ampliar o alcance das ações na área do Esporte e do Lazer, nas cidades que faziam, na época, parte da Região 04, composta por 151 municípios e que faziam parte da região de abrangência da Universidade de Passo Fundo.

Esse convênio foi encerrado no final no final do primeiro semestre de 2015, por conta da extinção, num primeiro momento, da Secretaria Estadual de Esporte e Lazer e, logo em seguida, da Fundergs. Tendo em vista as dimensões e os impactos positivos, foi transformado num projeto de extensão, no qual atuo como bolsista pela Universidade de Passo Fundo, o que me permite, e também a todos os demais, muitas oportunidades de interagir com uma diversidade de situações; resignificar as relações com colegas e professores, uma vez que as vivências no Polo são levadas como diálogos para os espaços do ensino; entrar em contato com a realidade de

diferentes espaços e diferentes grupos sociais, principalmente com a Comunidade Surda de Passo Fundo e região e com a Associação de Cegos (Apace) também de Passo Fundo. Realizar estágio no Polo me coloca em contato permanente com a área de gestão do esporte e lazer, no momento de definição de ações que se não estivesse neste espaço jamais teria conhecimento.

Por meio desse projeto é que tive o contato direto com a concepção teórica e metodológica da práxis pedagógica. Pude vivenciar e experimentar o conhecimento na prática, compreendendo-a através da teoria, traduzida em registros semanais refletindo sobre e a partir de nossas ações concretas o que denominamos de "memória". Conforme Benincá (2002, p. 126),

> [...] a memória, embora seja um ato subjetivo que envolve a percepções pessoais sobre o processo vivenciado, ela adquire um caráter público quando é colocada em avaliação no coletivo do grupo ou da comunidade escolar. Dessa forma, a memória torna possível que experiências particulares tornem-se públicas pela reflexão crítica, coletiva. Isto oportuniza o esclarecimento da posição política e pedagógica de cada um e a explicitação dos princípios que dão sustentação ao quefazer pedagógico.

Por estar inserida nesse meio no momento de minha formação na especialização de Educação Infantil, optei por fazer o trabalho de conclusão de curso voltado à área da gestão com a qual estava convivendo por decorrência do projeto. Foi assim que apenas no final do curso consegui fazer e estabelecer relação com minha realidade, dando sentido acadêmico vinculado a minha prática pedagógica cotidiana, reafirmando o que nos diz Freire: Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada (FREIRE, 1996, p. 32).

Hoje tenho certeza de que o acadêmico que tem oportunidade de se envolver em projetos de extensão se forma com um olhar diferenciado. Pela extensão, tenho a possibilidade de participar como bolsista voluntária do Grupo de Pesquisa Relação Teoria e Práti-

ca na formação dos Professores: "exigências e desafios na sociedade complexa e plural" da Universidade de Passo Fundo. Fazer a formação acadêmica vivenciando o tripé ensino, pesquisa e extensão é um privilégio. Estar inserida nos três eixos, que constituem uma Universidade foi e está sendo um divisor de águas em minha vida acadêmica.

A extensão me possibilitou mergulhar de fato e de direito no mundo da inclusão com pessoas deficientes visuais, o qual não tinha, até então, o conhecimento do que seria trabalhar com esse grupo de pessoas. Porém, assumo essa tarefa com muita responsabilidade. A possibilidade de andar de bicicleta pode parecer distante para quem tem pouca ou nenhuma visão, mas para esses usuários é um momento de liberdade é sentir o vento no rosto, como diz um usuário é algo fantástico, que me motiva a continuar pedalando e a querer pedalar cada vez mais. A experiência que estou vivendo não pode ser expressa em palavras, o quanto é gratificante trabalhar com a Apace, com a *bike*, e também com o rapel. Escutar de um deficiente visual "eu nunca pensei que pudesse fazer esse esporte", o sorriso no rosto estampado, a felicidade de ter passado por mais uma barreira, por ter vencido mais um obstáculo.

Normalmente, para superar o medo é necessária a presença de um estímulo que provoque ansiedade e insegurança no indivíduo. Porém, em determinadas situações, o medo pode se desencadear apenas a partir da ideia em relação a algo que seja desagradável. Estar presa em uma corda a quarenta metros de altura para realizar um rapel em uma ponte faz a adrenalina tomar conta do corpo. A incerteza de descer e sair de um ponto seguro e protegido, sair do solo e enfrentar a altura, o medo fala mais alto, o medo que impede muitas pessoas de realizar diversas atividades, principalmente aquelas que fazem seu corpo tremer e o coração acelerar.

Para encarar o medo, temos que sair da zona de conforto no momento em que entramos em confronto com as dificuldades, o medo acaba por ser vencido. Foi exatamente esse movimento de superação que fiz, mas confesso que as pessoas deficientes o fizeram antes de mim. Foi com eles e pelo exemplo deles que superei meus medos, que venci minhas inseguranças, que aprendi "supostamente ensinar". Conforme o relato de experiência vivenciada, vencer barreiras vai muito além de simplesmente agir, vai ao encontro das responsabilidades que surgem no percurso da graduação e da vida profissional. Nesse sentido, lembro e utilizo inúmeras vezes o medo, a insegurança e o choque de realidade que passei ao apresentar meu primeiro trabalho científico "Paracergs 2015" na mostra do Conhecimento da Universidade de Passo Fundo. Assim, também com as responsabilidades que assumi no decorrer das ações e dos eventos que o projeto Polo Regional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer desenvolveu, tais como: Projeto Valendo Nota; Campeonato Para-desportivo Estudantil do Rio Grande do Sul (Paracergs); Seminário Internacional de Políticas Públicas do Lazer; Marcas das Comunidades (Sippel); 6° Fórum dos Autodefensores das Apaes do Rio Grande do Sul; Festival Paraolímpico, Jogos dos Surdos; Jogos das Pessoas Idosas e diversas recreações em escolas públicas de Passo Fundo e Região. Ainda ministrei um minicurso no VII Colóquio Nacional de Direitos Humanos, o qual tinha como objetivo mostrar que a inclusão é um direito de todos. Tive muitas aprendizagens significativas que marcaram minha história, se fosse descrever em uma única palavra seria gratidão, sou grata ao acolhimento, às vivências, aos elos de amizade construídos pelo tempo que estou, nesse fantástico ambiente de transformação social, de modo que conquistei um amadurecimento pessoal e uma visão holística dos acontecimentos no meio em que estou inserida.

Porém para estar agregada a esse projeto de extensão, é necessário ter um vínculo com a Universidade, então, tive que fazer

a opção continuar agregando conhecimentos ou romper um vínculo que estabeleci. Mais uma vez hora de fazer escolhas, naquele momento veio o choro, o medo e a preocupação de não conseguir pagar a matrícula do curso Bacharel em Educação Física, depois de conversar com uma colega/amiga, ela me emprestou o valor para efetuar o pagamento. Chegou a hora de escolher as disciplinas. No primeiro semestre, optei por cursar somente uma matéria só para não perder o vínculo com o projeto de extensão, o tempo foi passando e chegou a hora de começar a fazer estágio, disciplina que tira o sono de muitos acadêmicos. Mas o estágio profissional teve um novo olhar, o quanto é importante inovar, muitas vezes, a rotina do dia a dia e a acomodação faz com que nos tornamos repetitivos e não vamos em busca do novo, pois o novo assusta é um desafio que enfrenta, muitas barreiras, mas se és um profissional que quer ver a mudança e o melhor para o seu aluno ele jamais vai se curvar para as dificuldades que vão surgir.

Ao longo do semestre fomos construindo um processo de aprendizagem coletiva não muito fácil, muito pelo contrário bem árduo. Mas só tivemos o privilégio de vivenciar essa experiência, porque tivemos uma professora ousada, a qual enfrentou a hierarquia institucionalizada e desafiou-se a mostrar o quanto é possível mudar, basta querer e saber fazer a diferença no ensino de seus alunos. É preciso mostrar os diferentes espaços de trabalho, podendo abrir um leque para novas atuações dentro dessa área. Com o intuito de conhecer novas possibilidades, diferentes espaços nos quais o curso de Educação Física pode estar inserido, optei por analisar o contexto da Secretaria Municipal de Esportes da cidade de Passo Fundo na perceptiva da gestão, pois trabalho com formação de gestores para promover o desenvolvimento e a qualificação do esporte em todas as suas dimensões (participação, educacional e rendimento). Diversificar e ampliar a oferta de cursos de qualificação e capacitação para profissionais de educação física e gestores municipais. Diagnosticar

proporcionar subsídios para a elaboração de projetos, captação de recursos financeiros e fomento do esporte e lazer em cada cidade.

Estar em projetos é estar na vitrine, estar sendo observada todo tempo e como diz um velho ditado "quem não é visto não é lembrado". Por estar inserida nesse meio, tenho informações e orientações que se somam no meu aprendizado. Recentemente, tive a oportunidade de estar no projeto Rondon Desenvolvido pelo Ministério da Defesa, em parceria com governos estaduais, municipais e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. O Projeto Rondon contribui para a formação do jovem universitário como cidadão e para o desenvolvimento sustentável nas comunidades carentes. O Projeto Rondon prioriza a formação de multiplicadores entre produtores, agentes públicos, professores e lideranças locais. Com isso, permite que as ações tenham efeitos duradouros, favorecendo em longo prazo a população, a economia, o meio ambiente e a administração local. A operação cinquentenário foi no estado de Rondônia, em Porto Velho, as ações foram desenvolvidas nas comunidades ribeirinhas do baixo madeira nos distritos de Nazaré, Calama e São Carlos. Foram 20 dias de aprendizado, autoconhecimento, resiliência, esforço, dedicação e muito amor. Estar em contato com a população ribeirinha do Rio Madeira foi algo que nenhuma foto, vídeo, áudio ou entrevista podem transmitir. Pudemos conhecer de perto a realidade das comunidades tão humildes, porém acolhedoras e que nos ajudaram a abrir a nossa mente para além das nossas próprias vontades, tornando-nos verdadeiros cidadãos.

Morrer, se necessário for! Matar, nunca!
(Marechal Rondon)

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança:* um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MELLO, L.; VALLE, E. O brinquedo e brincar no desenvolvimento infantil. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar. 2005.

PEIXOTO, C. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade. In: LINS DE BARROS, M. M. (org.). *Velhice ou terceira idade?* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

WESCHENFELDER, Maria Helena; SANTOS, José Jackson Reis dos; OLIVEIRA, Lorita Maria de (org.). *Adulto também tem direito:* do analfabetismo a uma política de educação. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

Percepções de uma vida no escuro

Sidinei Ávila de Oliveira
Lorita Maria Weschenfelder

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.
Mas isso
(triste de nós que trazemos a alma vestida!)
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem do desaprender. (....)
(CAEIRO, 1993, p. 50).

Como o olhar, a razão Deus me deu para ver para além da visão
Olhar de conhecer (PESSOA, 1995, p. 138).

A experiência da privação da visão é algo que causa sentimentos antagônicos nas pessoas, ora de pena, ora de admiração extrema pelas coisas que fazemos, mesmo sem enxergar. A partir do senso comum, as pessoas nos enxergam e formam suas opiniões recheadas de preconceitos ou ideias falsas. De nossa parte, parece que, para não ratificarmos o que esperam de nós, precisamos estar sempre provando algo a alguém, superando nossas dificuldades e ou nossas limitações. Isto acaba por nos colocar em constante posição de defesa, o que acaba por nos estigmatizar. Temos de provar que sabemos comer em um restaurante, caminhar de uma forma a não causar estranheza, falar com tom adequado e ou altura e velocidades que todos entendam; se

vamos ao médico é por causa da falta da visão; se uma mulher com deficiência visual perde uma criança é por que não enxerga, etc.

Tudo que fazemos ou não fazemos tem como causa a falta de visão. Sempre somos classificados e ou rotulados pela falta da visão. Podemos ser execrados ou endeusados. As pessoas não conseguem enxergar a pessoa por detrás da falta da visão. Enxergam o ceguinho, o deficiente visual e outros atributos pejorativos. Se fizermos algo com nível de dificuldade maior, parece, aos olhos dos que possuem visão normal, algo extraordinário de se fazer.

Nunca, em tempo algum, as ações das pessoas com deficiência visual são consideradas normais; ou são extraordinárias ou compreensíveis, afinal o coitado não enxerga. Por outro lado, por uma questão de sobrevivência, precisamos aprimorar mais e melhor nossos sentidos remanescentes. Precisamos aguçar nossa audição, habilitar o olfato a identificar e classificar cheiros diversos do ambiente, desenvolver uma sensibilidade tátil, o que nos ajuda a enxergar com as mãos. Porém, na minha percepção, a pior das estigmatizações é aquela que diz que todo cego tem que ser bem humorado, ou, então, ele é revoltado com a própria condição de cego. E, claro, não poderia deixar de mencionar, que todo cego tem a obrigação de reconhecer as pessoas pela voz, como se fosse um vidente. É frequente e comum as pessoas perguntarem a um cego: me diz quem sou eu, isso do padeiro à atendente de farmácia, o médico, o primo de terceiro grau que não o encontra há mais de 10 anos e, assim por diante, sob pena de ser acusado de insensível geralmente com a seguinte frase: Como assim, não me reconhece? Não acredito! Que tipo de cego é você? E, assim, vamos sendo comparados e avaliados ao longo de dias, semanas, meses e anos e porque, não dizer, através dos tempos.

No entanto, tenho uma vida para viver e, por isso, quero, posso e devo cumprir com meus deveres e obrigações como qualquer outra pessoa. Não se trata de desconsiderar a própria singularidade e que-

rer se considerar igual aos que não apresentam os limites que são próprios de DV, pois o risco que corremos quando procuramos tornarmo-nos igual aos outros é de esquecer de considerarmos a nossa individualidade e a singularidade que deve ser considerada. Não nos cabe procurar ser um outro qualquer, mas assumir nossa própria finitude e limitação, exercendo o direito universal de escolher e de exercer nossa individualidade.

Por isso, não sou ingênuo em querer que as pessoas com alguma modalidade de deficiência possam realizar todo e qualquer tipo de atividade com a mesma desenvoltura de uma pessoa sem deficiência. De outra parte, também tenho ciência das dificuldades que se apresentam no cotidiano das pessoas com deficiência visual, quando assumem o desafio de se lançarem na aventura de trabalhar a evolução pessoal. Nesse sentido, não se pode desconsiderar que as pessoas com deficiência visual, quando partem em busca de um lugar ao sol, encontram inúmeras barreiras e resistências. Primeiramente, por serem desencorajadas, muitas vezes, pela própria família ou pelos amigos. Em segundo lugar, por encontrarem muitas limitações no contexto social e cultural, uma vez que ainda predomina uma visão de exclusão e as condições objetivas de inclusão ainda são muito precárias. Dessa forma, a luta pelo reconhecimento e a inclusão é uma tarefa que exige muito esforço e coragem do deficiente. Além disso, mesmo com todo o esforço e o reconhecimento de alguns, ainda predomina a indiferença e as críticas em relação aos deficientes.

Minhas percepções, ao longo dos oito anos em que perdi a visão foram mudando a cada etapa de minha evolução pessoal. Desde o momento em que me percebi cego, minhas opiniões e sentimentos eram bem diferentes do atual. Após ter ficado em depressão e reclusão por mais ou menos dois anos numa "postura de luto" por ter perdido a visão, compreendi que a vida segue sua trajetória, sem se importar com quem fica pelo caminho. Escolhi, então, entrar na grande aventura de evoluir como pessoa. Ao descobrir a Apace – (Associação

Passo-fundense de Cegos), iniciei um curso de violão direcionado aos deficientes visuais, ministrado por um professor da UPF, especializado em musicografia Braille, único na região sul do país. A seguir, entrei para o curso de Braille ministrado por um professor formado em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo, também deficiente visual. Não me acertei com o violão, pois precisava de uma maior velocidade de aprendizagem do que aquela conseguida com o curso de Braille. Paralelo a isso, tive meu primeiro contato com o Goall Bol, esporte desenvolvido especificamente para deficientes visuais. Também nesta época, tive contato com uma academia de musculação e por fim conheci o judô. Diga-se aí, em verdade, que todas essas modalidades esportivas, incluindo ainda danças de salão, hidroginástica, natação e ciclismo, foram-me apresentadas na Universidade de Passo Fundo pela professora de educação física, Lorita Maria Weschenfelder.

Juntamente com essas iniciativas, resolvi dar continuidade à minha educação formal. Conheci, então, o computador e os programas falados. Na sala de recursos da escola Municipal Wolmar Antonio Salton (Passo Fundo-RS) e com a orientação da professora Loreni Lucas Chagas, especialista em educação de pessoas com deficiência visual, comecei a realizar o ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), após ter passado 30 anos fora das salas de aula. Nesse momento, "deu-se o milagre", abriram-se portas e janelas à minha frente, portas e janelas que eu mesmo havia fechado quando, aos 10 anos de idade, evadi da escola.

Confesso que, se pudesse voltar no tempo e se pudesse escolher novamente, faria diferente ou, pelo menos, não faria a escolha de parar com os estudos. Pois, hoje, percebo o quanto faz falta não ter passado por toda a etapa de ensino. Fico observando a agilidade com que minha filha realiza os trabalhos da Faculdade de Direito que está cursando, a maneira fácil que os jovens, em geral, fazem uso do computador, entram em sites, realizam pesquisas, enfim, manipu-

lam e dominam essa ferramenta incrível que é o computador. Percebo que essa mesma facilidade também é adquirida pelos estudantes que são deficientes visuais quando cumprem todo o processo de ensino. Já para quem pulou ou perdeu alguma etapa, por um ou por outro motivo, as coisas são mais complicadas. Pode parecer um grande feito cumprir o ensino fundamental e o ensino médio em um ano, mas, mesmo com toda a "inteligência" que possa ter manifestado na realização dessa modalidade de ensino, não foi possível absorver e desenvolver muitas informações que são necessários para acompanhar o fluxo de saberes e conhecimentos que se fazem presentes em um curso acadêmico. As lacunas foram enormes e o tempo foi muito escasso para absorver tudo. Talvez a falta de visão (DV) ajude a complicar as coisas, porém, culpo muito mais a falta de tempo dedicado ao ensino, do que em razão da própria deficiência visual. Isso me leva a concluir que a realização regular da formação escolar é o melhor processo para a formação mais integral e aprofundada de qualquer indivíduo.

Mas mesmo com essa formação limitada que tive, tento compensar meus limites fazendo uso da experiência de vida para assimilar muitas das informações e de poder, de alguma forma, acompanhar o desenvolvimento do curso de graduação em Educação Física. Nesse sentido, o fato de ser acadêmico bolsista do projeto de extensão "Polo Regional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer", usuário dos serviços por ser deficiente visual, monitor nas atividades de hidroginástica, natação e no judô, fazer parte do grupo de pesquisa "Teoria e pratica pedagógica" e o fato de estar na presidência da "Associação de Cegos de Passo Fundo" me dá a oportunidade, única, de poder ver as coisas de um lugar diferenciado. Por vezes, posso usar essa condição para discutir comigo mesmo e com outros a difícil relação entre quem não enxerga e quem tem visão normal. Sim, difícil relação, pois, de uma forma geral, mas não categórica, as pessoas pensam que ao ajudar um cego ou um cadeirante a atravessar a rua estão promovendo inclusão. Favores, caridade, simpatia, solidariedade, embora importantes, não promovem a inclusão

de fato. A inclusão tem implicações bem mais complexas e profundas, inclusive de ordem política. Sob esse aspecto cabe, aliás, a pergunta: o que é inclusão e a quem pertence a tarefa de realizar a inclusão?

Penso que essa é uma incumbência, inicialmente, dos poderes políticos (administrativo, legislativo e judiciário), cabendo aos demais setores a defesa e a colaboração na implementação dessa inclusão. Já à população em geral restaria a tarefa de concretizar na prática cotidiana a tão sonhada e utópica inclusão.

O desafio da inclusão permanece e existe ainda um longo caminho a trilhar para que ela se torne uma prática comum e cotidiana. Entretanto, eu não estaria sendo honesto, correto e sincero se deixasse de mencionar aqui as inúmeras, de fato, incontáveis vezes, que já fui ajudado de maneira espontânea, gentil, franca e sem outra pretensão que não a de simplesmente fazer uma gentileza com o próximo. Sei de outros tantos colegas que já receberam o mesmo tratamento. Isso, sem dúvida, nos mantem com a imortal esperança pulsando em nossos corações e mentes, de que existe a possibilidade da formação de uma sociedade mais inclusiva e mais atenta aos deficientes de todas as modalidades.

