

Sheila Mangoli Rocha
Gilvete de Lima Gabriel
Organizadoras

Espaços educativos urbanos do campo e indígena
Educação libertadora **Criatividade**
Vivência **Docência** Escola pública
Racionalidade sensível *Processos inclusivos*
Cultura **Conhecimento** **Práxis**
Pesquisa Currículo Educação Didática
Diálogo Experiência **Direito social** Contexto
Comprometimento **Identidade** *Solidariedade*

Formação Docente e Práticas Educativas

Avaliação *Narrativas* Educação estatística
Planejamento de ensino *Teorias* **Ciência** **Resiliência**
Pesquisa autobiográfica **Humanização**
Educação popular **História da educação**
Estado do conhecimento Educação musical Migração
Aprendizagem Tecnologia **Behaviorismo**
Ética e política *Filosofia da educação*
Metodologias de ensino **AMOROSIDADE**



Sheila Mangoli Rocha ✎ Gilvete de Lima Gabriel (Org.)

Alisson Beleza Marinho ✎ Ana Lúcia Louro ✎ Cécile Goi
Charliton Machado ✎ Dalila Marques Lemos
Daniel Valério Martins ✎ Gardenya Félix
Jéssica de Almeida ✎ Leila Adriana Baptaglin
Marcelo H. O. Henklain ✎ Mariana Gomide Panosso
Marion Martinez ✎ Manuelle Araújo da Silva
Mikaelly Cristiny de Almeida ✎ Norah Gamboa Vela
Otávio Beltramello ✎ Patrícia de Sousa Silva Monteiro
Pedro A. Hercks Menin ✎ Ruan Rocha Mesquita
Sérgio Luiz Lopes ✎ Suziane da Silva Oliveira

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR

REITOR

José Geraldo Ticianeli

VICE-REITOR

Silvestre Lopes da Nóbrega

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Aldenor da Silva Pimentel

**CONSELHO
EDITORIAL**

Altiva Barbosa da Silva
Ana Paula da Rosa Deon
Ariosmar Mendes Barbosa
Elenize C. Oliveira da Silva
Georgia P. Ferko da Silva
Guido Nunes Lopes
Madiana V. de A. Rodrigues

Priscila E. Alves Vasconcelos

Rafael Assumpção Rocha

Raquel Voges Caldart

Ricardo Carvalho dos Santos

Rosinildo Galdino da Silva

Simone Rodrigues Silva

Carlos Alberto Marinho Cirino

Edileusa do S. Valente Belo

Fábio Luiz Wankler

Gilmara Maria Duarte Pereira

Jaci Guilherme Vieira

Jhécica Luara Alves de Lima

José Teodoro de Paiva

Maria Bárbara M. Bethonico

Maria do Socorro L. Gomes

Parmênio Camurça Citó

Ramão L. Nogueira Hayd

Rileuda de Sena Rebouças

Victor Hugo Lima Alves



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto – CEP: 69.310-000. Boa Vista – RR – Brasil
E-mail: editora@ufrr.br

A Editora da UFRR é filiada à:



Copyright © 2023

Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) e é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Projeto Gráfico e Capa

Whakaari

Diagramação

Doraney Baía Mota

Revisão Técnica

Profa. Ma. Jociane Gomes de Oliveira

Profa. Dra. Moema de S. Esmeraldo

Profa. Dra. Priscila Monteiro Chaves

Profa. Dra. Raquel Endalécio Martins

Dados Internacionais de Catalogação Na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

F724 Formação docente e práticas educativas, vol. 1 / Sheila Mangoli
Rocha, Gilvete de Lima Gabriel, organizadoras. – Boa Vista:
Editora da UFRR, 2023.
315 p.

Inclui bibliografia.

Vários autores.

ISBN: 978-65-5955-046-3

Livro eletrônico.

1 – Formação de professores. 2 – Práticas de ensino. 3 – Ensino-
aprendizagem. Título. II – Rocha, Sheila Mangoli. III – Gabriel,
Gilvete de Lima. IV – Universidade Federal de Roraima.

CDU – 371.3(811.4)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Shirdoill Batalha de Souza - CRB-11/573 - AM

SUMÁRIO

PREFÁCIO: RETOMANDO A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Gomercindo Ghiggi.....8

O PENSAMENTO FILOSÓFICO DE ADORNO E O MAGISTÉRIO DO PROFESSOR DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Dalila Marques Lemos

Pedro Augusto Hercks Menin17

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: MÉTODO BIOGRÁFICO HISTÓRIA DE VIDA

Jéssica de Almeida.....32

DESAFÍOS DEL USO DE TICS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE LA TECNOLOGÍA Y LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

Norah Gamboa Vela59

CONTOS GIRATÓRIOS E COLABORATIVOS COMO EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA LÚDICA

Daniel Valério Martins

Ruan Rocha Mesquita.....82

DESCOBERTA E CARACTERIZAÇÃO DE COMPORTAMENTOS-OBJETIVO PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA A ESTUDANTES DE PSICOLOGIA

Marcelo H. O. Henklain

Otávio Beltramello

Gardenya Felix..... 101

O PERCURSO DO EDUCADOR PAULO FREIRE NAS TRAMAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR ATÉ A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mikaelly Cristiny de Almeida Pereira

Sheila de Fátima Mangoli Rocha 126

CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA OS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER

Otávio Beltramello

Mariana Gomide Panosso..... 145

PROCESSOS MIGRATÓRIOS E A DIVERSIDADE CULTURAL: DESAFIOS ÀS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE BOA VISTA-RR.

Patrícia de Sousa Silva Monteiro

Leila Adriana Baptaglin 170

O PROFESSOR E SUA CONSTITUIÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Suziane da Silva Oliveira

Sérgio Luiz Lopes..... 194

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: DISPOSITIVO DE COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA E DOS PROCESSOS FORMATIVOS AO LONGO DA VIDA

Alisson Beleza Marinho

Gilvete de Lima Gabriel..... 213

REFLEXÃO NARRATIVA SOBRE ENSINO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS: DIÁRIOS DE AULAS DE FLAUTA DOCE

Ana Lúcia Louro 236

ESTANDARTES DE SI MESMO: A QUESTÃO (AUTO)BIOGRÁFICA NA COLUNA JORNALÍSTICA *ENSINO E EDUCAÇÃO* (CEARÁ, 1944-1950)

Manuelle Araújo da Silva

Charlton José dos Santos Machado 266

BIOGRAPHISATION EN FORMATION AU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DES MINEURS NON ACCOMPAGNES. ENJEUX EMANCIPATEURS ET DIDACTIQUES

Cécile Goi

Marion Martinez 286

SOBRE OS AUTORES..... 309

Prefácio

RETOMANDO A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Gomercindo Ghiggi

Esse texto tem o propósito de provocar reflexões sobre o contexto dos processos de formação de professores a partir da práxis pedagógica, compreendida como síntese entre ser, pensar e estar no mundo. Para tanto, Freire proporciona elementos fecundos para prefaciá-los os textos seguintes, produzidos em Programas de Pós-Graduação em Educação, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Início, buscando fundamento na teoria ante um tempo que já não me deixa sossegado, e procurando perceber minha história e a história de professoras com as quais atuei, ansioso por entender o “*ofício de mestre*” que desempenhamos, leio Miguel Arroyo que dialoga, com a razão e o coração, com Paulo Freire, explicitando aprendizagens diversas e buscando recuperar os sujeitos da educação. Arroyo (2000, p. 10) declara que o “aprendizado tem de se alimentar também de um olhar atento, indignado perante os brutais

¹ Reflexões a partir da Tese de Doutorado intitulada “A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade (Ou) Escrituras do óbvio por ensaios convocativos à defesa política da autoridade e da educação para a liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação - superações teóricas e paradoxos do cotidiano”. (UFRGS, 2000)

processos de desumanização [...]”, e ainda que Freire fez “de seu ofício um dever-ser porque esteve sempre atento à desumanização, indignado diante desses processos brutais”, ajudando, assim, a educar o direito e dever à indignação.

Arroyo (2000, p. 47-48) lembra que “Paulo parece nos sugerir que nós formaremos educadores num duplo olhar, de um lado olhar para as manifestações múltiplas de humanização, de outro para o reconhecimento da desumanização como viabilidade e realidade histórica”.

Pensar horizontes que ultrapassem a percepção imediata das relações históricas é desafio central para educadores atuando num mundo pautado por cultura consumista e imediata, que presentifica o futuro e aposta que a vida resume-se a aceitar os prazeres que a adaptação às necessidades oferece, embora logo adiante cobre rigorosa renúncia pela redução a tais satisfações, pela restrição a condições materiais ou pelo necessário cuidado de si que se impõe, tendo por base a saúde e a tão sonhada longevidade ou na forma de novas tiranias: da beleza, da estética e da imagem. É nesse contexto que nos encontramos: encruzilhada que pode remeter-nos à reflexão sobre o sentido da própria existência, do que decorrem exigências de formação e problematização de experiências a partir de diferentes compreensões do mundo, urdidas em vivências individuais e coletivas.

Buscando dar conta desse objetivo, o presente texto busca tornar central a contribuição de Freire pela recriação das concepções de autoridade e liberdade, procurando demonstrar que o autor tem um projeto político-pedagógico que, destacando práticas de sala de aula, mediadas pelo diálogo,

busca superar autoritarismos e licenciosidades, decorrentes de perspectivas enviesadas de inserção histórica e compreensão do mundo.

As reflexões aqui propostas pretendem dar conta do plano imediato das relações sociais e da constituição de referenciais teóricos formadores de consciências assujeitadas e produção de modelos comportamentais correspondentes. Nas análises, as concepções de autoridade, liberdade e autonomia em Freire são construídas com base em práticas que visam a produção do conhecimento e a transformação social, através de juízos de valor que a própria existência provoca.

Procuro desenvolver os enunciados acima fundamentalmente a partir da biobibliografia de Freire. E por que Freire fonte principal para o diálogo em torno da relação entre autoridade e liberdade, particularmente em programas de formação de professores? Freire, porque é filósofo que dá consistência à pedagogia crítica¹ e fomenta práticas coletivas que possibilitam sustentar a ideia de que a educação serve à transformação, pois, assim como a cultura, envolve-se com mudanças pela formação de identidades e subjetividades, trazendo para o cenário da educação novas vitalidades.

Freire porque é capaz de ajudar teóricos críticos americanos, por exemplo, a reconhecer que a atividade pedagógica dominante, normalmente presente em escolas “[...] democráticas, estava firmemente acorrentada a uma ordem social liberal-capitalista que reproduz a desigualdade a nível ideológico,

¹Embora McLaren seja considerado o fundador da pedagogia crítica, ter ganhado estatuto e força explicativa e conquistado espaços na educação brasileira e internacional (o particular, bem assumido, universalizou Freire e sua obra), não é raro encontrar intelectuais para quem Freire não é senão peça que encanta e enfeita o bem comportado desfile acadêmico.

através do contrato lockeano, pelo qual relações assimétricas de poder são legitimadas sob a bandeira da agência autônoma e da livre competição no mercado capitalista” (MCLAREN, 1999, p. 28).

Freire porque constrói e teoriza a prática, não reduzida à experiência imediata, e desconstrói axiomas filosófico-pedagógicos que, também tematizados por outros pensadores, são dimensões fundantes à ação política docente, combatendo absolutismos dogmáticos e autoritários e relativismos licenciosos, cujos dogmas são balizas permanentes à demarcação dos campos epistemológico e político. Leituras pós-modernas, ao construir condições de possibilidade para criadoras desconstruções¹ e desdogmatizações, permitindo reconhecer diversas consciências como construções, pouco constituem critérios problematizadores de reflexões individualizadas, que não raro tornam-se fundamentos exclusivos de ações decorrentes.

Porque Freire, atual, quer que seu pensamento seja recriado; não quer discípulos nem seguidores, mas recriadores curiosos de suas próprias curiosidades epistemológicas e políticas. Sem absolutizações, aproximo-me de Freire em quem encontrei gente e teoria com o que, penso, poderia e deveria conversar com minhas próprias reflexões e realizar trocas intersubjetivas, especialmente com professores que na escola vivem dimensões pedagógicas e políticas da educação, com quem tenho refletido, não omitindo trocas qualificadas com o conhecimento acumulado. Defendo a presença *forte* de

¹ Desconstruções particularmente relativas às reivindicações de conhecimento universal, em suas tendências não pouco míticas, monológicas e monolíticas, embora conceitos provocadores de tensões substanciais.

Freire em pesquisa educacional porque é necessário confrontar a validade de seu texto com as urgências do presente. Retomo Freire porque seu programa político-pedagógico é projeto possível que fortalece a construção contra-hegemônica, necessária para enfrentar fatalismos culturais excludentes. A esperança de Freire, desenhada em sua obra, é que as relações resistentes e combativas, fraternas e solidárias, também se globalizem, a menos que estas permaneçam à margem do movimento histórico.

Retorno a Freire porque é um pensador que, tomando as vertentes teórico-filosóficas da dialética e da fenomenologia,¹ busca superar o relacionamento oposto entre teoria e prática, desafiando e propondo a desdogmatização², também do próprio estatuto de verdade das pedagogias críticas.

Freire é principal para as opções que aqui aponto porque, enquanto pensador do seu tempo, disponibiliza fundamentos para pensar a escola em contexto, não por certezas absolutas (atestado de falência da capacidade humana nos humanos), nem índice de rigor teórico e conceitual, mas içamento de ideias que propõem referenciar práticas humanas, mantendo, como centralidade, a permanente possibilidade da dúvida como princípio epistemológico e político. É por isso que Freire dá o que pensar, colocando à

¹ A fenomenologia é adotada como ferramenta para entender a realidade, como fenômeno da consciência, provocando-a a mostrar-se à experiência humana, através do desafio à própria prática.

² Desdogmatizar sob o dever de evitar a dogmatização, possibilita, pela própria desdogmatização, como sugere Freire, interrogar e desafiar quando *manuais* dão respostas e dogmatizam.

disposição do mundo contemporâneo possibilidades de confrontos teórico-práticos referentes à totalidade das relações, o que torna fundamental a problematização de verdades absolutas, conforme modelo cartesiano.¹

Freire, porque busca refundamentar a educação em sua base epistemológica e ética, condição de possibilidade de exercício moral mínimo com vistas ao que é ontologicamente máximo na relação social. É pensador e educador que põe em cena o sujeito da educação não em perspectiva metafísica pura, mas na condição histórica em que vive, tornando-se intersubjetivo de suas relações em comunhão ou confronto com outros sujeitos, sempre em condições de sensibilidade à reciprocidade.

Diferentemente do modelo cartesiano, Freire não busca a verdade inabalável, mas a sua construção histórica, que inicia com a decisão de não aceitar certezas absolutas e dogmatizadas, conferindo ao comportamento atitude filosófica.

Freire porque, conforme McLaren (1998, p. 66), seu “vocabulário filosófico permite ao mundo [...] adquirir visibilidade, permite-lhe inscrever-se como texto a empreender e a compreender [...]”. É assim que o “trabalho de Freire não reduz o mundo a um texto. Em vez disso, estipula as condições de possibilidade de discursos diversos, concorrentes e conflituais [...]”. Por isso, de Freire destaco que é possível afirmar que o exercício da autoridade político-pedagógica é condição de possibilidade à instauração de processos de formação para a liberdade e para a autonomia.

¹ Não obstante as críticas feitas, não é razoável refutar o modelo cartesiano enquanto sistema reflexivo.

É dessa forma que se colocam, em Freire, perspectivas de formação ao exercício da cidadania crítica, com competências para realizar intervenções sociais de forma autônoma e criativa, a partir do que a liberdade e a autonomia podem constituir-se. Freire porque escreve com *raiva e amor*, sem o que não há esperança; porque defende a tolerância, não o intolerável; porque faz radical crítica ao radicalismo; porque ante tempos em que se recusam o sonho e a utopia resgata a formação crítica, onde a história é fascinante aventura de desvelamento da verdade e não determinismo; porque critica a democracia quando não passa de espaço à *democratização da sem-vergonhice*; porque a esperança, dimensão ontológica humana, é o que teimosamente o coloca ante imperativos da existência histórica; porque crê na possibilidade do *inédito viável* que desafia humanos a romper limites; porque aproveita a riqueza da linguagem metafórica, sem perder a rigorosidade, para ajudar as pessoas a entender a história e praticar ações para fazer o mundo lugar *belo* para viver. Assim, afirmo¹ que a obra de Freire permite declarar que há uma diretriz política e técnica que possibilita fundamentar dimensões epistemológica, política,² pedagógica e moral, o que torna a retomada das concepções de autoridade e liberdade oportuna e necessária, eixo fundamental à reflexão em

¹O que aprendi na vida, com destaque à realização deste texto, é que minhas concepções e práticas podem ser questionadas. Ao declarar que *afirmo*, intento conotação para expor convicções provisórias a partir do que fundamento o que penso e faço, inevitavelmente em combate com as *tramas da vida*, com a força propulsora principal do diálogo.

²Em pauta está a formação à intervenção social crítica com o que as pessoas tornam-se sensíveis à *produção* e não apenas ao consumo, embora o quadro social a partir do que a educação acontece, arrisco afirmar, é o desenhado por Illich (1973, p.75): “ensina-se aos consumidores, isto é, aos alunos, a não consumirem senão o que se pode pôr no mercado”.

torno de projeto histórico.

Retorno a Freire porque ajuda a sustentar que o projeto de organização das relações humanas ora em andamento deve ser problematizado, pois, como bem assinala Caldera (1996, p. 69), “o mundo contemporâneo enfrenta, entre outras, uma contradição essencial: por um lado, o consumo ilimitado como lógica fundamental e, por outro lado, os recursos limitados de que dispõe a natureza.” O autor sublinha que a “civilização dos objetos descartáveis substituiu a possibilidade de uma civilização de conteúdo realmente humano.” É por isso que o *consumo indefinido*, onde firma-se o sistema contemporâneo, “exige implacavelmente que as coisas se usem e se descartem a um ritmo e a uma velocidade que façam possível a produção de novos objetos [...] que deverão ser descartados para dar lugar a outros, e assim sucessivamente” (CALDERA, 1996, p. 69). A estimulação do consumidor dá-se pela disponibilização de recursos capazes de nos fazer sentir mais e pensar menos. Isso vale para a publicidade, para certos programas de televisão e até para rituais religiosos (FREI BETTO, 1999).

Enfim, com Freire se tensiona o estado cultural banalizado também pela via da escola e se prepara o terreno para a leitura das páginas seguintes, na forma de um convite ao diálogo, independentemente da tendência de pensamento, pois é no diálogo que podem ser construídas formas de fortalecer teoricamente questões da formação docente e das práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDERA, Alejandro S. **Os dilemas da democracia**. São Leopoldo: Unisinos, 1996.

FREI BETTO. O lado avesso da pele. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Folha de São Paulo, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da esperança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

MCLAREN, Peter. A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**. Paulo Freire. n.10, Porto, Afrontamento, 1998, p. 57-82.

_____. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Trad. Helena Beatriz M. de Souza. Petrópolis: Vozes, 1999.

O PENSAMENTO FILOSÓFICO DE ADORNO E O MAGISTÉRIO DO PROFESSOR DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

*Dalila Marques Lemos
Pedro Augusto Hercks Menin*

Resumo

Este trabalho busca refletir sobre o pensamento filosófico de Adorno no magistério do professor do curso de graduação em Enfermagem. Parte de duas expressões adornianas que são ‘autoconsciência de espírito’ e ‘reflexão sobre a profissão’. Buscou-se, para isso, compreender a reflexão que o filósofo faz acerca do magistério fundamentando o pensamento adorniano em citações diretas de cinco produções científicas escolhidas a partir de estado do conhecimento realizado para conhecer as produções científicas brasileiras sobre a docência em Enfermagem, tema que é pesquisado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima. Por fim, as considerações encontradas foram que, adentrando a educação em Enfermagem, as representações percebidas sobre o magistério perpassam a desvalorização da educação e a baixa remuneração salarial, condições materiais estas que muitas vezes independem diretamente do professor. Além destas, subjetivamente, percebem-se os desafios enfrentados pelo curso de enfermagem quando oferta a licenciatura e bacharelado; carência de formação do enfermeiro bacharel que inicia na docência; a feminização da profissão de enfermagem; o *status* do docente enfermeiro em face ao enfermeiro que atua na assistência, além da necessidade de o docente-enfermeiro exercer ou ter exercido prática profissional na assistência em enfermagem.

Palavras-chave: Docência. Enfermagem. Filosofia. Tabus.

Introdução

Este trabalho objetiva refletir sobre o pensamento filosófico de Adorno no magistério do professor do curso de graduação em Enfermagem. Para isso, utilizar-se-á na fundamentação teórica o livro *Educação e Emancipação* (1995), especificamente os capítulos *A filosofia e os professores* e *Tabus acerca do magistério*. Como indica Maar (1995) “é possível lê-lo [o livro] como intervenção de Adorno no debate educacional que remete ao seu pensamento filosófico e social. Ou, inversamente, concebê-lo como ensaio de introdução à obra filosófica e sociológica que se apoia em momentos educacionais” (p. 13-14).

A reflexão aqui proposta parte de dois pensamentos de Adorno como fundamento para análise de estudos na área da construção da docência de professores da graduação em Enfermagem. O primeiro é a definição de filosofia, como “[...] aquela autoconsciência do espírito, que afinal é a filosofia” (p. 53) em face da perspectiva segunda de os professores, no caso de enfermagem, “[...] ir além do seu aprendizado profissional estrito, na medida em que desenvolvem uma reflexão acerca de sua profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem, e também refletem acerca de si mesmos” (p. 53).

Importa ressaltar que este trabalho é oriundo de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Roraima, no qual se estuda o tema da constituição da docência de professores universitários do curso de Enfermagem. Deste modo, a partir de

estado do conhecimento realizado para conhecer as produções científicas brasileiras sobre o referido tema, nos buscadores Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico, fez-se uma busca de estudos obedecendo aos seguintes critérios: a) dissertações e teses brasileiras oriundas de programas da área da Educação; b) publicadas no período de 2001-2019; c) sejam pesquisas qualitativas; d) escolhessem a entrevista como técnica de pesquisa e tivessem em formato de citação direta a fala dos docentes; e) participantes fossem professores de curso de graduação em Enfermagem. Como resultado, teve-se 34 trabalhos que atendiam simultaneamente os critérios, sendo 26 dissertações e 08 teses.

Destes, fez-se a opção por 05 trabalhos que mais se aproximavam da proposta do presente artigo, a saber, Furnaletto (2012), Missio (2007), Pereira (2019), Spessoto (2018) e Viana (2019). A primeira pesquisa é uma dissertação da Universidade do Planalto Catarinense intitulada “A identidade profissional do professor enfermeiro”. Já o trabalho de Missio (2007) constitui-se em uma tese “O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do curso de enfermagem da UEMS” oriunda da Universidade Estadual de Campinas. Por sua vez, Pereira (2019) apresenta a dissertação “O enfermeiro e a formação pedagógica na área da saúde: construindo uma identidade docente” à Universidade Federal dos Vales dos Jequitinhonha e Mucuri. A tese de Spessoto (2018) intitulada “Licenciatura em Enfermagem: uma análise do processo de implementação nas universidades públicas estaduais” é oriunda da Universidade Federal da Grande Dourados. Por último, “Formação pedagógica de docentes enfermeiros: a pesquisa como

mediadora da prática professoral e da sua reflexividade crítica” foi a tese apresentada por Viana (2019) à Universidade Estadual do Ceará.