Por fim, quero ressaltar que a memória que trago aqui expressa as percepções adquiridas por uma pessoa que perdeu a visão já quando adulto. Não nasci cego, tornei-me cego na idade adulta. Não sei qual a melhor ou a pior condição da experiência de ser cego: se perder a visão ao longo da vida ou já vir ao mundo cego. Nesse sentido, dois são os discursos nessa análise: um que afirma que a condição de quem nasce cego e nunca teve a percepção de luz ou qualquer outro estímulo visual é a melhor, pois pela razão de nunca ter visto nada, o uso dos sentidos remanescentes é potencializado, a ponto de, em alguns casos, tornar-se possível a superação da sensibilidade das pessoas que podem ver; outro que afirma que quem perdeu a visão no decorrer da vida tem a vantagem de possuir a lembrança da visão que tinha e de dispor de um arquivo de imagens que acaba por oferecer melhores condições para

lidar com a nova situação que se apresenta. Porém, toda essa discussão é secundária, pois o que importa, efetivamente, é que o cego, seja de nascença ou não, encontre possibilidades e estímulos que possibilitem realizar sua própria vida, com dignidade e liberdade. Com visão ou não, toda a vida vale a pena ser intensamente vivida.

Referências

CAEIRO, Alberto. Ver. In: *Poemas de Alberto Caeiro*. 10. ed. Lisboa: Ática, 1993, p. 50.

PESSOA, Fernando. Razão. In: *Poesias*. 15. ed. Lisboa: Ática, 1995. p. 138.

Sobre o ser educador e o andar sobre a corda bamba

Márcio Luís Marangon
Elisandro Rodrigues

Ser educador! Eis uma expressão que não sabemos ao certo quando podemos utilizá-la, afinal: quando podemos dizer que, realmente, somos educadores? E o que nos leva a ser um "educador"? E a nos chamar de "educador"?

Essa dúvida pode iniciar ainda quando buscamos a nomenclatura do que somos, ou gostaríamos de ser. Afinal, deveríamos nos chamar de educadores (do latim educātor, educatōris; o que cria, nutre), ou de professores (do latim professor, professōris; do radical professum, professar, afirmar, assegurar, prometer, ensinar), ou ainda, de mestres (do latim magĭster, magistri; aquele que guia, conduz)?

Talvez, a palavra educador, seguida da ação significativa que ela traz, pode designar melhor o que deve ser o papel de alguém que escolhe essa profissão (que significa mais que uma simples profissão), que escolhe fazer uma licenciatura. De alguém que deseja estar com outros em um espaço de construção de pensamento. Mas, essa é apenas uma perspectiva, um pequeno gesto de quem está tentando se equilibrar. Uma pequena questão que nos leva a uma problematização do fazer cotidiano.

É claro, pensando pelo contexto da humanidade (como seres pertencentes à uma espécie racional – *Homo Sapiens Sapiens* – que transmite às novas gerações suas experiências) – todos nós somos educadores, embora, muitas vezes,

não nos demos conta disso (e aí mora um perigo, pois nossas ações são ações educativas - ou não - o tempo todo, em todo lugar). Porém, como profissão, como escolha por algo que poderá ocupar nossos dias e noites, como sabemos se, realmente, somos educadores?

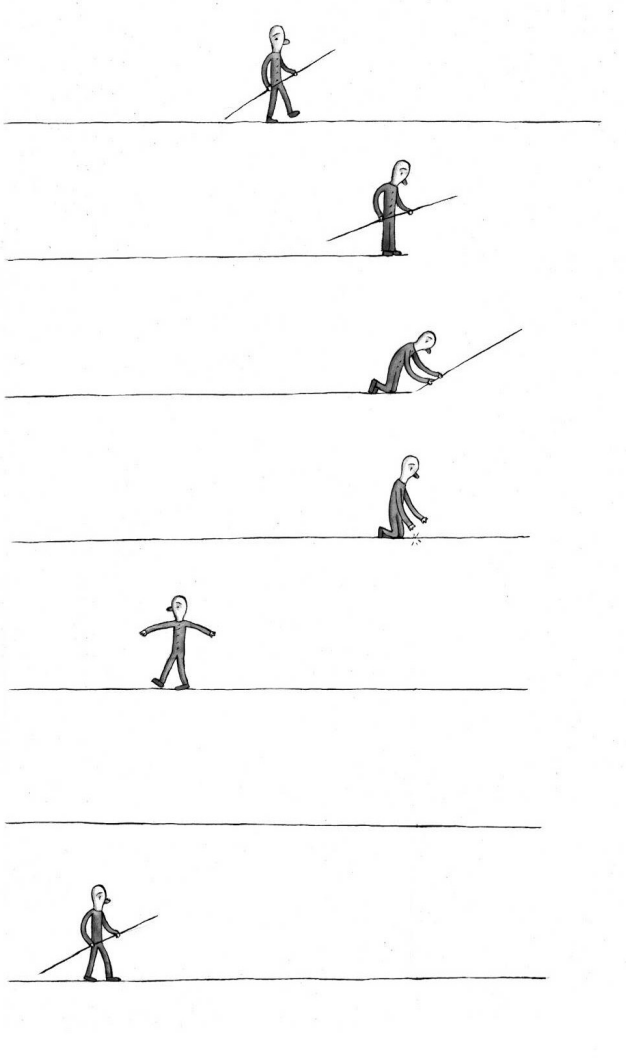
Quiçá, para muitos, há um momento decisivo para responder a essa pergunta: o momento de entrar em sala de aula pela primeira vez, como responsável pela turma ou pela disciplina. Sem dúvida esse é um momento épico. Que começa ao descobrir que, finalmente, você estará contratado como "titular", mas, que se agiganta em significado um passo antes da entrada da sala de aula: olhos fechados; respiração concentrada; inspira; expira. Olhos se mantém fechados pelo que parece uma eternidade. Contudo, não se passam mais do que cinco segundos. Memórias e lembranças dançam no noturno do seu dia nesse tempo que se perde. Corpo ereto. Respiração concentrada. Abrem-se os olhos. Na sua frente está a porta da sala de aula. Na sua frente, a linha esticada, a corda bamba dos dias. A dúvida sobre o "ser ou não ser". Assumir ou não assumir. Transformar-se ou não transformar-se.

Em segundos, surgem um turbilhão de sentimentos, dúvidas, medos, angústias, indefinições, indecisões (tudo ao mesmo tempo e tudo de modo diferente para cada um). Algo que não se compara com o estágio, pois o estágio é um bom "treino"; mas não é como estar ali, naquele momento – já dizia o velho ditado: "treino é treino, jogo é jogo".

O estágio era um momento de aventura. Um andar sobre a "corda bamba" – que atravessa os lados entre ser um indivíduo "comum" e ser educador – seguro por várias cordas de segurança, representadas pelos responsáveis pelo estágio (diretora, coordenadora, educadora responsável).

Agora não, nesse momento, a um passo da sala de aula, aquele que ali está sabe que o próximo passo – entre o último centímetro do corredor e o primeiro centímetro da sala de aula – é um passo sobre a "corda bamba", sem nenhuma segurança. Alguém possivelmente lhe ajudará a se levantar, caso caia, mas o próximo passo é dele, ou seja, é seu, e mudará sua vida para sempre.

Ainda por isso, antes de dar o próximo passo, olhe para dentro da sala, titubeie, sinta o vento forte da responsabilidade chacoalhando. Talvez alguns até lembrem nesse momento da frase de Nietzsche, em seu *Assim falou Zaratustra*: "O homem é uma corda esticada entre o animal e o super-homem" – e se perguntem: será que do outro lado da parede estará me esperando o meu lado "super-homem"? Mas, o que seria este "super-homem"? Ele nasce pronto? Eu nasci pronto para isso? Deveria ter me preparado? Preparei-me bem?



Essas perguntas o farão recordar de seus anos de formação. Na graduação, possivelmente, em muitos momentos, desde os primeiros livros retirados da biblioteca, das inúmeras folhas xerocadas e impressas, ou das primeiras disciplinas que se fez presente, nas quais deve ter escutado alguns colegas falando: "por mim eu já poderia ir hoje para a sala de aula". Em alguns momentos, até você mesmo deve ter pensado isso em um rompante de autoconfiança e otimismo. Em outros momentos, pode ter pensado que já poderia ser o último ano da faculdade, que estava pronto, que havia nascido pronto para isso. Mas, agora, a um passo da sala, talvez nem ficaria triste de que esse fosse novamente o início de mais um ano letivo, no qual tivesse a oportunidade de aproveitar melhor cada livro, cada aula, cada momento, tudo, para que esse momento, de agora, fosse mais tranquilo.

Entretanto, quando se está a um passo da sala de aula, é preciso dar o próximo passo. E esse é dado ao entrar, pela primeira vez, em sala de aula como "titular". A escolha foi feita. O primeiro passo em sala de aula torna-se um misto de euforia com preocupação que ocupa novos pensamentos. Agora se está, pela primeira vez, do "outro lado da mesa". "Nasce" um novo indivíduo, uma nova figura: o professor ou o educador (e para alguns alunos, tio, sor, profe, sora).

Porém, logo o olhar percorre a sala de aula e nela se vê: sorrisos (alguns acolhedores, ou desafiadores, outros ainda amedrontadores). Olhares (de admiração, menosprezo, indiferença). Posturas (de desleixo, de alegria, de energia, de desafio). E então, novas perguntas surgirão, ou retornarão as mesmas da noite anterior: o planejamento preparado vai dar certo? A turma acolherá bem? Como será a postura: enérgica, alegre, indiferente? Como "ensinar" isso?

E assim, em questão de segundos, passado esse primeiro momento, esses primeiros passos, o primeiro dia transcorrerá com inúmeras descobertas – de si mesmo, da turma, do ambiente, do "ser educador", e, ao final desse dia muita coisa poderá acontecer. Alguns

que passam por essa experiência nem mesmo chegam a fazer a travessia completa da "corda bamba", nem chegam a ir até o "outro lado". No decorrer do dia, durante sua travessia, descobrem que não estão preparados para ela. Tal travessia exige um espírito forte. Um desejo de significação maior. Uma força espiritual maior. Um querer que, muitas vezes, foge a qualquer explicação lógica – se lembrará, e quem sabe contará mais tarde quando lhe perguntarem: "mas por que você é educador – professor?".

Outros, ainda, poderão até fazer a travessia, mas, quando chegarem ao outro lado, poderão achar que ela não vale à pena. Talvez seja arriscado demais para os que a almejam em sua vida. Talvez o outro lado não tenha o que é preciso para preencher o seu ser. Porém, em alguns, ao fazer a travessia e chegar ao outro lado, despertará uma paixão avassaladora. Esses, ao voltar para casa no fim da tarde, assim como enamorados inundados de paixão, desejarão que o outro dia chegue o mais rápido possível. Querem fazer novamente a experiência, agora de uma forma diferente, com outro olhar, com ainda mais profundidade. Querem estar do outro lado novamente. Sentir aquele preenchimento do seu ser, aquele aconchego indescritível.

E assim, para esses últimos, os próximos dias serão de constante travessia. E aquele passo final, entre o corredor e a sala de aula, será quase automático – a não ser em dias que o clima estará muito severo (problemas pessoais, problemas com alguns educandos, com pais), quando então, os ventos da insegurança os farão rever essa travessia, repensar se ela vale a pena. Alguns até mesmo desistirão da travessia nesse dia.

Mas outros tantos jamais deixarão de fazer a travessia. Ela se tornará uma paixão. Tão forte, tão arrebatadora, que desejarão permanecer o tempo todo entre a travessia e o outro lado. O vento que antes amedrontava agora dará a sensação de frescor, de vivacidade, de liberdade. Será como a imagem de Troché, ao final da corda

bamba, da linha que seguimos em constante equilíbrio e desequilíbrio, sempre estaremos construindo outra. Será uma experiência que vivenciaremos em muitos momentos, e quando achamos que já sabemos "de cor" os centímetros dessa linha bamba, o próximo passo poderá nos desequilibrar a qualquer momento.

Mas isso significará saber o significado de "ser educador"? Provavelmente não. Somente significará saber que "ser educador" exige uma gigantesca responsabilidade e, que com o passar dos anos, se mostrará como algo que potencializa e despotencializa o viver. Como o sentido de *affectio* (afecção) e *affectus* (afeto) trabalhado por Spinoza, os momentos de potência, essa forma de agir, sofrem uma variação, podendo ser aumentada ou diminuída pelos encontros.

Aquilo que aumenta a potência se apresentará em momentos em que o educador vai encontrar ex-alunos e perceber que esses foram transformados pela sua coragem de atravessar. Pelo seu contar a experiência, verá que eles conseguiram atravessar suas próprias vivências e andar nas primeiras "cordas bambas"; agora, conseguem desenvolver a profissão que escolheram para si e contribuem com a sociedade de maneira equilibrada e justa, produzindo outros encontros. Isso lhe dará forças para atravessar ainda mais vezes. O fará querer cada vez mais ser educador.

O que pode despotencializar a vida, por sua vez, se apresentará em outros educandos ou ex-educandos. Indivíduos que, diferente dos primeiros, não conseguiram manter-se ou que se perderão no caminho. Nesses, o educador verá o peso do fracasso. Questionar-se-á se realmente é digno de fazer a travessia. Se ela realmente ainda vale à pena. Questionar-se-á sobre o que deixou de fazer e o que poderia ter feito diferente.

Mas se lembrará, que aquilo que potencializa em um momento pode despotencializar em outro, assim como, o percurso nessa linha que estamos sempre a construir em equilíbrios e desequilíbrios. Nes-

ses encontros que diminuem a vida, Beckett será um alento: "Tudo de outrora. Nada mais nunca. Nunca tentado. Nunca falhado. Não importa. Tentar de novo. Falhar de novo. Falhar Melhor".

Assim, mesmo não sabendo apontar de maneira definitiva o que significa "ser educador", o que aumenta e diminui nossas forças de agir e de viver fará parte do cotidiano, de sua constante travessia: um constante caminhar, se renovar, renovar outros indivíduos e ajudá-los a fazer a própria travessia. Ajudá-los a não deixar de sonhar, pois muitos terão somente sonhos, como se a cada momento pronunciassem o belíssimo poema *Tecidos do céu* de William Butler Yeats:

Fossem meus os tecidos bordados dos céus,
Ornamentados com luz dourada e prateada,
Os azuis e negros e pálidos tecidos,
Da noite, da luz e da meia-luz,
Os estenderia sob os teus pés.
Mas eu, sendo pobre, tenho apenas os meus sonhos.
Eu estendi meus sonhos sob os teus pés,
Caminha suavemente, pois caminhas sobre meus sonhos.

Assim, entre os sonhos dos outros e os próprios sonhos, o "ser educador" sempre será uma incógnita, construída a cada nova experiência, a cada nova turma. A cada livro novo, sala nova, brincadeira nova, sorriso novo. Mas ao final, bem ao final, aprenderá que pouco importa se você for chamado de professor, mestre, "sor", "profe", "tio", ou mesmo educador... o que importará, realmente, é entender o esplendor de poder ajudar aos outros, e ao mundo, a ser melhor a cada dia, pois, será disso que recordará no futuro. Afinal, como diria Gabriel Garcia Márquez, "la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y como la recurda para contarla".

Referências

BECKETT, Samuel. *Companhia e outros textos*. São Paulo: Globo, 2012.

MÁRQUEZ, Gabriel García. *Vivir para contarla*. Barcelona: Mondadori, 2002.

NIETZSCHE, Friedriche. *Assim Falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

SPINOZA, Baruch. *Ética.* Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

YEATS, William Butler. *The Wind Among the Reeds*. Tradução Bruno D'Abruzzo. Londres: Forgotten Books, 1889.

O ensino de filosofia: memórias e reflexões sobre o estágio no ensino fundamental

Eliane Aparecida Berra

Esta memória relata e reflete sobre a experiência desenvolvida no decorrer do desenvolvimento do estágio em Filosofia com alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola estadual do Rio Grande do Sul. Para a realização do trabalho do estágio, a proposta de Lipman (2001) foi adotada por apresentar possibilidades para que o ensino de filosofia desperte no estudante um pensar onde se pode avaliar, analisar e argumentar com pensamentos próprios, usando e desenvolvendo as habilidades cognitivas de investigar, formular conceitos, tradução e argumentação. O autor no desafia a pensar o ensino de filosofia de forma inovadora, revendo as condições que o mesmo está sendo realizado.

Partimos do pressuposto de que o estágio docente podia ser desafiador e um momento rico de conhecimento e aprendizado para a docência. De princípio se revelou uma experiência única, envolvendo a pesquisa de conteúdos, o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Para a elaboração dos planos de aula, foi preciso pesquisar sobre um tema, problematiza-lo, elaborar os objetivos que pretendia alcançar, para depois trabalhar com os alunos em sala de aula. Seguindo a proposta de Lipman, (2001) organizamos o estágio em cinco passos: atividade prévia,

apresentação de um texto, problematização do texto, discussão filosófica e atividade síntese.

A proposta de trabalho seguiu as orientações que estavam planejadas no plano de orientação propunha trabalhar sobre ética. Por isso, todos os planos de aula foram elaborados com temas que diziam respeito à ética.

Foi uma experiência enriquecedora poder estar atuando em sala de aula e rever os conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura em Filosofia. Percebeu-se que ter autonomia e clareza filosófica é fundamental para escolher os critérios ou estratégias para elaborar o plano de curso e os planos de aula. Construir-se como professora exige comprometimento, pesquisa e muita atenção a tudo o que está acontecendo em sala de aula. É necessário criatividade e empenho para desenvolver um bom trabalho, sabendo que nem sempre o que foi almejado pode acontecer do modo como foi programado, por isso, a importância de repensar a prática permanentemente para pensar novas alternativas. O escopo filosófico é de suma importância para estar bem preparado e tratar a questão que se vai trabalhar em sala de aula. Porém, é preciso também didática, que se refere aos recursos que são usados para a prática pedagógica.

Depois do trabalho pensado, refletido e problematizado, notava-se que os estudantes conseguiam analisar suas ideias e as dos colegas e em muitas vezes, mudar sua opinião inicial e perceber novas perspectivas e pontos de vista. As questões explicitadas pelos estudantes eram colocadas no quadro para que copiassem, a fim de terem as condições pensadas para elaborar uma memória de aula, juntamente com o recurso do texto que facilitava a organização das ideias e da escrita.

É possível ampliar os horizontes dos estudantes na prática da investigação filosófica incentivando-os a criar através de suas formulações. Na experiência do estágio foi perceptível que a investigação

sobre o tema que estava em discussão, lançava aos estudantes o desafio de raciocinar buscando novas alternativas depois de analisar as várias colocações que surgiam através da prática do diálogo, onde eles próprios se davam conta de novas possibilidades de pensamento. Isso aparecia nas falas e nas memórias da aula, ficando visíveis suas novas formulações, perspectivas ou mesmo nas perguntas que ainda os inquietava e que apareciam também na escrita, "embora não seja possível ou coerente chegar a uma única resposta verdadeira aos problemas, a discussão filosófica em comunidade permitiu-lhes um certo crescimento em sua percepção dos mesmos" (KOHAN, 1999, p. 109).

A discussão filosófica pode ser um exercício que facilita a reflexão, é dentro dela que acontece uma transformação na maneira de pensar quando se analisa diferentes possibilidades, levantadas através de reflexões que surgem entre questionamentos e investigação. Assim, percebe-se que

> [...] é por meio do diálogo que se torna possível o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de argumentação regrados pela lógica, assim como a investigação sobre os problemas que nos interessam enquanto seres humanos (FÁVERO, 2007, p. 31).

Ensinar filosofia pode ser um modo de propor aos estudantes abordagens de temas filosóficos que possam ser refletidos através de questionamentos e discussões para encontrar diferentes considerações. Na experiência de estágio, foi possível observar a importância de o professor estimular o estudante através de perguntas referentes às suas próprias falas, para que revejam as mesmas e percebam possíveis enganos do que pensam a respeito de certo problema.

> Para poder ter sucesso, o professor não só deve saber filosofia, mas deve também saber como induzir esse conhecimento no momento adequado através de um questionamento que ajude os estudantes em seu esforço por compreender (LIPMAN, 2001, p. 119).

É importante que o professor esteja sempre atento a tudo o que acontece na sala de aula, porque uma conversa paralela quan-

do escutada pelo professor pode ser questionada, dando atenção ao que o estudante está falando, para que perceba que sua presença e participação são importantes em sala de aula. Assim, ele sente-se valorizado, e participante ativo do processo em sala de aula. Como o exemplo de uma estudante, que estava desatenta e demostrava total desinteresse pela questão, mas quando chamada pelo nome a responder sobre algo que estava dizendo começou a participar e se integrar na discussão filosófica porque se sentiu valorizada. Quando falei aos colegas que era importante ouvir a opinião da estudante para ver se concordavam ou discordavam com sua posição diante do tema investigado, ela percebeu que era participante ativa do processo da investigação que estava acontecendo. Assim, percebe-se que o professor necessita estar

> [...] sempre ao redor dos alunos, encorajando-os a tomarem a iniciativa, construindo sobre aquilo que conseguem formular, ajudando-os a questionar as pressuposições subjacentes de suas conclusões e sugerindo modos de chegar a respostas mais gerais (LIPMAN, 2001, p. 118).

Deste modo, o professor de filosofia encoraja os estudantes a perceberem possibilidades alternativas para que vivam com melhor qualidade de vida, ou seja, que tenham vidas mais significativas, aprendendo a examinar suas ideias, para compreender a si mesmos.

Durante o estágio percebia-se que o tema que mais interessava aos estudantes, era os que tinham mais a ver com suas vivências, como a questão sobre a violência contra a mulher que chamou bastante atenção e houve uma boa participação no diálogo, conversando com os estudantes e com a professora titular compreendeu-se que no dia a dia de suas vidas essa problemática esta presente, e, por isso, a importância de trabalhar esses temas, pois os ajuda a compreender e lidar melhor com essas situações que fazem parte de suas vidas e que são refletidas na escola, precisando de algum modo ser apaziguadas. Quando trabalhado um problema como foi o da violência à proposta é

> [...] livrar os estudantes dos hábitos mentais que não são críticos, que não são questionadores, para que assim possam desenvolver melhor a habilidade de pensar por si mesmos, descobrir sua própria orientação perante ao mundo (LIPMAN, 2001, p. 121).

É essencial para os estudantes que adquiram uma melhor compreensão do que pensam e consigam raciocinar e saber julgar com pensamentos próprios. A discussão filosófica é proveitosa quando abrange uma compreensão mais ampla, e cabe ao professor ser habilidoso para problematizar as ponderações que surgem. Para isso, se faz necessário que o professor ajude os estudantes a desenvolverem uma mente aberta e que possam substituir respostas que perceberam que já não são mais úteis, por outras que entenderam ser mais eficientes.

Durante o estágio como docente foi possível perceber a importância da pesquisa para trabalhar uma aula de filosofia, é ela que dá sustento ao tema explorado, é uma metodologia renovada que faz produzir saberes e conhecimentos. No momento da discussão é preciso estar preparado com ferramentas que sejam úteis na condução da discussão filosófica. Como docente é indispensável que o próprio professor seja capaz de produzir textos para apresentar aos estudantes, porque facilita a compreensão e interpretação do estudante. A outra vantagem é que ao escrever o professor fica mais aperfeiçoado para relacionar ideias dos estudantes com as do filósofo em que o texto foi fundamentado e, assim, os estudantes percebem que algumas vezes algo que pensam já foi pensado na filosofia. Eles podem perceber que estão produzindo conhecimento ou fazendo uma releitura da realidade, pesquisando e criando. Os estudantes muitas vezes tomam o professor por modelo, e se percebem que o professor escreve textos, se dão conta que também podem escrever e, assim, ficam mais motivados ao escreverem memórias de aula ou outros textos. O professor que toma gosto pela sua profissão e se apropria de seu trabalho, quer ver seus alunos evoluírem, ampliando seus saberes, gerando produ-

ção de conhecimentos, estimulando a curiosidade e apostando num futuro significativo para os estudantes. A maior gratificação de um professor pode ser a percepção de um bom resultado de seu trabalho, um pensar crítico, uma boa discussão que gerou boas perguntas que suscitaram inúmeras possibilidades e causaram transformação de pensamento e uma boa produção de textos. Assim:

> [...] a experiência é aquela coisa que, ao acontecer a alguém transforma essa pessoa, que já não é mais a mesma. É algo que atravessa seu pensamento, suas ideias e faz com que já não possa mais ser o mesmo. Algo se passa, toca e é aprendido de forma transformadora. A experiência filosófica é a experiência de fazer filosofia. É isso que queremos proporcionar aos jovens: a experiência de filosofar (ASPIS; GALLO, 2009, p. 16).

Na experiência filosófica está a oportunidade da construção do estudante, para que suas inquietações sejam apaziguadas através da complexidade das questões exploradas e respostas encontradas, mesmo que sejam provisórias. As aulas de filosofia podem se caracterizar como um espaço que oferece critérios filosóficos para que o estudante tenha condições próprias para julgar a realidade em que está inserido. A prática do questionamento filosófico e construção de conceitos podem ser realizadas através de exercício da criatividade para construir um pensamento autônomo que ajude a encontrar saídas possíveis para problemas concretos sobre questões que são humanas e universais. O pensamento autônomo possibilita ao estudante conhecer suas razões e critérios para avaliar uma questão tendo consciência das consequências e sabendo agir de maneira justa. O professor de filosofia pode ensinar o estudante uma atitude frente a sua realidade e ser coerente na forma em que orienta o pensamento do grupo inserido na investigação filosófica. Precisa viver e assumir a transformação juntamente com os estudantes no momento em que acontece, sendo modelo de filósofo e aprendiz ao mesmo tempo.

O objetivo geral da disciplina de filosofia durante o estágio foi criar um espaço de construção e discussão filosófica para incentivar

o estudante a agir e interagir com o meio em que vive de forma que o aspecto ético perpasse toda a sua ação. Este espaço de construção e discussão filosófica aconteceu durante o estágio quando abordávamos um tema e questionávamos os estudantes através das questões de um texto que lhes era entregue ou através das questões do plano de discussão e ainda das perguntas que surgiam dos próprios estudantes. Os temas trabalhados como: violência, felicidade, amor e morte foram discutidos como ferramentas que através do pensar filosófico incentivasse o estudante a agir e interagir com o meio em que vive, tendo conhecimento para observar as várias possibilidades que o senso crítico tem para avaliar o aspecto ético, a fim de que transcorra a sua ação. Compreendeu-se que em muitas questões os estudantes conseguiram abranger outras perspectivas que ainda não haviam pensado quando discutíamos um tema. Como por exemplo, quando abordamos o tema da felicidade e um estudante no início da discussão não acreditava existir a felicidade, mas depois da investigação passou a perceber que ela pode existir. Através das falas dos estudantes era explicitado que a felicidade podia existir nas pequenas coisas, que podiam ser feliz com a família, na escola, no trabalho ou mesmo quando estão sozinhos. Assim, eles perceberam maneiras diferentes de ser feliz, arrebatando o mito que para ser feliz precisa ter dinheiro, carro ou objetos desejados. Foi possível perceber que é importante trabalhar os temas éticos, pois muitas vezes os estudantes não param para pensar sobre temas relevantes para suas vidas. Assim, acredita-se ter contribuído com a proposta da escola em oferecer um espaço para a organização e sistematização do conhecimento e do desenvolvimento integral do educando, aprimorando a pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento reflexivo e crítico que garante as condições necessárias para o exercício pleno da cidadania. A investigação filosófica permite ao estudante ter uma visão crítica das coisas e do mundo, percebendo novas alternativas,

tendo um olhar crítico diante das coisas que lhes são apresentadas como verdadeiras ou imutáveis, e assim, construir-se como um cidadão autônomo que tem condições de decidir pelas suas escolhas, sem sofrer as consequências da manipulação que é imposta muitas vezes pela sociedade, meios de comunicação e mesmo por pessoas próximas.

Nas aulas de filosofia tivemos a experiência de trabalhar em uma sala de aula que integrava dois estudantes com deficiência intelectual, e por isso, as práticas pedagógicas também visaram atender esses estudantes, que demostravam vontade de aprendizado. Um deles era participativo e quando solicitado para responder alguma questão sempre se mostrou disposto a interagir e também realizava as memórias de aula quando incentivado, explicitando suas próprias ideias e também a dos autores abordados. A outra estudante não era muito comunicativa, mas sempre copiava as anotações do quadro e se esforçava para elaborar as memórias de aula solicitadas, mostrando interesse pelas aulas. Assim, foi notável que a prática pedagógica usada para os demais também era acessível para eles, apenas necessitava de uma orientação diferenciada, pois existem diferentes formas de perceber diferentes aprendizagens, por isso, eram valorizados com elementos de crescimento e incluídos no ambiente escolar. A avaliação desses estudantes é formalizada por meio de um parecer descritivo.

Quando o estudante consegue ser capaz de divergir de tudo o que pode ser lhe colocado como verdade absoluta, terá autonomia para perceber entre uma informação verdadeira ou uma falsa. Por isso, ensinar pode ser uma arte, ou seja, uma arte de ensinar (LIPMAN, 2001). O professor precisa ter um bom conhecimento para saber o que é relevante para uma discussão filosófica. No estágio a atenção às falas dos estudantes era fundamental para saber aproveitar os comentários que faziam com os colegas, e valer-se para fazer um questionamento ou para pensar um tema para uma próxima

aula. As variedades de perspectivas e abordagens filosóficas podem surgir nas falas paralelas, e por isso, é necessário que o professor esteja atento a tudo o que se passa na sala de aula. Conhecer os dilemas que estão presentes em sala de aula é saber como proporcionar uma reflexão a respeito das situações mais pertinentes que afligem os estudantes e poder trabalhar temas que os tornem conscientes da maneira como agem ou se expressam no seu cotidiano e no ambiente escolar.

Observa-se que muitos estudantes parecem estar carentes de atenção, eles querem ser escutados, notados e compreendidos, como um estudante que se mostrava bastante agitado, e quando se sentiu valorizado, passou a participar da aula e a controlar seus impulsos. Quando notou que foi lhe dado a oportunidade de se expressar, e considerado capaz, que podia responder uma questão, que sua opinião é importante, que sua presença na sala de aula é respeitável, principalmente quando é chamado pelo nome para participar do diálogo, seu comportamento mudou. Aqui, pareceu ser a maior gratificação que podia receber nas aulas de estágio, conquistar um estudante a ser participativo, perceber que suas ideias são interessantes e que ele sentiu-se valorizado, um estudante considerado problema, mas que era solução, precisava apenas de um olhar diferenciado, para encontrar nele um potencial. Outro caso que chamou atenção foi do estudante com deficiência, que tem um jeito criativo de se expressar e expor suas ideias, mesmo não tendo uma boa coordenação na escrita, tem um grande potencial de ideias que pode ser desenvolvido. Um fato muito interessante foi de uma estudante que se recusava a fazer as memórias de aula, mas depois de dar a ela uma atenção diferenciada, e falar de como era importante sua participação, suas ideias, que podia ser útil em sua vida conseguir fazer bons textos, tanto para a vida profissional como para a vida pessoal, ela não mais se recusou a fazer suas memórias. Quando esta mesma estudante discorreu sobre sua ideia referente a um tema que estava sendo tra-

balhado, e falamos para os colegas para que a escutassem que sua ideia era importante, ela começou a participar mais das discussões, parecendo que entendeu ser significativa sua presença na sala de aula. Assim, podemos constatar o quanto é importante o docente ter um olhar diferenciado para cada estudante, para saber acolher a cada um em suas particularidades, para que se sintam responsáveis no seu papel de estudante e cidadão.

É muito gratificante estar atuando em sala de aula e perceber que se pode colaborar de maneira significativa na construção do processo de ensino e aprendizagem para que os estudantes possam criar, inovar, questionar e ampliar os conhecimentos. No processo do estágio docente no ensino básico foi possível perceber o quanto é importante ter a sensibilidade e um olhar para entender como pode ser possível colaborar no avanço do aprendizado de cada estudante, e poder perceber que as aprendizagens podem ser diferentes. Assim, na relação pedagogia em filosofia pode-se refletir a experiência como objeto do pensar e experimentar uma possível educação, que não seja apenas científica e técnica, mas que propõe uma possibilidade mais existencial a partir da experiência e do sentido. Pensar também é fazer experiência que pode desenvolver sujeitos críticos e autônomos. Para estar atento ao processo de ensino e refletir sobre, pode ser importante ter sensibilidade de observar, indagar e estar em contínuo processo de estudo e pesquisa. Pensando nessas ponderações alguns questionamentos podem ajudar a refletir sobre educação e ensino: Como a filosofia e a pedagogia podem interagir? Como posso ser um bom docente em filosofia? Como o docente pode mediar o processo de educar para o pensar? Como o professor pode saber a melhor maneira de ensinar diferentes personalidades em uma sociedade plural e complexa? Qual a importância da ética na escola? A problematização de questões filosóficas que fazem parte das vivências pode ser capaz de proporcionar o entendimento e a autonomia? O que é a ação pedagógica? O que é necessário para ser docente? Como o estudante se

coloca atualmente diante do conhecimento? Que formação se pretende oferecer aos estudantes? Essas questões podem ser colaboradoras para manter a atenção e a reflexão na profissão docente.

Ressalto ainda que a experiência docente do estágio oportunizou o envolvimento com a prática da investigação, o que permitiu uma apropriação mais qualificada dos próprios conhecimentos filosóficos, pois dos conhecimentos filosóficos a serem trabalhados dependia a elaboração dos planos de aula. Os desafios de ser criativo e eficiente no desenvolvimento do pensar filosófico, nas estratégias de ensino, na elaboração das questões no texto, na problematização, nos objetivos e na implementação do plano de aula, foram fatores que desafiaram a minha formação intelectual e pedagógica. A sala de aula foi um lugar rico de troca de experiências entre estudantes e docente, especialmente quando se problematiza uma questão ou refletia-se sobre as práticas pedagógicas registradas em memórias reflexivas de cada aula. Isso, oportunizou uma analise do trabalho realizado e a revisão do que podia ser melhorado ou abordado de maneira diferente.

Concluo afirmando que é indispensável existir a consciência da necessidade de aperfeiçoarem-se continuamente os métodos de reflexão dos docentes sobre suas práticas, voltados às necessidades dos estudantes. Porém, também é fundamental ao professor, estar sempre aperfeiçoando os seus conhecimentos através de leituras e pesquisas sobre as questões que se pretende trabalhar em sala de aula.

Referências

ASPIS, R. P. L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, set. 2004.

ASPIS, R. L.; GALLO, S**.** *Ensinar filosofia*: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FÁVERO, A. M. *et al*. *Diálogo & investigação:* perspectivas de uma educação para o pensar. Passo Fundo: Méritos, 2007.

FÁVERO, A. A.; RAUBER, J, J.; KOHAN, W. O. (org.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia.* Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2012.

LIPMAN, M; SHARP, A. M.; OSCANYAN; F. S. Metodologia do ensino: considerações de valor e padrões da prática. In: LIPMAN, M; SHARP, A. M.; OSCANYAN; F. S. *A filosofia na sala de aula.* São Paulo: Novalexandria, 1994.

KOHAN, W. O. Sugestões para implementar a filosofia com crianças em escolas. In: KOHAN, W. O.; WAKSMAN, V. (org.). *Filosofia para crianças na prática escolar.* Petrópolis: Vozes, 1998.

SINGER, P. *Ética prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TROMBETTA, G. L.; BERTOLINI. B. de O.; KAPCZNSKI, A. L. (org.). *Filosofia nos olhos:* experiências de ensino. Passo Fundo: Ed. Berthier, 2013.

Aprendizados sobre a docência universitária: refletindo sobre saberes e fazeres

Dileide Matos do Nascimento
Paula Varlanes Brito Morais

Introdução

Esta memória versa sobre experiências vivenciadas no contexto do estágio docência, realizado na disciplina *Educação de Pessoas Jovens e Adultas II*, no Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Universitário de Vitória da Conquista. No texto, descrevemos e refletimos sobre os principais aprendizados dessa vivência, evidenciando os dispositivos formativos utilizados pelo docente responsável pela disciplina, refletindo, em especial, sobre o Projeto Foto(Grafias), experiência fundante durante o referido estágio.

Situando a vivência e descrevendo o processo

O contexto de elaboração deste capítulo-memória se deu no desenvolvimento das atividades da disciplina *Educação de Pessoas Jovens e Adultas II*, ministrada pelo docente José Jackson Reis dos Santos para o 5º semestre do curso de Pedagogia, nas turmas de 2016.2 e 2017.1, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), na

qual fomos colaboradoras na condição de mestrandas em Ensino, vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn), da Uesb. Tratou-se de uma experiência singular para a nossa formação acadêmica, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, na qual realizamos nosso estágio-docência, disciplina obrigatória no Mestrado em Ensino. Naquele momento, retornar ao curso de graduação em Pedagogia, após vários anos de conclusão na mesma área e em uma disciplina com aproximações relevantes para o nosso objeto de pesquisa, foi muito gratificante.

As aulas da disciplina foram planejadas priorizando metodologias participativas, incluindo os discentes em uma condição de sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Entre os procedimentos metodológicos, foram utilizados a exposição dialogada; a exibição de filmes e/ou documentários; a construção e execução do "Projeto Foto(grafias)"; o momento arte, bem como a produção e leitura sistemática das memórias das aulas.

Ao compreender a relação entre os objetos de pesquisa na realização dessa parceria, percebemos também o aprofundamento teórico na área da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai), conduzido pelo docente responsável pela disciplina, culminando na proposição das duas versões do Projeto Foto(Grafias); na primeira edição, "Seminário: Foto(Grafias): Processos de Aprendizagens da Leitura e da Escrita de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas"; na segunda versão, o projeto foi apresentado como parte integrante no I Seminário Internacional de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, nomeado "Foto(Grafias): Narrando Sonhos, Resistências e Esperanças.

Essa etapa de nosso percurso formativo foi extremamente expressiva, tanto no âmbito pessoal, profissional quanto acadêmico. Foram momentos de grande relevância, os quais nos colocaram num contexto de observações, reflexões e discussões, fazendo-nos crescer e perceber o quanto ainda é longo nosso caminho formativo.

O ambiente da formação universitária, com sua dinâmica específica, seus movimentos e tensões, se encontravam em um momento político permeado por grandes conflitos, refletindo o cenário a afligir toda a sociedade. Uma ebulição que esteve presente no contexto da primeira edição do projeto, apresentando-se enquanto pauta em algumas discussões, visto que, durante o semestre, houve a interrupção das atividades em virtude da ocupação do *Campus* pelo movimento estudantil contra a aprovação da PEC 241 (assim chamada na época) a ser aprovada, tendo com consequência a limitação do teto dos gastos públicos, podendo afetar investimentos em áreas diversas, incluindo saúde e educação.

A dinâmica no ensino superior se apresentou como um universo novo, pois havíamos vivenciado somente como discentes de graduação em Pedagogia. Perceber todos os fluxos da lógica docente permitiu-nos uma experiência profunda e interessante. Observar a prática docente do professor José Jackson Reis dos Santos e se apropriar de suas referências teóricas, percebendo um fazer profissional fundamentado e com intencionalidades claras nos propiciou reflexões sobre nossa própria formação. Os princípios freirianos, com a sua dialogicidade, problematização e contextualização, são centrais na sua prática, sendo a base conceitual compartilhada na relação docente/discentes ao longo das atividades.

A relação próxima dos discentes com o professor ficou perceptível desde o primeiro encontro, pois era a segunda disciplina a ser ministrada para a turma. O ambiente era acolhedor, todos se conheciam e isso contribuiu de forma substancial para o nosso sentimento de pertencimento ao grupo. Logo após nossa apresentação para a turma, com a dinâmica dialogada desenvolvida na atividade, tudo se tornou troca, aprendizado e reflexão.

Todas as aulas se encerravam com um momento intitulado Arte, proporcionando a contemplação de diferentes manifestações

artísticas. Uma experiência rica e de grande sensibilidade que vale muito ser agregada à nossa prática profissional.

Outra parte integrante das atividades eram as memórias de aula produzidas pelos discentes graduandos, que traziam, em forma de rememoração da aula anterior, conceitos e afetações pessoais, dando embasamento para reflexões sobre a prática pedagógica docente, bem como a forma como o indivíduo sistematiza o aprendizado. A produção de memórias, do ponto de vista pedagógico, ao ser socializada com o grupo possibilita variadas perspectivas de aprendizagem pessoal, já que não são debatidas, pois o objetivo é um momento íntimo daquele que imprime a sua percepção do conhecimento de forma livre, fluida e sensível, podendo usar qualquer tipo de narrativa. Desse modo, cada um que produz uma dessas memórias promove uma reelaboração de conhecimentos individualmente. Nesses momentos, percebemos a excelência da metodologia desenvolvida e sendo realizada pelos graduandos. Momentos de mais aprendizados e reaprendizados.

A participação ativa nas atividades propostas permitiu-nos contribuir, na medida do possível, com observações durante as aulas e com o esclarecimento de dúvidas sobre os textos em discussão. Foram momentos para o aprendizado de novos conceitos e conhecimentos relevantes também para a nossa formação.

Nas atividades teóricas, desafiamo-nos a realizar uma atividade extensionista, que propunha uma pesquisa foto(gráfica) sobre as histórias de vida de estudantes da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai), da rede pública de Vitória da Conquista e sua relação direta com as aprendizagens de leitura e escrita, seus desafios e enfrentamentos para iniciar, continuar ou reiniciar os estudos. Essa atividade teve como resultado um belíssimo trabalho fotográfico de sensibilidade notável, relatos emocionantes e reflexões sobre como se tornar professor. Diante desse resultado sur-

preendente e dinâmico, organizamos dialogicamente, a culminância das duas edições desse Projeto denominadas: Projeto Foto(Grafias): "Processos de Aprendizagem da Leitura e da Escrita de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas" (2016.2) e "Narrando Sonhos, Resistências e Esperanças" (2017.1). Essas foram experiências construídas colaborativamente com toda a turma, tendo como campo de investigação escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Nesses projetos, uma reflexão sobre os processos de aprendizagem das pessoas jovens, adultas e idosas, construindo dados com base em registro e análise de fotografias em diferentes contextos do uso da leitura e da escrita. Na primeira versão, foram nove sujeitos da pesquisa e, na segunda, três sujeitos individuais e mais uma sala com dezesseis alunos, todos nomeados de estudantes da Epjai. Cada estudante teve a sua rotina escolar e pessoal acompanhada nos processos de aprendizagem realizados pelos discentes da disciplina EPJA II, do V semestre do Curso de Pedagogia, na primeira edição, organizados em oito equipes de trabalho e, na segunda, edição apenas quatro.