As contribuições das produções científicas acima descritas serão usadas em citações diretas com o intuito de estabelecer o vínculo entre o pensamento filosófico de Adorno e as pesquisas na área da educação em Enfermagem, buscando a autoconsciência de espírito e a reflexão sobre a profissão de professor-enfermeiro.

O pensamento filosófico de Adorno e a imagem do professor de graduação em Enfermagem

Theodor Wiesengrund Adorno foi um filósofo alemão da chamada Escola de Frankfurt, esta, segundo Maar (1995) tem como núcleo temático essencial a relação entre teoria e prática. Na obra *Educação e Emancipação* que reúne vários textos do autor referente ao debate educacional, Adorno esclarece que a formação cultural não é garantida apenas pela frequência em cursos ou pelo esforço e interesse, contudo, corresponde “à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender” (1995, p. 63). Complementa afirmando que “a auto-reflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu” (p. 68).

A disposição aberta e a auto-reflexão são condições-chave para pensarmos a docência, uma vez que é possível adentrar a realidade professoral

quando se consegue fazer o docente refletir sobre sua própria atuação. Adorno (1995, p. 95) enfatiza que existem “algumas dimensões da aversão em relação à profissão de professor” e que são significativas na chamada crise do magistério. Esclarece que estas dimensões podem ser materiais, como a imagem do magistério como profissão de fome, mas principalmente subjetivas e inconscientes às quais dá o nome de tabus:

Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. Portanto, utilizo o conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante, àquelas referentes à economia, já mencionadas, em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se, porém, com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais (p. 97).

Isso se mostra na realidade da formação docente. Em suas investigações, Pimenta (2014, p. 90) diz que “ouvir as expectativas, conhecer as representações sobre didática, profissão docente, explicitar os preconceitos, conhecer suas origens – na história de vida dos sujeitos, na mídia, nas experiências de aprender e de ensinar, na família” são situações que devem ser discutidas na preparação de novos docentes. Na visão do professor de Enfermagem:

A docência no Brasil, e aí não foge a licenciatura em enfermagem, a licenciatura, de forma geral, está muito fragilizada. E aí nós falamos assim para o menino: vai ser professor. Ok, vou ganhar quanto? É isso que, inclusive, não oferece, assim... esse entusiasmo. (E6) (SPESSOTO, 2018, p.167).

A questão salarial é uma das principais reivindicações quando se fala na valorização do professor. A fragilidade está também na pesada carga horária a ser cumprida e nos desdobramentos das atividades burocráticas que superam, às vezes, a dedicação com pesquisa e extensão, pois

hoje nós estamos vivendo um momento muito difícil na área no ensino né, que é um momento de corte de verbas de apoio à pesquisa. Está um momento assim bem desafiador né fazer pesquisa, e trabalhar com o ensino sem fomento financeiro é muito difícil (Enf-PD 1).

Falta de investimento na educação, a falta de valorização da educação são também tem toda essa questão dificuldade (Enf-R 2) (PEREIRA, 2019, p. 74).

Cunha (2005, p. 57) argumenta que a docência e a pesquisa são dois componentes principais da prática do professor universitário. O primeiro “alimenta-se, fundamentalmente, dos saberes oriundos da história de vida dos professores, da formação profissional para o magistério (rara no professor universitário)”. Já a pesquisa, “vem, principalmente, da formação acadêmica na pós-graduação e do exercício das atividades investigativas que o professor realiza” (CUNHA, 2005, p. 58).

Adorno (1995) argumenta que, numa visão social, o magistério quase não encontra seriedade, se comparado a outras profissões acadêmicas, como, por exemplo, advogado ou médico, pois, existe um prestígio que a própria sociedade estabelece entre disciplinas. A jurisprudência e a medicina estão entre as disciplinas prestigiadas ao passo que o campo das letras parece não estar contemplada no mesmo nível. É concebível a reflexão que o professor de Enfermagem faz a respeito da licenciatura e do bacharelado:

Eu acho que pode até ter o nome de uma licenciatura, mas nunca vai ser uma licenciatura sem o bacharel, não existe essa possibilidade se for na graduação. Não tem como você fazer isso, você pode até sair um curso como licenciado em enfermagem apenas, mas isso está implícito o bacharel, não tem como você fazer um curso de licenciatura sem ser bacharel. Não existe enfermeiro que não seja enfermeiro, e aí a formação do enfermeiro é a formação do bacharel, nós não abrimos mão disso. Para dar aula de clínica médica, ele tem que ter uma base boa de anatomia, de fisiologia, de patologia, de microbiologia, de imunologia. Não tem como ele dar aula das patologias do aparelho cardiocirculatório se ele não domina isso, entendeu? Então é a formação dura do bacharelado. (E5) (SPESSOTO, 2018, p. 157).

Pensando nisso, recorda-se que, para Pimenta (2014), o professor universitário necessita ter o domínio da sua área de atuação, porém, somente isto não basta, uma vez que “ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica. Os especialistas, para o serem, precisam se indagar sobre o significado que esses conhecimentos têm para si próprios, o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea” (PIMENTA, 2014, p. 80).

Eu era professor, mas não me considerava professor, me considerava Enfermeiro. Mas a partir do momento em que comecei a atuar mais como professor e ser reconhecido pelos colegas, pelos médicos e os profissionais do hospital me chamando de professor comecei a me sentir bem, porque infelizmente naquela época, o Enfermeiro não tinha o mesmo status de professor. Dentro do hospital o Enfermeiro era visto como meio secundário, ainda que não fosse. O fato de me chamarem de professor me deu mais status e me senti bem, gostei de ser professor porque já era professor mesmo, já estava formado professor e isso me deu satisfação em ser professor. Sou Enfermeiro e professor (D3). (MISSIO, 2007, p. 171).

O reconhecimento dos demais profissionais em um ambiente de trabalho assistencial motiva o enfermeiro a apresentar-se também como

professor, abrindo espaço para valorização social, demonstrando a importância que a universidade e o processo formativo têm para a sociedade. “As transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (PIMENTA, 2014, p. 89).

Esta peculiaridade de prestígio e desprestígio é vivida também dentro do magistério quando o professor universitário encontra maior *status* social em face ao professor da educação básica. Para Adorno (1995, p. 98), “de um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus; uma ambivalência como esta remete a algo mais profundo”. Nota-se na citação a seguir, a representação que a prática, ou seja, a atuação profissional exerce para o enfermeiro docente:

[...] que o professor enfermeiro deve em algum momento de sua carreira atuar na prática, pois professor “eminentemente” teórico idealiza demais. Penso que essa identidade passa pela formação específica para a docência, mas antes de ser docente o profissional deve “ver-se” como enfermeiro, uma vez que seu objeto de estudo e aprendizagem é o cuidar (FURNALETTO, 2012, p. 71);

[...] contato com duas realidades diferentes, uma vez que como professor vivencia prática e construção de conhecimento com os alunos e, como enfermeiro, atendimento com o paciente (FURNALETTO, 2012, p. 74);

A prática é um dos pilares do currículo do curso de Enfermagem, pois o ato de cuidar emerge como a principal ação a ser ensinada aos futuros enfermeiros. Além disso, o cuidado exige sempre um complemento que é

concretizado no paciente ou no próprio enfermeiro. Nisto, Batista e Batista justificam que na área da saúde “agrega-se uma triangulação envolvendo ensino-aprendizagem-assistência [...] inserindo-se cenários do aprender e do ensinar constituídos pelo professor, pelo aluno, pelos pacientes” (BATISTA; BATISTA, 2004, p. 17-18).

O pensamento adorniano procura, também, esclarecer por que a opinião pública não leva seriamente em consideração os professores. E umas das reflexões é a de que “o poder dos professores, [é] um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças” (1995, p. 102). Além disso, devido à educação formal constituir-se em um sistema regido pelo governo no qual os professores são servidores públicos, não se tem uma disputa concorrencial, como ocorre de forma livre entre os médicos e os advogados. O contrário acontece no magistério. Segundo Adorno (1995, p. 102) “os funcionários permanentes e com pensão assegurada, invejados por causa de sua segurança, mas desprezados enquanto se assemelham a verdadeiros animais de carga em escritórios e repartições”.

Contudo, a imagem do professor é reverenciada em alguns países, como a China e, em alguns grupos, como os judeus, segundo Adorno (1995, p. 103). Na Alemanha, o filósofo observa que

é digno de nota que os professores que gozam do maior prestígio na Alemanha, ou seja, justamente os acadêmicos universitários, na prática muito raramente desempenham funções disciplinares, e, ao menos de modo ideal e para a opinião pública, são pesquisadores produtivos que não se fixam no plano pedagógico aparentemente ilusório e secundário. (p. 103).

No caso brasileiro, Cunha (2005) alerta que o docente universitário

também tem seus saberes influenciados pela estrutura de poder presente na sociedade. Assim, dá-se maior ênfase ao professor-pesquisador do que ao professor envolvido na docência. “Entretanto, na inspiração mais recente, as funções de pesquisa carregam maior valor agregado na representação sobre o perfil docente, repercutindo sobre sua formação e prática pedagógica” (CUNHA, 2005, p. 57). Vê-se isso na reflexão que o professor de Enfermagem dá à pesquisa em sua formação:

UE1: A pesquisa é parte essencial na minha formação. Sem ela, eu não estaria aonde estou... Especialização, mestrado, doutorado... tudo através da pesquisa... estímulo meus alunos ao mesmo caminho porque só temos a ganhar... a pesquisa é o caminho... e ela que me formou para ser a profissional que sou hoje (VIANA, 2019, p. 217);

CE1: Ahh... A pesquisa abriu meus horizontes... Me ensinou a ser a docente que sou hoje porque, como não tive formação pra saber ensinar, tive que ler a respeito, perguntar, entender... E a pesquisa é que ajudou no processo. Os artigos científicos... produção de conhecimento... (VIANA, 2019, p. 217).

O pensamento adorniano segue apontando que lentamente o professor vai se transformando “em vendedor de conhecimentos, uma racionalidade estratégica nesses termos reduz o intelecto a mero valor de troca” (1995, p. 104). Apesar de proporcionar esclarecimento, esta visão ainda se torna um tabu ao reduzir o conhecimento a uma mercadoria. Lembre-se, então, da ausência de conhecimentos pedagógicos que o professor enfermeiro aponta em sua formação:

Mas uma coisa assim que eu sinto muita dificuldade, que não foi dessa discussão, mas desde que eu era aluna da enfermagem, é de entender que o professor da enfermagem, que é enfermeiro, ele não tem capacitação técnica para ser professor, ele tem capacitação técnica para ser enfermeiro. Hoje eu sei disso, tive que estudar muito para melhorar minha atuação como

professora, pois eu entrei como enfermeira. Então eu sou muito boa em técnica, não necessariamente como professora. Isso não sou só eu, são todos os professores. Eu entendo isso como uma dificuldade. (E4) (SPESSOTO, 2018, p. 160).

Corroborando com a autorreflexão acima a identificação apontada por Pimenta (2014) de que falta preparo no processo de ensino e aprendizagem aos professores, apesar de vasta experiência profissional no campo de conhecimento específico, o que tem sido objeto de discussões nos departamentos e colegiados, à medida que os cursos entendem que os professores contribuem na gestão do currículo e no projeto pedagógico para formação de novos profissionais.

Adorno (1995) argumenta ainda que a função disciplinar do magistério é responsável pela imagem negativa do professor, relacionada ao homem que castiga, apesar de os castigos corporais serem proibidos. Isso, “determina a imagem do professor muito além das práticas dos castigos físicos escolares” (p. 106):

Esta imagem representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco. Nesta função, que continua a ser atribuída ao professor mesmo depois que oficialmente deixou de existir, e em alguns outros lugares parece constituir-se em valor permanente e compromisso autêntico, o docente infringe um antigo código de honra legado inconscientemente. Pode-se dizer que este não é um jogo honesto, limpo (1995, p. 104).

Para o autor, o docente universitário também é influenciado por esta imagem de desonesto. Segundo Adorno, tal desonestidade:

[...] também afeta a vantagem do saber do professor frente ao saber de seus alunos, que ele utiliza sem ter direito para tanto, uma vez que a vantagem é indissociável de sua função, ao mesmo tempo em que sempre lhe confere uma autoridade de

que dificilmente consegue abrir mão. É só pensar como o professor universitário pode dispor da cátedra em longas exposições sem qualquer contestação, para se compartilhar este resultado. Quando a seguir o professor oferece aos estudantes a oportunidade de perguntar, procurando aproximar a aula expositiva de um seminário, ironicamente há muito pouca reciprocidade por parte dos alunos. Estes hoje em dia parecem preferir aulas como preleções expositivas dogmáticas (1995, p. 104-105).

Com isso, pode-se adentrar, pois, ao campo da Didática. Conforme esclarece Pimenta (2014, p. 67), “o campo da Didática possibilita que os professores das áreas específicas “pedagogizem” as ciências, as artes, a filosofia. Aí será possível configurar e compreender o campo das didáticas específicas”. Interessante é a compreensão que o participante abaixo teve a respeito da forma como atuava em sala de aula:

Quando você começa a docência, você quer oferecer aquilo que você sente falta, mas às vezes aquilo que você sente falta não é o método correto, às vezes você reclama assim: ‘nossa porque que o professor dá tanto texto para a gente ler, eu quando for professor não vou fazer isso’, então eu sentava, falava, ficava cinco horas, falando com o aluno, à medida que o tempo foi passando eu vi a importância na verdade do próprio aluno de ler aquilo e criar um conhecimento, claro que não era jogar o texto para o aluno, mas construir alguma coisa a partir disso. Então, às vezes a imaturidade sua faz você agir de uma maneira, e quando o tempo vai passando você vai observando que não é isso que é importante, isso faz parte da construção do conhecimento, né ele não estava só enchendo linguiça, dando para ele ficar tranquilo, dando texto para gente ler isso faz parte de um processo de aprendizagem (Enf-M1) (PEREIRA, 2019, p. 76).

Adorno, também, busca refletir sobre “aquilo que é relativo à escola, que justamente agora merece de novo tanta atenção, se impõe no lugar da realidade, que é mantida meticulosamente à distância por intermédio de

dispositivos organizatórios” (1995, p. 108). A inserção na realidade do ensino em enfermagem é questionada da seguinte maneira:

[...] existem grupos fortes, existe vontade, mas existe também um movimento que vem trazendo a docência na universidade para uma outra direção, fazendo um afastamento das questões mais voltadas para a própria educação como bem público, acho que a licenciatura conversa muito com isso. Então, com certeza isso chega na enfermagem de um jeito muito forte, porque nós vivemos isso na saúde e nós vivemos isso na educação. Então, acho que é questão mesmo do que significa saúde e educação como bens públicos (E3) (SPESSOTO, 2018, p. 167).

Nesse sentido, é necessário olhar para a graduação em Enfermagem como nos indica Batista e Batista (2004, p. 20) assumindo a “formação como processo de reflexão no âmbito da docência em saúde, área que tem sido exigida no redimensionamento de seus pressupostos epistemológicos e políticos [que são] hoje postos para a formação de profissionais”. Estes, por sua vez, são preparados para um objetivo futuro no qual os professores não conseguem estimar a dimensão de alcance de sua atuação docente na vida desses acadêmicos, devido aos meandros com que a docência toca a cada um. Por fim, o pensamento adorniano sobre os tabus da imagem do professor mostrou, com base nos trabalhos escolhidos para fundamentar a reflexão dos próprios professores, as representações inconscientes que a sociedade vincula a esta profissão.

Considerações finais

Como o intuito desse trabalho foi compreender o pensamento filosófico de Adorno no magistério do professor de graduação em Enfermagem, valendo-se da contribuição de produções científicas que tratam

da docência em Enfermagem, percebeu-se o prestígio do docente enfermeiro em face ao enfermeiro que atua na assistência; a função da pesquisa em face à docência em sala de aula; além da necessidade de o docente exercer ou ter exercido prática profissional na assistência em enfermagem em vez de apenas ter o domínio teórico do conhecimento. A ênfase que é dada à prática mostrou a importância da representação que o ato de cuidar tem para a profissão. Por fim, a desvalorização da educação aliada à baixa remuneração salarial dos professores também foram questionamentos levantados nas pesquisas estudadas. Ao lado disso, apontou-se a carência de formação pedagógica do enfermeiro que inicia na docência.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Editora Paz e Terra, 1995.

BATISTA, N. A.; BATISTA, H. S. S. (Org.). **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

CUNHA, M. I. da. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

FURLANETTO, D. **A identidade profissional do professor enfermeiro**. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2012.

MISSIO, L. **O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do Curso de Enfermagem da UEMS**. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PEREIRA, J. A. **O enfermeiro e a formação pedagógica na área da saúde: construindo uma identidade docente**. 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Ensino Em Saúde,

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SPESSOTO, M. M. R. L. **Licenciatura em Enfermagem**: uma análise do processo de implementação nas universidades públicas estaduais. 2018. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

VIANA, C. D. M. R. **Formação pedagógica dos docentes enfermeiros**: a pesquisa como mediadora da prática professoral e da sua reflexividade crítica. 2019. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: MÉTODO BIOGRÁFICO HISTÓRIA DE VIDA

Jéssica de Almeida

Resumo

Este capítulo apresenta um estado do conhecimento realizado como parte de um estudo teórico-metodológico sobre o método biográfico história de vida no campo da Educação. O estudo faz parte de uma pesquisa de doutorado que teorizou sobre as maneiras por meio das quais biografias músico-educativas de licenciandos em música produziram sentidos para seus processos formativos. O objetivo do texto é discutir características observadas no período analisado pelo estado do conhecimento no que se refere aos caminhos teórico-metodológicos percorridos e suas implicações para o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de professores. Através desse estudo, espera-se contribuir para o estudo das dimensões teórico-metodológicas de abordagens (auto)biográficas e seus usos/atribuições nas pesquisas e processo formativos em Educação. Também, tem-se a intenção de fortalecer a formação de uma teia teórica brasileira que, apesar de filiar-se aos estudos internacionais sobre o método biográfico história de vida, assume particularidades e problemáticas urgentes ao contexto brasileiro.

Palavras-chave: Educação. Pesquisa (auto)biográfica. Estado do conhecimento.

Introdução¹

O capítulo tem o objetivo de discutir características observadas através de um estado do conhecimento desenvolvido sobre o método biográfico história de vida no campo da Educação no período de 1980 a 2017 no que se refere aos caminhos teórico-metodológicos percorridos pelas publicações analisadas e suas implicações para o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de professores.

O estudo é parte de uma pesquisa de doutorado (ALMEIDA, 2019²) que teve o objetivo de compreender as maneiras por meio das quais biografias músico-educativas desenvolvidas por licenciandos em música da Universidade Federal de Roraima (UFRR) produziram sentidos para seus processos formativos na graduação. Através de uma perspectiva (auto)biográfica, a investigação assumiu a narrativa enquanto fundamentação teórica, fenômeno investigado e material empírico desenvolvida nas diferentes etapas que configuraram a biografia músico-educativa de seus participantes, procedimento metodológico de pesquisa e formação criado para a pesquisa que fundamenta este artigo e inspirado na biografia educativa de Pierre

¹ Uma versão deste texto foi publicada no VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, em 2018: ALMEIDA, Jéssica; LOURO, Ana Lúcia. O método biográfico e a formação de professores: um recorte do contexto brasileiro. In: VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2018, São Paulo. **Anais** [...]. Disponível em: <https://viicipa.biograph.org.br/wpcontent/uploads/2019/02/12E1COM_COMP_je%CC%81ssic-a-de-Almeida.pdf>. Acesso em: março de 2020.

² ALMEIDA, Jéssica. **Biografia músico-educativa**: produção de sentidos em meio à teia da vida. 2019. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15690>>. Acesso em: maio de 2021.

Dominicé (2000, 2010a, 2010b).

Primeiramente, realizou-se buscas por dissertações e teses da área de Educação disponíveis nos repositórios brasileiros Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFSM (BDTD/UFSM) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir dos indicadores *método biográfico* ou *abordagem biográfica* combinados com *formação* presentes nos títulos e resumos das publicações. Frequentemente considerada sinônimo de método biográfico, *história de vida* também foi termo indicador para a seleção de dissertações e teses e, também, de artigos de revistas científicas, capítulos de livros e tomos que discutiram aspectos teórico-metodológicos das histórias de vida.

Por outro lado, o próprio estado do conhecimento revelou que a estruturação, fundamentação, produção e interpretação de dados empíricos por meio de histórias de vida não foi o único caminho para exploração do método biográfico nas pesquisas consultadas. Assim, identificou-se, por exemplo, estudo de caso, história oral de vida, pesquisa etnográfica, pesquisa-formação e pesquisa narrativa como caminhos teóricos complementares ao referido método.

Por esse motivo, optou-se em nominar o método biográfico da pesquisa como *história de vida* entendendo que a utilização de *método biográfico*, somente, para representar os caminhos teóricos-metodológicos percorridos, não daria conta de tratar as importantes características subjetivas, reflexivas e formativas do procedimento metodológico desenvolvido na pesquisa.

Depois, dados referentes a ano de publicação, título, nome de autor(es), instituição, orientador(a) (para dissertações e teses), palavras-chave e outras informações pertinentes, como objeto de estudo, objetivos, abordagem/método de pesquisa, ferramentas de pesquisa, produção de conhecimento, contribuições das discussões sobre as histórias de vida e autores relevantes que compuseram o corpo teórico da produção, esses dois últimos específicos à seleção com o indicador *história de vida*, foram organizados em tabelas e gráficos.

Seguindo esses parâmetros, a análise das 146 produções analisadas (12 artigos científicos, 9 capítulos de livros e tomos, 39 teses e 86 dissertações) permitiu traçar não só uma linha do tempo da produção científica com o método biográfico história de vida como, também, desenhou o desenvolvimento de seus usos e funções ao longo dos anos e suas contribuições para a formação docente, que serão discutidos a seguir.

Primeiros apontamentos

Apesar de não objetivar o delineamento histórico, tampouco destacar episódios que, possivelmente, promoveram o desenvolvimento de pesquisas com o método biográfico história de vida no Brasil, a leitura de algumas publicações reuniu informações relevantes para compreender-se o crescente número de pesquisas a partir desse pressuposto teórico-metodológico nesses quarenta anos.

Autores como Fischer (2004) atribuem à década de 1950 a promoção do método no Brasil, argumentado na existência de um considerável número de trabalhos sobre o campo da História da Educação. Nesse contexto, a

história de vida inscrevia-se como uma alternativa para articulação das dimensões individuais às coletivas, aos fenômenos sociais coletivos, permitindo compreender a complexidade humana em suas múltiplas particularidades, o que continuou a ser explorado nos anos subsequentes.

Já nos anos 1960, observa-se a influência da história oral sobre a utilização das histórias de vida no país, sobretudo a partir do desenvolvimento do programa de História Oral de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas (SICARDI, 2008). Tal constatação é reforçada nos anos seguintes, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, não só pelo tratamento dado aos procedimentos metodológicos como, também, devido aos autores referenciados em que as obras, muitas do campo da Sociologia, traziam a expressão nos próprios títulos.