Ao longo desse processo, foram realizadas, em sala de aula da graduação, os momentos de escuta e de acompanhamento de todas as atividades, em que os discentes apresentavam as demandas do campo de investigação. Compartilhavam os sucessos, enfrentamentos e desafios, desde o trajeto até a chegada ao local de observação, escolha dos sujeitos da pesquisa, assim como os desafios pessoais ocorridos no percurso.

Esses projetos atenderam a um protocolo de execução, inicialmente delineado pelo docente da disciplina, sendo apresentado a todos os discentes no início de cada semestre. Ao longo da execução, receberam contribuições e modificações de acordo com o desenvolvimento das atividades.

Como percurso metodológico, foram realizadas visitas às escolas da rede municipal para apresentação da proposta de pesquisa, apresentação dos coordenadores do projeto, assim como dos graduandos. Após essa aproximação entre os partícipes, buscou-se a definição das salas de aulas e dos estudantes a serem acompanhados; solicitação das autorizações das instituições e dos estudantes a serem observados; assinatura dos Termos de Autorização de Uso da Imagem, para a realização dos trabalhos e suas posteriores divulgações; diálogo com os estudantes para apresentação das propostas dos projetos, cada qual em seu tempo/espaço.

Nas visitas às salas de aula, os processos de aprendizagem dos estudantes foram acompanhados e registrados por meio de fotografias. Ao mesmo tempo, captavam em diálogos os seus sonhos, objetivos e dificuldades. Em alguns casos, foi possível fotografar os percursos realizados pelo estudante (jovem, adulto ou idoso) de casa até a chegada à escola e à sala de aula. A realização de entrevistas contribuiu com elementos da história de vida dos estudantes protagonistas dos projetos. Também foram registradas as situações práticas vividas pelos estudantes fora da escola, em que esses utilizavam a escrita e a leitura.

As informações construídas eram sistematizadas, evidenciando os desafios dos estudantes ao aprender a ler e a escrever. As vivências no campo de investigação foram registradas em memórias de pesquisa-formação, buscando refletir sobre o impacto dessas experiências na formação acadêmica dos discentes da graduação. A socialização dos resultados dos projetos teve uma organização coletiva, resultando em dois seminários com certificação a todos os participantes. O primeiro foi um seminário interno exclusivo do projeto, dentro do componente curricular aberto ao público e às escolas participantes. O segundo foi parte integrante do I Seminário Internacional do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação

de Pessoas Jovens Adultas e Idosas: Desafios Contemporâneos, com grande visibilidade acadêmica e social.

As visitas foram realizadas nas escolas municipais: Antônio Helder Thomaz, Lycia Pedral, Milton de Almeida Santos, Frei Serafim do Amparo, Professora Helena Cristália Ferreira. Os professores e gestores escolares acolheram as propostas, sentindo-se lisonjeados com a participação. Foram restritas as situações de resistências e tensões.

Os momentos de escuta e partilha, a discussão das diferentes estratégias didático-pedagógicas vivenciadas na realidade da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, eram ressaltadas nos relatos que foram de grande importância para a formação de todos. Nesse contexto, era possível fazer uma aproximação com as leituras propostas na disciplina e os desafios da prática pedagógica em sala de aula. Permitiu também a análise acerca da gestão escolar da Epjai, em um exercício de ação-reflexão-ação permanente e relevante para a formação acadêmica.

No processo de construção dos *Projetos Foto(Grafias)*, mediados pelo diálogo e a escuta permanentes, muitas ações foram redirecionadas e/ou modificadas a fim de atender às necessidades de cada grupo de discentes graduandos/pesquisadores. A reestruturação pautava-se na participação ativo-crítica de todos os atores do processo, desde os coordenadores, os discentes de pedagogia e os estudantes da Epjai das escolas municipais. Essa experiência fez com que todos os atores se sentissem parte importante no processo e corresponsáveis por diferentes ações dos projetos.

As atividades da disciplina incluíram dois encontros formativos. Foram dois encontros ligados à fotografia, com o objetivo de aproximar os graduandos das técnicas de registro fotográfico e suas possíveis linguagens.

Nessa perspectiva, elaboramos coletivamente as propostas de cartazes para que fossem dadas as identidades visuais a cada um dos eventos. Contamos com a disponibilidade e habilidade dos discentes das turmas, que elaboraram e editaram, após todas as contribuições, as artes finais. Essas artes finais foram utilizadas para a divulgação e compartilhamentos em mídias digitais e no *site* institucional da Uesb. Confeccionamos *folders* contendo as propostas dos eventos, as informações básicas dos locais, datas e programações das atividades.

Na primeira edição dos seminários, tivemos a socialização e a reflexão coletiva sobre nove histórias vida de estudantes da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas; na segunda, de dezenove histórias de vida. Buscamos compreender os seus processos de aprendizagens em relação à leitura e à escrita em diferentes contextos: educacionais, sociais, culturais, familiares e profissionais. Foram organizados "Círculos de Cultura", na perspectiva de Paulo Freire, com a apresentação dos trabalhos discentes em diferentes formas, de acordo com as suas habilidades e aspirações artísticas (música(s), poesia, documentário, exposição fotográfica).

Levando em consideração o momento inicial de criação do Projeto Foto(Grafias), calcado numa preocupação com a inserção nas diferentes manifestações artísticas, buscamos proporcionar nos dois seminários a vivência da experiência de contemplação da arte, pautada na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, que tem por objetivo inter-relacionar a fruição estética, o fazer artístico e a contextualização, três momentos trabalhados na proposta do projeto. Desse modo, contamos com, além da exposição fotográfica, produzida no decorrer das atividades do projeto, também com a "Exposição Multiverso" na primeira edição e "Todos os Santos" na segunda edição, da artista plástica Dileide Matos do Nascimento. As exposições de todas as equipes buscaram tornar explícita a trajetória de vida dos sujeitos por meio de suas fotografias. Na primeira edição, os graduandos escolheram os modos de exposição artística; na segunda edição, a coordenação

geral potencializou as teias de vida numa rede que interligou trajetórias diversas permeadas pela arte e pela cultura. Buscou-se, nesse momento, integrar relatos das aspirações religiosas motivadoras da leitura e da escrita em muitos dos estudantes da Epjai, o que motivou a escolha sensível da exposição "Todos os Santos".

(In)Conclusões da caminhada

A socialização dos resultados em forma de seminário do Projeto Foto(grafias) recebeu inúmeros depoimentos positivos de profunda empatia, despertando muita emoção numa comoção geral. O público foi tocado pela sensibilidade artístico/cênica com a qual os discentes se apropriaram e imergiram dando ao público o esperançar de um novo tempo da/na educação. Os formatos artísticos apresentados pelas equipes abrilhantaram, de forma muito criativa e original, o seminário. Os graduandos captaram a essência pedagógica do trabalho com a educação de pessoas jovens adultas e idosas, demonstrando o potencial pedagógico da proposta, vislumbrados também nos momentos de partilha em sala de aula, quando os graduandos e graduandas conseguiram absorver a essência ética, desafiadora e transformadora da prática pedagógica na Epjai. Foi comovente a dedicação de todos os envolvidos na organização do evento. Os discentes conseguiram mobilizar as escolas municipais a se fazerem presentes, agrupando no evento professores, gestores e os sujeitos da pesquisa.

A reverberação desse trabalho se deu a partir de convites a partilhar essa experiência metodológica em outros estados, a exemplo da pré-abertura do VI Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos- Alfa e EJA. O relato dessa experiência em Florianópolis-SC, nos dias 12 e 13 de setembro de 2017, e em Salvador-Bahia, nos dias 23 e 24 de outubro, certificou o êxito da proposta.

Os resultados alcançados e os frutos colhidos dessa experiência no estágio de docência foram muito significativos. Foi possível vivenciar uma proposta metodológica de ensino que conseguiu aliar ensino-pesquisa-extensão na graduação, aproximando a formação universitária da educação básica, possibilitando o caminhar juntos na construção do conhecimento. Foi uma rica experiência que marcou nossa trajetória formativa e de vida permeadas pelo olhar sensível e artístico.

Retomando a ideia das reflexões impactantes dessas experiências na formação acadêmica dos discentes da graduação, podemos aqui fazer algumas reflexões sobre as nossas experiências no processo de acompanhamento e produção do material impresso, bem como a sistematização do que seria apresentado como resultado final ao público nos seminários. Num primeiro momento, a relação com os graduandos teve uma aproximação intensa e, ao mesmo tempo, vigorosa, pois tivemos momentos de socialização, aprendizados, mas também de muita resistência. Foram discussões metodológicas, na busca de sistematizar pontos de vista comuns para que seguíssemos uma linha de pesquisa coletivamente. Elementos foram sendo construídos no percurso, entendendo que essa construção era necessária ao significativo encaminhamento dos trabalhos.

Diante desses desafios, encontrávamos saídas que nos traziam aprendizados mútuos e permanentes, produção, acompanhamento, reflexão, reelaboração e produção final, tanto do ponto de vista estético do material a ser impresso, quanto da subjetividade nas elaborações das apresentações ao público. As experiências de acompanhamento revelaram a estética individual dos graduandos, no tocante às diversas habilidades, às potencialidades e à sensibilidade de cada um, trazendo uma revelação íntima do se tornar pedagogo, pois, mesmo durante todo o acompanhamento, não nos foi possível controlar ou mensurar onde cada equipe poderia chegar, surpreendendo a todos, não apenas com produções de excelência, mas, prin-

cipalmente, com um efeito emocionante, promovendo uma catarse coletiva, trazendo de volta ao ambiente universitário "vida", devolvendo à comunidade a esperança numa educação transformadora, revolucionária e reflexiva, materializando os princípios freirianos, pressupostos desde a origem desse trabalho.

A maior relevância desse trabalho, para além da divulgação de princípios didático-pedagógicos para a docência, é o legado da formação/transformação para a docência, quando reforça a necessidade do fortalecimento da tríade ensino, pesquisa e extensão, no ensino superior, promovendo o amadurecimento discente, no que se refere à realidade da educação básica no nosso município, compreendendo a Epjai como um campo de atuação profissional, construindo características próprias para a docência nessa modalidade educativa. Essa experiência possibilitou a aproximação dos graduandos de Pedagogia ao campo da Epjai, permitindo que eles amadurecessem e se encantassem, olhando com singularidade, com criatividade, pró-atividade, isentos de rótulos e desprovidos de preconceitos, abertos ao diálogo, com capacidade de reinventar-se constantemente. Esse foi o maior impacto desse projeto nesse processo formativo.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Constituindo-se pesquisadora na educação de jovens e adultos: narrando vida-formação e projetando sonhos

Jocelma Gusmão Barreto Lima

> Eu gostaria de dizer alguma coisa sobre o meu começo, no qual ainda estou, por que estou sempre no começo [...]. Estou convencido de que para criar alguma coisa é preciso começar a criar. Não podemos esperar para criar amanhã; temos que começar criando. [...]. Se não temos qualquer tipo de sonho, estou certo de que será impossível criar qualquer coisa (FREIRE, 2003, p. 78).

Introdução

Este texto reflete acerca das experiências pessoais e profissionais vivenciadas na Educação de Jovens e Adultos. A escrita de fragmentos de histórias de vida é considerada, neste capítulo, o primeiro momento de elaboração de memórias. Partindo desses fragmentos-memórias, descrevo e teço reflexões sobre distintos processos formativos e educativos pelos quais passei, reafirmando a necessidade de assegurar, na Educação de Jovens e Adultos, a permanência de estudantes numa perspectiva da resistência e da esperança.

Iniciando o diálogo

Nesta minha escrita, o começo tem um lugar especial. A memória, sem dúvida, traz à lembrança histórias vividas de um tempo passado que, nesse momento, passa a existir.

Fui muito feliz na infância. Recordo-me de muitos finais de semana quando ia ao sítio com meus pais e uma irmã apenas, na época. Lá eu tinha um contato intenso com a natureza e com as travessuras da infância, ao brincar no pé de tamarindo e naqueles espaços que me permitiam a liberdade. Desde menina, trazia o desejo de ser advogada, mas brincava sempre de ser professora, não sabendo que, anos depois, a vida me reservaria tal encontro com o magistério.

Hoje, nesse contexto enquanto gestora e pesquisadora, defini que a melhor maneira de expressar a minha vivência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo de mais de 28 anos de trabalho, no município de Vitória da Conquista, Bahia, seria reviver essa história por meio da lembrança de um passado que se confronta com o presente, na perspectiva de projetar o futuro.

Ao tratar sobre memória e interação, Bosi (1994) postula que somos de nossas recordações apenas uma testemunha, que, às vezes, não crê em seus próprios olhos e faz apelos constantes ao outro para que confirme a nossa visão: "Só eu senti, só eu compreendi [...]" (BOSI, 1994, p. 408). Motivada pela autora, muitas lembranças emergiram da minha vivência marcada por uma trajetória de diversidade experienciada no contexto da EJA. Essas memórias têm o objetivo de ajudar a repensar propostas significativas que poderão contribuir com uma educação rumo à transformação de indivíduos componentes das classes da EJA. A esse respeito, Bosi (1994, p. 408) enfatiza: "Eu ainda guardo isso para ter uma memória viva de alguma coisa que possa servir a alguém".

Revivendo minhas experiências, lembro-me do meu primeiro filho. Na época, era apenas um bebê e tinha que deixá-lo com minha mãe para trabalhar, quem recordo saudosamente. Naquele momento rompia, não só o processo de amamentação, mas os laços de aconchego. Na minha bagagem, pesavam a saudade, o medo do novo e o choro que marcava aquele contexto. Tempos depois começava a me

firmar na educação em meio à sobrecarga de ser professora, mãe e mulher, tocada pelas emoções do viver. Recordo-me com clareza da estrada por onde passei, dos prédios apáticos que avistei, das janelas que me expunham uma paisagem em preto e branco, das formas e cores que se apresentavam no cenário da vida, do sol que me assolava naquelas tardes ao subir a ladeira, chamada de Rua da Barragem e que, por diversas vezes, tinha que descer a pé com as colegas, ao retorno de nossos lares, isso, depois de um dia exaustivo. Minhas incertezas, angústias e, até mesmo o silêncio eram visíveis. Nesse enredo, trago as várias lembranças da história vivida ao contexto da experiência com o trabalho na Educação de Jovens e Adultos.

Experiências na EJA e suas reverberações na minha trajetória pessoal-profissional

Lembro-me como se fosse hoje do primeiro momento, ao adentrar, pela primeira vez, na sala de aula, no espaço público, ano de (1988), em especial, na Escola Municipal Iara Cairo de Azevedo, situada no bairro Guarani, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Esse foi um momento marcante e extremamente novo, pois não tinha experiência com as classes da EJA.

Durante a década de 1980, as escolas do município de Vitória da Conquista, apresentavam, de modo geral, condições simples e precárias no período noturno. O contexto se mostrava preocupante, pois nem sempre os espaços da escola eram disponibilizados para a modalidade da EJA. Os materiais didáticos utilizados eram os que "sobravam" dos alunos do diurno e os conteúdos ministrados não convergiam para a realidade do trabalhador-aluno. A impressão, tanto para os educandos como para os educadores, era a de que o espaço era cedido ou emprestado, formando, assim, um sentimento de alheamento da realidade escolar. Mesmo diante dessas fragilidades,

percebia a escola como espaço de saberes, de alegria, na qual as pessoas trabalhavam de forma prazerosa. Existia um contentamento do professor que, ao longo das últimas décadas, foi se perdendo no tempo. Faltavam, naquele contexto, na EJA, a competência técnica, a formação profissional e uma proposta pedagógica que realmente atendesse aos trabalhadores-alunos.

Carregava na bagagem profissional uma prática da rede privada, na qual se manifestava habilidade e conhecimento. Em 1988, ao chegar à escola pública de terceiro turno (assim chamada na época), num horário intermediário, das 17 h às 20h 30min, deparei-me com rapazes e moças da classe trabalhadora (alunos que trabalhavam em borracharias, casas de família, nas feiras livres, mercados, açougues e outros espaços), em vários empregos, comumente, classificados como baixo escalão ou subemprego. Os alunos do terceiro turno chegavam à escola cansados e desanimados, depois de uma jornada árdua de trabalho. Ali nascia meu grande desafio: acolher, em minha sala de aula, tais alunos com pouco conhecimento sobre leitura e escrita, já que não tiveram a oportunidade de desenvolver essas habilidades em anos anteriores, pois a frequência na escola era quase sempre interrompida, em busca de emprego.

Nesse cenário, meu olhar direcionava a uma interação afetiva para com os estudantes da EJA, já que a perseverança e o sonho eram metas para alguns; a luta e o desânimo, para outros. Além disso, os educandos apresentavam problemas de baixa autoestima, sentindo-se envergonhados por não saber ler, nem escrever e, acreditavam que só poderiam "subir na vida" por meio dos estudos.

Em 1991, vivenciei outra experiência na rede municipal, quando tive a oportunidade de atuar na coordenação de alfabetização de crianças e, posteriormente na coordenação da EJA, passando, então, a realizar planejamentos com os professores da rede municipal, visando ao desenvolvimento de atividades nas classes da EJA. Na

função de coordenadora da EJA, pude perceber que meus colegas professores apresentavam, na maioria das vezes, as mesmas dificuldades que eu havia enfrentado, quando estava em sala de aula, na condição de docente.

Ao realizar o planejamento pedagógico verifiquei que os problemas eram reduzidos ao dia a dia do fazer pedagógico. Nesse contexto de socialização de experiência, desenvolvidas entre a coordenação das escolas da rede municipal e os professores atuantes na EJA, fui constituindo-me coordenadora ao longo do processo. Recordação que me faz lembrar Silva e Valdemarin (2010, p. 102), ao citarem Bourdieu: "[...] *habitus* professoral e *habitus* estudantil constituem a objetivação das práticas para ensinar e das práticas para aprender na sala de aula". Como afirma o autor, é na prática que a experiência vai se formando, proporcionando segurança para o desempenho da função.

Um dos aspectos pedagógicos do fazer professoral é a construção do exercício da profissão no dia a dia da sala de aula, o que me remete a Freire (2001), ao ressaltar a importância do respeito à dignidade na existência humana. O significado de trabalhar na EJA, certamente, está ligado com as questões de dialogicidade e de amorosidade.

Na sua maioria, os atores da EJA são alunos-trabalhadores, carregam marcas de uma profunda disparidade social. São jovens e adultos que fazem parte do contingente de subempregados e desempregados do país. São mulheres e homens com sua experiência histórica, política, cultural e social que, em geral, retornam às escolas para dar continuidade a seus estudos, sobretudo por exigência do mercado de trabalho. Ao ler a obra *Passageiros da Noite,* de Arroyo (2017), surgiram lembranças sobre experiências que vivi na condição de gestora, na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, localizada no bairro Ibirapuera, na cidade de Vitória da

Conquista, Bahia, nos anos de 2000 a 2004; e de 2008 a 2010, por três mandatos de gestão. Foram histórias que tive um grande desejo de escrever, já que essas eram carregadas de emoções que exigiam grandes reflexões em busca de respostas. Ao dirigir-me para esta instituição pela manhã, algo chamava minha atenção. A quantidade de jovens que desciam a ladeira da escola, provenientes dos bairros Bruno Bacelar e Nossa Senhora Aparecida. Pessoas que traziam esperança em vender suas mercadorias no decorrer do dia. Com seus "carrinhos de mão" transportavam CD, DVD, roupas, biscoitos, picolés e outras mercadorias. Muitos deles eram alunos da EJA da referida escola. À noite, ainda naquela instituição, observava que alguns comemoravam a venda das mercadorias e outros demonstravam tristeza, pois tinham passado o dia todo na rua sem nada vender. Essa busca constante pela sobrevivência, muitas vezes, levava o aluno a desistir da escola, uma vez que, o seu sustento falava mais forte naquele contexto. À memória, assim, me faz lembrar a obra de Arroyo (2017), *Passageiros da Noite,* ao escrever:

> A intenção é trazer nosso olhar para eles/elas, educandos e educadores. Trazê-los em itinerários-viagens-passagens do trabalho para a EJA. Passageiros. Colocar-nos quem são, que passagens – não só escolares, mas passagens-itinerários humanos de onde, por onde, em que tempos. À noite? (ARROYO, 2017, p. 21).

Em diálogo com os *Passageiros da Noite,* tracei uma analogia do contexto dos alunos da EJA no mundo itinerante do trabalho, de modo que os observava como os passageiros do dia. Essas passagens eram carregadas de nova esperança quando iam em busca do seu sustento, contudo, as dificuldades não deixavam permitir a conciliação entre estudo e trabalho. Nesse caminho, muitos não permaneciam na escola. No contexto de existência, esses alunos trazem o trabalho como prioridade, forma de sobrevivência, já que a vida não lhe permite colocar a escola em primeiro lugar. Portanto, não se trata de uma escolha voluntária, mas de uma escolha forçada pela vida

sofrida, que traz desde a infância. Seus deslocamentos constantes tornam-nos passageiros e, nessas passagens constituem a sua identidade como trabalhadores, ficando para trás os sonhos de crescer e de mudar de vida, por meio dos estudos.

Essas lembranças, também, me fazem pensar no caminho literário de Graciliano Ramos, em *Vidas Secas* (1980). Volvendo o olhar aos tempos de menina, a memória me remete ao sítio, permitindo-me, hoje, uma releitura daquele espaço. Não apenas de contemplar a natureza e a liberdade que tal lugar me permitia, mas, lembrando de um cenário no qual mulheres e homens do campo, trabalhadores, tinham os seus direitos negados, pois a seca lhes proporcionava subcondições de vida, roubando-lhes, inclusive a oportunidade de ir à escola. Esse cenário retrata as contradições econômicas, culturais e políticas, bem como, a perseverança de um povo que não desiste fácil, pois, a esperança é a sua força propulsora, o que me faz pensar num ponto de ligação com a EJA, pois os alunos dessa modalidade educativa enfrentam inúmeras dificuldades e, mesmo assim, muitos permanecem. Isso se torna evidente quando o autor narra: "Sinhá Vitória limpou as lágrimas com as costas das mãos, encarquilhou as pálpebras, meteu o rosário no seio e continuou a soprar com vontade, enchendo muito as bochechas" (RAMOS, 1980, p. 39).

No período de 2000 a 2002, assim como, de 2003 a 2005 e de 2008 a 2010, atuei por três mandatos na condição de gestora eleita da Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, na cidade de Vitória da Conquista. No atual contexto, encontro-me no quarto mandato na função de gestora do Colégio Estadual Carlos Santana, nesta mesma cidade. Tais experiências são relevantes para a compreensão de como fui me constituindo gestora na EJA por meio das práticas adquiridas num processo contínuo. Dessas experiências, destaco, especialmente, que foi na rede municipal que fui me constituindo gestora e pesquisadora da EJA, pois tive a oportunidade de caminhar por diversas funções e, para além delas, existiram

sempre uma identificação e o envolvimento afetivo para com os indivíduos que constituem a rede municipal.

Silva (2010, p. 102), ao citar Bourdieu, adverte: "[...] eu sei, e não farei nada para escondê-la, que na realidade fui descobrindo aos poucos os princípios que guiavam minha prática, mesmo no terreno da pesquisa". Na prática da gestão escolar, o gestor se defronta com situações complexas e, muitas vezes, tem dificuldades em resolvê-las por não ter conhecimentos técnicos, saberes que possam ajudá-lo a solucionar determinadas situações; e, quando consegue resolvê-las, utilizam seus conhecimentos adquiridos no cotidiano da escola. Nesse percurso profissional, as atividades já exercidas me possibilitaram a oportunidade de perceber o quanto é diversa e complexa a função do gestor escolar e o quão necessário é uma formação consistente, que possa oferecer sustentação em suas estratégias planejadas criteriosamente para garantir os indivíduos na EJA. É um processo que requer conhecimento de legislação, uma vez que, os aspectos burocráticos da escola exigem grande conhecimento referentes às prestações de contas, ao desenvolvimento dos projetos estruturantes e inúmeros outros aspectos administrativos. Paro (2007), ao citar Carvalho, professor de uma escola pública estadual da periferia urbana de São Paulo, declara:

> Nós temos um diretor, hoje, na escola, que ele resolve tudo [...]. Se você comparar isso com uma empresa, por exemplo, você lá tem o diretor administrativo, o diretor de *marketing*, o diretor financeiro, o diretor de produção, e, dentro da escola, você tem um diretor (PARO, 2007, p. 98).

Ao fazer essa consideração, não se pode deixar de ressaltar a sobrecarga de trabalho hoje vivida pelos gestores escolares, pois desempenham múltiplos papéis, muitas vezes, ficando fragmentados, já que não dispõem de tempo para o aprofundamento de cada aspecto da gestão. Na perspectiva de Oliveira, Vieira e Augusto (2014, p. 540),

> [...] o diretor desempenha funções de vários outros profissionais dentro da escola, envolvendo-se em todos os setores de atividades e que, para tanto, são necessários conhecimentos acerca do funcionamento da escola tanto no gerenciamento dos recursos financeiros, como na gestão de conflitos, quando exercem papel de mediadores, principalmente em relação à gestão de pessoal. O diretor define atribuições, demarca posições e cobra desempenho de cada funcionário.

Na vivência de gestora, ainda experimentei a pouca permanência dos alunos na escola, a falta de esperança no futuro. Deparei-me com alunos fragilizados no tocante às experiências com drogas, violência e desestruturação familiar. Nesse contexto, precisei fazer uma constante escuta aos alunos, professores, funcionários, pais e comunidade, constituindo-me gestora nesse caminho de grandes desafios. Em se tratando das discussões sobre permanência do estudante da EJA na escola, localizamos o estudo de Faria (2013), desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte. Trata-se, portanto, de um estudo de caso de uma escola que oferece a modalidade EJA de Ensino Fundamental desde 2002. Tal estudo tem na permanência escolar um dos seus principais desafios, reforçando o papel da gestão escolar, visando à permanência dos educandos nessa modalidade. Dessa maneira, a pesquisadora traçou estratégias procurando ampliar a permanência dos alunos na unidade escolar e, para tanto, ela organizou alguns pilares para manter os alunos na EJA, a saber: ações voltadas para aprendizagem e currículo, criação de instrumentos para fortalecer as relações de acolhimento e apoio aos estudantes, a busca pelas políticas públicas e outros meios que validem a permanência do aluno na escola.

Outro momento que me levou a ter o olhar mais vasto para com as questões da EJA foi quando tive a oportunidade de atuar em funções administrativas e pedagógicas na Secretaria Municipal de Educação na cidade de Vitória da Conquista. Tais vivências me permitiram um diálogo constante com os diversos gestores, professores e funcionários da rede municipal. Trouxeram-me uma escuta

ampla e diversificada, fortalecendo-me enquanto pesquisadora na EJA. Pude ouvir, nos vários diálogos, as inquietações vividas pelos gestores, coordenadores, docentes e funcionários em geral das escolas municipais. Situação que me remete a Freire (2016) ao narrar a importância da dialogicidade no contexto da educação. Nessa percepção, o autor enfatiza: "Como posso dialogar se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?" (FREIRE, 2015, p. 112). Considero importante o diálogo acontecido durante todos esses anos na rede municipal, já que, através deles, posso compreender os desafios do fazer a educação acontecer de forma significativa nos diversos espaços escolares da EJA.

Ao recuperar essas experiências, percebo que a escrita me permite um olhar mais atento para vivências narradas em determinados contextos históricos. Vilas Boas (2008) compreende o processo biográfico como sendo de natureza reflexiva, em que tanto o biógrafo quanto o biografado se interpretam e compreendem. Nesse pensamento, o autor diz: "A interpretação cria as condições para a compreensão, que envolve ser capaz de manejar os significados de uma experiência interpretada [...]" (BOAS, 2008, p. 29). Em minha caminhada, retomo Freire (1996):

> O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que não tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar (FREIRE, 1996, p. 43).

A escuta e o diálogo, fizeram-me sensível mediante esse cenário de inquietações, já que vivemos um processo complexo no âmbito das relações pessoais, sociais, emocionais e de valores. A maioria dos profissionais da educação não costuma ter o mesmo entendimento e valorização para com a modalidade da EJA, como tema para o ensino chamado regular. Logo, apresenta uma visão negativa do ensino noturno, em função da precariedade de condições de trabalho, fra-

gilidade de propostas pedagógicas que contemple as reais necessidades desses estudantes e a insuficiente formação continuada para as pessoas que trabalham na EJA. Aqui, externo o pensamento que me marcou profundamente: "Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 2015, p. 108). O diálogo trabalha a relação do ser humano com ele mesmo, com o outro e o mundo que está à sua volta, sendo fundamental para o seu crescimento pessoal, profissional e o convívio em equipe. Logo, o processo de educação se constrói na participação e no diálogo capaz de contribuir para que os gestores repensem suas práticas, a vivência de novos valores que indicarão o horizonte almejado para a EJA.

Pontos (in)conclusivos

Rememorando minha trajetória, vivi momentos marcantes de desesperança. Ao presenciar os alunos da EJA carentes de afetos, atenção, cuidado, devido a um todo processo de exclusão que sofreram a vida inteira, desde seus tempos de criança, em razão de uma sociedade que aponta, discrimina e poda seus sonhos. Esses sujeitos chegam em nossas escolas frágeis, já que, ao longo da existência, foram tratados com indiferença, sendo afetados em sua autoestima.

Torna-se fundamental conhecer os alunos da EJA, seu cotidiano e suas vivências, pois servirão de reflexão na prática para o trabalhado em sala de aula. Quando o gestor está envolvido com a realidade dos estudantes, isso lhe dá subsídio para melhor compreender o contexto educacional. Acredito que o profundo respeito que carrego para com os jovens e adultos, bem como, a admiração em estudar a EJA, reacendeu ao longo dos 28 anos de trabalho pela figura que me move, que são os atores que compõem essa modalidade, ainda padecidos com suas dores, limites, dificuldades, mas que trazem na sua bagagem uma história de sonhos e de desejos para que um dia

possam tornar realidade. Para tanto, temos uma diversidade que caracteriza a história da EJA.

> São eles, os novos/velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche [...]. Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa (ARROYO, 2014, p. 26).

Nessa concepção, a educação reflete a história que cada homem traz, já que educar implica a valorização do aprendizado da vida. Sobre a história, Freire (2015, p. 25) anuncia: "Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente, surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história".

E foram por essas estradas repletas de histórias e aprendizados que a vida me ensinou a viver o novo, o inesperado, a amar, sorrir, escutar, falar, aprender com a diversidade, a me comover junto com aluno da EJA e ter em mente a importância de recomeçar sempre. Devo isso às lições aprendidas pela própria vida e com as escolas pelas quais passei. Nesse cenário, a responsabilidade, o compromisso, o respeito, a participação na história do outro, o grau de exigência das pessoas, os inúmeros desafios encontrados no caminho, o trabalho voltado às relações humanas, a prática administrativa e pedagógica de uma escola, o enfrentamento às dificuldades foram me constituindo gestora a cada dia e a cada ano, já que o tempo traz conhecimentos e maturidade, fazendo-me crescer e ampliar horizontes.

Considero as experiências vividas como uma mola propulsora que me impulsiona a buscar respostas, visando ao fortalecimento da modalidade da EJA. Trabalho que precisa ser construído por meio do diálogo constante, refletindo numa escuta que construirá um planejamento orientado por estratégias que visem à permanência do

aluno na escola numa perspectiva de esperança. Para tanto, isso só será possível se gestores e docentes envolverem-se com o desejo de transformação por esse coletivo escolar.

Movida por Paulo Freire, retomo seu pensamento em busca do esperançar em meio aos difíceis contextos que vivi na EJA, mas de grandes passagens e aprendizagens. Acredito que os princípios fundantes trazidos pelo autor como a dialogicidade, libertação, humanização e a esperança para "pronunciar o mundo" cooperam para a mudança da educação, transformação e da própria história do sujeito, que precisa acontecer em meio ao diálogo, à compreensão, à participação, à humildade e ao amor para se pensar o mundo e a sociedade no contexto contemporâneo.

Referências

ARROYO, Miguel González. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel González. *Passageiros da Noite*: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FARIA, Roselita Soares de. *Evasão e permanência na EJA*: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

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

FREIRE, Paulo. *Política e educação*: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga; AUGUSTO, Maria Helena. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 529-548, set./dez. 2014.

PARO, Vítor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 46. ed. São Paulo: Record, 1980.

SILVA, Marilda; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). *Pesquisa em educação*: métodos e modos de fazer [on-line]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VILAS BOAS, Sérgio. *Biografismo*: reflexões sobre as escritas da vida. São Paulo: Unesp, 2008.

Tecendo conhecimentos por meio de memórias de pesquisa-formação

Lília Rezende dos Santos

Introdução

Este capítulo reflete sobre um dos dispositivos utilizados na dissertação de Mestrado em Educação, realizado no período de 2015-2017, no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado Acadêmico), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* Vitória da Conquista, Bahia. Na dissertação intitulada *Currículo Prescrito e Currículo em Ação: Uma análise de suas implicações no contexto do curso Técnico em Agroecologia no Proeja*, optamos em utilizar como dispositivos para produção de dados a realização de "Sessões coletivas de diálogo", assim como a elaboração de memórias de pesquisa-formação, escritas pela pesquisadora e partícipes da pesquisa. Nesse contexto, o objetivo deste texto é apresentar uma das memórias produzidas pela pesquisadora durante o contexto de desenvolvimento da investigação. Na pesquisa citada, realizamos um total de cinco sessões coletivas de diálogo, sistematizadas por meio de memórias de pesquisa-formação. Neste texto, apresentamos a memória tecida pela pesquisadora a partir da quarta sessão, realizada no dia 10 de novembro de 2016. A memória é o momento em que o partícipe olha para si, para seus saberes, não se restringindo à descrição de um tempo que passou; é um exercício que oportuniza a construção de pro-

cessos reflexivos e críticos, tendo a própria prática como referência. A produção de memórias possibilita o desvelamento de práticas cotidianas desenvolvidas no ambiente escolar, oportunizando exercitar momentos de reflexão que promovam a construção crítica da consciência sobre si, sobre o mundo e no processo de permanente emancipação.

Entre alinhavos e costuras: tecendo os fios da educação do jovem e adulto trabalhador

Nas tessituras deste capítulo, lanço-me na escrita de uma memória que se propõe a reviver o desenvolvimento de algumas atividades realizadas durante a fase da minha pesquisa de dissertação[1] intitulada: *Currículo prescrito e o currículo em ação: uma análise de suas implicações no contexto do curso Técnico em Agroecologia no Proeja*. Entre os anos de 2015 a 2017, atrevi-me a pesquisar as implicações entre o currículo prescrito e o currículo em ação, tendo como referência a experiência desenvolvida no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em uma escola estadual da cidade de Itororó-Bahia.

Durante a fase da pesquisa, optei em utilizar como dispositivos de produção de dados a realização de Sessões Coletivas de Diálogo. Neste percurso, optei também pela produção de memórias de pesquisa-formação, as quais foram elaboradas pelos docentes partícipes da pesquisa e por mim, na condição de pesquisadora. E, assim, fui tecendo minha pesquisa, permitindo-me ser tecelã/pesquisadora/aprendiz, *revozeando* minha voz junto às vozes dos docentes partícipes desta etapa da investigação.

[1] A dissertação completa encontra-se disponibilizada na página http://www2.uesb.br/ppg/ppged e foi orientada pelo Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Desse modo, a cada nova sessão, docentes partícipes da pesquisa e pesquisadora, faziam a leitura da memória produzida com base nos encontros realizados. O exercício de produzir memórias foi bastante enriquecedor, tanto para mim quanto para os docentes, pois assumimos a condição de protagonistas do nosso processo formativo, rompendo, assim, com a condição de meros espectadores.

Nesse momento, reporto-me às palavras de Clarice Lispector, em um texto intitulado *Aprendendo a Viver*. Nesse texto, a autora afirma: "[...] o que nos impede, na maioria das vezes, de ter o que queremos, ser o que sonhamos, fazer o que pensamos e aceitar com o coração é a ousadia que não cultivamos" (LISPECTOR, 19--]. Ao fazer alusão às palavras da autora, senti-me motivada a refletir sobre meus processos formativos relacionados à minha *t*rajetória profissional e/ou acadêmica.

Nessa simbiose, fiquei pensando até que ponto, nestes percursos, atrevo-me a ousar, a não aceitar as coisas simplesmente como estão postas, a não me conformar com as situações, entendendo que, na maioria das vezes, os cenários são produzidos para atender aos interesses de determinados grupos e suas lógicas deterministas. Ao reviver minhas memórias, sou movida pelo desejo de me aventurar, de arriscar-me, de permitir-me alçar voos ainda maiores, entendendo que sou um ser em sua incompletude. As memórias originam esta sensação de inacabamento. Desse modo, faço este exercício recorrendo ao passado, permitindo-me destecer, retecer e tecer minha própria subjetividade.

Confesso que esse percurso da pesquisa foi caracterizado por uma multiplicidade de sensações, as quais só contribuem para motivar-me a desvendar meu objeto de pesquisa, qual seja: compreensão das implicações entre o currículo prescrito e o currículo em ação, tendo como referência o curso Técnico em Agroecologia, no âmbito do Proeja.

Assim, fui tecendo os fios desse percurso, ora entrelaçando os fios, ora desalinhando-os e alinhavando novamente. Nesse momen-

to, sinto-me como uma tecelã, que se propõe a fazer uma colcha, retalho a retalho, trama por trama, buscando sempre pela possível harmonia dos bordados. A cada Sessão Coletiva de Diálogo realizada, permito-me fazer reflexões sobre meu objeto de pesquisa, questionando-me se, de fato, estou no caminho mais adequado.

Envolvida em desafios, inquietações, mas também em alegrias, encantamento, fascínio, fui tecendo os meus bordados. Na medida em que as sessões foram realizadas, que teço minhas memórias e compartilho com os partícipes, percebo que trilho por caminhos que me levam à construção de saberes, produzidos num espaço-tempo multifacetado.

No trançado dos fios das minhas experiências enquanto docente também atuante no Proeja, defronto com universo tão rico, tão singular, permitindo a troca de saberes que são tecidos/destecidos/retecidos em espaços de formação mútua. Entendo que aos saberes por mim compartilhados, somam-se a tantos outros sabres existentes, permitindo formar-me/constituir-me como humano, como também produzir outros saberes.

Assim, em vários momentos senti-me como uma tecelã que vai se permitindo tecer, *destecer e retecer* novas tramas e saberes, os quais vão fazendo-se presentes em todo esse meu percurso formativo e acadêmico. Posso afirmar que a cada novo encontro percebi um maior envolvimento dos partícipes da pesquisa, tornando-se tecelões de novos saberes, demonstrando total empenho em adquirir novos conhecimentos teóricos, como também refletir sobre seus fazeres, suas temporalidades, suas ambiências, perspectivando a transformação.

Nessa conjuntura, esse capítulo foi tecido com base na SCD 4[2], realizada no dia 10 de novembro de 2016, das 14 às 17 h, no Centro Territorial de Educação Profissional do Médio Sudoeste da

[2] A partir desta parte do texto, optei em utilizar a sigla SCD, significando: S= Sessão, C= Coletiva e D= Diálogo. Desse modo, o número que apresento, refere-se à ordem em que a sessão foi realizada.

Bahia. Como de praxe, apresentei o tema da sessão: *Os Jovens e Adultos Trabalhadores e o Mundo do Trabalho.* Após a exposição do tema, apresentei a centralidade: a) Refletir, colaborativamente, sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores e o mundo do trabalho. Com base na referida centralidade, na sequência, socializei os objetivos: a) Compreender o Proeja em sua concreticidade, entendendo o jovem e adulto trabalhador como um ser produtor de conhecimentos; b) Refletir, colaborativamente, sobre a importância e a necessidade de propostas curriculares específicas para o Proeja, rompendo com práticas curriculares homogeneizantes. Naquela sessão, desenvolvemos as seguintes ações da pesquisa colaborativa[3]: descrever, confrontar e reconstruir.

Dando prosseguimento, projetei um *slide* com o título – *Primeiros passos e movimentos.* Optei em utilizar esse título no início de cada sessão, indicando as primeiras ações que seriam desenvolvidas naquele dia, bem como o caráter dinâmico que envolviam tais ações. Como de costume, agradeci aos partícipes pela presença, destacando o quanto eles são importantes naquele processo investigativo.

Difícil e até mesmo impossível redigir essa memória ocultando a importância dos docentes constituintes tecelões desta pesquisa. Desse modo, são nas múltiplas interlocuções e intercâmbios desenvolvidos entre os partícipes desta pesquisa que se encontram as linhas que tramam o bordado da minha dissertação. Agradecer pela

[3] Em pesquisas de cunho colaborativo, os dados são produzidos de forma coletiva e os partícipes da investigação se transformam em colaboradores do processo de construção de conhecimentos. Essa ambiência permite o compartilhamento de saberes e fazeres, tornando-se espaços de formação tanto para os pesquisadores, quanto para os docentes. Smyth (1991) apud Santos (2011) destaca que a Pesquisa Colaborativa compreende o desenvolvimento de quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir. É importante destacar que estas ações não seguem uma hierarquização ou uma sequência preestabelecida, pois cada uma possui sua organização discursiva própria, variando em função dos objetivos que são propostos. Neste texto, não pretendemos apresentar uma análise detalhada sobre cada ação da Pesquisa Colaborativa. Optamos em apresentá-las com o objetivo de situar o leitor em relação à temática. Para maior aprofundamento, indicamos leituras de Santos (2011) e Ibiapina (2016).

presença e oportunidade em compartilhar saberes é a condição mínima que eu poderia fazer.