A partir da década de 1990, um cenário consonante ao panorama internacional das histórias de vida e(m) formação parece surgir, de acordo com Rodrigues, Andrade e Pereira (2013), Silveira (2014) e Chamlian (2008), no qual se intensificou a história de vida como metodologia, contribuindo para a renovação de metodologias de trabalho, para os estudos da docência e para a formação de professores. Destaca-se, nesse período, o papel da *L'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (ASIHVIF) para a consolidação das pesquisas com esse aporte no Brasil.

Além disso, Chamlian (2008) verificou a utilização da história de vida e dos estudos autobiográficos no Brasil muito mais como fonte de dados para pesquisas diversas do que como um dispositivo de formação, fato constatado, também, através da análise do estado do conhecimento que compõe este

artigo, principalmente nos anos anteriores à década de 2000.

Por outro lado, ainda que o início da utilização da história de vida em uma perspectiva formativa, especificamente, tenha sido tímido, os objetos investigados, as contribuições das pesquisas e as considerações sobre esse método já indicavam argumentos relevantes para a história de vida e(m) formação que, de fato, foram pluralmente explorados nos últimos vinte anos. Na mesma direção, Souza (2011) credita à década de 1990 a emersão:

[...] das pesquisas sobre formação de professores que abordam e tematizam as histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, as condições de trabalho docente, com destaque para as pesquisas que estudam a formação inicial e continuada e autobiografia ou narrativas de professores em exercício, final de carreira ou em formação – perspectiva que se vincula ao movimento internacional de formação ao longo da vida (SOUZA, 2011, p. 2015).

As pesquisas com esse cunho continuaram a proliferar durante os anos seguintes, conforme Rodrigues, Andrade e Pereira (2013), que, em estudo sobre a produção com histórias de vida, constataram que entre 2004 e 2012 mais da metade das dissertações e teses consultadas tematizaram a formação do professor – conforme observado, também, neste estado do conhecimento. Além disso, evidenciaram que “[...] a maior parte [da produção] procede do Centro-Sul do país”; porém, salientaram que “boa parte dos pesquisadores do Norte e Nordeste migram para aquela região [Centro-Sul] a fim de cursarem sua pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado” (p. 178). O estado do conhecimento de que trata este artigo, igualmente, permitiu essa constatação, ainda que buscas específicas em repositórios da região Norte do Brasil tenham sido efetuados, somados aos repositórios nacionais.

Além da possível justificativa apresentada pelos autores, verifica-se que parte da produção da área de Educação que discute a formação docente nessa região tem se preocupado, por exemplo, com as particularidades do ensino e atuação para as escolas desse contexto, entre outras temáticas que já foram discutidas em outras regiões e que, na região Norte, merecem (junto das discussões sobre as histórias de vida de professores) atenção científica neste momento. Outra explicação pode estar associada à recente história de alguns programas de pós-graduação em Educação da região, datada nos últimos seis anos. Mesmo os programas criados na década de 1980, como o da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e 1990, como o da Universidade Federal do Pará (UFPA), as publicações mais antigas disponíveis nos repositórios datam de 2009 e 2011, respectivamente.

Voltando o olhar para as referências que se aproximavam das utilizadas na pesquisa de doutorado para a qual o estado do conhecimento foi desenvolvido, observa-se que grande parte da produção brasileira está pautada em publicações da rede francófona e, também, internacional de história de vida e(m) formação: a maioria das pesquisas (76 publicações), por exemplo, debruçou-se sobre as produções de Antonio Nóvoa, seguindo-se das que buscaram em Marie-Christine Josso o debate sobre a história de vida (49) e, também, em Pierre Dominicé (42).

Por outro lado, isso não quer dizer que falte esforços coletivos para a configuração de uma rede teórica de história de vida e(m) formação brasileira, pois, com frequência, identificou-se estudos que referenciaram Maria Helena Menna Barretto Abrahão (34 produções), Elizeu Clementino de Souza (30) e

Maria da Conceição Passeggi (18), por exemplo – salientando que esses números seriam ainda maiores se as referências das dissertações e teses selecionadas fossem consideradas.

Outro ponto a destacar é o fato de, ao longo dos quarenta anos recortados pelo estudo, encontrar-se referências ao livro organizado por Olga de M. Von Simson, em 1988 e a artigos e capítulos de livros publicados por Sonia Kramer. A partir da década de 2000, as publicações de Belmira Oliveira Bueno (et al. 1993, 2002, 2006a et al, 2006b), Denice Bárbara Catani (et al 1997, 2003), Beatriz T. Daudt Fischer (1997, 2004) e Selva Guimarães Fonseca (1997, 2002), dissertações e teses anteriormente desenvolvidas a partir do método biográfico história de vida e produções dos orientadores dos mestrandos e doutorandos cujas pesquisas foram analisadas, também compuseram o corpo teórico das pesquisas verificadas.

Panorama Geral

Em outra análise sobre a produção desse estado do conhecimento, verificou-se a compreensão da história de vida como método permitindo conhecer diferentes construções epistemológicas a partir dessa implicação, além de suas especificidades metodológicas. Outras constâncias nos escritos foram os processos reflexivos e autorreflexivos potencializados pelos sujeitos que narram suas histórias de vida e a presença de conhecimentos sobre a educação, sobre a docência e sobre o desenvolvimento profissional que não estão nos livros – daí a importância de que as pesquisas sobre histórias de vida continuem ganhando força no cenário nacional. Assim, respeitando os limites deste artigo, cabe ressaltar algumas pesquisas relevantes.

No final da década de 1980, Cunha (1988) antecipou importantes características do estudo contemporâneo sobre a profissão docente, sobretudo no que se refere à dinâmica individual-coletivo para a sua formação e atuação. A autora investigou aspectos atribuídos ao *bom professor* a partir do contexto histórico-social em que tal percepção se construiu em contrapartida a alguns estudos-experimentos publicados entre as décadas de 1970 e 1980 pautados na Psicologia Comportamental, focados em procedimentos pedagógico-metodológicos passíveis de transmissão e reprodução. A própria autora informou que grande parte das pesquisas realizadas sobre o professor, naquela época, referiam-se “a estudos preditivos sobre as qualidades e habilidades necessárias ao profissional de ensino” e que essas perspectivas teriam “uma perspectiva positivista” (CUNHA, 1988, p. 14), que estaria incorporada, também, em seus caminhos metodológicos.

Essas tendências das pesquisas, tanto as que tangem aos aspectos que caracterizam o *bom professor*, a exemplo da pesquisa de Cunha, quanto as que buscam o *melhor* método de ensino, comuns na década de 1980, são identificadas, também, por Nóvoa (1992), juntamente a uma terceira fase: a da análise do ensino no contexto da sala de aula. Através de seu estudo, o autor criticou essa literatura por estudar a profissão docente para além dos próprios professores, reduzindo a profissão a competências e habilidades em uma visão tecnicista da prática, especificamente.

Nesse sentido, pesquisas como a de Cunha (1988) ganham relevância no contexto educacional por apresentarem novas perspectivas para se estudar a profissão, ainda que visando conhecer as características de um bom

professor, pois os seus estudos, por exemplo, tornaram-se referências para estudos posteriores.

Atentando para os aportes metodológicos, identificou-se que a autora realizou uma pesquisa etnográfica, linha de trabalho pouco explorada pela área da Educação na década de 1980, lançando-se a questionamentos debatidos até hoje e que ganharam novas perspectivas por meio de histórias de vida, como “Como o professor se percebe, isto é, como ele conta a sua história?”; “Como ele percebe a formação pedagógica recebida em relação à sua prática social” e; “Que importância tem a influência que recebeu de seus próprios professores?”.

Perguntas como essas, também subsidiaram problematizações na pesquisa de doutorado que originou o presente artigo, pois os próprios participantes da pesquisa, ao confrontarem suas histórias de vida com a música e com o ensino da música, questionavam-se sobre a relevância de determinadas experiências sobre outras. Também, em um processo de espelhamento passado-presente, indagaram-se sobre escolhas didáticas e posturas de professores do ensino superior e sobre a pertinência de determinados conteúdos marginalizados pelo discurso acadêmico-musical – hegemonicamente europeu e elitista, percepções essas refletidas a partir de um sujeito que narra projetando-se para o futuro, ou seja, analisando a importância do que viveu e das experiências percebidas na formação acadêmica (presente), para o seu futuro profissional.

Essa visão contemporânea e engajada pode ser explicada no fato de que, na época do desenvolvimento de sua pesquisa de doutorado, Cunha estar desempenhando a função docente em Cursos de Licenciatura da Universidade

Federal de Pelotas e em Cursos de Especialização da Faculdade de Educação e da Escola Técnica Federal de Pelotas da mesma instituição. Nesse contexto, a professora ministrou disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino, o que pode explicar, também, sua preocupação em aprofundar, compreender e modificar aspectos da formação do professor já na década de 1980.

Sem categorias prévias de análise, a autora interpretou entrevistas e observações por ela desenvolvidas a partir do retrato do cotidiano em uma perspectiva etnográfica de pesquisa:

Para caracterizar o BOM PROFESSOR foi feito um adentramento em sua história de vida, verificando as principais influências sobre o seu desempenho. Também foi feita a tentativa de captar os seus valores, posições sobre a realidade e formas de enfrentamento deste cotidiano (CUNHA, 1988, p. ix).

Nessa direção, compreendeu o professor não o excluindo das relações com o meio e com os alunos, por exemplo. Tornou o professor sujeito de seu estudo por acreditar que estudando a prática profissional de professores teria um entendimento, também, da sociedade da época em que atuava – uma importante contribuição para a pesquisa de doutorado que fundamenta este artigo, que buscou conhecer acadêmicos de um curso de licenciatura em música a partir de suas histórias com a música e com a educação, afinal,

O professor já nasce em seu cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas ao contrário, está no centro do acontecer histórico [...] no seu cotidiano ele trabalha com estas duas forças: as que vêm da generalização da sua função e as que partem dele enquanto individualidade. Nem sempre ambas caminham no mesmo sentido. Muitas vezes é do conflito entre elas que se origina a mudança de atitudes do professor (CUNHA, 1988, p. 138).

É nesse cotidiano que o objetivo principal da tese de Cunha se

desenrolou, buscando desvendar o bom professor, mediante o contexto histórico-social em que essa percepção foi construída, tendência que cresceu consideravelmente nos últimos vinte anos. Isso pode ser observado na análise dos objetivos a partir dos quais os estudos se desenvolveram, em que grande parte das teses e dissertações selecionadas em Educação teve como objeto de estudo *Trajelórias Profissionais e Pessoais de Professores*, seguidas da *Formação Docente* e da *Prática Pedagógica*.

É importante destacar que, frequentemente, esses três objetos se relacionaram nas pesquisas, ainda que indiretamente, pois tanto a prática pedagógica quanto a formação docente estão imbricadas em trajetórias profissionais e pessoais de professores, em histórias de vida. Nessa intercomunicação, identificou-se discussões transversais às dissertações e teses que foram, igualmente, problematizados na pesquisa de doutorado que fundamentou este artigo. Entre elas: 1. O papel educativo-formativo dos procedimentos que permitem conhecer as histórias de vida dos sujeitos; 2. Os processos reflexivos potencializados por pesquisas com abordagens biográficas; 3. Novos caminhos para a formação docente; 4. Plurais significações sobre a prática docente e sobre a formação e; 5. Ressignificações sobre o vivido.

Essas percepções são frequentemente identificadas em fragmentos das pesquisas como:

Fazer os docentes repensarem a trajetória de sua formação profissional é fazê-los trabalhar com as suas significações, seus saberes e suas experiências, para que possam refletir e ressignificá-los. Acreditando que isso desencadeie um processo de autoformação, que se dá através da análise reflexiva que o indivíduo faz de si mesmo, possibilitando um outro olhar sobre

suas concepções e saberes e, também, uma nova representação em relação a sua prática (ROSINSKI, 2004, p. 72).

Entende-se, somando voz a alguns trabalhos analisados, que esse movimento da memória, quando antecipado nos primeiros anos de uma licenciatura, pode, também, desencadear processos de autoformação e novos olhares sobre concepções e saberes adquiridos ao longo das trajetórias de vida desses professores em formação. Esse pensamento é fortalecido quando a leitura das dissertações, especialmente, selecionadas revelou que os diferentes procedimentos metodológicos, que subsidiam a produção das histórias de vida nas pesquisas, desencadeiam outras perspectivas sobre a formação, contemplando, nesse processo, o pensar sobre si e sobre sua prática, a relação passado-presente e perspectivas futuras sobre a profissão. Nas palavras de Friedhein (2008, p. 54):

Estudar as representações dos (as) professores (as) é uma forma de poder avaliar e ressignificar a produção docente diária. As informações obtidas a partir da escrita das narrativas autobiográficas de formação e de reconstituição das histórias de formação individuais, oportunizam reflexões que possibilitam às pessoas a reconsideração do seu trabalho educativo e pedagógico, pois as histórias pessoal e profissional, nas formas de relatos orais e escritos das vivências dos sujeitos, permitem uma aproximação com o imaginário, as representações e os saberes dessas professoras, que se constroem em diferentes espaços/tempos durante a trajetória pessoal e profissional.

É devido a essa oportunidade oferecida pelas escritas de si que Castro (2009, p. 42) recorreu a recursos do método autobiográfico, complementando que estes privilegiam o processo formativo “[...] mediante as contribuições significativas do desenvolvimento da práxis educativa [...]”, além de “[...] oportunizar situações que considerem as experiências docentes e os seus

conhecimentos epistemológicos” em uma relação entre o singular o plural.

O autor relacionou essa função formativa à pesquisa e à intervenção já que, a partir dessas histórias, é possível pensar a vida para dela construir novos sentidos. É com esse intuito, de reconstrução e reflexão, que Bertoldo (2004) apontou a possibilidade de mudar e evoluir por meio do distanciamento e, por isso, da reflexão sobre o que foi narrado, somando-se às seguintes considerações de Rosinski (2004, p. 13-14):

É possível concluir que a história de vida, através da memória, revela, nos relatos orais e nas escritas autobiográficas, acontecimentos peculiares, marcantes, apresentando possibilidades de produzir novas reflexões sobre a própria trajetória, instigando a ressignificar o próprio sujeito no que foi, no que se tornou e no que se desejaria ser como pessoa e profissional.

Além disso, a autora ressaltou que, a partir dessas reflexões sobre trajetórias de vida pessoal e profissional, foi possível reconstruir, também o papel do professor e de sua prática – constatação que se relaciona diretamente com a pesquisa de doutorado pauta para este artigo, que indagou possíveis implicações de trajetórias pessoais e profissionais alheias à docência na formação profissional dos licenciandos. Assim, experiências no ambiente religioso, o encontro com mestres e professores (no entendimento de GUSDORF, 2003 e ARROYO, 2012, 2013) no ambiente universitário e as aprendizagens cotidianas, como *aprender a tocar música de ouvido*, ou, mesmo, em um ensaio com uma banda musical na garagem de casa, foram redimensionadas a partir de olhares do presente, ou seja, de um músico que busca formação profissional para futura atuação; de um sujeito que se coloca em sua própria história enquanto personagem, narrador e intérprete de si.

É nessa implicação social e histórica das narrativas docentes que Cardôzo (2013) se questionou sobre a possibilidade de converter o ato de narrar em uma atitude proposital como investigação e formação. Em sua pesquisa, a historicidade do narrar é constante:

Carregamos a consciência do agora e um duplo sentido: o da memória do que já passou e o da expectativa daquilo que projetamos para o futuro. Desse modo, somos capazes de produzir narrativas e significados históricos. Vivemos histórias, transcorridas nos movimentos da vida, que se encaixam em histórias maiores, e entendemos isso no momento em que somos capazes de narrar nossas ações associando-as com as de outros sujeitos. Quando narramos, portanto, voltamo-nos para ações realizadas outrora e que interpretamos ser o que passou (CARDÓZO, 2013, p. 19-20).

Essa ocorrência foi recorrente durante o desenvolvimento da biografia músico-educativa, procedimento metodológico e formativo da pesquisa de doutorado que fundamentou este artigo. Nele, tanto o encontro com outros participantes da pesquisa, quanto os momentos internos de reflexão e organização de sua história de vida, inscreveram-se nesse duplo sentido mencionado por Cardôzo (2013). Assim, a partir da escuta de histórias de vida dissonantes e consonantes às suas, cada participante narrou diferentes versões de si: uma primeira versão produzida antes do encontro com a pesquisadora e com os participantes; uma narrativa coletiva, resultado de conversas com os pares sobre as principais percepções produzidas pela escuta de suas primeiras narrativas e; uma terceira narrativa de si – a biografia músico-educativa escrita, que consistiu na escrita reflexiva sobre a participação no processo da pesquisa, sobre as percepções tecidas no e pelo grupo e sobre um momento retrospectivo sobre as experiências narradas em sua primeira história de vida,

essas revisitadas a partir do encontro com os demais narradores (e consigo mesmo).

Essa constatação foi, também, compartilhada por Farias (2010), que diz respeito à não homogeneidade das histórias de vida, “[...] impregnadas de influências sociais, de contentamentos descontentes, de culturalidades religiosas, econômicas, políticas e por que não dizer, pessoais” (p. 59-60). Quando compartilhadas em um grupo, essas narrativas adquiriram outras proporções, no sentido de que as interpretações sobre o vivido foram potencializadas pelas percepções do grupo, além de possibilitarem “[...] a transversalidade, na medida em que cada participante, por meio de um processo de espelhamento, vê-se a si próprio na narrativa do outro” (ZAMPIERI, 2016, p. 43).

Em uma análise geral sobre o panorama apresentado até esse momento, essas discussões perpassaram grande parte das pesquisas e, quando estudadas a partir de aportes teóricos, produziram conhecimentos que se referem, entre as principais temáticas, à formação docente, a processos identitários e à prática pedagógica. É importante destacar, porém, que uma temática não exclui a outra, ou seja, é comum que, ao tratar da formação docente, se estudem tanto a prática profissional quanto os processos identitários que localizam a docência, conforme observado nas considerações de Cerri (1997, p. 17):

A reflexão coletiva influencia a construção de uma nova identidade profissional pela imbricação das razões, ações e emoções nas transformações teórico-metodológicas e pedagógicas; a reflexão coletiva entre profissionais de diversos níveis e várias áreas promove um olhar à prática de ensino sob diferentes óticas.

Constatações como as de Cerri (1997) retratam a emergência do desenvolvimento de estudos que permitam espaços para que os sujeitos reflitam coletivamente. É nessa direção que a investigação de doutorado que fundamenta o artigo caminhou, articulando uma metodologia pautada no método biográfico história de vida a processos formativos no contexto do ensino superior. Nessa direção, o estado do conhecimento apresentado neste artigo aponta que o desenvolvimento das histórias de vida enquanto método de pesquisa e metodologia para a formação docente tem crescido, sobretudo, nos últimos quinze anos, cenário representado a partir de três fases, caracterizadas a seguir.

Método biográfico história de vida: períodos identificados

Após a análise da produção selecionada sobre o método biográfico história de vida dos últimos quarenta anos, algumas características emergiram ao longo das décadas. Assim, tomou-se como inspiração os panoramas apresentados por Pineau (2006), que tratou das práticas multiformes com histórias de vida entre os anos 1980 e 2005, e Josso (1999), que apresentou um panorama europeu e internacional de pesquisas centradas em histórias de vida em formação. Ambos os estudos foram tomados como parâmetro para a identificação de possíveis movimentos teórico-metodológicos iniciados ou potencializados com o uso do referido método em pesquisas brasileiras da área de Educação. As três fases identificadas por este estado do conhecimento foram intituladas de: 1. Período de imersões; 2. Período de aplicações formativas e; 3. Período de inter-relações.

a) Período de imersões (décadas de 1980 e 1990)

Nesse período, os autores discutiram o desenvolvimento de atividades da docência a partir das relações que os sujeitos estabeleciam com elas. Percebe-se um uso discreto da história de vida como técnica e procedimento, uma entrada tímida, talvez, pela (ainda) forte tendência das pesquisas da década de 1980, em que os estudos sobre a docência estavam mais preocupados em identificar procedimentos e atitudes para melhorar o ensino e o desempenho de seus estudantes, do que com a pessoa do professor.

As primeiras aproximações das pesquisas educacionais com as histórias de vida encontradas buscaram conhecer e redimensionar experiências de formação e de trajetórias profissionais visando a intervenções na realidade presente. Já nessa época, os autores preocuparam-se em justificar teórica e metodologicamente a importância da história de vida para a pesquisa em Educação, entendendo que esse movimento temporal observado pelo sujeito que conta o que foi a partir do que é e que, possivelmente, se modifica a partir daí poderia trazer importantes contribuições para a profissão docente.

Apesar disso, os estudos sobre a subjetividade do professor, bem como sobre seus processos formativos e novas estratégias de formação, são iniciados a partir da segunda metade da década de 1990, ganhando força desde então. Por outro lado, parece que, justamente, o entendimento das histórias de vida como importante para a compreensão de modos de pensar e de sentir dos sujeitos como seres histórico-sociais, pautadas nos escritos de Franco Ferrarotti, pode ter potencializado a sua incorporação tanto na pesquisa

quanto na formação docente. Esse entendimento pode ser reforçado pela constatação de um considerável crescimento desse tipo de uso da história de vida a partir de 1995.

b) Período de aplicações formativas (segunda metade da década de 1990 e década de 2000)

A partir da segunda metade da década de 1990, observa-se um crescimento constante das pesquisas que inserem o professor no centro dos estudos sobre a Educação, sua história, seus procedimentos pedagógicos e, nesse contexto, a formação profissional desse educador. A partir das considerações sobre a subjetividade dos sujeitos, revelam-se imaginários, representações, delineiam-se saberes e identidades e discutem-se sentidos atribuídos à vida, à profissão e às relações entre trajetórias pessoais e profissionais.

Desde então, uma nova cultura de formação parece iniciar-se, a partir da visibilidade dada a sujeitos à margem da produção discursiva hegemônica do campo da Educação e do alargamento das investigações sobre a memória escolar, sobre os processos educativos, sobre a complexidade do profissional da educação e sobre as possibilidades promovidas a partir das (re)significações de experiências pessoais para o desenvolvimento de novos conhecimentos e para a conscientização ou restauração de conhecimentos já adquiridos.

Nesse sentido, as produções preocupam-se, cada vez mais, em estudar não só a temporalidade não retilínea, descontínua, das histórias de vida, como

também as intercomunicações entre perspectivas individuais e coletivas, dando continuidade ao discurso sobre o sujeito que se conta a partir do contexto histórico-cultural que o produziu – implicação que reflete diretamente na próxima fase identificada.

c) Período de inter-relações (década de 2010)

Essa última década reúne as contribuições das histórias de vida antecipadas nas décadas anteriores, ou seja, o seu uso para o conhecimento e redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais, a discussão de temáticas, problemas e/ou aspectos da docência, sua complexidade e subjetividades, a pesquisa por novas opções e modos de conduzir o ensino. Além das construções teóricas sobre a intersecção das relações interior-exterior, ou seja, do individual para o coletivo (e vice-versa), a premissa antecipada por Eggert (2004, p. 549), de que “quem pesquisa se pesquisa”, tem permeado os estudos nesses últimos anos. São preocupações não só quanto às relações entre sujeito e pesquisador, como também sobre a necessidade de que se busque penetrar o universo pesquisado para melhor entendê-lo. Além disso, a não neutralidade do investigador tem se apresentado como uma oportunidade de reconstrução de sua própria história e de uma abertura para o “inesperado”, para novas vias não antecipadas pelas pesquisas.