Dando prosseguimento, partimos para a fase de socialização das memórias de pesquisa-formação. Principiei lendo minha memória produzida a partir da SCD 3; em seguida, duas partícipes sinalizaram o desejo de fazer as leituras das suas memórias. Inicialmente, apesar de os docentes afirmarem não saber o que é um texto-memória, a cada memória produzida fui percebendo um maior envolvimento e nível de compreensão do que é este tipo de texto. Ao reviver as memórias produzidas a partir de cada encontro anterior, fui refletindo sobre minha própria constituição naquele processo formativo, criando novas formas de olhar o currículo, o docente e o jovem e adulto trabalhador.

Descrever foi a primeira ação da Pesquisa Colaborativa que desenvolvemos naquele dia. Iniciei propondo aos docentes partícipes os seguintes questionamentos: O que é trabalho para você? Até que ponto a Educação Profissional, em especial o Proeja, tem possibilitado uma formação para o mundo do trabalho?

A primeira partícipe a se pronunciar foi Josefa Eliane[4], afirmando:

> [...] Penso que o trabalho é a forma do ser humano satisfazer suas necessidades materiais. Sem trabalho não poderíamos comprar as coisas que precisamos... É uma forma de ganhar a vida (JOSEFA ELIANE, SCD 4, 10 nov. 2016).

Percebi algumas inquietações nos rostos dos demais partícipes com as palavras proferidas por Josefa Eliane. O silêncio reinou por quase um minuto (penso que todos estavam imersos em processos reflexivos). Seguidamente, interrompi o silêncio fazendo provocações com os seguintes questionamentos: Será que o trabalho deve ser visto apenas dentro da perspectiva material ou ele é algo mais

[4] Os nomes apresentados são reais e foram autorizados pelos partícipes da pesquisa.

amplo? Posso pensar que ele [o trabalho] é apenas "uma forma de ganhar a vida"?

Fazendo gestos com a cabeça, em movimentos de negação, percebi que a concepção dos docentes sobre o conceito de trabalho diferia da concepção de Josefa Eliane. Confesso que senti um certo alívio nesta hora, pois percebi que a visão da grande maioria dos partícipes comunga-se com a minha visão de trabalho, compreendendo-o como algo muito mais amplo do que a simples satisfação das necessidades materiais.

No depoimento de Caroline, pude perceber que o conceito de trabalho assume uma dimensão mais ampla, dentro de uma perspectiva ontológica.

> O trabalho é o que dá sentido à existência humana. É o que permite ao homem realizar-se como ser humano, permitindo criar e desenvolver coisas. Concordo com Saviani, ao dizer, que o que o homem é, o é pelo trabalho (CAROLINE, SCD 4, 10 nov. 2016).

Sendo assim, percebi na fala de Caroline que o trabalho é indissociável da existência e realização humanas. O trabalho é algo que permeia as dimensões da criatividade e liberdade humanas, partindo do pressuposto de que ele não é apenas uma forma de ganhar dinheiro.

Apresentados esses pressupostos, perguntei se os demais docentes concordavam com a perspectiva de trabalho apresentada por Caroline, aspecto que teve aprovação dos demais presentes. Nos trançados desta sessão, fui percebendo que, assim como a partícipe da pesquisa, ainda existem docentes que possuem uma concepção restrita de trabalho, reduzindo-o à perspectiva de atividade laborativa ou ao mito da empregabilidade.

Dando continuidade aos trabalhos, iniciei questionando os docentes sobre qual tipo de formação os cursos do Proeja têm conduzido o jovem e adulto trabalhador: Uma formação para o mundo ou para

o mercado de trabalho? No âmbito dessas discussões, os docentes foram unânimes em afirmar que a tão sonhada e necessária formação para o mundo do trabalho ainda está longe de acontecer na maioria das escolas de Educação Profissional.

Em seu depoimento, Anaclea reconhece que a formação para o mercado de trabalho ainda continua sendo o objetivo principal de muitas instituições que trabalham com a educação do jovem e adulto trabalhador. Segundo a partícipe, a escola preocupa-se mais em fazer divulgação dos alunos que conseguiram uma inserção no mercado de trabalho, ficando a formação humana integral e plena em segundo plano.

> [...] as escolas ainda estão pensando numa formação apenas para o mercado de trabalho. O que se busca é garantir a inserção do aluno-trabalhador apenas no mercado de trabalho. Isto é o mais importante para a escola (ANACLEA, SCD 4, 10 nov. 2016).

Confesso que as palavras de Anaclea provocaram-me algumas preocupações, seja porque o lócus desta pesquisa também faz parte do meu lócus de exercício profissional, seja porque tenho um carinho especial pelos alunos do Proeja. Vejo-os como mais que alunos, mas como pessoas que retornam à escola e nela depositam seus sonhos, suas aspirações.

De fato, a inserção do trabalho como um princípio educativo tem sido um dos maiores desafios na educação do jovem e adulto trabalhador. Pensar no trabalho como um princípio subjaz entender que trabalho e educação remetem a uma formação omnilateral[5]. Isso significa que a educação para o trabalho não significa "aprender uma profissão", e nem tão pouco se esgota no mercado de trabalho.

[5] De acordo com Manacorda (1991, p. 81), uma formação omnilateral é aquela que possibilita: "[...] O chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e gozo, em que o trabalhador possa usufruir dos bens produzidos a partir da sua força de trabalho".

Segundo Frigotto (2013), é por intermédio da ação consciente do trabalho que os seres humanos criam e recriam sua própria existência. Sob essa ótica, o trabalho, antes de tudo, é um processo que dá sentido à existência humana, pois, por meio das suas ações, os seres humanos criam e recriam as condições necessárias para o desenvolvimento da vida.

> [...] Certamente o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É a vida criando a vida. No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; Em consequência, o elemento do trabalho é objetivação da vida genérica do homem: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado (MARX, 2001, p. 116-117 apud RAMOS, 2010, p. 67).

Sob essa concepção ontológica e ontocriativa, o trabalho é visto como um processo indissociável da realização humana; não é apenas um meio de se ganhar a vida através da venda da força de trabalho - aparência que ele adquiriu na sociedade capitalista. Antes de o trabalho ser visto dessa forma, "[...] é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de suas necessidades e produção de liberdade" (RAMOS, 2010, p. 76).

Nesse contexto, uma formação para o mundo do trabalho pressupõe a compreensão de que o trabalho vem assumindo dimensões cada vez mais amplas, as quais devem ser compreendidas levando em consideração as novas conjunturas sociais, econômicas e organizacionais. Penso que é por intermédio dessas conjunturas que o trabalho vem sendo materializado, em *espaçostempos*[6] inimagináveis.

O confrontar foi a segunda ação da pesquisa colaborativa desenvolvida. Nesta ação, o partícipe "olha para si", para suas ações, desenvolvendo reflexões sobre sua prática. Ao serem confrontados,

---

[6] Nesta parte do texto, optamos em utilizar as palavras de forma aglutinadas, indicando uma ideia de indissociabilidade.

os partícipes são convidados a saírem da chamada zona de conforto, abdicando-se do suposto comodismo e enfrentando os desafios e dilemas que a prática nos propõe. Nesse movimento, prossegui com a SCD 4, propondo os seguintes questionamentos: Em sua prática profissional, você acredita contribuir para uma formação voltada para o mundo do trabalho? As proposições curriculares específicas para o Proeja têm contribuído uma formação para o mundo ou para o mercado de trabalho?

Pensar na educação da classe trabalhadora impõe muitos desafios, seja porque a educação desse segmento nunca foi vista como uma prioridade, mas sim como um apêndice, com algo de valor ínfero, seja porque as mudanças técnico-organizacionais têm impactado diretamente esse segmento da sociedade. Ao fazer uma analogia sobre a educação no Brasil, percebo que desde suas raízes predominou um caráter dualista, existindo dois tipos de educação: uma voltada para a formação da elite dirigente; a outra voltada para formar mão-de-obra para atender aos interesses da indústria, criando, dessa forma, um exército de reserva submisso às atrocidades e perversidades do capitalismo.

Ao serem confrontados em suas ações, os docentes foram unânimes em afirmar que contribuem com uma formação mais voltada para o mercado de trabalho, do que propriamente para o mundo do trabalho. Esse aspecto foi enfatizado nos depoimentos a seguir:

> A verdade é que nós, docentes, não estamos preparados para oportunizar uma formação para o mundo do trabalho. Temos alinhavado nós em nossa própria prática, pois queremos é que o aluno conclua seu curso e arrume um emprego. Quando o aluno consegue um emprego, isso faz bem para a imagem da escola perante a sociedade (ANACLEA, SCD 4, 10 nov. 2016).

> Não formamos para o mundo do trabalho. Muitas vezes temos até uma concepção um pouco abstrata do que seja trabalho. Sem contar que muitos bacharéis são colocados para trabalhar com turmas do PROEJA, sem terem nenhum tipo de formação pedagógica para lidar com este público-alvo (THAYANE, SCD 4, 10 nov. 2016).

Ao deparar-me com os desafios e dilemas narrados nos depoimentos das partícipes, deparo com nós que se encontram alinhavados entre os próprios docentes, que é a compreensão superficial do conceito de trabalho, permanecendo atrelado a uma perspectiva mercadológica e ao mito da empregabilidade. Entendo que é preciso que haja discussões e curso de formação para os docentes atuantes no Proeja, principalmente para os bacharéis, uma vez que, conforme sinalizado pela partícipe Thayane, esses profissionais chegam às escolas sem nenhum tipo de formação pedagógica ou experiência com a docência. A inexperiência desses profissionais com os cotidianos escolares contribui para que o professor se depare e tenha que lidar com situações para as quais não foram preparados durante seu processo formativo (ILHA; HYPOLITO, 2014).

Reconstruir foi a terceira ação da pesquisa colaborativa desenvolvida na SCD 4. Nessa ação, os partícipes buscam, coletivamente, a reconstrução de suas práticas, entendendo que é possível adotar novas formas de agir, buscando elementos que possibilitem o aperfeiçoamento profissional. Assim, a ação de reconstruir significa desconstruir as lacunas e fragilidades que existem na prática docente, adotando estratégias para a construção de novas formas de ação, de saberes-fazeres que contribuam para que esses docentes exerçam sua atividade profissional de maneira mais efetiva. Cortez (2003, p. 225) ilustra algumas características referentes à ação de reconstruir, afirmando:

> [...] O reconstruir, que é o momento de encarar com maturidade e humildade que não estamos prontos/acabados, que estamos sempre em crescimento/mudança. É a fase de enxergar – sozinha e também com a ajuda dos participantes – que há lacunas em nossa prática que podem ser melhoradas/preenchidas, à medida que entendemos e aprendemos novas formas de agir.

E foi com essa perspectiva de reconstrução que me atrevi propor aos partícipes os seguintes questionamentos: Quais ações poderiam contribuir para aperfeiçoar sua docência no Proeja? Como posso con-

tribuir para uma formação voltada para o "mundo do trabalho"? Nos percursos desta sessão, assim como das demais, reverberamos ouvir a voz dos docentes, pois silenciá-los não se enquadraria no tipo de pesquisa que almejamos construir.

De fato, a docência no Proeja envolve muitos desafios, seja porque seus sujeitos são jovens e adultos trabalhadores, seja porque muitos professores ainda vêm trabalhar com essas turmas com um certo desprestígio profissional. Nessa direção, penso que precisamos romper com uma visão negativa e preconceituosa que foi historicamente associada a esses alunos, vendo-os como sujeitos em seu protagonismo. Vê-los como seres que ainda acreditam na escola e nela depositam seus projetos de vida, suas aspirações.

Nesse momento, reporto-me às palavras de Giovanetti (2011, p. 245) no processo que ele chama de "inferioridade naturalizada". Segundo o autor, esse jovem e adulto trabalhadores, ao retornar para o ambiente escolar, já trazem consigo um processo de exclusões variadas, dentre elas, a falta de moradia, de não atendimento em serviços de saúde, a falta de oportunidades de trabalho, o não acesso à educação, marcas que impactam diretamente na construção da imagem que esses alunos fazem de si mesmos. Na maioria das vezes, esses atores não acreditam em si mesmos, no seu potencial, tornando a inferioridade como algo naturalizado.

Essas observações foram elencadas nos depoimentos dos partícipes, ao afirmarem:

> A verdade é que não estamos preparados para lidar com o aluno do Proeja. O currículo deveria ser diferente, nossas aulas deveriam ser diferentes, nossas formas de avaliações deveriam ser diferentes. Mas na prática não é. Aplicamos as mesmas aulas, as mesmas avaliações que são aplicadas para os alunos do ensino integrado, aplicamos no Proeja. Voltando à pergunta... Penso que uma das formas de aperfeiçoar a docência no Proeja é que a escola oportunize para os professores cursos de formação continuada e também fique atenta ao perfil do professor. Penso que existem professores que não têm perfil para trabalhar com as turmas do Proeja (JOSEFA ELIANE, SCD 4, 10 nov. 2016).

> A minha maior dificuldade em trabalhar com o aluno do Proeja é justamente não saber valorizar totalmente os conhecimentos que os alunos já trazem consigo. Até que tento criar uma relação entre o que o aluno já sabe com o conteúdo da aula. Mas este exercício não é fácil. Sinto que ainda deixo lacunas. Então, uma forma de aperfeiçoar minha docência no Proeja é que eu saiba lidar com os conhecimentos e saberes que os alunos trazem consigo. Aí sim poderia estar contribuindo para uma formação para o mundo do trabalho (CAROLINE, SCD 4, 10 nov. 2016).

Dando prosseguimento às reflexões sobre as ações que poderiam contribuir para aperfeiçoar a docência no Proeja, Anaclea explica que sua formação inicial ocorreu em um contexto diferente do contexto profissional em que atua. Apesar da inexperiência com a docência no Proeja, a partícipe reconhece que são necessários a promoção de cursos de aperfeiçoamento para docentes atuantes no Proeja.

> Tenho muita dificuldade em trabalhar com as turmas do Proeja. Como sou Bacharel em Engenharia de Alimentos não tive nenhuma formação pedagógica durante a faculdade. Fui aprendendo a lidar com os alunos do Proeja na prática mesmo. Mas sei que preciso me aperfeiçoar cada vez mais. Acho que a escola deveria proporcionar cursos de formação continuada, não apenas para os bacharéis, mas para todos os professores que atuam no Proeja (ANACLEA, SCD 4).

O depoimento de Anaclea traz para o debate algumas reflexões sobre alguns desafios inerentes à docência no Proeja: a falta de habilidade de alguns profissionais. Precisamos superar o discurso falacioso de que qualquer professor está apto a trabalhar com turmas do Proeja, afinal, são estudantes que abandonaram seus estudos há algum tempo, sendo, por esse motivo, considerados alunos com fraco rendimento e com baixo índice de aprendizagem.

De fato, o aluno do Proeja necessita de um maior acompanhamento, não pelo fato de ser inferior perante os alunos de outras modalidades ou níveis de ensino, mas sim pelo fato de serem alunos que já sofreram (e ainda sofrem) vários tipos de exclusões, seja no âmbito econômico, social, cultural e educacional. Desse modo, concordo com Arroyo (2011, p. 19), ao esclarecer "[...] a visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias es-

colares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida".

Outro aspecto levado em consideração no depoimento de Anaclea é a necessidade de cursos de formação para docentes atuantes no Proeja. Nessa perspectiva, o objetivo maior é desenvolver práticas que contribuam para o "empoderamento" aluno-trabalhador, de modo que possam emancipar-se e compreender sua importância social no mundo. Nesse sentido, entendo que antes de tudo, é preciso que o professor também se sinta empoderado.

Além disso, é fundamental que os cursos de formação continuada, contribuam, de fato, para a formação pedagógica dos docentes e atendam às especificidades do Proeja. Assim, para propor uma formação docente para esses profissionais, é necessário, inicialmente, conhecê-los. A meu ver, é muito importante considerar as necessidades e as expectativas do docente que atua no Proeja, procurando identificar seus desafios e traçar possíveis soluções.

Embora reconheça que vivemos num contexto em que a educação do jovem e adulto trabalhador é utilizada como uma forma de manipulação, em que não interessa uma formação humana integral, mas, sim, a formação de seres imbecilizados, conformados e acomodados com a posição que possuem na sociedade, que acatem subservientes as condições impostas pela elite dominante, precisamos acreditar que podemos contribuir para a materialização de uma educação em que o pensar seja livre, em que o refletir seja visto como uma possibilidade para descortinar as ideologias perversas que o capitalismo nos impõe.

Considerações finais

O exercício da produção de memórias foi algo extremamente enriquecedor, oportunizando-me aprendizados, processos reflexivos, confrontos com a minha prática, mas também significando a possibi-

lidade de reconstruir-me profissionalmente e pessoalmente. A cada memória produzida sentia um misto de sensações, devaneando por caminhos que fizeram minha emoção aflorar e fazendo perceber-me que sou um ser inconclusa, um ser em sua incompletude.

Diante do exposto, vislumbro, na produção de memórias, a possibilidade de partícipes e pesquisador assumirem seu protagonismo, tornando-se autor de sua própria história. Nessa simbiose, o movimento de olhar para si permite a reflexividade crítica, em um movimento de tomada de consciência e análise crítica de uma realidade que perspectiva uma transformação.

Por tudo que foi narrado neste capítulo-memória e pelas considerações expostas, arremato os fios e tecidos já bordados, reportando-me às palavras de Cora Coralina (s.t., s.n.; s.d): "Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir". Nesse sentido, penso que, mesmo com tantas intempéries, com tantas pedras pelo caminho, o Proeja vem se configurando como projeto capaz de promover a escolaridade de jovens e adultos trabalhadores, possibilitando a formação de sujeitos numa perspectiva emancipante. Uma formação que transcende as exigências e necessidades do mercado, possibilitando ao aluno-trabalhador alçar voos ainda maiores.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A. G. de; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 19-50.

CORALINA, C. [S.l., s.n.; 19--]. In: *Versos soltos*. Disponível em: http://versos-soltos.tumblr.com/post/771035874/muitas-vezes-basta-ser-colo-que-acolhe-bra%C3%A7o. Acesso em: 25 nov. 2016.

CORTEZ, C. D. C. Estudar...Aprender...Ensinar...Mudar...Transformar-se: Um processo contínuo. In: BARBARA, L; RAMOS, R. de C. G. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: DEDC/UNEB. *Educação Profissional*: Curso de Especialização em Metodologia de Ensino para Educação Profissional. Módulo I. Salvador: Uneb – DEDC, Campus I, p. 152-170, 2013.

GIOVANETTI, M. A. G. C. A formação de educadores de EJA: O legado da educação popular. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A. G. C; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 243-254.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: BANDEIRA, H. M. M; ARAÚJO, F. A. M. (org.). *Pesquisa Colaborativa*: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016.

ILHA, F. R. da; HYPOLITO, A. M. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. *Práxis Educacional,* Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 99-116, jul./dez. 2014.

LISPECTOR, C. [S.l., s.n.], [19--]. *Vida em Poesia: Clarice Lispector*. Disponível em: http://www.vidaempoesia.com.br/claricelispector.htm. Acesso em: 23 abr. 2016

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Cortez Autores Associados, 1991.

MEIRELES, C. [S.l., s.n.], [19--]. Disponível em: http://brisa-ventania.tumblr.com/post/39568809284/t%C3%A3o-perto-t%C3%A3o-longe-por-onde-%C3%A9-o-deserto-%C3%A1s. Acesso em: 23 abr. 2016.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. *Revista Holos*, a. 23, v. 2, 2007.

RAMOS, M. N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. *Revista Educação e Realidade*, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010.

RAMOS, M. N. Concepção do Ensino Médio Integrado. In DEDC/Uneb: *Educação Profissional:* Curso de Especialização em Metodologia de Ensino para Educação Profissional. Módulos III e IV. Salvador: Uneb – DEDC, Campus I, 2014. p. 74-98.

SANTOS, J. J. R. dos. *Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos*. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2011. Orientadora: Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro (Brasil). Orientadora associada: Dra. Maria Manuela Franco Esteves (Universidade de Lisboa - Portugal).

Memória sobre o seminário internacional do grupo colabor(ação): descrevendo e situando aprendizados

José Jackson Reis dos Santos
Dileide Matos do Nascimento
Mônica Souza Moreira
Paula Varlanes Brito Morais

Introdução

A presente memória situa-se no contexto da extensão universitária da Universidade do Sudeste da Bahia, evidenciando o processo de desenvolvimento e de organização do I Seminário Internacional do Grupo Colabor(Ação). De forma descritiva e crítica, o texto explicita elementos e etapas fundantes do processo construído e vivido. A título de exemplificação, citamos: o círculo de cultura, as rodas de conversa, as memórias elaboradas, as exposições artístico-culturais e outras informações do evento. Evidenciam-se, aqui, as realizações de um Seminário organizado colaborativamente, envolvendo a graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, o Mestrado Acadêmico em Ensino, a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, escolas da rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Destacamos, ainda, a par-

ticipação de professores da Universidade de Passo Fundo – RS e da Universidade Autônoma de Madrid – Espanha.

Descrevendo e refletindo sobre a vivência do I Seminário Internacional do Grupo Colabor(Ação)

O I Seminário Internacional do Grupo Colabor(Ação)[1], intitulado *Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: Desafios Contemporâneos*, foi realizado na Universidade Estadual do Sudeste da Bahia, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, no período de 18 a 20 de dezembro de 2017. Organizado em forma de projeto de extensão esporádica, o seminário contou com a parceria do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn-Uesb – Mestrado Acadêmico em Ensino).

O objetivo geral do evento foi analisar os principais desafios contemporâneos presentes no contexto da educação básica de pessoas jovens, adultas e idosas.

O evento constituiu-se em uma experiência particular, concebido de maneira singular. Cada atividade foi idealizada e planejada no sentido de garantir vivências e reflexões próximas à temática cen-

[1] Criado em 2012, o *Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas,* coordenado pelo Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos, vincula-se ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Certificado pela Uesb e cadastrado no CNPq, o grupo, por meio de pesquisas e estudos, busca contribuir tanto para a proposição de políticas públicas no campo da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, quanto para o repensar de propostas curriculares nesta modalidade de educação. A origem do grupo reporta-se ao ano de 2004, ao iniciar trabalhos de pesquisa e de extensão, vinculados ao Gepráxis (Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais), especificamente na linha de pesquisa sobre História e Políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Na época, o Gepráxis era coordenado pela professora Dra. Maria Iza Pinto de Amorim Leite.

tral apresentada, considerando um formato que envolveu um público diversificado:

a) Estudantes da Epjai, professores e gestores de duas escolas da rede municipal de ensino, partícipes da Educação Básica (EB);
b) Membros do Grupo de Pesquisa Colabor(Ação), pessoas que se envolvem no referido grupo, a partir do seu olhar e atuação na/com a Epjai. São, em sua maioria, docentes da rede pública de ensino (escola, universidade e instituto federal) e atuam em diferentes níveis e modalidades (EB, graduação e pós-graduação), bem como, estudantes da graduação e pós-graduação. Essa particularidade do grupo de pesquisa movimenta saberes científicos e experienciais e mobiliza ações por meio de projetos pedagógicos e de pesquisa que materializam propostas em que os estudantes da Epjai protagonizam as análises e discussões.
c) Os interlocutores (palestrantes) tanto os professores do Rio Grande do Sul quanto as professoras de Madri, Espanha. Os convidados vivenciaram um nível diferente de participação, envolvendo-se no Seminário durante os três dias em todos os turnos e nas diferentes atividades promovidas.
d) Mestrandos do PPGEn, do ano 2017, que, em inúmeros momentos, revelaram o significado e a relevância do evento.
e) Participantes da comunidade em geral inscritos a partir de sua necessidade individual e interesse pela temática abordada.

O evento mobilizou pessoas que buscavam se aproximar das demandas da contemporaneidade, refletindo e pensando a Epjai com base em dilemas cotidianos que se apresentam na sociedade, atualmente, imersa em tecnologia, em comunicação, em diversidade e em

direitos e, como tais, afetam a dinâmica dos processos educativos que realizamos (MOREIRA, 2018).

Metodologicamente, organizamos o seminário por meio de quatro rodas de conversa, uma conferência, um momento de lançamento de livros, uma sistematização de cada turno de trabalho em forma de memórias, um círculo de cultura sobre o Projeto Foto(Grafias), duas apresentações artístico-culturais, uma reunião científica e duas exposições, sendo uma fotográfica e a outra de artes plásticas.

A primeira roda de conversa tratou da temática *Contribuições de Habermas para a Pesquisa – reflexões sobre o mundo da vida*, cujo interlocutor foi o docente Eldon Henrique Mühl (Doutor em Educação), da Universidade de Passo Fundo (UPF), Rio Grande do Sul. A segunda versou sobre *Iniciativas de investigação e as experiências em formação de professores: pontos para diálogos*, tendo como interlocutoras as docentes Elisa Mainardi (Doutora em Educação) e Lorita Maria Weschenfelder (Doutoranda em Ciências do Esporte), ambas da UPF, Rio Grande do Sul. A terceira refletiu sobre o tema *El proceso de investigación-acción para un cambio en el modo de hacer del profesor en el aula*, com a interlocução das docentes Maria Mercedes Blanchard Giménez e Maria Dolores Rubio Muzás, ambas da Universidade Autônoma de Madri (UAM), Espanha. A quarta e última roda de conversa tratou do tema *Juvenilização e inclusão escolar na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: pontos para pensar a docência*, tendo como interlocutoras as docentes Núbia Sueli Silva Macêdo (Mestra pela Universidade do Estado da Bahia), Paula Varlanes Brito Morais (Mestranda pelo PPGEn-Uesb), Josinélia Moreira (Doutora pela Universidade do Estado da Bahia) e Thiana do Eirado Sena de Souza (Mestre pela Universidade Estadual do Sudesta da Bahia).

As rodas de conversa foram momentos de debate de ideias sobre as temáticas propostas, envolvendo graduandos, mestrandos, mestres, doutorandos, doutores, numa articulação entre graduação, pós-graduação e comunidade em geral. Essa metodologia criou uma maior aproximação entre os interlocutores, garantindo o espaço necessário para as falas dos sujeitos, o que colaborou para a ampliação dos debates sobre os diferentes estudos e pesquisas em andamento.

Cada roda de conversa possuía uma coordenação, composta por dois convidados, que apresentavam os interlocutores e conduziam os trabalhos: tempo, intervalo, organização do espaço, chamado do público, listas de presença, debate e socialização de questões. Essas rodas se formataram como núcleo central das atividades, nas quais percebemos o favorecimento do conhecimento dialógico e horizontalizado, desde a escolha do espaço que comportasse um número de participantes envolvidos, favorecendo uma proximidade entre os pesquisadores e os demais sujeitos, até a disposição das cadeiras em forma circular, convidando o público a esse diálogo, com explanações pensadas para esse fim. Inicialmente, essa organização causou certo estranhamento, pois, no ambiente acadêmico, em geral, não estarmos habituados a essa metodologia participativa de trabalho. Em pouco tempo, o público percebeu a relevância dessa proposta, sentindo-se parte do processo e percebendo a importância e a responsabilização individual na construção do conhecimento coletivo como resultado do seu envolvimento nas rodas de conversa.

A conferência buscou aprofundar a temática *La Formación del profesorado (Modelos): La formación-investigación-acción ¿tiene alguna relación teórico-práctica?* e foi proferida pelas docentes Maria Mercedes Blanchard Giménez e Maria Dolores Rubio Muzás, interlocutores internacionais, vinculadas à Universidade Autônoma de

Madri, Espanha. A participação das referidas docentes garantiu o caráter internacional, estabelecendo alguns entrelaçamentos, aproximações e diferenciações nos processos formativos promovidos por países como Brasil e Espanha.

No momento de lançamento de livros, no dia 18 de dezembro, às 21 horas, foram apresentadas três obras, quais sejam: a) Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: interfaces entre direito à educação, educação popular, currículo(s) e saberes experienciais, organizada por José Jackson Reis dos Santos, Sandra Márcia Campos Pereira e Lorita Maria Weschenfelder; b) O lugar da teoria e da prática na formação dos educadores: relatos e reflexões sobre experiências formativas, organizado por Eldon Henrique Mühl, Elisa Mainardi e Lorita Maria Weschenfelder; e c) Currículo, relações étnico-raciais e práticas educacionais, organizado por Benedito Gonçalves Eugênio, Danúsia Cardoso Lago, Dileide Matos do Nascimento, José Jackson Reis dos Santos, Rachel de Oliveira.

As obras citadas nos itens "a" e "c" têm a participação de alguns dos membros da equipe de organização do Seminário. Os organizadores do outro livro (citados no item b) também estavam presentes, favorecendo a aproximação e a oportunidade de socialização de aprendizados e de esclarecimentos entre autores e leitores. Isso possibilitou, ainda, acesso a referências para os pesquisadores da área, bem como a construção de novos saberes a partir dos livros apresentados.

Outras quatro obras, fruto do *Projeto Foto(grafias): Processos de Aprendizagem da Leitura e da Escrita de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai)*, foram organizadas por graduandas do curso de Pedagogia da Uesb, *campus* de Vitória da Conquista, e docentes da Escola Municipal Professora Helena Cristália Ferreira, dessa mesma cidade, sob orientação de Dileide Matos do Nascimento, José Jackson Reis dos Santos e Paula Varlanes Brito Morais. Lançados

no dia 19 de dezembro de 2017, os livros e suas autorias são os seguintes:

a) Título: **Retratos Biográficos**, com autoria de Jessica Baroni Queiroz, Raniceli Lima Felix, Marineide dos Santos Fonseca, Iasmin Silva Viana, Rariane de Araújo Peixoto, Maiane de Oliveira Prado, Alexia Thalita Morais Oliveira Viana.

b) Título: **Sonhar, Sentir, (Re)Começar**, com autoria de: Amanda Miranda Sampaio, Graziela Novais Souza, Layse Ingrid Santos Chaves, Vanessa Andrade Alves, Ana Cristina Freire Caetité.

c) Título: **Só Sei Que Também Sonhava**, com autoria de Ana Cristina Caetité Freire, Cátia Ribeiro Moreira, Eliomara Dias Santos, Franciele Gomes Silva, Gracimar Sousa Pereira, Ivanete de Jesus Rocha e Joanne Vale Ribeiro.

d) Título: **Um Jovem e Muitos Sonhos: Superando Desafios**, com autoria de Carla Morais da Silva Mendes, Fátima Aparecida Gomes, Luana Abreu Carvalho, Nágila Moreira Lemos Martins, Miquele Araújo Brito, Sebastiana Célia dos Santos Gomes.

Os quatro últimos livros retratam o contexto de vida de estudantes e seus processos de aprendizagem em relação à leitura e à escrita em distintos contextos, por exemplo: na escola, em casa, no trabalho, na rua, no trajeto para a escola, na feira, etc., enfatizando os usos sociais da lectoescrita. As obras foram apresentadas por meio de um círculo de cultura (FREIRE, 1989). Na oportunidade, foram feitas homenagens aos estudantes, protagonistas centrais em cada obra socializada.

Tornando-se parte fundamental da metodologia, as memórias (BENINCÁ et al., 2002) de cada turno de trabalho foram escritas, objetivando registrar e refletir sobre distintos momentos vividos

nesses três dias, por distintos sujeitos envolvidos no processo. Em cada turno ou dia, havia alguém responsável pela elaboração da memória. No dia seguinte, iniciávamos o Seminário com a leitura da memória do dia anterior. Foram responsáveis pela escrita de memórias as seguintes docentes: Jocelma Gusmão Barreto Lima, Núbia Sueli Silva Macedo e Marciglei Brito Morais.

As memórias produzidas traziam, em forma de rememoração, conceitos e afetações pessoais, dando embasamento para reflexões sobre a temática proposta, dialogando com a formação profissional e a sistematização pessoal do sujeito responsável pela escrita. A produção de memórias, do ponto de vista metodológico, possibilitou variadas perspectivas de aprendizagem coletiva. Essas memórias não foram debatidas, apenas apresentadas, demonstrando um momento particular daquele que imprime a sua percepção do conhecimento sistematizado em diferentes momentos do Seminário, caracterizando um olhar singular. O processo foi fluido e sensível, no qual o sujeito responsável por esse registro usava distintas estratégias para escrever a memória (OLIVEIRA, WESCHENFELDER, SANTOS, 2004).

Duas outras estratégias para registro do Seminário foram incorporadas, como a linguagem fotográfica, produzida por Priscila Honorato de Oliveira Pires e a filmagem de momentos do evento, por Danilo Pereira da Silva, ambos graduandos do Curso de Pedagogia da Uesb, *campus* de Vitória da Conquista. Essas produções são partes integrantes de documentário final a ser organizado pela coordenação geral do evento.

No dia 19 de dezembro, das 19h às 22h, realizamos um círculo de cultura dedicado ao *Projeto Foto(grafias): Processos de Aprendizagem de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas*. Nesse momento, como socialização pública dos resultados do trabalho de campo de graduandas do curso de Pedagogia, quinto semestre, matutino, período

letivo 2017.1, foram apresentadas histórias, trajetórias e memórias de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Na oportunidade, tivemos a participação de todos os estudantes da Escola Municipal Professora Helena Cristália Ferreira e de um grupo de educandos da Escola Municipal Lycia Pedral. Esse momento contou com a entrega dos quatro livros citados anteriormente, acompanhado por uma apresentação científica sobre o conteúdo de cada obra, realizada pelas equipes responsáveis, assim como, por duas apresentações artístico-culturais. Houve, ainda, uma exposição fotográfica dedicada aos estudantes, personagens centrais das obras.

Com o Projeto Foto(grafias), desenvolvido com graduandos(as) do curso de Pedagogia, buscamos alcançar os seguintes objetivos: a) compreender os principais desafios dos processos de aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas nos anos iniciais do ensino fundamental; b) compreender e vivenciar experiências educacionais, articulando e envolvendo diferentes linguagens artísticas nos processos de construção do conhecimento; c) analisar práticas pedagógico-curriculares desenvolvidas com sujeitos de distintas temporalidades de vida no contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

Colaboraram, diretamente, com o referido projeto graduandas e graduandos do quinto semestre do Curso de Pedagogia, *campus* de Vitória da Conquista, nos períodos letivos 2016.2 (noturno), 2017.1 (matutino) e 2017.2 (noturno). No contexto do I Seminário Internacional do Grupo Colabor(Ação), estiveram envolvidos neste projeto a equipe de gestão da Escola Municipal Professora Helena Cristália Ferreira, funcionários(as), docentes e estudantes. Além disso, contamos com a escuta e a reflexão de profissionais da Uesb e da UPF, Selma Norberto Matos e Lorita Maria Weschenfelder, respectivamente. Na organização e orientação técnico-científica, artístico-cultural, participaram as mestrandas Dileide Matos do Nascimento

(PPGEn-Uesb) e Paula Varlanes Brito Morais (PPGEn), e o docente do DFCH-Uesb, José Jackson Reis dos Santos.

As apresentações artístico-culturais ficaram sob a responsabilidade do Coletivo Carola, do Grupo Teatral Apodio – Teatro do Oprimido e dos atores Anderson Cleiton e Chiara Lucia, que interpretaram "O encontro de Lampião e Satanás", adaptado da peça de Altimar Pimentel "Lampião vai ao inferno buscar Maria Bonita".

No dia 20 de dezembro, tivemos, também, uma reunião científica aberta aos membros do Grupo de Pesquisa Colabor(Ação), aos docentes convidados (do Rio Grande do Sul e da Espanha), assim como aos docentes do PPGEn, coordenação e vice-coordenação do PPGEn. Buscou-se, nesta reunião, consolidar uma rede de pesquisa, possibilidades de intercâmbios (discentes e docentes), assim como o local de realização do II Seminário Internacional.

Duas exposições fizeram parte do evento. A primeira foi a exposição fotográfica intitulada *Narrando Sonhos, Resistências e Esperanças*. Nessa, graduandas do Curso de Pedagogia buscaram tornar explícita a trajetória de vida dos estudantes, fotografando variados contextos de suas vidas, na busca de capturar os momentos em que esses utilizavam socialmente a leitura e a escrita. A segunda privilegiou a socialização da produção da artista plástica Dileide Matos do Nascimento, com a segunda mostra da exposição intitulada *Todos os Santos*, constando a apresentação de dez trabalhos. A escolha dessa mostra foi baseada nas histórias de vida dos estudantes da Epjai, porque, em sua maioria, traziam a inspiração religiosa como motivação para aprender a ler e a escrever.

As duas exposições potencializaram-se nas teias de vida numa rede confeccionada com materiais rústicos e naturais, formando um ambiente acolhedor, interligando trajetórias diversas permeadas pela cultura do sudoeste baiano.

A visitação dos estudantes da Epjai ocorreu no segundo dia do seminário, momento em que se vislumbrou, em seus olhares, o encontro de si, num espaço de formação, a universidade. Foram momentos formativos, em que observamos a alegria do encontro, o perceber-se protagonista de suas próprias histórias e, principalmente, de sua formação.

Buscando viabilizar a participação da equipe organizadora nas atividades promovidas pelo Seminário, constituímos a monitoria com estudantes da graduação, responsáveis por diferentes funções, que tinham como objetivo recepcionar a todos, realizar o credenciamento, bem como o registro de presença, auxiliar na utilização dos recursos de multimídia (projeção de *slides*), realizar o atendimento e as orientações, quando necessário.

Tendo em vista a necessidade de assegurar a acessibilidade aos participantes com alguma necessidade específica, disponibilizamos um monitor para realizar a descrição das atividades para uma estudante cega matriculada no curso de Pedagogia. Nesse sentido, também contamos com uma equipe de intérpretes de Libras, que fizeram a tradução de todas as atividades, nos diferentes turnos, para duas estudantes surdas do mestrado.

Como as atividades do evento ocorreram em diferentes espaços, organizamos a monitoria, por meio de uma estrutura itinerante (no foyer do Teatro Glauber Rocha e na entrada do Auditório do Módulo IV), viabilizando o acesso às obras lançadas durante o evento (com um *stand* de vendas) e à mesa de credenciamento, de frequência e de acompanhamento das exposições artísticas.

Organizar um seminário internacional requer uma equipe de trabalho de grande porte, empenhada, motivada e produtiva. Exige também uma equipe de coordenação proativa, capaz de delegar diferentes atribuições aos colaboradores, visando, de forma efetiva, ao direcionamento dos trabalhos. Nesse evento, contamos com uma

equipe, com a qual construímos uma rede colaborativa, envolvendo docentes, discentes e apoiadores engajados na sua idealização e realização. Para a organização e efetivação dos grupos de trabalho, como dissemos, selecionamos discentes do curso de Pedagogia, por meio de edital específico, para atuar durante o seminário. A disposição de todos em colaborar foi algo marcante e garantiu a estrutura necessária para o desenvolvimento de toda a programação.

Para (in)concluir, pistas de aprendizados

Um seminário constituído, no intuito de socializar conhecimentos provindos de pesquisas em que a Epjai é a centralidade nos níveis de graduação e de pós-graduação, promove resultados formativos sistematizados e consistentes, percebidos por meio de inúmeros depoimentos positivos e de aprovação no que diz respeito à relação entre esses conhecimentos e o público em toda sua diversidade. Fomos tocados pela sensibilidade extraída do círculo de cultura no qual graduandos da Pedagogia se apropriaram de um fazer artístico/cênico, entre apresentações de poesia e música, demonstrando um novo e aprofundado olhar para a Epjai.

O público, em geral, e todos os envolvidos na proposta conseguiram capturar a essência metodológica do seminário, um momento de avanços da formação inicial à formação continuada, para a ressignificação da atuação em sala de aula. A dedicação de todos os envolvidos na organização do evento foi percebida pelos que ali passaram. As escolas municipais que tiveram seus estudantes envolvidos na pesquisa se fizeram presentes, assim como os gestores e os representantes da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Vitória da Conquista, Bahia.

As reflexões dessa experiência, na formação de cada pessoa envolvida, de uma forma ou de outra, nos levaram a algumas reflexões sobre as nossas próprias experiências no processo de organização,

coordenação e acompanhamento do seminário. Num primeiro momento, a relação entre pares para construção da proposta imagética do material, dos interlocutores convidados, da formatação das rodas de conversa, das exposições, das apresentações artísticas, acadêmicas e culturais, do cronograma, dos convites e da divulgação. Foram aprendizagens na busca de encontrar pontos de vista comuns para que seguíssemos numa linha de estrutura coletiva e significativa para o encaminhamento dos trabalhos.

Os desafios trouxeram aprendizados permanentes e o retorno da esperança numa educação transformadora, revolucionária e crítico-reflexiva, materializando os princípios freirianos, pressupostos desde a origem desse trabalho (FREIRE, 1987; 1989).