Esses caminhos construídos pelas investigações nas décadas anteriores parecem permitir ao professor ser mais do que profissional, ou seja, abrem-se as discussões para as perspectivas, para os lugares e territórios de fala desses profissionais: de mulher, de negro(a), de educador(a) do e para o campo, de

professor(a) universitário(a), de educação infantil, por exemplo. Um profissional que não só assume as marcas deixadas pelo tempo como se permite transitar entre os papéis que a vida lhes atribuiu. Aqui, a conscientização sobre esses movimentos tem não só se destacado como tomado a frente tanto nas pesquisas com histórias de vida, como em espaços de formação formais, como as universidades.

Considerações finais

Este estado do conhecimento delinhou algumas linhas do tempo através de períodos mais significativos para o estudo do método biográfico história de vida no Brasil. Dessa forma, Cunha (1988) tornou-se um marco da passagem de uma pesquisa de cunho mais tecnicista para o olhar sobre o bom professor na década de 1980. A partir dessa abertura surgiram, nas décadas seguintes, estudos diversos sobre formação, reflexividade docente, imaginários, saberes, identidade e sobre outros conceitos que acabaram por contribuir para uma nova visão sobre a própria profissão docente.

Com o objetivo de discutir características observadas no período analisado pelo estado do conhecimento no que se refere aos caminhos teórico-metodológicos percorridos e suas implicações para o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação docente, foi constatada a importância dos estudos sobre histórias de vida nessa cronologia e identificou-se um panorama das pesquisas brasileiras, inspirado nas produções de Pineau (2006) e Josso (1999), que consistiu em três períodos: Período de imersões, Período de aplicações formativas e Período de inter-Relações.

No primeiro, destaca-se o desenvolvimento de atividades da docência a partir das relações estabelecidas com elas com vistas a conhecer e redimensionar experiências de formação e de trajetórias profissionais. No Período de aplicações, as pesquisas que inserem o professor no centro dos estudos sobre temáticas da Educação, se proliferaram, encabeçando uma, possível, nova cultura de formação a partir da visibilidade dada a sujeitos à margem da produção discursiva hegemônica do campo da Educação. Por fim, o Período de inter-Relações problematizou as relações entre sujeito e pesquisador e a necessidade de inserção no universo pesquisado para melhor compreendê-lo. Também, observa-se o entendimento alargado sobre o professor a partir de seus lugares e territórios de fala: de mulher, de negro(a), de educador(a) do e para o campo, de professor(a) universitário(a), de educação infantil, por exemplo.

Para ressaltar a relevância emergida das metodologias biográficas para a formação docente, sobretudo, nos dois últimos períodos identificados, destaca-se algumas iniciativas que apresentaram possibilidades e desafios dessas metodologias para espaços institucionalizados de formação, como Abrahão (2011), Delory-Momberger (2006), Nacarato e Passeggi (2013), Oliveira (2005) e Peres (2008; 2010). Assim, destaca-se a (res)significação de experiências a partir de um objetivo formativo, a harmonização entre espaços e tempos individuais e coletivos, a evidência de dispositivos e modos de intervenção socialmente construídos, a conscientização e processos capazes de provocar modificações na dinâmica de vida dos sujeitos e a reflexão sobre a atuação de professores, ainda que em formação, ao visibilizar e valorizar

diferentes experiências ao longo de suas vidas.

Este estado do conhecimento pode ser útil aos pesquisadores que adotam as histórias de vida, em particular, e a pesquisa (auto)biográfica em Educação, de maneira geral, podendo fortalecer a formação de uma verdadeira teia teórica brasileira que, apesar de filiar-se aos estudos internacionais sobre o método biográfico história de vida, assume particularidades e problemáticas urgentes ao contexto brasileiro. Para além disso, constituiu parte da base teórica e metodológica a partir da qual desenvolveu-se a referida pesquisa de doutorado, contribuindo na tomada de decisões frente aos dados empíricos que configuraram a tese da investigação.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, 2011.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BERTOLDO, Janice Vidal. **Ludicidade e imaginário...** suas diversas possibilidades de interlocução para repensar a formação de professores. Santa Maria: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2004.
- BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia, Pereira de; CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Maria Cecília C. C. de. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 299-318, 1993.
- BUENO, Belmira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.

28, n. 1, p. 11-30, 2002.

BUENO, Belmira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006a.

BUENO, Belmira Oliveira et al. A atuação do grupo de estudos docência, memória e gênero – GEDOMEGE/FEUSP (1994-2006). In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b, p. 21-30

CARDÓZO, Lisliane dos Santos. **O plural e o singular**: o ensino de História entre a formação de professores e o sujeito que narra. Santa Maria: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

CASTRO, Genivaldo Macário de. **Cultura lúdica docente em jogo**: nos recônditos da memória. Fortaleza: Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, 2009.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de (Org). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 13-47.

CATANI, Denice Bárbara. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: CATANI, Denice Bárbara. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas, São Paulo: UNESP, 2003, p. 119-130.

CERRI, Yara Lygia Nogueira Sáes. **Da formação continuada de professores de Ciências**: ações, razões e emoções. Campinas: Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1997.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Métodos autobiográficos e práticas de formação de adultos: apontamentos e balanço sobre experiências realizadas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. N. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRN, 2008, p. 123-140.

CUNHA, Maria Isabel da. **A prática pedagógica do “bom professor”**:

influências na sua educação. Campinas: Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1988.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. **Learning from our lives: using educational biographies with adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010a, p. 81-95.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010b, p. 143-153.

EGGERT, Edla. Quem pesquisa se pesquisa? Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato investigativo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (auto)biográfica: Teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 549-584.

FARIAS, Graziela Franceschet. **O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar?** Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais. Santa Maria: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

FRIEDHEIN, Mariolinda. **Representações sobre a leitura e a escrita na formação de professores: uma pesquisa com professoras dos Anos Iniciais**. Santa Maria: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.1, v. 1, p. 5-20, 1997.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 143-161.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In:

NOGUEIRA, Sandra Vidal; CICILLINI, Graça Aparecida. **Educação escolar:** políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002.

GUSDORF, Georges. **Professores, para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 2, P. 11-23, 1999.

NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Rev. Educ.** PUC-Camp, Campinas, v. 18, n. 3, p. 287-299, 2013.

NÓVOA, Antonio. (Org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Espaços e tempos produzindo um professor. In: MOREIRA, Jacira Cardoso de. et. al. (Orgs.). **Pedagogia Universitária:** campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz/RIES, 2005.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Narrativas como “retalhos das imagens” (auto)formadoras: matriciamentos em movimento. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 3, n. 2, p. 309-322, 2008.

_____. Narrativas de si como “passeur” de sentido protagonizando a formação humana de professores. In: 33º Reunião Anual da ANPED. Anais. Caxambu, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6337--Int.pdf>. Acesso em: 27/12/2019.

_____. Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 173-179, 2011.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

RODRIGUES, Aline Britto; ANDRADE, Carla Borges de; PEREIRA, Lilian Lima. Falando de história/histórias de vida. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 166-185, 2013.

ROSINSKI, Maria Cristina Ribas. **Saberes e práticas docentes: repensando a formação continuada em nível de pós-graduação.** Santa Maria: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

SICARDI, Bárbara Cristian Moreira. **Biografias educativas e o processo de construção profissional de formadores de professores de matemática.** Campinas: Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SILVEIRA, Juliana da Silva. **Vida de professor: o pessoal e o profissional na construção da trajetória docente.** Santa Maria: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011.

VON SIMSON, Olga Moraes. Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil. São Paulo: **Vértice**; Revistas dos Tribunais, 1988.

ALMEIDA, Jéssica. **Biografia músico-educativa: produção de sentidos em meio à teia da vida.** 2019. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15690>>. Acesso em: maio de 2021.

ZAMPIERI, Elisangela Aparecida. **Não estamos preparados: determinismos, contingências e potencial das histórias de vida na ação docente inclusiva.** Lages: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Planalto Catarinense, 2016.

DESAFÍOS DEL USO DE TICS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE LA TECNOLOGÍA Y LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

Norah Gamboa Vela

Resumen

La *nueva normalidad* generada por la pandemia de Covid-19 exige una profunda reflexión de las dinámicas puestas en práctica en el ámbito educativo, con encuentros no presenciales mediados a través de plataformas educativas y de comunicación, y redes socio-electrónicas digitales, para lo cual gran parte de los docentes y estudiantes no están preparados, no sólo para el uso de la tecnología digital e internet, sino también por la falta de equipamientos, problemas de conexión y financieros, entre otros. El uso de estas redes socio-electrónicas en educación implica conocer forma y contenido en cada caso, la alfabetización tecnológica, por un lado y, por el otro, una reflexión sobre lineamientos de transformación curricular y estrategias claras, que permitan ver la actividad como parte de un proceso integral mayor, que exige calidad, y, además, estar acorde con la realidad y necesidades del país. De ahí la importancia de la discusión sobre alfabetización tecnológica y su relación con los ejes de formación epistemológico-metodológico, sociocultural y ético-político y teórico-investigativo propuestos por el Decanato de Educación Avanzada de la UNESR¹.

Palabras clave: Pandemia. Redes socio-electrónicas. Transformación curricular. Alfabetización tecnológica.

¹ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, de Venezuela.

Introducción

En el contexto del desarrollo tecnológico-comunicacional contemporáneo y en medio de la explosión de una crisis planetaria generada por el Covid19, en la cual se puso en evidencia la poca preparación de la sociedad de la mayoría de los países para enfrentar una situación de aislamiento o cuarentena en todos los ámbitos de la vida social, y en especial en el área educativa, se destacan *las prácticas tecnoculturales*¹, generadas por el uso de las plataformas digitales e internet, y , también, cómo se ha venido dando respuestas al proceso educativo universitario. El aislamiento social ha generado cambios en la rutina diaria, en la manera de comunicarse y el uso de la tecnología y diversas herramientas digitales, las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), se han vuelto imprescindibles en el cotidiano. En educación, plataformas como Classroom, e Moodle, además de recursos como correo electrónico, Zoom, Meet, WhatsApp y Telegram, entre otros, vienen utilizándose para asegurar la continuidad de la educación en la modalidad no presencial sincrónica o asincrónica. Sin embargo, los obstáculos para tal fin no son sólo tecnológicos, sino pedagógicos y financieros.

En esta nueva *normalidad* de aislamiento social y teletrabajo, gran parte del peso de la formación viene cayendo en los docentes que responsablemente

¹ Se trata del interés, usos y apropiaciones, de las y los receptores de un modo general - sean lectores (en referencia a la prensa escrita), oyentes (en relación a los medios radiofónicos), telespectadores (con foco en la televisión abierta y cerrada) y espectadores de cine – a lo que sumaríamos a las y los usuarios de computadores, de redes de computadores y de la electrónica digital (por ejemplo, videojuegos) - y sus habilidades, usos y experiencias en lo referido a cada una de esas y otras tecnologías digitales.

han dado respuestas, casi siempre pensando en la tecnología como protagonista, pero sin una adecuada formación para su uso, además de una falta, sobre todo en el primer momento, de estrategias formativas claras, ni una visión integral del proceso.

Si bien el uso de tecnologías educativas para encuentros no presenciales no es nuevo, y las bibliotecas digitales y material digital es utilizado de manera generalizada, las dinámicas de este tipo de educación requieren la preparación del docente para trabajar con las plataformas tecnológicas, tema en discusión ya mucho antes de la pandemia. Esta formación implica conocer forma y contenido en cada caso, la alfabetización tecnológica, por un lado y, por el otro, unos lineamientos de transformación curricular y estrategias claras que permitan ver su actividad como parte de un proceso integral mayor, que garantice una educación de calidad, adaptada a la realidad y necesidades de los países.

En el caso de la educación universitaria, según explica Francesc Pedró (2020), del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), ya para marzo del 2020 las medidas de aislamiento habían afectado a más del 98% de estudiantes y docentes universitarios en América Latina y el Caribe, lo que equivale aproximadamente, a unos 23,4 millones de estudiantes y a 1,4 millones de docentes.

Para el director, “el impacto más fundamental está todavía por evaluar: el del saldo resultante, en términos de calidad y de equidad, tras el cambio de metodologías en la prestación del servicio para garantizar la continuidad”

(PEDRÓ, 2020, p. 2). La educación a distancia o no presencial, lejos de ser planificada y de tener las capacidades formativas y tecnológicas, ha sido una solución ante la emergencia sanitaria. Esto inevitablemente traerá resultados negativos tanto en calidad como equidad en el proceso educativo, entre ellas, explica Pedró, por razones tecnológicas, de experiencia de las instituciones en esa modalidad, y por las competencias docentes y de los estudiantes en materia de educación a distancia.

La primera razón es de índole tecnológica, puesto que la solución adoptada asume que tanto estudiantes como docentes disponen del equipamiento y de la conectividad requeridas. Las últimas cifras disponibles de la Unión Internacional de Telecomunicaciones ofrecen un panorama sombrío: en América Latina, solo el 52% de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha. (...) La segunda razón es que, aunque la educación superior a distancia parece haber despegado en los últimos años en la región, la oferta parece concentrada en unas pocas universidades y, en particular, en los posgrados (...) La tercera... está relacionada con las competencias docentes y de los estudiantes en materia de educación a distancia. (...) todo apunta a que se ha generado lo que se ha dado en llamar Coronateaching, que no es otra cosa que la expresión de los esfuerzos docentes por usar los escasos recursos tecnológicos disponibles para dictar sus cursos, como si siguieran en situación de aula. En definitiva, en “transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología” (PEDRÓ, 2020, p. 4-5).

A esto se agregan los efectos socioemocionales, financieros y laborales que genera la educación en casa y cambios en el cotidiano tanto en docentes como estudiantes. El uso de plataformas y herramientas tecnológicas en las dinámicas educativas no presenciales plantea la necesidad de reflexión sobre la formación docente para el uso de las mismas con una visión crítica, las estrategias pedagógicas y andragógicas más adecuadas, además de acciones

desde el Estado para reducir las brechas digitales, garantizar el acceso a las dinámicas tanto a los docentes como estudiantes, y convertir la tecnología en una herramienta al servicio de una educación pertinente y de calidad.

Tecnologías digitales y la nueva normalidad

Las llamadas nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) son el resultado del desarrollo científico-técnico, especialmente el que se proyecta desde mediados y finales del siglo XX y lo que va del XXI. Estas tecnologías están presentes en prácticamente todos los ámbitos del saber y en las más diversas actividades de la vida cotidiana actual, y en este momento de aislamiento social, se han convertido en parte indispensable de las actividades de comunicación interpersonal, en la educación y en el teletrabajo. De ahí la importancia de conocer su uso, características discursivas y formas de producción de contenidos.

Al hablar de las TICs no se está hablando solo de lo que se despliega en las dimensiones de la informática o la telemática, sino de su incidencia en los medios de comunicación de todo tipo, tanto los llamados tradicionalmente masivos, tales como los impresos, la televisión y la radio, así como los medios de comunicación interpersonal, como los computadores personales, las tablas y los conocidos como teléfonos inteligentes, a los que el investigador Efendy Maldonado¹ se refiere como complejísimos nanocomputadores, donde la telefonía es una de sus múltiples funciones, con todas sus potencialidades y,

¹ Docente-investigador de la Universidad del Valle de los Sinos (UNISINOS), São Leopoldo (Brasil). Coordinador General de la Red AMLAT.

con ellos, la internet, como red de redes de comunicación, y todo el entramado de recursos que nos ofrece en estos momentos.

Esta realidad ha llevado a que la cultura audiovisual, de la imagen, haya tomado su propio espacio, superando la influencia de la comunicación escrita, en nuestras dinámicas cotidianas.

Como explica Manuel Castells (1997, p. 07), 2700 años después de la invención del alfabeto, está ocurriendo una similar transformación tecnológica de dimensiones históricas, al integrar en una red interactiva, como la internet, varios modos de comunicación.

La integración potencial de texto, imágenes y sonido en el mismo sistema, interactuando desde puntos múltiples, en un tiempo elegido (real o demorado) a lo largo de una red global, con un acceso abierto y asequible, cambia de forma fundamental el carácter de la comunicación. Y ésta determina decisivamente la cultura, porque, como escribió Postman, «no vemos [...] la realidad [...] como es, sino como son nuestros lenguajes. Y nuestros lenguajes son nuestros medios de comunicación. Nuestros medios de comunicación son nuestras metáforas. Nuestras metáforas crean el contenido de nuestra cultura». Puesto que la comunicación mediatiza y difunde la cultura, las mismas culturas, esto es, nuestros sistemas de creencias y códigos producidos a lo largo de la historia, son profundamente transformadas, y lo serán más con el tiempo, por el nuevo sistema tecnológico.

En estos momentos, que la revolución tecnológica ha dado un impulso sin precedentes al desarrollo de los medios de comunicación, las posibilidades de establecer comunicación interactiva en casi todo el planeta, tener acceso a nuevos productos y servicios e información de todo tipo superan lo imaginable hasta hace apenas unos años. La comunicación virtual ha invadido todos los ámbitos de la sociedad, entre ellos los referentes a la formación y

educación, convirtiéndose en un instrumento esencial para el desarrollo económico y social.

La llamada cibercultura que se ha desarrollado al calor del avance significativo de la telemática en las últimas dos décadas, nos alerta de cómo el uso de dispositivos electrónicos (ipod, teléfonos inteligentes, tablas, otros) colocadas en manos de un alto porcentaje de la población, en especial de niños, niñas y adolescentes, viene influyendo y cambiando las maneras de aprender y relacionarnos con el mundo, incidiendo de manera decisiva en el desempeño académico y en la configuración de sus imaginarios. Lo que ven, lo que juegan, cómo aprenden, está mediado por el uso de las TICs. Paralelamente, con algunas experiencias dignas de tomar en cuenta, las instituciones educativas vienen incorporando estas tecnologías digitales, en especial el uso de internet, de forma instrumental, tal como lo hicieron con la TV y la radio.

En Venezuela, y en América Latina en general, ello quedó evidenciado en el desenvolvimiento de los recursos tecnológicos para el aprendizaje, en las experiencias de TV educativa y de educación radiofónica, como el caso de Fe y Alegría¹. Sin embargo, estos importantes referentes históricos se han caracterizado más por su instrumentalidad, con la incorporación de contenidos curriculares, que por el estudio de las implicaciones educativas

¹ El Instituto Radiofónico Fe y Alegría, vinculado a la iglesia católica, desarrolló una importante experiencia de Educación a Distancia (EAD) con el uso de la radio desde la década de 1980 y en articulación con la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER).

generadas en las prácticas tecnoculturales de las y los sujetos sociales generadas con la intermediación de las TICs, las cuales van tomando cuenta de la educación no formal, con sus dinámicas de tiempo real, hipertextuales, multimediáticas y sin barreras geográficas.

Este vertiginoso desarrollo tecnológico-comunicacional que viene teniendo lugar a escala planetaria, especialmente en las últimas décadas, ha generado reflexiones claves por parte de importantes investigadores como Manuel Castells (1997) y Pier Lévy (2007), entre otros, que perfilan y caracterizan la aldea global de una sociedad en red con diversas realidades (virtuales y no virtuales), donde las y los sujetos aprenden y se relacionan.

En América Latina, investigadores como Freire (2008); Kaplún (1998); Orozco (2001); Ramos (1996); Martín-Barbero (1987), han venido trabajando con los procesos educomunicativos¹, que se han generado con la exposición al consumo cultural televisivo y al uso de las redes electrónicas, lo cual incide en la configuración de sus aprendizajes, imaginarios sociales y su accionar ciudadano.

En este sentido, se pueden señalar también los aportes de Paulo Freire (2008), cuando en su obra *Pedagogía del Oprimido* señala la importancia que posee el diálogo para la construcción de un conocimiento liberador y transformador. Ya en su texto: *¿Extensión o Comunicación?: Concientización en el medio rural*, en 1973, reivindica de manera explícita la comunicación

¹ Al hablar de educomunicación nos *referimos* a los procesos educativos formales y no formales mediados por prácticas comunicativas con la intermediación tecnológica, y a las prácticas tecnoculturales con incidencia significativa en los aprendizajes y la configuración de los imaginarios sociales.

como proceso y relación para la concientización. En ese texto señala que “la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (FREIRE, 2008, p.77).

Por su parte, el educador uruguayo Mario Kaplún (1998, p. 64), reflexiona sobre las experiencias de comunicación comunitarias y alternativas en América Latina y expresa que

la verdadera comunicación —dicen— no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos. A esto agrega, que es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria.

Las reflexiones en cuanto a la formación de Kaplún han sido un referente fundamental para los procesos educomunicativos vinculados a radios y periódicos comunitarios en el continente, los cuales asumieron la necesidad de colocar en el espacio público su voz históricamente silenciada por los medios de comunicación hegemónicos y comienzan a desarrollar, en sus ámbitos de acción, lectura y análisis crítico de los medios de comunicación, al reconocer el lugar hegemónico que los discursos mediáticos ocupan en el espacio público.

En el caso venezolano, en esta misma preocupación de analizar críticamente los mensajes colocados por los medios de comunicación, podemos mencionar experiencias como el programa el Cine en la Escuela, realizado por la Fundación Cinemateca Nacional en el 2003, el cual consistió

en la formación de docentes en estrategias orientadas a la lectura crítica de los medios, en el cual participaron maestros y maestras de 350 Escuelas Bolivarianas, de todo el territorio nacional (PADILLA, A; GAMBOA, N; PADILLA, N, 2014).

También podemos mencionar las experiencias de formación educomunicativa vinculadas al Proyecto de Cultura Audiovisual impulsado por el CEPAP1 y la Fundación Cinemateca Nacional durante los últimos 7 años.

Otros aportes de gran importancia relacionados con la educación y uso de TICs son los de Jesús Martín-Barbero (1987), para quien las pantallas lograron descentrar y deslocalizar los aprendizajes en tanto que el conocimiento se salió del libro, su eje histórico, y de la escuela, lugar que socialmente le fuera asignado.

Esto permite pensar en las múltiples dimensiones donde se despliegan los aprendizajes, en el contexto mediático actual. Cada vez es mayor el tiempo de exposición a los medios (TV e internet, fundamentalmente) que invierte la población en general y la escolar específicamente.

Si partimos que las prácticas mediáticas no son tan solo informativas sino también formativas, podemos afirmar que la significación pedagógica de este proceso se expresa en el modelaje de comportamientos y de formación de subjetividades en la sociedad contemporánea.

¹ El Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente es un programa de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, de Venezuela, el cual está vigente desde la segunda mitad de la década de los 70 del siglo XX.

De allí que como parte de los procesos emancipadores de una educación liberadora, en la que podemos encontrar en el análisis crítico de medios y en propuestas que trabajan las lecturas discursivas transmediática¹, como forma de entender, deconstruir y volver a construir mensajes mediáticos, se plantea la necesidad que la educación formal y no formal den respuestas que garanticen la necesaria apropiación de formas de lecturas y escrituras de textualidades comunicacionales mediáticas.

Pensar las estrategias educativas y uso de TICs

La pandemia del Covid-19 ha llevado a las instituciones universitarias a repensar el proceso educativo para poder adaptarlo a lo que se ha dado por llamar la nueva normalidad, que ha implicado cambios drásticos en las dinámicas, donde los contenidos de los encuentros presenciales comenzaron a ser colocados en las plataformas digitales, como forma de garantizar la continuidad de los programas y cursos.

Cabe resaltar el caso de Venezuela, con un difícil escenario de las instituciones universitarias, debido a la situación socio-económica del país, provocada por factores como las sanciones unilaterales, coercitivas y punitivas impuestas por el gobierno norteamericano y la hiperinflación, entre otros, ha generado oportunidades para reflexionar sobre la educación y revisar las prácticas, referentes filosóficos y epistemológicos, en función de las necesidades reales del país. El momento exige repensar la universidad, con la

¹ Metodica de investigación en la que viene trabajando el CEPAP.

participación activa de la comunidad universitaria en general y comunidades, a fin de generar un cambio en el sistema educativo universitario, adecuándolo a la nueva dinámica social y lograr una transformación cualitativa en las instituciones educativas universitarias del país.

Nuevas exigencias en la formación docente, en la calidad y pertinencia de la educación, surgen de esta experiencia, que traen a la discusión en la UNESR la necesidad de retomar las propuestas de transformación curricular propuestas por el Decanato de Educación Avanzada, que coinciden con la discusión que se viene realizando a nivel nacional de acuerdo con las propuestas para la Transformación Cualitativa Universitaria, realizadas por el Ministerio de Educación Universitaria.

Estas incluyen direccionar la educación universitaria en función de la pertinencia, que implica romper con la condición mecanicista y fragmentaria que envuelve a las universidades, a fin de generar un proceso de formación integral; territorializar la educación universitaria, a partir de la relación comunidad – universidad – Estado, con la conformación de comunidades de aprendizaje, además de promover la acreditación de los aprendizajes por experiencia, lo cual constituye una práctica ya adelantada por la UNESR; y la construcción de una nueva institucionalidad universitaria, en la que se fomente la formación de profesionales e investigadores, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas.

Desde el punto de vista curricular, consideramos de gran relevancia en

estos momentos de pandemia y el uso extensivo de las tecnologías digitales para las actividades de educación universitaria, los lineamientos de transformación curricular pautados por el Decanato de Educación Avanzada para los programas de postgrado de la UNESR1.

La transformación curricular en esta instancia, se contrapone a la visión de universidad como empresa y para la empresa, donde la práctica de la transformación universitaria, tal como lo explica Magaldy Téllez (2014), se traduce en “una operación de ponerse al día en sistemas expertos, tecnologías y organización para un mundo globalizado, sin poner en cuestión ni la lógica neoliberal revestida de reformas universitarias ni la lógica disciplinaria y profesionalizante sobre las que se funda la organización universitaria.” (p. 7)

Se trata de discutir una necesaria reinención de las prácticas universitarias, cada vez más alejadas de la complejidad de las necesidades del entorno sociopolítico y prácticas sociales, que permita resignificarse y convertirse en “una universidad democrática, autónoma, gratuita, transformadora y popular” (TÉLLEZ, 2014, p. 9).

En otras palabras, el proceso de transformación curricular se visualiza como la posibilidad de un espacio donde confluyan la investigación con pertinencia social, el diálogo de saberes y la formación integral de los participantes, tal como lo indican Castellano et al (2014), cuando plantean entre sus propósitos:

diseñar y desarrollar programas de educación avanzada

¹ Aunque planteados para el postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, su visión es amplia y visualiza todo el ámbito académico universitario.

arraigados en la visión emergente de la educación universitaria considerada desde una perspectiva multidimensional, como un proceso integrador de lo social, cultural, político y ético, con clara vocación emancipadora, como espacio de formación de una nueva ciudadanía que haga suya la construcción de una nueva sociedad donde se ejerzan efectivamente los principios de igualdad, justicia, libertad y solidaridad inherentes a la democracia delineada en el proyecto sociopolítico nacional que tiene en el ejercicio del poder popular como poder constituyente, su fuerza fundamental, tal y como quedó plasmado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (p. 26-27).

Como lo apuntan estos autores, la propuesta de transformación curricular pensada para postgrado de la UNESR, *plantea cambios importantes en las maneras de concebir y realizar la planificación, la organización y la gestión de los procesos curriculares* de sus programas, que impulsen una transformación universitaria auténtica y socialmente comprometida.

En ese sentido, entre los planteamientos que hacen los integrantes de la Comisión Central de Transformación, podemos resaltar la concepción teórico conceptual de los programas, que se plantea la superación de la lógica disciplinar y profesionalizante, al asumir algunos principios orientadores, tales como la “Educación inclusiva, Formación integral, Complejidad y transdisciplinariedad, Privilegio de lo colectivo, Ambiente y desarrollo sustentable, Educación como proceso dialógico y transformador, y Calidad académica e innovación” (CASTELLANO et al, 2014, p. 30).

Esta visión de transformación asume el diseño curricular como un proceso inacabado, vivo, integrado, complejo y en constante transformación, que reúne dialécticamente lo epistemológico, lo sociocultural y lo ético político, con los campos del conocimiento de cada programa educativo o

curso universitario, además de articular *los tres procesos académicos fundamentales de la universidad: formación, creación intelectual e interacción con la sociedad*. Por ello, se presenta una forma de diseño curricular basada en tres ejes de formación: epistemológico-metodológico, sociocultural y ético-político y teórico-investigativo.¹

El eje de formación epistemológico y metodológico, parte del hecho que toda opción epistemológica implica modos de concebir al sujeto, la realidad, el conocimiento, los criterios de verdad, vinculados a posiciones sociopolíticas e ideológicas. Se propone reconocer los cambios que se vienen experimentando en el llamado saber científico y las formas de comprender el proceso investigativo. En este sentido propicia un pensamiento crítico e incorpora visiones emergentes complejas, transdisciplinarias y transcomplejas, donde “la realidad es vista como una red de procesos interconectados e interdependientes que no deben ser estudiados de manera aislada y disciplinaria” (CASTELLANO et al, 2014, p. 44). Este eje propicia, por tanto, una reflexión crítica que permita comprender e interpretar las teorías y prácticas socioculturales, que interrelacionan la práctica profesional, los campos de conocimiento y la actividad investigativa. Se trata de incentivar la presentación de proyectos de investigación que trasciendan el conocimiento fragmentado, disciplinar, la separación entre teoría y práctica, entre lo

¹ Explican los autores que “El eje es la categoría de organización curricular más amplia e inclusiva de los planes de estudios y constituye un espacio de conocimientos y prácticas que convergen en los propósitos de la formación integral. (...) Un eje articula, integra y relaciona, en el contexto, componentes que aportan contenidos de conocimientos, valores y prácticas referidos a determinados y diversos campos del saber”. (CASTELLANO et al, 2014, p. 43)

ideológico, lo político y lo sociocultural, que genere una producción intelectual orientada hacia la transformación de la realidad, que aporte a la construcción de una sociedad más independiente y soberana.

Por su parte, el eje de formación sociocultural y ético-político, contempla el análisis crítico de los problemas sociales contemporáneos, en cada uno de los programas de postgrado, tales como las consecuencias del neoliberal sistema económico y financiero que impera a nivel global, la injusticia social, la destrucción del ambiente, conflictos armados, droga, terrorismo, pérdida de valores morales, carencia de educación. En lo cultural, destaca el poder de la industria del entretenimiento en la formación en valores, a través de las corporaciones mediáticas, que desplazan y acaban con los valores propios regionales, e incorporan y naturalizan valores consumistas y antinacionales, del modelo hegemónico y homogeneizante del libre mercado, en detrimento de nuestras economías e identidades nacionales. También debe propiciar “la comprensión y práctica de valores que favorezcan la convivencia entre las personas, la valoración de procesos de cambio en colectivo, el pleno ejercicio de los derechos y deberes sociales, políticos, culturales y ambientales y el fortalecimiento de nuevas formas de organización” (CASTELLANO et al, 2014, p. 50).

Asimismo, el eje de formación teórica e investigativa, aspira promover la formación de un pensamiento complejo que posibilite la comprensión contextualizada de los problemas, articulando conocimientos y diálogo de saberes, donde impere la curiosidad, incertidumbre, la capacidad de hacer preguntas, la reflexión, el conocimiento vinculado a los contextos locales,

regionales, nacionales e internacionales, a los procesos sociales y a los presupuestos epistemológicos que le sirven de base. Es decir, el fortalecimiento del trabajo investigativo y la creación intelectual en términos de pertinencia social, por tanto, orientados a proyectos comunes y al bien colectivo, y estrechamente vinculados al plan de desarrollo de la nación.

Transformación multidimensional y TICs

Cualquier programación de estrategias formativas debería considerar como eje transversal los lineamientos de transformación curricular y los saberes sobre las TICs y su vinculación con la educación, con las dimensiones epistemológica-metodológica, sociocultural y ético-política.

En particular, **la dimensión epistemológica-metodológica** debe generar la reflexión crítica sobre los diferentes modos de pensar el uso de las TICs en el ámbito educativo formal y no formal, así como los retos que supone la alfabetización tecnológica para los facilitadores-mediadores del proceso educativo, y sobre todo una reflexión profunda de las implicaciones educativas de las prácticas tecnoculturales que generan estas tecnologías, especialmente las redes socio-electrónicas, que son predominantes en el proceso educativo en tiempos de pandemia. Esta reflexión crítica llama a revisar las prácticas educativas generadas en la emergencia sanitaria, donde la importancia está centrada más en las plataformas tecnológicas y menos en la forma cómo se está pensando la educación y las estrategias para una educación integral, crítica, acorde con los valores y prioridades nacionales.

Es en ese sentido que, desde una visión educomunicativa, partimos de

la concepción trabajada por Mario Kaplún (1998, p. 19), que parte de los presupuestos teóricos de Juan Díaz Bordenave, según la cual existen 3 tipos de educación: la tradicional, o educación que pone el énfasis en los contenidos, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra; la educación que pone el énfasis en los efectos, que pretende *moldear* la conducta de las personas; y la educación que pone el énfasis en el proceso, “y que no se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados ni de los efectos en término de comportamiento, cuanto de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social.”

Es en esta tercera visión que deberían estar centradas las estrategias y planificaciones, con la utilización de las TICs como soporte y no como protagonistas del proceso. Este modelo de educación, que se centra en la persona y pone el énfasis en el proceso, es el inspirado en el modelo pedagógico que Pablo Freire llama educación liberadora o transformadora. “La educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.” (FREIRE, 1987, p. 7). A esto agrega Kaplún (1998, p. 49) que “ya no se trata, pues, de una comunicación para informar (y aún menos para conformar comportamientos) sino que busca FORMAR a las personas y llevarlas a TRANSFORMAR su realidad.”

Con relación a la visión que se tiene de las TICs, y su influencia en la formación de subjetividades, muchas veces con valores externos a nuestra realidad, que son incorporados, naturalizados y repetidos en nuestros espacios educativos, es que hablamos de Mediaciones y Educomunicación, como parte

de esta realidad, donde los medios tienen la palabra y los facilitadores de la docencia deben formarse para y con los medios y dar así respuestas efectivas, contextualizadas, que garanticen una educación liberadora y una visión crítica de su uso.

La predominancia de las redes socio-electrónicas genera nuevas formas narrativas, nuevas percepciones del lenguaje, de escritura y lectura en un medio más tecnificado, hipertextual, multimediático e interactivo, nuevas prácticas tecnoculturales. Es la tecnología no solo como un simple instrumento, sino como nuevas formas de percepción de lenguaje, nuevos modos de relación entre los procesos simbólicos y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios, nuevas formas de diseminación del conocimiento.

Repensar críticamente estas prácticas que se han ido generando con el uso de las Tics, con la finalidad de generar un conocimiento propicio para su transformación, es lo que algunos autores llaman Educación para los medios, o Educación Crítica de Medios.

En ese sentido, el investigador mexicano Guillermo Orozco (1997, p. 28) nos habla de las relaciones que se establecen entre medios, audiencias y mediaciones: “los mismos medios y sus características intrínsecas, determinaciones políticas y económicas, sus lógicas de producción y transmisión, sus lealtades y estilos, son una mediación”.

Para Orozco, la prioridad debe estar centrada en *tematizar y problematizar*, cómo se manifiestan estas mediaciones en los procesos comunicativos, y cómo las audiencias dan significado, se apropian y dan uso

de los mensajes y los medios, además de los niveles de influencia y fuentes de mediación que conforman la compleja y variada interacción comunicativa, tanto para la investigación como para la educación de las audiencias.

Es allí donde juega un papel clave una educación crítica, que permita la emancipación de las audiencias, generar un conocimiento, *con y desde* las propias audiencias. Un conocimiento que sea útil para explicitar los distintos componentes del proceso comunicativo y sus interconexiones y que les posibilite modificar sus procesos de escucha, lectura y videncias frente a los medios, fortaleciendo sus competencias comunicativas, organizativas y participativas para trascender su condición de *espectadores* a interlocutores de los medios.

Estos temas están estrechamente vinculados al **eje sociocultural y ético-político**, donde la problematización del uso de las TICs y sus consecuencias prácticas constituyen un aspecto fundamental en esta propuesta. Es así que proponemos caracterizar el perfil del educador/educadora que requiere el país, ante unos medios que responden a unas lógicas neocolonialistas en lo cultural y educativo, y donde las redes sociales llevan la delantera en la formación en valores.

Se aspira que en esta dimensión se pueda contribuir con la formación de un participante que desarrolle una conciencia crítica sobre las diferentes formas de concebir y abordar, tanto en teoría como en práctica, lo referido al uso de las TICs, más que como tecnologías educativas, como formadora de subjetividades, de sentidos, que, a su vez, sea capaz de impulsar un adecuado uso de los medios en la transformación social, la justa valoración de nuestra

cultura, acordes con los procesos sociales, políticos y culturales que vive el país.

En la **dimensión de formación teórica-investigativa** se ha buscado favorecer la integración entre teoría y práctica. Por ello se combinan el análisis y discusión sobre aspectos teóricos-conceptuales y textos multimediáticos contextualizados. En este eje se trabaja la importancia que tiene el trabajo colaborativo transdisciplinar como parte de una formación integral, a través del uso de las tecnologías. Todo esto va acompañado de dinámicas de investigación vía internet, uso de fuentes confiables, así como el uso de software libres.

De este modo, se espera que desde esta dimensión se coadyuve en la formación de profesionales críticos, comprometidos y responsables con la mediación pedagógica, dispuestos a asumir los retos que implica una educación con y para los medios.

Consideraciones finales

Desde la UNESR, es necesario retomar el ideario del Maestro Simón Rodríguez, partiendo del planteamiento de una educación integral para la vida, así como los principios andragógicos orientadores de la universidad, basándonos en la universalización de la educación, la colectivización del saber y el autoaprendizaje, retomando el carácter experimental, participativo, flexible, horizontal y dialógico.

En ese sentido, el uso de las Tics, y las prácticas tecnoculturales implicadas, exige una preparación docente que garantice su competencia

tecnológica crítica, y una visión de las tecnologías no sólo como una herramienta tecnológica sino como formadora de valores y subjetividades, lo que demanda una formación en todos los niveles con y para su uso en la educación formal y no formal.

Es por ello que, los tres ejes de formación: epistemológico-metodológico, sociocultural y ético-político y teórico-investigativo discutidos y puestos en práctica por el Decanato de Educación Avanzada toman más vigencia en esta coyuntura de pandemia y sobre todo al visualizar la práctica educativa postpandemia. El carácter andragógico, que caracteriza a la UNESR, la posiciona de manera aventajada en la construcción y desarrollo de una educación no presencial, o semipresencial con intermediación tecnológica, donde se valore el aprendizaje por experiencia y la acreditación de saberes.

REFERENCIAS

CASTELLANO, et al. La transformación curricular del postgrado en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. En: **Revista Educación y Ciencias Humanas N° 34-35**. Nuevas experiencias de transformación curricular. Nueva etapa, año XVII, enero-diciembre 2014.

CASTELLS, Manuel. **La era de la información. Economía, sociedad y cultura**. Vol. 1. La Sociedad en Red. Alianza Editorial. Madrid. 1997.

FREIRE, Paulo. **¿Extensión o Comunicación?** Concientización en el medio rural. Siglo XXI. Montevideo.1973.

_____. **La educación como práctica de la libertad**, México, Siglo XXI.1987.

_____. **Pedagogía del Oprimido**. Siglo XXI. Buenos Aires.2008.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Ediciones de la Torre. Madrid.1998

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34, São Paulo.2007

MARQUÉS, P. Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. **Revista 3 Ciencias**. 2012. Disponible en: <http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **De los medios a las mediaciones**. *Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gilli, Barcelona. 1987

_____. **La educación desde la comunicación**. México: Gustavo Gili. 2002.

OROZCO, Guillermo. Medios, audiencias y mediaciones. **Revista Comunicar**, n.8. 1997. Disponible en <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=8&articulo=08-1997-06>.

_____. Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la «televidencia» y sus mediaciones en **Revista Iberoamericana de Educación N° 27** sep-dic. Madrid. 2001.

PADILLA, A., GAMBOA, N. y PADILLA, N. **Caballos de Troya mediáticos cabalgan los aprendizajes**. Informe de investigación de Consulta Especializada sobre Calidad Educativa. MPPE. Caracas. 2014.

PEDRÓ, Francesc. **Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas**. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Fundación Carolina. 2020. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/01/AC-36.-2020.pdf>

RAMOS, Pablo. Para verte mejor, para oírte mejor. Ciudad de La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.1996.

RODRÍGUEZ, Simón. Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, n. 9, 2007, p. 105-134, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/869/86900905.pdf>

TÉLLEZ, Magaldy. La pregunta por los sentidos de la transformación universitaria hoy. A modo de presentación. En: **Nuevos sentidos de la Transformación Universitaria**. Ediciones Decanato de Educación Avanzada. UNESR. 2014.

CONTOS GIRATÓRIOS E COLABORATIVOS COMO EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA LÚDICA

*Daniel Valério Martins
Ruan Rocha Mesquita*

Resumo

Este capítulo apresenta o resultado de atividades desenvolvidas em duas turmas de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB no semestre 2019.2. Estas atividades consistem em dinâmicas de grupo lúdicas com a utilização de contos infantis na busca por novas metodologias de ensino frente aos problemas enfrentados por docentes no dia a dia, com base na pesquisa no intuito de incentivar uma maior aproximação entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, além de desenvolver mecanismos de mediação frente ao problema, bem como a assiduidade desse alunado. Como suporte teórico, foram trabalhados os pensamentos de Ginzburg (1990); Vigotski (2001); Montessori (1965); Hoffmann (2005); Kishimoto (2008); Freire (2002); Freinet (1975) e Lozanov (1983), elaborando uma proposta de utilização de novas metodologias e ferramentas didáticas. Assim, o presente capítulo possui uma perspectiva puramente qualitativa e teve como objetivo mostrar desenhos didáticos e metodologias para atenuar problemas de interação em sala de aula com a utilização de contos, bem como o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem com um olhar mais humano, que resultou na elaboração de dois livros baseados na obra O Pequeno Príncipe de Antoine de Saint-Exupéry.

Palavras-chave: Metodologias. Contos. Didática. Mediação.

Introdução

O presente artigo parte de uma triangulação de 3 conceitos básicos ao se trabalhar na educação em busca de uma efetivação no processo ensino-aprendizagem. Os conceitos em questão são: COMUNICAÇÃO; EMPATIA e LUDICIDADE. Estabelece-se uma conexão na justificativa de que, por meio de uma ação de transmitir uma mensagem e, eventualmente, receber outra mensagem como resposta, tenha-se a capacidade de projetar a personalidade de quem responde, de forma que o transmissor se ponha no lugar do outro de maneira empática, buscando fazê-lo por meio de jogos, brincadeiras, atividades criativas lúdicas, tornando o processo além de efetivo, mais prazeroso.

A ideia central desse artigo surge após ser desenvolvida uma atividade proposta às turmas de pedagogia, uma na disciplina de Avaliação da aprendizagem e outra na disciplina de Seminário Temático, ambas no semestre de 2019.2 nos turnos da manhã e noite respectivamente, do Centro de Educação, no Departamento de Metodologia da Educação, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, que resultou na publicação de dois livros, um deles, um E-book publicado pela Editora da UFPB¹ e o outro publicado pela editora da Amazon².

¹ Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/632/843/7131-1>, acessado em: 03-02-21

² Disponível em: <https://www.amazon.es/caderno-ideias-jovem-mudarmundo/dp/B08BDZ2HH8>, acessado em: 03-02-21

Os livros foram resultados da realização de duas dinâmicas de grupo, a primeira chamada de “O Pequeno Príncipe” baseada na obra de Antoine de Saint-Exupéry de 1943, onde foram distribuídas frases e interpretações delas entre os alunos, encontrando os pares (entre as frases e interpretações contidas em pequenas cápsulas) e distribuindo abraços. Na segunda, dentro de uma das cápsulas distribuídas estava um papel escrito “prêmio”, que consiste em um caderno com a frase “um caderno para as ideias de um jovem que quer mudar o mundo”, nos remetendo à vida e obra do autor de O Pequeno Príncipe, quando ele não acreditava nas suas ideias e desenhos, sem a mínima noção do alcance e repercussão deles.

Assim surge a ideia do conto giratório e colaborativo onde as ideias de mudança de mundo seriam compartilhadas entre os futuros profissionais da educação, na busca de didáticas que gerem um sentido de cooperação e colaboração no papel de transformador de realidades e do mundo e assim remetendo a ideia de Freire (1979, p.84), quando nos diz que “a educação não transforma o mundo, transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo”. Nesse sentido, o aluno que recebeu o caderno iniciou o conto, depois sendo passado de mão em mão para que cada um pudesse complementar a história. Dessa forma, surgiram entre todos algumas indagações: como posso mudar o mundo? Qual meu papel no processo de mudança e transformação do mundo? E assim entrelaçaram com as verdadeiras funções do educador e as transformações geradas por meio da educação.

O trabalho com contos giratórios e colaborativos

O trabalho com a utilização de contos na educação trata-se de um exercício para o desenvolvimento da comunicação empática em um processo de pensar e refletir sobre o papel social, educativo, humanizando os indivíduos que compõem as sociedades nas quais estão inseridos.

Sabe-se o quanto a leitura literária, assim como o incentivo a interpretação textual e a mediação docente no processo ensino-aprendizagem são necessários, mas que, infelizmente, têm sofrido negligências frente ao pensamento acumulador de conteúdos presentes nas práticas das escolas e universidades. Por tanto, a dinâmica e o lúdico instigam que se crie muitas outras situações para tentar suprir tais brechas, tanto na formação de professores, quanto na formação destinada à escola básica e na formação humana nesse atual contexto de pandemia.

Outro aspecto, extremamente importante, é o fato de que a atividade lúdica propicia a criatividade, implicação pessoal, o pensar por si mesmo, a partir de si, contrapondo-se a um *modus operandi* recorrente na formação ocasionada pelas agências formadoras, predominantemente convertidas na reprodução de textos e de ideias, e não a sua produção.

Ademais, o uso de dinâmicas e contos giratórios e colaborativos propicia a escrita, o pensar coletivo e a transformação pessoal em um espiral de ideias que levam aos estudantes a experimentar um contexto de interdependência, frente ao outro e seu crescimento.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste artigo partiu-se do pensamento de Tripp (2005, p. 445) quando afirma que “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.” Tal metodologia se faz necessária uma vez que os sujeitos envolvidos são todos profissionais da educação em formação.