Um destaque do seminário foi a metodologia colaborativa vivenciada com as rodas de conversa e os círculos de cultura, aproximando a Pedagogia de seu campo de pesquisa, seus graduandos da docência na Epjai, as pesquisas dos seus partícipes. E, assim, estudantes, profissionais, graduandos, mestres e doutores reafirmaram o fortalecimento da tríade ensino, pesquisa e extensão, no ensino superior, promovendo o amadurecimento acadêmico nos variados níveis. A Epjai é um campo de atuação profissional que, para os graduandos, hoje se torna uma realidade, na medida em que lhes foi possibilitada a construção das características próprias para a docência nessa modalidade educativa. Portanto, para além de um seminário, esse foi o espaço que abriu novas expectativas colaborativas entre a universidade, a escola e seus parceiros nacionais e internacionais.

Os diálogos com profissionais de distintos contextos, Rio Grande do Sul, Bahia e Espanha, possibilitaram ampliar conhecimentos e constituir novos processos formativos, bem como pensar sobre ações para futuras iniciativas coletivas. Essa experiência fortaleceu a nossa rede colaborativa, ao abordar a formação docente e as práti-

cas educativas, de forma mais abrangente, nos seus diferentes espaços de atuação (Universidade Autônoma de Madri, Universidade de Passo Fundo e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), bem como, de forma mais específica, o Grupo de Pesquisa Colabor(Ação), abordando a Epjai no cenário "conquistense" e baiano.

A articulação universidade e educação básica foi marcante no período de realização do seminário. Neste ínterim, evidenciou-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, permeada por distintas linguagens artísticas e culturais, a exemplo da música, da poesia, da fotografia, das artes plásticas e do teatro. As graduandas foram envolvidas num processo profundo de conhecimento da vida de educandos da Epjai em distintos contextos sociais. Já as docentes das salas de aula da Epjai e participantes do Projeto Foto(grafias) tornaram-se autoras, assumindo protagonismo em colaboração com as graduandas, mestrandas e docente da Uesb.

O saber escutar, a oralidade, os registros escritos (em forma de memórias), a leitura de realidades e estudo de obras perpassaram os diferentes momentos, potencializando diálogos concretos e referendados nas realidades vividas pelos sujeitos. Esses são movimentos fundamentais e necessários aos processos de desenvolvimento de práticas extensionistas pensadas com base em demandas da sociedade.

Referências

BENINCÁ, Elli *et al.* A memória como elemento formativo. In: TEDESCO, João Carlos (org.). *Usos de memórias*: política, educação e identidade. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 105-140.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: o reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MOREIRA, Mônica Souza. *Os currículos dos cursos integrados e as tecnologias*: o proposto e o vivido no curso de Informática do IFBA campus de Vitória da Conquista. 158 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade - DEDC-Uneb) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

OLIVEIRA, Lorita Maria de; WESCHENFELDER, Maria Helena; SANTOS, José Jackson Reis dos. Formação continuada na educação de pessoas jovens, adultas e idosas: o processo metodológico como eixo articulador da práxis pedagógica. In: FARENZENA, Rosana Coronetti (org.). *Educação de jovens e adultos*: movimento político-pedagógico. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 70-96.

Sobre os autores

Eldon Henrique Mühl

Licenciado em filosofia, mestre e doutor em filosofia e história da educação pela universidade de Campinas. Realizou pós-doutorado na universidade do Minho, Portugal (bolsista capes), em 2013. Professor de filosofia da educação e do programa de pós-graduação da Universidade de Passo Fundo. Desenvolve pesquisa na área de fundamentos da educação e de formação de professores. Autor de artigos, capítulos de livros e da obra *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo* (2003). Organizador de diversas obras em colaboração com outros autores: *Diálogo: ressignificando o cotidiano escolar* (2004); *Filosofia e educação* (2008); *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*, em coautoria com Elli Benincá (2010); *Textos referenciais de educação em direitos humanos* (2013); *Teoria crítica e educação* (2014); *Questões atuais da educação* (2016); *O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos educadores* (2017), dentre outros. Foi diretor da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo em dois mandatos e participou de diversos conselhos da universidade e de outras instâncias do sistema educacional. Contato: eldon@upf.br

Elisa Mainardi

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (UPF) (1996), especialista em Orientação Educacional (1998) e mestre em Educação (2001) pela mesma instituição, doutora em Educação nas Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, tendo realizado estágio doutoral (sanduíche) na Universidade do Mi-

nho – Uminho-Braga-Portugal (2013). É professora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, desde 1996, na qual também tem atuado nas atividades de extensão e de pesquisa, além de integrar o quadro de professores que compõe banca de seleção docente para ingresso de professores na UPF. Participa do grupo de pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na formação de educador" e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em planejamento e avaliação educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo escolar, educação indígena, educação popular e educação em direitos humanos. Tem diversos artigos e comunicações publicadas sobre educação, didática, currículo e educação em direitos humanos. Contato: emainardi@upf.br

Lorita Maria Weschenfelder

Licenciada em Educação Física, mestre em Educação pela Universidade de Ijuí-RS, doutoranda em Ciência do Esporte pela Universidade Beira Interior, Portugal. Pesquisadora e professora da Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de pesquisa *A Relação Teoria e Prática na Formação de Professores*. Desenvolve trabalhos de pesquisa, ensino e extensão nas áreas de Educação Física, esporte e lazer e da educação de jovens e adultos. Publicou diversos artigos, capítulos de livros e comunicações sobre temas de educação, educação física, educação de jovens e adultos e formação de educadores. Desenvolveu trabalhos sobre alfabetização em países da América Latina e da África. Foi assessora da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e coordenadora de diversos projetos alfabetização e educação de jovens e adultos. Desenvolve projeto de pesquisa em rede com a Universidade Autônoma de Madrid (Espanha), Universidade Nacional de Córdoba (Argentina) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Contato: lorita@upf.br

Benedito Gonçalves Eugenio

Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2002), licenciado em Letras pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2010), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2004), e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Atualmente, é professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando na graduação, no Programa de Pós-Graduação-Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade, do qual foi Vice-coordenador (2014-2016) e Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen- 2017). Foi docente do PPG Educação/Uesb (2013-2014). Coordena, desde 2011, o curso de Especialização em Educação e Diversidade Étnico-cultural. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo (políticas e práticas pedagógicas para a educação básica), pesquisa, livro didático, educação das relações étnico-raciais, relações de raça e gênero na escola, políticas públicas e educação escolar quilombola. Contato: beneditoeugenio@bol.com.br

Daniel Suárez

Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctor por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Profesor Titular Regular del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesor Titular y miembro del Comité Académico de la Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas de la Universidad de Buenos Aires. Profesor del Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Director de Proyectos de Investigación UBA-

CyT en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Categoría 1 del Programa de Incentivos a la Investigación Científica de Profesores de Universidades Nacionales del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Director del Programa de Extensión Universitaria de la UBA "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas" y de sucesivos Proyectos UBANEX. Ha publicado artículos en revistas científicas y profesionales nacionales e internacionales, libros, partes de libros y notas en español, portugués, francés, inglés y catalán. Contato: dhsuarez@filo.uba.ar

Jerônimo Sartori

Graduado em Biologia – LP pela Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense (1982), graduado em Ciências – LC pela Universidade de Passo Fundo (1978), Especialização em supervisão Escolar, Faculdade de Educação, UPF (1986), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Atuou como professor na Universidade de Passo Fundo de 1991 a 2010 e como professor efetivo na Universidade Federal do Pampa, *Campus* São Gabriel, na área de Ensino de Ciências e Biologia, de maio de 2010 a fevereiro de 2012. Atualmente, é professor da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Erechim, onde atua como professor dos cursos: Pedagogia, Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza e Mestrado Profissional em Educação. Pesquisador colaborador grupo de pesquisa "Teoria e prática na formação do educador", Faed/UPF, desde 2004 e do projeto "Teoria e prática na formação do educador – exigências e desafios da prática pedagógica na sociedade complexa e plural". É, também, membro do grupo de Pesquisa: Educação, formação docente e processos educativos, aprovado na UFFS e cadastrado no Cnpq desde outubro de 2013. Contato: jetori55@yahoo.com.br

José Jackson Reis dos Santos

Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2003), Rio Grande do Sul. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2000). Desenvolve trabalhos de pesquisa, ensino e extensão nas áreas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Gestão da Educação. É autor de vários livros, entre os quais: *Pedagogia Emancipatória: uma experiência em educação de pessoas jovens, adultas e idosas.* Foi coordenador do Colegiado do Curso de Pedagogia, *campus* de Vitória da Conquista, Bahia, no período de 19 de maio de 2005 a 24 de agosto de 2007, é coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Gepepjai), foi vice-líder do Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais. Foi membro do comitê editorial da Revista Práxis Educacional, da Uesb, no período de 2005 a 2015. Foi, também, diretor do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da Uesb (dez. 2011 a mar. 2014). Professor e pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) da Uesb e do Programa de Pós-graduação em Ensino da Uesb (Mestrado Acadêmico em Ensino). Coordenou, em parceria com a Universidade de Passo Fundo e com o Programa Alfabetização Solidária, a experiência de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, premida pela Unesco, por meio do Núcleo de Políticas Públicas da Unicamp, no ano de 2004, no município de Tucano, Bahia. Foi Secretário Geral do Sindicato de Docentes da Uesb. Desenvolve projeto de pesquisa em rede com a Universidade Autônoma de Madrid (Espanha) e Universidade Nacional de Córdoba (Argentina). Contato: jackson_uesb@yahoo.com.br

Alex Luís Emiliavaca

Licenciado em Educação Física pela Universidade de Passo Fundo, técnico de futsal da Associação de Surdos de Passo Fundo, guia de corrida de deficientes visuais, bolsista voluntário do Projeto de Extensão Polo Regional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer e do grupo de pesquisa *A relação Teoria e Prática na formação do educador: exigências e desafios da prática pedagógica na sociedade complexa e plura*l da Universidade de Passo Fundo. Mestrando no Programa de Envelhecimento Humano da Universidade de Passo Fundo. Contato: alexemiliavaca@gmail.com

Camila da Silva Guireli

Graduada em Educação Física Licenciatura e acadêmica do curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade de Passo Fundo. Bolsista do Projeto de Extensão *Polo Regional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer* e do Grupo de Pesquisa *A relação Teoria e Prática na formação do educador: exigências e desafios da prática pedagógica na sociedade complexa e plural* da Universidade de Passo Fundo. Contato: camilaguireli@gmail.com

Camile Gasperini

Licenciada em Pedagogia, mestre em Educação na linha de Políticas Educacionais (2017), especialista em Arte e Educação (2019), especialista em Orientação Educacional (2014). Contato: camilegasparinimarangon@gmail.com

Dileide Matos do Nascimento

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn. Cursou mestrado acadêmico na Universidade Estadual do Sudoes-

te da Bahia-Uesb. Linha de Pesquisa: Ensino Sociedade e Cultura. Pós-graduada em Arte-Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC-MG. Graduada em Pedagogia e Administração pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb. Atua como docente nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Design de Moda, ambos na Faculdade Independente do Nordeste – Fainor, na qual também atua como coordenadora no curso Superior de Tecnologia em Design de Moda. Tem experiência na área de Educação e Artes, com ênfase em Educação Superior, Infantil, Fundamental, Médio e Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Gepepjai).

Eliane Aparecida Berra

Licenciada em Filosofia e Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação (bolsista Capes). Participante voluntária do Grupo de Pesquisa *A relação Teoria e Prática na formação do educador: exigências e desafios da prática pedagógica na sociedade complexa e plural* da Universidade de Passo Fundo.

Elisandro Rodrigues

Técnico em Educação/Gerência de Ensino e Pesquisa do Grupo Hospitalar Conceição. Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Contato: elisandromosaico@gmail.com

Jocelma Gusmão Barreto Lima

Professora da rede estadual e municipal de ensino na cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn), Mestrado Acadêmico

da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação do Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos. Contato: jocelmagusmao@hotmail.com

José Eduardo Albuquerque

Graduado em Administração e Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo, professor de língua inglesa e professor municipal. Participante voluntário do Projeto de Pesquisa *A relação Teoria e Prática na formação do educador: exigências e desafios da prática pedagógica na sociedade complexa e plural* da Universidade de Passo Fundo Contato: joseeduardo@upf.br

Lília Rezende dos Santos

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado Acadêmico), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Gepepjai). Contato: lilianrezende01@hotmail.com

Luisa Cadorim Facenda

Licenciada em Pedagogia, especialista em Gestão Escolar e mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Contato: luisa@upf.br

Leonardo Matheus Pagani Benvenutti

Licenciado em Computação pelo Instituto Federal Farroupilha e Técnico em Tecnologia da Informação. Contato: leonardo.benvenutti@iffarroupilha.edu.br

Márcia Adriana Rosmann

Licenciada em Pedagogia, mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo, professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* de Santo Augusto. E-mail: marcia.rosmann@iffarroupilha.edu.br

Márcio Luís Marangon

Licenciado em Filosofia e mestre e doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Docente de Escolas de Ensino Fundamental e Médio, com experiências no ensino superior. Participante voluntário do Grupo de Pesquisa *A relação Teoria e Prática na formação do educador: exigências e desafios da prática pedagógica na sociedade complexa e plural* da Universidade de Passo Fundo. Contato: mlmarangon@yahoo.com.br

Maria Dolores Muzás Rubio

Es licenciada en Pedagogía. Máster en Gestión y Dirección de Centros Educativos. Postgrado en Orientación. Trainers en Instrumental Enrichment Research, Institute-Hadassah-Wizo-Canada. Profesora honoraria de la Universidad Autónoma de Madrid. Asesora de una red de Centros Educativos de España. Desarrolla su labor investigadora e innovadora desde la dirección de centros y la formación continua del profesorado. Áreas más desarrolladas: procesos de investigación-acción con centros educativos; inclusión y atención a la diversidad; metodologías inclusivas; proyectos de aprendizaje; adaptación del currículo al contexto y al aula; orientación educativa y acción tutorial; evaluación de centros y procesos de calidad. Ha trabajado en proyectos de investigación, innovación y asesoramiento a técnicos ministeriales y a profesorado en distintas Comunidades

Autónomas de España y en varios países de Europa, África y América. Es autora de numerosos artículos y libros publicados en España, Portugal, El Salvador, República Dominicana y EEUU. Ponente en Congresos y Seminarios Nacionales e Internacionales. Contato: doloresmuzas@gmail.com

Maria Mercedes Blanchard Giménez

Es Profesora Titular de la Facultad de Formación del Profesorado del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Pedagogía y Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Trainers en Instrumental Enrichment ResearchInstitute-Hadassah-Wizo-Canada. Miembro del grupo interdisciplinar EMIPE (Equipo de Mejora Interdisciplinar de Prácticas Educativas), reconocido oficialmente por la UAM. Secretaria de la Revista "Tendencias Pedagógicas". Su trayectoria profesional ha estado centrada en el campo de la educación trabajando como profesora y como orientadora en los distintos niveles del Sistema Educativo: como docente en la Etapa de Primaria y como Psicopedagoga en Secundaria. Ha trabajado en proyectos de Investigación, Innovación y asesoramiento a profesorado en distintas Comunidades Autónomas de España y en varios países de Europa, África y América. Investigadora y autora de publicaciones en España, Portugal, Brasil, República Dominicana, Bulgaria y EEUU. Los núcleos temáticos donde ha desarrollado prioritariamente su investigación-innovación son: atención a la diversidad desde la adaptación del currículo, la evaluación de capacidades, la acción tutorial y programas específicos para la inclusión de la población escolar, así como la dinamización de equipos de profesores y del Departamento de Orientación. En la actualidad es Vicedecana de Ordenación Académica en la Facultad de Formación de Profesorado de la UAM. Contato: mercedes.blanchard@uam.es

Maria Manuela Franco Esteves

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa (1999). Professora aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Investigadora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (IE-UL), Grupo de Currículo e Formação de Professores. Áreas de interesse científico: Formação de professores – concepções e práticas; análise de necessidades de formação; currículo e desenvolvimento curricular; pedagogia do ensino superior. Professora de cursos de mestrado e doutorado nas áreas de formação de professores e pedagogia do ensino superior, de educadores de infância, do ensino médio e superior. Tem inúmeras publicações sobre temas como formação de professores, globalização, currículo, epistemologia e docência no ensino superior. Contato: mesteves@ie.ulisboa.pt

Miriam Raquel Galiotto Rezende dos Santos de Ramos

Acadêmica de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo. Bolsista de Iniciação Científica – Pibic – Fapergs e integrante do Grupo de Pesquisa: Teoria e prática na formação do educador – exigências e desafios da prática pedagógica na sociedade complexa e plural, tendo como orientadora a Profa. Dra. Elisa Mainardi, da Universidade de Passo Fundo. Contato: miriamfbla@outlook.com

Mônica Souza Moreira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), especialização em Neuropsicologia com complementação em Magistério Superior pelo Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão (IBPex) e mestrado em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Atua como docente efetiva da área de Pedagogia no Instituto de Edu-

cação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), atua como coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (Programa especial de Formação Pedagógica – Capes/UAB-IFBA), também atuou como coordenadora do Núcleo Comum (CDNC) e coordenadora de campus do subprojeto de Licenciatura em Química do Pibid/Fapesb. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Gepepjai). Tem vasta experiência nos temas: Educação e Gestão, com ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem, avaliação, currículo e tecnologias educacionais.

Paula Varlanes Brito Morais

Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2007). Atua na área de Educação, com experiência em Coordenação Pedagógica na Educação Não-Formal e na Educação Especial com ênfase na Formação Profissional de Pessoas com Deficiência. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Gepepjai).

Patricia Carlesso Marcelino

Licenciada em Educação Física, mestre em Educação (UPF) e doutoranda PPGEdu-UPF, especialista em docência na Saúde (Ufrgs) e em Atividade Física e Qualidade de Vida (UPF), Personal Wellness, Terapêuta Corporal e Floral. Contato: patriciacarlessowellness@gmail.com

Ramon Hendges dos Santos

Acadêmico do curso de História da Universidade de Passo Fundo, bolsista de iniciação científica do Pibic – CNPq-UPF e partici-

pante do projeto *A relação Teoria e Prática na formação do educador: exigências e desafios da prática pedagógica na sociedade complexa e plural* da Universidade de Passo Fundo. Contato: hendgesramon@gmail.com

Raquel Ferlin

Licenciada em Pedagogia, mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Professora da Fabe – Marau – RS. Participante do projeto *A relação Teoria e Prática na formação do educador: exigências e desafios da prática pedagógica na sociedade complexa e plural*. Contato: raquel.ferlin@fabemarau.edu.br

Sidinei Ávila de Oliveira

Acadêmico de Educação Física Licenciatura; bolsista do Projeto de Extensão Polo Regional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação da Profa. Me. Lorita Maria Weschenfelder e voluntário do grupo de pesquisa *A relação teoria e prática na formação dos professores: exigências e desafios na prática pedagógica na sociedade complexa e plural* da Universidade de Passo Fundo. Desde abril de 2018, é bolsista Pibic/UPF, sob a orientação do professor Eldon Henrique Mühl. Contato: sidneiavilaoliveira@gmail.com

Thiana do Eirado Sena de Souza

Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (Uesb). Integra o grupo de Grupo de Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Gepepjai). Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual de Educação da Bahia.

Valeria Metzdorff

Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (FFyL, UBA). Magister en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Diplomada en Constructivismo y Educación y en Pedagogía de las Diferencias por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Coordinadora del Nodo Salesiano de la Red documentación narrativa de experiencias pedagógicas del Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica (FFyL, UBA). Docente extensionista e investigadora en la Universidad del Salvador, Argentina, Profesora del Seminario "Narrativa y experiencia. Una estrategia de investigación, formación docente y acción", Doctoranda de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora e Investigadora en el Instituto Superior de Formación Docente María Auxiliadora de Almagro, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ha publicado artículos en revistas científicas sobre investigación cualitativa, docencia universitaria, formación docente. Contato: vmetzdorff@gamsil.com

Volnei Fortuna

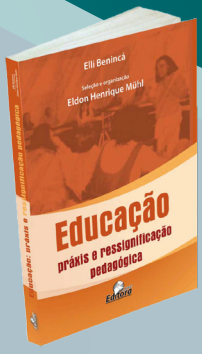
Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier – Ifibe (2011). Pós-Graduado em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais (2012) pelo Ifibe, Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional – IFRS *Campus* Sertão (2013), mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo (2015) e doutorando pelo mesmo programa. Atuou como professor do IFRS, *Campus* Sertão. Participante voluntário do Grupo de Pesquisa *A relação Teoria e Prática na formação do educador: exigências e desafios da prática pedagógica na sociedade complexa e plural* da Universidade de Passo Fundo. Contato: fortunavolnei@yahoo.com.br

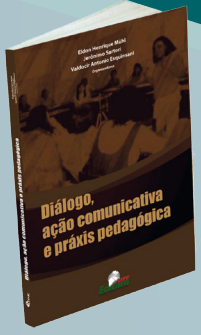


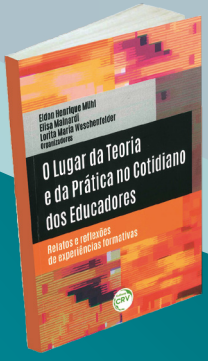












UPF | EDITORA

ISBN 978-85-523-0073-1