Elliott (1994) *apud* Tripp (2005, p. 450), afirma que “os teóricos acadêmicos fornecem recursos para a reflexão e desenvolvimento da prática na pesquisa-ação, mas também sugere que os práticos não adotam simplesmente uma teoria ‘já pronta’, mas que a problematizam pela aplicação.” Portanto, em busca de uma metodologia mista entre teorias e métodos utilizamos como base referencial, autores renomados e como situação prática e estratégica, dinâmicas de grupo, para tanto realizou-se previamente uma exposição teórica sobre a Metodologia *Quantum Learning* (5 princípios e 8 chaves de excelência), de Georgi Lozanov (1983); mostrou-se como exemplo os Contos: *Por 4 esquinitas de nada*, de Jérôme Ruillier (2014) e o Pequeno Príncipe de Antoine de Saint-Exupéry (1943); o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1990); métodos e técnicas de Montessori (1965), Kishimoto (2008), Vigotski (2001), Freinet (1975) e Freire (2002), assim como com a avaliação mediadora proposta por Jussara Hoffmann (2005). E assim, toda uma teoria implicada na prática docente por um método humanizador e empático.

Ressalta-se, ainda, a pertinência e urgência de que futuros professores, em sua formação, tenham oportunidade de vivenciar situações de ensino que, como esta, possam ser realizadas junto aos estudantes com os quais irão lidar, em uma espécie de fazer e construir coletivo. Desta forma, eles experimentam estratégias de ensino-aprendizagem humanizantes, humanizando-se. Tais situações favorecem a reflexão acerca da viabilidade, de tais experiências serem realizadas nas escolas onde poderão atuar, assim como sobre a necessidade de possíveis adaptações e/ou recriações, fatores proporcionados pela ludicidade.

Assim, este artigo pode ser descrito como uma proposta didática humanizante de formação, por seus aspectos, em todo o encadeamento das suas etapas, em toda sua busca por coerência entre os princípios/objetivos mais amplos de formação e os modos de conduzir uma ação formadora no resgate à essência humana que aos poucos se perdem com o passar do tempo.

Segundo Marc Augé,

é pelo fato de todo indivíduo humano ter consciência da presença nele de uma dimensão genérica que o torna capaz de sentir-se próximo de qualquer outro indivíduo. Sem essa transcendência íntima, a identidade individual é mutilada e incapaz de construir-se numa relação com os outros: nesse sentido, todos os racistas e todos os sexistas são enfermos. (AUGÉ, 2014, p. 138-139)

Nesse sentido, as turmas tiveram uma oportunidade de vivenciar uma ação docente que não estava presa a um currículo fechado, monolítico, sem sentido. A experiência permitiu vivenciar ações em que a docência, mesmo diante de todos os ataques externos, pode favorecer o crescimento da pessoa como ser humano que está sempre em construção e reconstrução em um processo de alteridade. (MARTINS, MARTINS, ISAÍAS, 2020, p.44)

E por fim, observar a visão de mundo e transformação que ocorre na sociedade atual tendo como palco as escolas e universidade, buscando os pontos de congruência entre as culturas no que tange os saberes locais e globais quanto a uma educação humanizadora. De acordo com Augé (2014, p. 151) “todos nós nos associamos às conquistas da ciência, já que pertencentes à espécie humana. O homem genérico faz-se presença em cada indivíduo. O totalmente outro é igualmente um “Eu”. Fora dessa equação, adeus humanidade.”

Referencial teórico didático

Para o desenvolvimento deste artigo, toma-se por base vários estudiosos da área da pedagogia e humanidades como pilar de construção de atividades práticas, jogos, dinâmicas e processos de avaliação, que dentre os quais pode-se mencionar:

O pensamento de Ginzburg (1990, p.177), que para o autor tanto a história quanto outras disciplinas de humanidades partilham da prática de “rastreamento de sinais, indícios, signos” que remetem a algum evento, mas sem captá-lo em sua integridade. Nesse caso, associado aos contos trabalhados nas dinâmicas durante as aulas, utiliza-se o Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg, no intuito de identificar sinais, indícios e causas de problemas educacionais nas escolas, implícitos nos contos em formas de conceitos.

O pensamento de Montessori (1965), quando diz que o jogo é a principal atividade por meio da qual a criança leva sua vida durante os

primeiros anos de idade, e desenvolve sentidos e noções com o contato, afirmação mencionada também em Piaget, *apud* Kishimoto, (1996, p. 95), quando afirma que “agindo sobre os objetos, as crianças desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica”. Por meio do jogo, o aluno passa a observar e investigar todos os objetos à sua volta de forma espontânea. Os alunos vão relacionar sua bagagem cultural com outras novas, desenvolver processos de aprendizagem individuais, essenciais para seu crescimento pessoal e social, independentemente do meio ambiente em que se desenvolve.

Segundo Montessori (1965, p. 193) “os olhos assim se habituariam a ver e reconhecer as formas que a mão está para tocar”. Frente a tal afirmação, as dinâmicas e jogos, são trabalhados utilizando cores e formas com os docentes (alunos de pedagogia) com o propósito de mostrar que o processo de ensino-aprendizagem e avaliador pode ser prazeroso envolvendo ao mesmo tempo os três canais de aprendizagem: auditivo, visual e cinestésico como prega também a metodologia *Quantum Learning* de Lozanov. Nesse caso, mostra-se com o exemplo do conto *Por cuatro esquinitas de nada* de Jérôme Ruillier, que um simples conto, utilizado em um momento de descontração, pode servir como o início de um processo de discussão e possível avaliação de interpretação textual crítica.

De acordo com Kishimoto (2008, p. 148): O brincar também contribui para aprendizagem da linguagem. A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação. Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a

mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica. [...] O que faz a criança desenvolver seu poder combinatório não é a aprendizagem da língua ou da forma de raciocinar, mas, as oportunidades que têm de brincar com a linguagem e o pensamento.

Baseia-se também em Freinet (1975, p. 172), ao qual se atribui a gestação do chamado “materialismo escolar”, partindo da filosofia krausista, e nos diz que a filosofia de Karl Krause nas implicações pedagógicas explica e explora um contato direto entre o aluno com a natureza e com qualquer objeto de conhecimento por meio da experimentação, propondo a “autogestão, cooperação e solidariedade entre o alunado”. Segundo o autor “a experimentação, sempre que isso for possível, pode partir tanto da observação, comparação, controle, quanto prova, pelo material escolar, dos problemas que a mente se formula e das leis que ela supõe ou imagina”. Exatamente observado nos contos trabalhados, abrindo assim, espaço para uma conexão com o construtivismo de Vigotski.

Segundo Vigotski (2001, p. 327), o seu “fazer em colaboração”, trata-se de uma fase do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais adiantados, o que antes fazia com o auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor. De acordo com Vigotski, por meio da colaboração, a criança passa “a um grau intelectualmente superior, a possibilidade de passar, com a ajuda da imitação, do que a criança é capaz de fazer para o que ela não é capaz”, podendo ser vislumbrada tal ação no conto O Pequeno Príncipe, no momento que passam a pensar estratégias inclusivas partindo da observação e experimentação do

personagem. Sendo assim, observado um importante critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem em uma futura avaliação, que nesse caso, não dispensa o pregado por Hoffmann.

De acordo com Hoffmann (2005, p. 100), sua avaliação numa perspectiva mediadora, nos diz que tem a finalidade de acompanhar e favorecer a progressão contínua do aluno, por meio das etapas de “mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento”. Nesse ponto, pode-se observar uma relação direta com os autores anteriormente citados, e assim encontrar a conexão entre todos na teoria de Lozanov.

No pensamento de Lozanov (1983, p.114), encontra-se sua Teoria da Sugestão à Aprendizagem e o Estudo Científico da Sugestão, denominada pelo autor de Sugestopedia, utilizando técnicas de relaxamento fazendo uso de músicas. Conectando todo esse conhecimento teórico contemplado e vislumbrado quando posta em prática na metodologia *Quantum Learning*, bombardeando de uma só vez os três canais de aprendizagem.

E por fim conectam-se com as ideias de Freire e Guimarães (2014, p. 57), quando afirmam que “não é possível criar a disciplina intelectual castrando a imaginação, castrando a espontaneidade, castrando a expressividade da criança - de si mesma e do mundo que a cerca.”

Uma estratégia interdisciplinar

De acordo com os pensamentos de Ginzburg (1990), Vigotski (2001), Montessori (1965), Hoffmann (2005), Kishimoto (2008), Freire (2002), Freinet (1975) e Lozanov (1983) partiu-se de uma apresentação sobre novas

metodologias e ferramentas didáticas, direcionada aos futuros professores e alunos de pedagogia com o objetivo de mostrar que pode-se identificar possíveis falhas no processo, resistência docente frente ao novo e uma possível ressignificação da ação docente, com a aplicação de dinâmicas de grupo ao corpo discente, docente e gestor de escolas do ensino básico. Assim, o presente artigo possui uma proposta e uma perspectiva puramente qualitativas, e busca sua prática e sua realização por meio da observação participativa, colaborativa e dinâmica entre professores e alunos.

As aulas foram ministradas de maneira expositiva com o uso da metodologia Quantum Learning de Georgi Lozanov, que utiliza elementos da Programação Neurolinguística – PNL. Tal metodologia está sendo trabalhada em países da América Latina e Caribe como México e República Dominicana por exemplo.

Como ferramentas metodológicas foram utilizados instrumentos de áudio e vídeo, como projetores, aparelhos de som para o trabalho expositivo com músicas, além de papel colorido, canetas de cores, cartolinas, fitas adesivas para a confecção do material de trabalho entre os próprios alunos, com a ideia de mostrar a capacidade do desenvolvimento de aulas com material de baixo custo.

Como estratégia, a exposição das aulas ministradas foi dividida em duas partes: teórica à respeito da Metodologia *Quantum Learning* (5 princípios e 8 chaves de excelência), de Georgi Lozanov (1983), trabalhados na programação Neurolinguística com os envolvimento dos três canais de aprendizagem no conto *Por cuatro esquinitas de nada*, de Jérôme Ruillier (2014),

utilizando o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1990) com métodos e técnicas de ensino de Montessori (1965), Vigotski (2001), Freinet (1975) e Freire (2002), bem como com os tipos de avaliação e a avaliação mediadora pregada por Jussara Hoffmann (2005). Na segunda parte, mais prática, ocorreram as discussões e interpretações textuais das frases da obra *O pequeno Príncipe* distribuídas em cápsulas associando teoria e prática, na busca por um estreitamento nas relações entre os próprios futuros docentes e a ampliação de horizontes com ideias de aulas mais didáticas, contribuindo mutuamente para uma comunicação mais empática frente a diversidade em contato e uma aprendizagem mais significativa, feliz e emancipadora.

Martins (2016) busca explicar o fenômeno de contato entre culturas na diversidade como um processo constante de autoaceitação do indivíduo, conhecimento sobre o outro em uma relação de alteridade, interação entre ambos, empatia, chegando a uma transformação cultural, onde cada indivíduo sairá com uma visão distinta a inicial sobre a forma de ver a si mesmo e aos demais. Nesse caso específico, com toda a observação do processo de inclusão dos diferentes no ensino básico e superior e a situação de evasão ou permanência nos estudos, discutidas no momento da exposição ao ser observado que muitas vezes é ocasionada por falta de estímulos. Para tanto, o autor segue com uma conexão de conceitos desde uma visão complementar e interdisciplinar entre pensamentos de autores que trabalham a temática da antropologia e educação e dá o nome de Sobreculturalidade a esse processo.

Segundo Coppete, Fleuri e Stoltz (2014),

Numa perspectiva intercultural, a escola, como contexto institucional, possui um significado de extrema importância. É nela

e por meio dela que crianças, jovens e adultos podem interagir de maneira criativa e, segundo Fleuri (1998), compartilhar processos formativos. Muitas e significativas contribuições decorrem da articulação entre propostas e experiências de educação, especialmente no âmbito da educação popular, mas, também, no âmbito da educação básica, assim como nos processos de formação de professores e professoras. (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2014, p. 79),

Por meio de dinâmicas em grupo, estimulando a criatividade, correlacionando com os aspectos teóricos que as orientavam, foi possível refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por alguns alunos da pedagogia no âmbito escolar como possibilidade de ressignificar metodologias de ensino viciadas ou conteudistas, aperfeiçoando-as. Assim, foi gerado um espaço de diálogo e reflexão sobre as práticas pedagógicas humanizadas e inclusivas, pois acredita-se que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2002, p. 18).

A diversidade em contato com as dinâmicas com contos

Um dos contos trabalhados nas dinâmicas de grupo, o conto *Por quatro esquinitas de Nada*, narra a história de personagens nas formas geométricas de círculos e um quadrado, onde o personagem principal, o quadrado, se sente excluído da turma de redondinhos por ser o diferente, e passa toda sua narrativa na tentativa de entender essa exclusão e buscar mecanismos para reverter tal situação. Um elemento chave no texto, é a porta redonda, que não permite a passagem do quadrado. Tal conto nos remete às fábulas de

Esopo na antiguidade, onde estão cheias de conceitos implícitos e uma ou várias morais da história. Para Platão & Fiorin (2003, p. 399) apud Farencena (2011) a fábula mostra explicitamente o que outros textos revelam de forma implícita: “os expedientes discursivos utilizados para ludibriar os outros, para fazer nossos atos parecer o que não são, para camuflar nossas reais intenções”.

Alguns conceitos como inclusão, exclusão, aceitação, respeito, interação, especificidades e identidade marcam de forma clara a diversidade encontrada em um ambiente acadêmico e escolar, e nessa diversidade, a multiculturalidade existente na escola, universidade, cidade e Estado.

A Paraíba é um Estado indígena, um dos poucos do Brasil que possui comunidades nas mesmas terras indígenas da época da colonização, com municípios marcados por essa presença, considerados e aceitos como indígenas, entre eles Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação¹. Além do município do Conde, onde está localizado o Quilombo do Ipiranga, ou seja, a Paraíba é caracterizada como um estado multiétnico.

Tal afirmação me remete a uma das turmas que ao mencionar sobre a presença indígena no estado gerou um espanto por parte de muitos alunos que afirmaram que não havia mais indígenas no Estado. Essa situação é um reflexo dos livros didáticos na educação básica, que conjugaram sempre os verbos relacionados aos povos indígenas no passado, tecendo um papel de esquecimento, além do despreparo da formação docente frente às culturas que formam a identidade do povo brasileiro.

¹ Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/noticias/turismo/baia-da-traicao-roteiro-rico-em-curiosidades-historicas>, acessado em: 08/03/2021

O trabalho didático com contos e dinâmicas de grupo permite, com que se veja de forma clara a diversidade em contato e as relações estabelecidas nesse contato com os diferentes, capaz de proporcionar debates e discussões em uma espécie de avaliação diagnóstica, uma das etapas da avaliação mediadora de Hoffmann (2005), para em seguida saber as medidas a serem tomadas como mediação e equiparação da situação por meio da ludicidade.

Considerações finais

Observa-se que o lúdico presente em qualquer ambiente educacional proporciona uma aprendizagem mais efetiva e humanizadora, facilita o entendimento em uma comunicação e a torna mais empática. Independente das idades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, os participantes se envolvem no processo resgatando muitas vezes a essência humana de interesse e curiosidade que muitas vezes é ofuscada no processo de amadurecimento do indivíduo.

Todo esse processo pôde ser observado com base nas teorias de estudiosos renomados da educação, mencionados neste artigo. E assim, buscou-se, portanto, mostrar uma ressignificação do fazer docente, de um olhar atento ao resgate da essência humana, principalmente nesse contexto de pandemia, onde a informação está mais acelerada e vistas em telas remotas, sem um calor humano, antes bastante presente nas ações pedagógicas.

Esta discussão partiu do princípio de que o processo educacional tem que ser prazeroso, e dessa ideia conclui-se que o lúdico e a comunicação empática, podem ser ferramentas para um processo eficaz de educação, e a

utilização de contos como elementos facilitadores é essencial nesse processo.

Por meio das atividades desenvolvidas foi possível observar que muitas vezes as faltas de estímulos estão associadas a falta de informação ou a falta de oportunidades em momentos de capacitação profissional. A exposição serviu como uma espécie de recarga de baterias e ao mesmo tempo como “choque de realidades”, mostrando que se podem realizar atividades lúdicas diversas com materiais que estão ao alcance de todos, com a otimização do tempo de cada profissional e com um resgate da sensibilidade no olhar docente, que se torna escasso com a dureza da luta travada diariamente.

Os resultados, ou seja, os livros publicados tais sejam: “Um caderno para as ideias de um jovem que quer mudar o mundo” e “Um caderno para as ideias de um jovem que quer mudar o mundo: agarrando sonhos” foram apresentados aos autores, somente após publicação, eles pensavam que se tratava de simples processos avaliativos diferenciados, mas não sabiam que seriam publicados, e assim como Antoine de Saint-Exupéry não tinham a mínima noção do alcance e repercussão deles. A ideia da submissão surgiu depois, porque foi percebido que essa seria a oportunidade de eternizar na memória de cada aluno, toda a discussão gerada durante a realização das dinâmicas e assim criar uma espécie de “Avaliação Materializada”. Além disso, para muitos seria a satisfação de uma primeira publicação e com lágrimas nos olhos após revelação, soube-se que para muitos se tratava não somente de uma primeira publicação, seria também o incentivo e desejo de ser a primeira de muitas que virão.

Os livros produzidos trazem em sua essência uma iniciativa sensível de um professor implicado na busca de transformar mentes e mundos. Para tanto, os educandos foram instigados a construir juntos e artesanalmente contos giratórios, por meio de uma metodologia criativa e participativa. Nesse contexto coletivo surgem desenhos, caligrafias, personalidades e olhares diversos de uma mesma realidade que, pelas mãos de cada autor(a), ganhou corpo e alma e a materialização de personagens. Quando o conto começou a ser escrito nada se sabia do seu desfecho. Por isso, tal realidade remete à trama da vida, posto que pouco se conhece sobre os percursos a serem percorridos, mas segue-se disposto a aprender, conhecer, mudar, planejar e sonhar. São essas ferramentas simbólicas que também fazem e farão parte da trajetória de cada futuro(a) pedagogo(a) em prol de uma educação humanizada, empática e corajosa. É a lição que fica.

As obras, portanto, são resultados de uma pedagogia do afeto, da resiliência, da perseverança e da sabedoria, do “esperançar” como bem expressa Freire (2001) e que ficarão na memória de todos(as) que fizeram parte das dinâmicas e do projeto de escrita. Trata-se de uma metodologia que também possibilitará a replicação em sala de aula, convidando os(as) educandos(as) a pensarem e repensarem sobre cidadania, inclusão, diversidade e, sobretudo, o importante exercício de sonhar e esperançar para si, para o outro e para o mundo.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. *O antropólogo e o mundo global*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

COPPETE, Maria C.; FLEURI, Reinaldo M.; STOLTZ, Tania. Educação Intercultural e Diversidade: perspectivas possíveis. In CERCCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Orgs.). *Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais*. Blumenau: Edifurb, 2014.

ELLIOT, John. *Action research for educational change*. Filadélfia: Open University Press, 1991.

ESOPO. *Fábulas completas*. Tradução: Maria Celeste Consolin Dezotti. Cosac Naify: São Paulo, 2013.

FARENCEANA, Gessélda S. Fábulas de Esopo e Millôr Fernandes: uma análise contextual. *Linguagens & Cidadania*, Santa Maria, v.13, n. 1, jan./dez., 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Partir da Infância: diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREINET, Cèlestin. *A educação pelo trabalho*. Lisboa, Presença, 1975.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KISHIMOTO, Tizuco M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuco. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage learning, 2008.

LOZANOV, Georgi. *Suggestologie et éléments de suggestopédie*. Montréal: Science et cultures, 1983.

MARTINS, Daniel V. A intraculturalidade nas comunidades indígenas da Região Metropolitana de Fortaleza - Ce - Brasil: Caminho para o

desenvolvimento e sobreculturalidade. Fortaleza: Ediciones Vitor, 2016.

MARTINS, Daniel V.; MARTINS, Racquel V. e BARCELLOS, Antônio A.B. *Um caderno para as ideias de um jovem que quer mudar o mundo*. João Pessoa: Editora Amazon, 2020.

MONTESSORI, María. *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant, 1965.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José L. *Para entender o texto*. 16 ed. São Paulo: Ática, 2003.

RUILLIER, Jérôme. *Por cuatro esquinitas de nada*. Editorial Juventud, 2014.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIGOTSKI, Lev. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DESCOBERTA E CARACTERIZAÇÃO DE COMPORTAMENTOS-OBJETIVO PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA A ESTUDANTES DE PSICOLOGIA

*Marcelo H. O. Henklain
Otávio Beltramello
Gardenya Felix*

Resumo

A Estatística é uma disciplina que trouxe importantes contribuições para as atividades científicas, profissionais e para a sociedade. Apesar da sua importância, há pouca clareza na literatura sobre quais comportamentos-objetivo devem compor a capacitação de psicólogos em relação à Estatística. O objetivo da pesquisa foi propor e caracterizar classes de comportamentos-objetivo que deveriam compor a formação de psicólogos em Estatística. Para isso, foram utilizados procedimentos da tecnologia do Programa de Ensino para Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC). A identificação de comportamentos foi feita a partir da consulta a um capítulo de livro de Estatística básica. Para identificação dos comportamentos, foram destacados trechos do livro que faziam referência a ações que o psicólogo deveria apresentar em relação a estímulos da Estatística. Posteriormente, esses comportamentos foram derivados atendendo a premissa do que o aprendiz precisaria estar habilitado a realizar para apresentar cada comportamento. Foram propostas 244 classes de comportamentos-objetivo, organizadas em 6 classes gerais: 1) Caracterizar a finalidade da Estatística na construção de conhecimento científico; (2) Definir conceitos estatísticos básicos para o planejamento de pesquisas; (3) Definir conceitos estatísticos básicos para modelar a realidade a partir de dados de pesquisas; (4) Modelar a realidade a partir de recursos estatísticos e dados de pesquisas; (5) Avaliar limitações, usos e consequências de modelos estatísticos; (6) Responder questões científicas com o auxílio da Estatística. A identificação, proposição e organização de

classes de comportamentos nesse estudo, possibilita o aumento da probabilidade de um ensino mais eficaz e de qualidade.

Palavras-chave: Análise do Comportamento. Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos. Educação Estatística.

Introdução

A Educação Estatística consiste em uma das prioridades para o século XXI dada sua relevância para a ciência e para o exercício da cidadania (IGNÁCIO, 2010; KATAOKA et al., 2011; CASTRO; CAZORLA, 2007). Não obstante, apesar da relevância da Estatística em nossas vidas e de sua presença no cotidiano, que contribuem para entendermos por qual motivo precisa ser aprendida, é fato que alcançar a efetividade no ensino dessa disciplina tem sido um desafio, em parte relacionado às dificuldades de estudantes brasileiros com a Matemática (CAZORLA, 2002).

Segundo Volpato e Barreto (2011), podemos enxergar a importância da Estatística para a construção do conhecimento científico por meio da criação de bases lógicas para que possamos fazer inferências sobre populações a partir do estudo de amostras. As pesquisas para o combate à pandemia por COVID-19, por sua vez, consistem em um caso concreto e bastante atual do impacto da Estatística em nossas vidas. Com efeito, ela está presente nas pesquisas epidemiológicas, na avaliação de políticas públicas de saúde, no acompanhamento da evolução da pandemia e, ainda, no método para aferição de efetividade das vacinas (ROSER, 2020). Além disso, a Educação Estatística visa formar pessoas para o exercício da cidadania e das consciências política e social (CAMPOS; WODEWOTZKI; JACOBINI, 2013) por meio da análise

e seleção de dados confiáveis para orientar a tomada de decisão. O ensino da Estatística, em específico quando trata da necessidade de compreensão de conceitos matemáticos, principalmente da teoria das probabilidades, constitui uma barreira para a aprendizagem dos alunos de uma forma geral, de maneira mais aguda para os estudantes da área de ciências humanas (SILVA, 2000; VENDRAMINI; BRITO, 2001).

Em síntese, aprender Estatística contribui para uma atuação profissional, tanto quanto para a efetiva participação na sociedade. Diante da importância da Estatística para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento da ciência, fica clara a necessidade de ensino dessa disciplina (CAZORLA, 2002).

Na revisão de literatura desenvolvida para dar base a este estudo, conduzida no Portal de Periódico da CAPES, foi analisada a produção nacional sobre o ensino de Estatística, com o intuito de identificar informações capazes de orientar a proposição de comportamentos-objetivos, que são as aprendizagens que precisam ser adquiridas em disciplinas de Estatística (FELIX, no prelo). Foram encontrados nove estudos, categorizados em “Objetivos de Ensino”, “Necessidades Sociais”, “Avaliação”, “Condições de Ensino” e “Formação de Professores”. Verificamos que a maior parte dos estudos (55%) era sobre condições de ensino e que nenhuma pesquisa se dedicou à investigação e/ou proposição de comportamentos-objetivo. Conclui-se que há uma lacuna na produção científica no que concerne à proposição de comportamentos-objetivos, etapa importante na Programação de Condições para o Desenvolvimento de

Comportamentos (PCDC).

A PCDC é uma tecnologia aplicável a contextos educacionais que emprega procedimentos para desenvolver novos comportamentos no aprendiz, permitindo-o resolver ou atenuar situações-problema com as quais se defronta na sua realidade social (KUBO; BOTOMÉ, 2001). Programar condições de ensino é um processo que envolve a realização de algumas etapas: descobrir e caracterizar necessidades, propor comportamentos-objetivos, avaliar o repertório de entrada de estudantes, implementar condições de ensino e avaliar a eficiência e a eficácia do que foi ensinado (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013).

Ao utilizar a locução “comportamentos-objetivo” em detrimento de “objetivos de ensino”, explicita-se que a característica primordial, para considerar que ocorreu ensino, é o comportamento desenvolvido pelo aprendiz. Isso refere-se à noção de que para considerar que um professor “ensinou” é, impreterível, que o aluno tenha “aprendido”. Aqui, “ensinar” e “aprender” referem-se ao desenvolvimento de comportamentos (por parte do aprendiz) que possibilitam ou auxiliam-no a resolver ou amenizar situações-problema em seu cotidiano (KUBO; BOTOMÉ, 2001). Isso engloba tanto as situações-problema relacionadas ao trabalho, quanto às demais atividades que constituem sua vida. Essas situações-problema são necessidades e/ou demandas sociais, em que é necessário apresentar os comportamentos que foram desenvolvidos (por meio do ensino-aprendizagem), para lidar com elas da forma mais efetiva possível. Nesse sentido, um comportamento-objetivo nomeia, de maneira mais explícita, a característica nuclear do processo ensino-

aprendizagem: a de desenvolver, no aprendiz, comportamentos socialmente relevantes para que ele intervenha em demandas e necessidades sociais em situações futuras (após o processo ensino-aprendizagem ocorrer).

Um comportamento-objetivo é constituído e deve referir-se a três eventos: 1) situação-problema, condições e recursos necessários e/ou disponíveis para fazer o que precisa ser feito em relação à situação-problema; 2) ações que deverão ser apresentadas pelo aprendiz em relação à situação-problema e as condições e recursos necessários e/ou disponíveis para amenizar, alterar e/ou resolver a situação-problema; 3) situação decorrente das ações que foram apresentadas: consequências produzidas pelas ações do indivíduo e alterações na situação-problema, nos recursos e nas condições anteriores à ação do indivíduo. Esses três conjuntos de eventos, que constituem um comportamento-objetivo, devem ser identificados por meio de uma avaliação de uma situação-problema na qual o ensino-aprendizagem pode ser útil para amenizar, alterar e/ou resolvê-la (CORTEGOSO; COSER, 2011). É nesse sentido que, identificar e caracterizar comportamentos, para propor comportamentos-objetivo, é relevante e promissor em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

No contexto da proposição de comportamentos-objetivo para o ensino de Estatística, um estudo desenvolvido nessa perspectiva foi conduzido por Henklain (2020). O pesquisador examinou o ensino de Estatística como pré-requisito para ensinar Psicometria a estudantes de Psicologia. Ele notou que havia muita dificuldade no aprendizado de Psicometria, em grande medida, pela ausência de repertório estatístico. Por

esse motivo decidiu delimitar comportamento-objetivos que deveriam compor uma capacitação em Estatística. Para isso, definiu múltiplas fontes da literatura a partir das quais poderia propor comportamentos-objetivo. As fontes consultadas foram: Urbina (2007, Capítulo 2), Gouveia, Santos e Milfont (2009), Field (2009, Capítulo 1) e Marôco (2018, Capítulos 1, 2 e 3).

Cada uma dessas fontes foi lida na íntegra e, nesse processo, o pesquisador selecionou fragmentos que julgou serem informativos sobre as classes de comportamento básicas que um psicólogo deveria aprender sobre Estatística. Esse julgamento foi realizado com base na experiência do pesquisador e em sentenças nos textos que continham “verbos mais complementos” que informam sobre o que era preciso estar apto a “fazer” em relação à Estatística para conseguir (1) aprender Psicometria, (2) conduzir análises psicométricas ou (3) analisar estatisticamente conjuntos de dados. Com base nesse exame foram propostas 78 classes de comportamento, as quais foram organizadas em quatro classes mais gerais, a saber: (1) Definir o conceito de medida de acordo com o conhecimento em vigor na Estatística; (2) Definir o conceito de Estatística a partir de sua função; (3) Conceituar recursos estatísticos elementares para a Psicometria; (4) Calcular recursos estatísticos elementares para a Psicometria. Esse estudo, embora relevante, teve um caráter exploratório, pois o pesquisador não definiu critérios explícitos e replicáveis sobre como selecionou fragmentos das obras, como propôs as classes de comportamento e como as organizou. Essas limitações do estudo permitem classificá-lo como uma proposição de comportamentos-objetivo orientada por fontes da literatura e pela percepção do pesquisador,

mais do que a condução de um procedimento de descoberta de comportamentos-objetivo a partir da literatura.

Sendo a Estatística uma disciplina fundamental para a formação do psicólogo e diante da escassez de estudos sobre o tema, investigar esse problema quais são os comportamentos-objetivo ou objetivos de aprendizagem que devem compor o ensino de Estatística a psicólogos assume grande relevância. A delimitação de objetivos aumenta as chances de que a formação profissional e científica seja de qualidade, o que impacta positivamente na atuação profissional de futuros psicólogos que estarão, então, capacitados para trabalhar de forma independente, com eficácia e produzindo conhecimento científico nas suas áreas profissionais.

Método

Foi conduzido um procedimento para “Caracterizar classes de comportamentos” que podem constituir o ensino de Estatística para graduandos em Psicologia, com a finalidade de propor comportamentos-objetivo para esse ensino. Isso foi feito por meio de uma fonte da literatura e, complementarmente, pela consulta aos achados no estudo conduzido por Henklain (2020). O procedimento adotado foi derivado da Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC), e foi baseado nas pesquisas de De Luca (2008) e Beltramello (2018).

Fonte de informações

Como fonte de informações foi adotado o capítulo “Tudo o que você sempre quis saber sobre Estatística (bem, quase tudo)”, do livro *Descobrendo a*

estatística usando o SPSS. Neste trabalho, Field (2009, Capítulo 1) expõe os conceitos nucleares da Estatística como condição para que o estudante, principalmente da área de Ciências Humanas e Sociais, tenha um repertório conceitual mínimo para usar recursos e interpretar dados estatísticos adequadamente. Esse objetivo do autor está em sincronia com o objetivo da presente pesquisa, que envolve a descoberta dos comportamentos que devem ser ensinados a graduandos em Psicologia, considerando que os cursos de Psicologia brasileiros costumam ofertar apenas uma disciplina introdutória de Estatística. Assim, a aprendizagem que é factível de se desenvolver nesses cursos, em geral, é um repertório conceitual mínimo sobre Estatística. Ademais, o psicólogo ao final da graduação não é um profissional que lidará predominantemente com análises de dados estatísticos, mas precisará compreender e avaliar criticamente o significado de números e análises, presentes, por exemplo, em pesquisas e manuais de testes psicológicos.

O Capítulo 1 de Field (2009) possui 30 páginas, sendo 29 delas compostas por textos distribuídos entre seções e a última página apresenta as referências bibliográficas. Para este trabalho, optou-se por descobrir e caracterizar comportamentos apenas da primeira metade do capítulo, considerando que o volume de comportamentos explícitos e implícitos no texto é grande. Assim, embora a leitura do texto tenha ocorrido na íntegra, assim como a seleção de fragmentos, a descoberta de comportamentos foi feita considerando os fragmentos da Página 1 até a 14 (31 a 44 na numeração original do capítulo), isto é, até a Seção 1.5.3. do texto. Essas informações (sobre a constituição do livro) são relevantes porque possibilitam a

demonstração sobre até onde a presente pesquisa foi desenvolvida, além de demonstrar o quanto o presente procedimento é rigoroso no sentido de possibilitar a identificação de quais são as aprendizagens necessárias e relevantes a serem desenvolvidas no ensino de Estatística.

Além do capítulo de Field (2009), as classes de comportamento propostas por Henklain (2020) foram consultadas. Não obstante, não foram registradas as classes de comportamento propostas por Henklain (2020) que são relacionadas a aprendizagens que não foram analisadas neste estudo, afinal apenas uma parcela do capítulo de Field (2009) foi examinada.

Instrumentos

Foram construídos dois protocolos de pesquisa: (1) Protocolo de Registro de Fragmentos (PRF, ver Tabela 1); (2) Protocolo de Registro de Comportamentos (PRC, ver Tabela 2). O PRF foi usado ao longo da leitura do texto para o registro de fragmentos, enquanto o PRC foi utilizado a partir do momento em que a leitura foi encerrada e o PRF estava completamente preenchido.

Tabela 1 - Protocolo de Registro de Fragmentos

Código	Categoria	Tipo de Fragmento	Fragmento	Página

Nota. Código = Número identificador do fragmento; Categoria = Classificação do fragmento atribuída pelo pesquisador considerando o tópico da Estatística ao qual se relaciona; Tipo de Fragmento = Verbo + Complemento ou Complemento; Fragmento = Fragmento de texto copiado do capítulo; Página = Número da página no qual o fragmento foi encontrado.

Tabela 2 - Protocolo de Registro de Comportamentos

CF.	CC.	RP?	Nível	Tipo Descoberta	Antece- -dentes	Ação + Complemento	Consequentes

Nota. CF = número identificador do fragmento; CC = Número identificador do comportamento proposto; RP? = Identificação com S se o comportamento proposto fosse repetido ou N se não fosse; Nível = Número identificador da posição hierárquica do comportamento para delimitar o seu grau de abrangência; Tipo de Descoberta = Indicação se foi Identificação direta no texto ou Derivação¹; Antecedentes = Informação sobre situações diante das quais o estudante deve agir ou estímulos que deve considerar ao agir; Ação + Complemento = Informação sobre ação que o estudante deve desempenhar acompanhada de um complemento que lhe dê sentido e que sirva como nome da classe de comportamento proposta; Consequentes = Informação sobre decorrências da ação do estudante como estímulos que devem ser produzidos por suas ações.

Procedimento de coleta de dados

O procedimento para a descoberta e caracterização de comportamentos-objetivo consistiu na seleção e exame de fragmentos de texto obtidos na fonte da literatura. Esses fragmentos deveriam conter, pelo menos, um componente diretamente relacionado a comportamentos-objetivo que deveriam ser aprendidos por estudantes de Psicologia em uma disciplina de Estatística.

O procedimento para seleção e exame de fragmentos consistiu nos seguintes passos: (1) Seleção, avaliação e registro por categorias de fragmentos da fonte de informações; (2) Análise, derivação e registro de componentes dos comportamentos identificados; (3) Decomposição de classes de comportamento implícitas ou relacionadas ao fragmento; (4)

¹ Inferência funcional realizada a partir de um componente básico do comportamento constituinte da classe geral (SUHETT, 2017).

Aperfeiçoamento linguístico preliminar da redação de componentes identificados e derivados das classes de comportamentos; (5) Organização das classes de comportamentos descobertas, constituintes da classe geral, em um sistema comportamental. Cada um desses passos será descrito a seguir.

Passo 01 - Seleção, avaliação e registro por categorias de fragmentos da fonte à medida que a leitura foi realizada.

Ao ler a fonte, foi avaliada uma única sentença do texto por vez. Para cada sentença lida era preciso avaliar se a sentença isolada já possuía informações sobre comportamentos constituintes da classe geral sob exame como condição para marcar o fragmento. O critério para essa decisão consistiu na identificação de um verbo mais o(s) complemento(s) que indicam uma ação que o estudante deve aprender em Estatística (por exemplo, “avaliar criticamente uma estatística”, “calcular mediana” etc.) ou uma informação sobre um aspecto do ambiente que o estudante deveria considerar para realizar uma ação que deveria aprender em Estatística (por exemplo, “médias só podem ser calculadas a partir de variáveis mensuradas em nível intervalar ou de razão”) ou, ainda, uma informação sobre uma consequência esperada pela ação do estudante (por exemplo, “resultado correto de estimativa de aderência do modelo”).

Ao final da primeira leitura, o texto continha várias marcações. Foi, então, conduzida uma releitura do capítulo para aperfeiçoamento dessas marcações. A finalidade dessa etapa foi assegurar que variáveis externas à pesquisa (como o “cansaço” do pesquisador) não afetassem as decisões de

seleção e marcação de fragmentos. Após a releitura da fonte, foi realizado o registro e categorização dos fragmentos no PRF (ver Tabela 1). Fragmentos marcados de azul foram, então, no PRF, categorizados como “Ação + Complemento” na coluna “Tipo de Fragmento”, e de “Complemento” para aqueles marcados de verde.

Em seguida, os fragmentos, a depender do seu conteúdo, foram categorizados em temáticas de Estatística. Para realizar essa categorização foi considerado o conteúdo abordado por Field (2009) no trecho do capítulo do qual o fragmento foi obtido. Em casos em que houve dúvida sobre a distribuição dos elementos entre as categorias, o pesquisador comparou a definição de cada uma, conforme apresentado, bem como, o conteúdo do fragmento.

Foi, então, atribuído um código para cada fragmento, iniciando pelo número 1 para o primeiro fragmento e seguindo em contagem crescente. O número da página na qual o fragmento foi encontrado, também foi registrado, caso fosse necessária a execução de conferências na fonte de informações. Por fim, nos fragmentos com "verbo mais complemento", os verbos foram grafados em negrito, no intuito de facilitar a identificação inicial da quantidade de classes de comportamento envolvidas nesse fragmento.

Passo 02 - Análise, derivação e registro de componentes dos comportamentos identificados

Após a conclusão do Passo 1, foi iniciado o registro das redações iniciais de classes de comportamento no PRC (ver Tabela 2). Cada fragmento

foi incluído em uma célula vazia da coluna “Ação + Complemento”. Na sequência, o fragmento incluído na célula foi separado em tantas células da coluna “Ação + Complemento” quantos fossem os verbos grafados em negrito. Feito isso, as informações de cada célula da coluna “Ação + Complemento” foram analisadas de modo que suas informações fossem separadas e incluídas nas células correspondentes das colunas de “Antecedentes” e “Consequentes”. Considerou-se aqui, os conceitos de antecedente, ação e consequente propostos por Cortegoso e Coser (2011).

A derivação de componentes de comportamentos foi realizada por meio de perguntas-chave feitas pelo pesquisador, por exemplo: (a) Derivação de eventos antecedentes quando se identificou a ação do aprendiz no fragmento: “O que é necessário estar presente no ambiente para que essa resposta (ação) seja apresentada?”; (b) Derivação de ações, quando antecedentes e consequentes foram identificados: “O que o aprendiz precisa fazer, nesse ambiente (antecedente), para produzir tais consequências. Todos os componentes derivados foram marcados em azul para que as derivações realizadas ficassem explícitas no PRC.

Passo 3 - Decomposição de classes de comportamentos implícitas ou relacionadas ao fragmento

Na sequência, foram decompostas classes de comportamentos a partir dos fragmentos por meio da pergunta “Que outros comportamentos seriam pertinentes que o aprendiz aprendesse relacionados a este fragmento, embora não estejam explícitos?”. As classes decompostas foram sempre registradas

em linhas vazias do PRC para evitar sobreposição de informações e as informações, a depender de suas características, eram inseridas em uma de três colunas, “Antecedentes”, “Ação + Complemento” e “Consequentes”.

No PRC foram registradas também as colunas “CF”, “CC”, “RP?” e “Tipo de Descoberta” para cada classe de comportamento identificada ou decomposta. Foram inseridos os números dos fragmentos a partir do qual cada classe de comportamento foi identificada ou decomposta. Registrou-se um número identificador para a classe de comportamento proposta, sendo o primeiro registro correspondente ao número 1 e os posteriores contados de forma crescente para as demais classes de comportamentos.

Passo 04 - Aperfeiçoamento linguístico preliminar da redação de componentes identificados e derivados das classes de comportamentos

Nesse passo, todas as classes de comportamento foram lidas e ajustes foram feitos de modo a conferir a maior concisão possível à redação. Os verbos utilizados foram alterados para descrever de maneira mais precisa as ações do aprendiz, bem como sua relação com os eventos antecedentes e consequentes, que também foram alterados com a finalidade de tornar a descrição mais precisa. Após o aperfeiçoamento linguístico, todas as classes de comportamento propostas foram reexaminadas para identificação de repetições de comportamentos.

Passo 05 - Organização das classes de comportamentos descobertas, constituintes das classes gerais, em um sistema comportamental

Esta etapa iniciou-se pela hierarquização de comportamentos em

termos de classes mais e menos gerais, apenas para classes de comportamento marcadas como não repetidas. Tal procedimento requereu uma avaliação sobre relações de pertencimento e abrangência entre as classes de comportamento descobertas.

Em seguida, com as classes de comportamentos organizadas por níveis de abrangência, foram realizadas decomposições de comportamentos descobertos, não repetidos e que o pesquisador julgou pouco claros mesmo após o ajuste de linguagem. Avaliou-se, para cada comportamento, as respostas para a pergunta “o que o aprendiz precisa ser capaz de fazer para (...)?”. Com a resposta formulada, as classes de comportamento decompostas foram inseridas abaixo das classes gerais a que pertencem e com o devido preenchimento do PRC.

Finalmente, as classes de comportamento identificadas e decompostas neste estudo foram comparadas com as propostas por Henklain (2020) para, então, selecionar as classes de comportamento propostas pelo autor e não identificadas neste estudo. As classes selecionadas foram, então, registradas no PRC com o preenchimento correspondente de todas as colunas. Na coluna “CF”, especificamente, foi inserido o símbolo “Est1” como sinalização de que a classe foi obtida por Henklain (2020).

Por fim, foi conduzida mais uma leitura de todas as classes de comportamento não repetidas para o ajuste final da linguagem. Avaliou-se apenas as dimensões de concisão e clareza.

Procedimento de análise de dados

Foi realizada a contagem de componentes e classes de comportamento identificadas e decompostas. Cada tipo de componente identificado, cada tipo de componente derivado, o total de classes de comportamento e o total de classes de comportamento mais gerais foram contados. Após o procedimento de contagem, as classes de comportamentos identificadas foram analisadas e organizadas em aprendizagens que um estudante de psicologia precisa alcançar em uma disciplina de Estatística, melhor apresentado logo a seguir.

Resultados

Ao executar o procedimento planejado, foram identificados 275 fragmentos, sendo 110 com verbos mais complementos e 165 apenas com complementos. Neste trabalho, porém, foi analisada somente a primeira metade do capítulo, o que correspondeu a 118 fragmentos, dos quais 44 eram com verbos mais complementos e 74 apenas com complementos.

Na Tabela 3 exhibe-se a quantidade de áreas da Estatística contempladas nos fragmentos do texto em sua totalidade e em comparação aos fragmentos que foram efetivamente analisados. Na amostra de fragmentos analisada, nota-se um destaque a temas relacionados ao papel da Estatística na ciência, bem como a finalidade dessa disciplina para o conhecimento humano (27,12%). Identificaram-se, ainda, fragmentos que tratavam sobre medidas de dispersão (28,81%) e distribuição de frequências (16,95%). Destacar esses temas sinaliza as características gerais dos comportamentos-objetivo que serão

apresentadas a seguir.

Tabela 3 - Quantidade de áreas da Estatística contempladas nos fragmentos

Áreas da Estatística	Qtd. Total	%	Qtd. 118	%
M. Dispersão	69	25,09	34	28,81
Ciência e Propósito	49	17,82	32	27,12
Distribuições	26	9,45	20	16,95
Probabilidade	12	4,36	12	10,17
Amostragem	10	3,64	7	5,93
M. Tendência Central	7	2,55	6	5,08
Genérico Conceitos	5	1,82	2	1,69
M. Posição	2	0,73	2	1,69
T. Hipóteses	33	12,00	1	0,85
Delineamento	1	0,36	1	0,85
S. Matemáticos	1	0,36	1	0,85
Modelos	14	5,09	0	0,00
T. do efeito	14	5,09	0	0,00
Poder	11	4,00	0	0,00
M. Associação	10	3,64	0	0,00
Tipos de erros	7	2,55	0	0,00
Estatística inferencial	3	1,09	0	0,00
R. Gráfica	1	0,36	0	0,00
M. Contagem	0	0,00	0	0,00
M. Interferência	0	0,00	0	0,00
Total	275	100	118	100

Nota. Qtd. = Quantidade.

Com 118 fragmentos selecionados para a análise neste trabalho, foram propostas 244 classes de comportamento, envolvendo 244 classes de ações, 498 classes de estímulos antecedentes e 334 classes de estímulos consequentes. Para atingir esse total, parte das classes de comportamentos foram obtidas em Field (2009, Capítulo 1) e parte em Henklain (2020). A partir de Field, foram descobertas 166 classes de comportamento, compostas por 166 classes de ações, 379 classes de estímulos antecedentes e 227 classes de estímulos consequentes. Em Henklain (2020), foram identificadas 78 classes de comportamento. Nessas 78 classes, identificamos 78 classes de ações, 13 classes de estímulos antecedentes e 16 classes de estímulos consequentes. Ao incluir as classes de comportamento propostas por Henklain (2020), verificou-se que elas não contavam com uma descrição específica de eventos antecedentes e consequentes. Os 13 estímulos antecedentes e 16 consequentes descritos eram genéricos. Assim, derivou-se novos estímulos, consistindo em 93 novos eventos antecedentes derivados e mais 91 estímulos consequentes derivados.

Ao final desse exame foram propostas seis classes mais gerais de comportamentos-objetivo que explicitam as aprendizagens que um estudante de psicologia precisa alcançar em uma disciplina de Estatística: (1) Caracterizar a finalidade da estatística na construção de conhecimento científico; (2) Definir conceitos estatísticos básicos para o planejamento de pesquisas; (3) Definir conceitos estatísticos básicos para modelar a realidade a partir de dados de pesquisas; (4) Modelar a realidade a partir de recursos estatísticos e dados de pesquisas; (5) Avaliar limitações, usos e consequências de modelos

estatísticos; (6) Responder questões científicas com o auxílio da Estatística.

As três primeiras classes refletem o que é, tipicamente, chamado por repertório teórico, ao passo que a Classe 4 envolve o desenvolvimento de um repertório prático de análise de dados. Relaciona-se com esse repertório a capacidade descrita na Classe 6, correspondente à condução de pesquisas para responder perguntas científicas. A Classe 5, por sua vez, pode ser considerada como uma das mais valiosas na formação de graduandos em Psicologia, pois trata-se de um repertório fundamental para a avaliação crítica de estatísticas com as quais depara-se no cotidiano, seja no contexto da pesquisa, em situações divulgadas por mídias informativas, e em contextos laborais de psicólogos, tais como aplicação e correção de testes psicológicos.

Discussão

O objetivo do estudo foi a proposição e caracterização de classes de comportamentos-objetivo para o ensino de Estatística a estudantes de Psicologia, utilizando a PCDC. Foram identificadas 244 classes de comportamento, sendo seis mais gerais.

A descoberta de comportamentos-objetivo apontou o que ensinar e quais comportamentos devem ser fruto desse ensino. Uma vez estabelecidos os comportamentos-objetivos, relacionados com a realidade do aprendiz, sua motivação e seu envolvimento no aprendizado tendem a aumentar, sendo importante que o docente tenha claro os comportamentos-objetivos a serem desenvolvidos (KUBO; BOTOMÉ, 2001). Estudos com base na PCDC trazem contribuições relevantes para o desenvolvimento de comportamentos

científicos e profissionais, possibilitando uma formação com mais qualidade e eficácia (DE LUCA, 2008, 2013; VIECILI, 2008). Essas contribuições tornam-se mais relevantes quando se considera que existem dificuldades de aprendizagem e atitudes negativas frente a Estatística por parte dos alunos de psicologia (VENDRAMINI, 2000).

Essas dificuldades podem estar relacionadas ao despreparo desses alunos na disciplina de Matemática (SILVA, 2000; VENDRAMINI, 2000). Considerando essas dificuldades e tomando os comportamentos-objetivo levantados no presente estudo, verifica-se a necessidade do professor planejar as contingências de ensino com base nos pré-requisitos do ensino da Estatística, principalmente para alunos com um nível maior de dificuldade no aprendizado da Matemática. Considerando como exemplo o comportamento-objetivo “conceituar a média”, encontra-se o pré-requisito “definir o conceito de média”, em que o professor deve expor que a sua complexidade vai além da simplicidade do procedimento de cálculo. Ou seja, a tônica da explanação sobre o significado da média deve ressaltar aspectos como: a soma dos desvios em relação à média é zero; deixar claro o impacto que o zero tem na média de uma distribuição e a compreensão de quão bem ou não a média pode resumir os dados de uma distribuição; entre outros. A falta do conhecimento prévio por parte do aluno resultaria em dificuldades em apresentar o comportamento-objetivo do conceito da média em situações práticas e acadêmicas (POLLATSEK et al., 1981; BROCARDO; MENDES, 2001).

Em síntese, o que Field (2009) destaca na primeira metade do seu capítulo é o papel fundamental da Estatística para ajudar a responder às

questões científicas por meio da construção de modelos. O ponto enfatizado pelo autor, e que pode ser observado por meio da Tabela 3, é que além da construção do modelo, para responder às questões científicas, é um requisito que se avalie a aderência do modelo à realidade, ou seja, em que medida ele corresponde à realidade. Para isso, as medidas de dispersão são fundamentais.

Adicionalmente, Field (2009) destaca que modelos são muito úteis porque podem nos ajudar a fazer previsões e inferências sobre a realidade. Para conseguir isso, uma das estratégias da Estatística é identificar características de distribuições de frequências e, em seguida, examinar em que grau cada fenômeno estudado se distribui de forma análoga às distribuições conhecidas. Quando são identificadas similaridades entre as distribuições conhecidas e aquela em estudo, é possível supor que as características da primeira se apliquem àquela que estamos estudando, permitindo a estimativa de probabilidade de certos valores, escores ou eventos. Isso justifica a ênfase encontrada nesses temas. Esse dado aponta para os comportamentos-objetivo que devem ser enfatizados, inclusive, do ponto de vista de avaliação de desempenho acadêmico.

As limitações deste trabalho dizem respeito ao fato de que examinou apenas a metade do capítulo do Field (2009). Seguramente, as classes propostas e a qualidade da caracterização de cada uma delas tendem a crescer com a análise do restante do capítulo, sendo possível identificar até outras classes mais gerais.

Considerações finais

A PCDC apresenta uma proposta de ensino-aprendizagem orientada pela noção de comportamento, cujo ponto de partida são as necessidades sociais dos aprendizes, isto é, os aspectos da realidade que o futuro profissional terá que lidar. É necessário que o professor saiba quais comportamentos-objetivo precisam ser aprendidos e que contingências que devem ser planejadas para desenvolvê-los, aumentando a probabilidade de uma educação mais efetiva.

A Educação Estatística, conforme apresentado, consiste em uma parte necessária da formação científica e profissional de todos os cidadãos do século XXI. Portanto, faz-se necessário envidar esforços para a descoberta e caracterização de comportamentos-objetivo para o ensino de Estatística. Embora o avanço alcançado neste estudo tenha sido substancial, sugerimos que pesquisas futuras concluam a análise do capítulo do Field (2009), possibilitando, assim, uma visão mais rigorosa sobre comportamentos-objetivo para o ensino de Estatística a estudantes de Psicologia.

REFERÊNCIAS

- BELTRAMELLO, O. **Acompanhamento Terapêutico: características de classes de comportamentos constituintes dessa atuação do psicólogo no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento). Programa de Pós-graduação em Análise do Comportamento, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- BROCARD, J.; MENDES, F. Processos usados na resolução de tarefas estatísticas. **Quadrante**, v.10, n. 1, p. 33-58, 2001.
- CAMPOS, C. R.; WODEWOTZKI, M. L. L.; JACOBINI, O. R. **Educação**

Estatística: teoria e prática em ambientes de modelagem matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CASTRO, F. C.; CAZORLA, I. M. **As armadilhas estatísticas e a formação do professor.** In: Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, 2007

CAZORLA, I. M. **A relação entre a habilidade viso-pictórica e o domínio dos conceitos estatísticos na leitura de gráficos.** Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, Campinas, 2002.

CORTEGOSO, A.; COSER, D. **Elaboração de programas de ensino.** São Carlos: Edufscar, 2011.

DE LUCA, G. G. **Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”.** Dissertação. (Mestrado em Psicologia). Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DE LUCA, G. G. **Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”.** Tese. (Doutorado em Psicologia). Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

FELIX, G. **Proposição de comportamentos-objetivos para o ensino de Estatística a graduando de psicologia.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, no prelo.

FIELD, A. Tudo o que você sempre quis saber sobre estatística (bem, quase tudo). In: A. Field, **Descobrendo a estatística usando o SPSS** (p. 31-60). Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOUVEIA, V. V.; SANTOS, W. S.; MILFONT, T. L. O uso da estatística na avaliação psicológica: Comentários e considerações práticas. In: C. S. Hutz (Org.) **Avanços e polêmicas em avaliação psicológica: Em homenagem a Jurema Alcides Cunha** (p. 127-155). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

HENKLAIN, M. H. O. **Descoberta de classes de comportamento para o ensino de Estatística a graduandos em Psicologia: Pré-requisitos para o**

aprendizado de psicometria. 2020. Texto não publicado.

IGNÁCIO, S. A. Importância da estatística para o processo de conhecimento e tomada de decisão. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 118, p. 175-192, 2010.

KATAOKA, V. Y; OLIVEIRA, A. C. S.; SOUZA, A. A.; RODRIGUES, A.; OLIVEIRA, M. S. A Educação Estatística no ensino fundamental II de Lavras, Avaliação e Intervenção. **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, v. 14, n. 2, p. 233-263, 2011.

KIENEN, N.; KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: Alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. **Acta Comportamental**, n. 21, v. 4, p. 481-494, 2013.

KUBO, O.; BOTOMÉ, S. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, n. 5, p. 133-171, 2001.

MARÔCO, J. **Análise estatística com o SPSS Statistics**. Pero Pinheiro: Report Number, 2018.

POLLATSEK, A.; LIMA, S.; WELL, A. D. Concept or computation: Students' understanding of the mean. **Educational Studies in Mathematics**, n. 12, p. 191-204, 1981.

SILVA, C. B. **Atitudes em relação à estatística: um estudo com alunos de graduação**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SUHETT, L. B. R. **Análise do Comportamento e Formação de Pedagogos: Contribuições a partir do exame de diretrizes curriculares nacionais**. Dissertação. (Mestrado em Análise do Comportamento). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

VENDRAMINI, C. M. M.; BRITO, M. R. F. Relações entre atitude, conceito e utilidade da Estatística. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 59-63, 2001.

VENDRAMINI, C. M. M. **Implicações das atitudes e das habilidades matemáticas na aprendizagem dos conceitos de estatística**. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VIECILI, J. **Classes de comportamentos profissionais que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em psicologia e da formação desse profissional.** Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VOLPATO, G. L.; BARRETO, R. E. **Estatística sem dor!!!** Botucatu, SP: Editora Best Writing, 2011.

URBINA, S. Estatística básica para testagem. In: S. Urbina, **Fundamentos da testagem psicológica** (p. 43-82). Porto Alegre: Artmed. 2007.

O PERCURSO DO EDUCADOR PAULO FREIRE NAS TRAMAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR ATÉ A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Mikaelly Cristiny de Almeida Pereira
Sheila de Fátima Mangoli Rocha*

Resumo

Paulo Freire, educador reconhecido por sua preocupação com a educação dos menos favorecidos social e economicamente, tendo como referência a experiência do projeto de alfabetização de jovens e adultos em Angicos/RN, contribuiu de forma significativa para uma proposta educacional libertadora, mediada pelo diálogo, onde educador e educando expõe de forma horizontal sua própria identidade cultural para juntos fazerem uma reflexão socializada. Essa reflexão deve gerar uma consciência crítica que possibilite ao educando assumir seu respectivo lugar na sociedade. Freire desenvolveu um método inovador para o ensino de jovens e adultos que ia além das cartilhas destinadas para o ensino de crianças, que antes eram adaptadas para a educação dos adultos. Este capítulo parte de um estudo teórico sobre as contribuições de Freire para a Educação de Jovens e Adultos e tem o propósito de trazer à reflexão aspectos relacionados aos caminhos percorridos pelo educador, no início do exercício da profissão docente, que o tornaram referência na área. Como resultado, das experiências em destaque se evidencia o entrelaçamento de aspectos teóricos e práticos que constituíram o educador Paulo Freire, ensejando reflexões sobre a formação docente na atualidade.

Palavras-chave: Experiência em Angicos. Movimento de Cultura Popular. Educação Libertadora.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, por não ser uma modalidade de ensino recentemente instituída, apresenta diversas mudanças ao longo de sua história, sendo essas modificações influenciadas pelas transformações sociais, políticas e econômicas que caracterizavam os diferentes momentos históricos do Brasil.

Lentamente, ao longo de décadas, a EJA foi ganhando espaço nas políticas educacionais, sendo influenciada por diversos teóricos, como também, pela política de cada época. Essa modalidade ao longo do tempo ganhou aplicações pedagógicas, métodos, novas estruturas e revisões. Dentre as propostas teórico-metodológicas adotadas nessa modalidade, a mais significativa foi a de Paulo Freire¹. Segundo Brandão

Desde o princípio dos anos 60, Paulo Freire e sua primeira equipe de educadores nordestinos trabalhavam na criação de um novo sistema de trabalho na alfabetização e na educação continuada de jovens e de adultos. Eles sabiam que os velhos modelos de alfabetização, baseados em cartilhas e em trazer para o mundo do adulto formas de trabalho didático com crianças, em nada correspondiam às ideias de uma educação libertadora (BRANDÃO, 2005, p. 53).

Para Freire, a educação libertadora consiste em um processo educativo dialógico que possibilita aos educadores e educandos, em comunhão, desvelar

¹ Cabe destacar que Freire não se autoproclamava criador de um método de alfabetização de adultos, o “método Paulo Freire”, como ficou conhecido, não era expressão usada pelo próprio autor. Entretanto, essa terminologia contempla uma prática pedagógica fundamentada em uma concepção, propostas por Freire, que vincula a alfabetização ao processo de conscientização, através da leitura do mundo, para além da leitura da palavra.

a realidade criticamente. É um processo oposto ao identificado e definido pelo autor como educação bancária, uma concepção desdobrada em práticas que limitam o educando em sua expressão enquanto ser humano, em perspectivas que equiparam o ensino ao treinamento, calcadas na memorização e repetição, esvaziadas de sentido.

Portanto, é necessário ter conhecimento da trajetória de Freire na Educação Popular para se compreender a sua proposta pedagógica para o ensino de jovens e adultos. Nas afirmações de Paludo (2010) são encontradas as justificativas para tal esforço de compreensão, haja vista que a educação popular pode ser compreendida como educação das classes populares, feita com o povo, e, nesse sentido Freire se destaca, na década de 1960, entre os principais idealizadores, e, atualmente, entre os principais inspiradores.

Por fim, vale ressaltar, que este capítulo parte de um estudo teórico-bibliográfico sobre as contribuições de Freire para a Educação de Jovens e Adultos e tem o propósito de trazer à reflexão aspectos relacionados aos caminhos percorridos pelo educador, no início do exercício da profissão docente, que o tornaram referência na área.

O encontro de Paulo Freire com a educação

No ano de 1946, ao começar a trabalhar no Departamento de Serviço Social do SESI (Serviço Social da Indústria), tem início a caminhada de Freire no campo educacional. No exercício da função assumida na instituição, Paulo Freire "manteve contato com a população mais simples, os desprovidos da sociedade" (PEREIRA, 2014, p. 156), e com essa aproximação com o povo,

buscou o diálogo para poder compreendê-los, e assim pode perceber, segundo Pereira (2014), o sofrimento e as alienações que perpetuavam nessa população.

Ao se envolver ainda mais com o povo, fazendo questionários às famílias das crianças que frequentavam as escolas do SESI, e palestras para um grupo de pais, composto por pessoas analfabetas, desempregadas ou empregadas, de zona urbana e rural, que Paulo Freire percebeu o quanto é necessário que o educador se insira no meio do povo para que assim ele consiga compreendê-los de fato.

Dessa forma ele se propôs a fazer um estudo de como o povo se comunica, quais as questões e as problemáticas postas em seu universo. Nesse momento se envolve em trabalhos em prol dos movimentos populares. E nessa sua inserção, engaja-se primeiramente no Movimento de Cultura Popular – (MCP) do Recife, onde teve contato com a leitura de autores voltados à vida popular como Graciliano Ramos, Gylberto Freire, Jorge Amado, entre outros. Foi uma época muito frutífera para ele, já que nesse envolvimento começou seu trabalho de alfabetização de jovens e adultos (PEREIRA, 2014, p. 159).

Todo esse interesse em estudar sobre o povo, é fruto da sua experiência no SESI, pois foi através dela “[...] que a realidade se lhe revelou. Foi aí que Paulo aprendeu a dialogar com a classe trabalhadora, a compreender o mundo, através de sua linguagem. Foi aí, aprendendo na prática, que se tornou um educador” (GADOTTI, 2004, p. 24).

O próprio Freire (1992, p. 09) avalia o papel fundante de sua atuação no SESI como um

[...] campo de experiência, de estudo, de reflexão, de prática se constitui como um momento indispensável à gestação da *Pedagogia do oprimido* [...] A *Pedagogia do oprimido* não poderia ter

sido gestada em mim só por causa de minha passagem no SESI, mas a minha passagem no SESI foi fundamental. Diria até indispensável à sua elaboração. Antes mesmo da *Pedagogia do oprimido*, a passagem pelo SESI tramou algo de que a *Pedagogia* foi espécie de alongamento necessário. Refiro-me à tese universitária que defendi na então Universidade do Recife, depois Federal de Pernambuco: *Educação e atualidade brasileira* que, no fundo, desdobrando-se em *Educação como prática da liberdade*, anuncia a *Pedagogia do oprimido*.

Em sua tese, Freire traz uma análise da sociedade brasileira, onde mostra um olhar crítico para a transformação das massas populares, como também da inexperiência democrática para a consciência crítica, onde o povo passa a se ver como sujeito de cultura e sujeito coletivo de desenvolvimento (ROSAS, 2008). Após a defesa de sua tese, Paulo Freire foi convidado a assumir a Direção do Serviço de Extensão da Universidade, e também recebeu o convite para assumir a Coordenação do programa de alfabetização de adultos.

Podemos destacar em Recife três experiências que são significativas na trajetória de Freire, além dessa no SESI. A primeira delas é o Movimento de Cultura Popular (MCP) realizado em 1960, a segunda é a experiência em Angicos-RN em 1962, e por último o Programa Nacional de Alfabetização do MEC em 1964, que se propunha a utilizar o método de Paulo Freire de alfabetização de adultos.

É a partir do seu método de alfabetização de adultos, que “[...] foi divulgado em ampla campanha publicitária promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte” (BEISIEGEL, 2010, p. 14), que Freire ficou conhecido. Esse método foi resultado da experiência-piloto

na cidade de Angicos, que por sua vez possui raízes no MCP.

Movimento de Cultura Popular (MCP)

No ano de 1960, o Movimento de Cultura Popular foi criado pelo então prefeito de Recife, Miguel Arraes, com o intuito de ser uma ação comunitária de educação popular, que desse ênfase na cultura popular, e que alfabetizasse crianças e adultos, além de proporcionar a formação de consciência social e política dos trabalhadores, para que fossem capazes de participar de forma efetiva na vida política do país.

A equipe do MCP era composta por intelectuais - artistas e educadores, que foram convidados por Arraes para transformar a sociedade local. Esses intelectuais levaram para as camadas pobres de Recife, conforme asseverado por Souza (2018, p. 451-452)

[...] um novo sistema de contrato elaborado a fim de promovê-las, dentro de um quadro de promoção em grupo, sem distinção de classe ou sexo, a uma nova configuração de tecido social. Esse esforço, sem perder de vista a preocupação em não destruir o que havia de original e de fecundo nas culturas tradicionais da população nordestina, visava estabelecer uma comunicação livre de entraves entre as camadas populares e o mundo moderno – em sua esfera econômica, política e social.

O pensamento norteador do MCP era de que através da educação eles conseguiriam causar mudanças nas áreas econômica, política e social. Acreditavam que ao financiar e levar atividades para os grupos alvo dos projetos desse movimento, essa população iria se tornar apta para “resolver os problemas essenciais da vida cotidiana” (SOUZA, 2018, p. 452).

Saviani, em consonância com o pensamento de Souza, escreveu que

com o MCP

Pretendia-se desenvolver uma educação genuinamente brasileira visando à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo. A prática que se buscou implementar visava aproximar a intelectualidade da população, travando um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despindo-se de todo o espírito assistencialista (SAVIANI, 2008, p. 318).

Portanto, a característica desse movimento, assim como asseverado por Souza (2018) e Saviani (2008), era desenvolver uma metodologia com o povo, que tivesse seus enfoques na cultura popular, de acordo com a realidade vivida pela população rural e urbana.

À frente desse movimento, além do prefeito de Recife, estava como um dos sócios fundadores, Paulo Freire, contribuindo com seus ideais de educação libertadora, que se utilizava dos saberes que a população já possuía para produzir cultura, necessitando apenas de aperfeiçoamento (COSTA, 2015).

Inicialmente o MCP contava com poucas pessoas envolvidas, a medida que esse movimento começou a repercutir, mais pessoas ingressaram para colaborar com o desenvolvimento desse projeto. Para melhor administração dos trabalhos realizados, foram criados três departamentos, sendo eles o de Formação da Cultura (DFC), o de Documento e Informação (DDI) e o de Difusão da Cultura (DFC), cada um possuía atividades diferenciadas, mas que buscavam os mesmos resultados.

Com essa divisão dos departamentos, o movimento foi cada vez mais ficando popular, e contribuindo com mais ênfase nas áreas educativas. Como

o grupo de Formação da Cultura foi o mais atuante, ele acabou se fragmentando em dez subgrupos, dentre eles, o de Pesquisa, que foi dirigido por Paulo Freire.

Como uma das propostas básicas do MCP era a educação de adultos, no ano de 1961 foram criadas várias escolas de rádio, com o intuito de atender a carências que ainda existiam nesse segmento educacional. As aulas eram transmitidas à noite, pela Rádio Clube de Pernambuco e pela Rádio Continental, e os alunos adultos frequentavam os mesmos espaços das escolas que as crianças e adolescentes no horário oposto. Em 1962, foram criadas as cartilhas do MCP, como ficou conhecido esse material, que objetivava auxiliar na educação dos adultos (COSTA, 2015).

Toda a questão da alfabetização de adultos norteadas a partir de dois pontos e sobre elas a MCP desenvolveu seus planos de ações.

Se, do ponto de vista linguístico, o analfabeto é aquele ou aquela que não sabe ler e escrever, o analfabeto político – não importa se sabe ler ou não – é aquele que tem uma percepção ingênua dos seres humanos em suas relações com o mundo, uma percepção ingênua da realidade social que para ele ou ela, é um fato dado, algo que é e não que está sendo. (FREIRE, 2002, p. 105-106).

Assim, acreditavam que o MCP fosse capaz de transformar uma população oprimida, sem direitos, em pessoas que pudessem tomar seus lugares na sociedade. Com essa visão, o movimento com o tempo foi se fortalecendo e o número de pessoas alfabetizadas, tanto crianças como adultos, aumentando.

Apesar dos resultados positivos, com o início da ditadura militar os intelectuais do movimento foram perseguidos. Sem apoio político, o

movimento foi perdendo a força, até ser extinto pelo governo, no ano de 1964.

Experiência em Angicos

A proposta educacional que ficou conhecida posteriormente como a Experiência em Angicos, tinha como objetivo diminuir o índice de analfabetismo na população adulta que atingia o estado do Rio Grande do Norte (RN). Foi uma iniciativa “do governo estadual do Rio Grande do Norte, em convênio com a Superintendência para o desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e United States Agency for International Development (USAID)” (GERMANO; PAIVA, 2006, p. 12).

O Serviço Cooperativo da Educação do Rio Grande do Norte (SECERN) ficou responsável por esse projeto, sendo orientado pedagogicamente pelo sistema de alfabetização de adultos, criado por Paulo Freire em Recife e aplicado no Movimento de Cultura Popular, que já apresentava resultados positivos. Foi Freire que escolheu a equipe de coordenadores, e ela era composta, em sua maioria, por estudantes universitários, além de professores universitários de Natal.

Esse grupo, em dezembro de 1962, foi para Angicos, cidade escolhida para testar a experiência piloto de alfabetização em 40 horas, pelo fato de à época apresentar um elevado percentual de analfabetos (CARVALHO; BARBOSA, 2011). O grupo tinha a tarefa de fazer o levantamento do universo vocabular da população de Angicos.

O universo vocabular se constitui pelas palavras repletas de significado

para determinada população, representando o mundo imediato. A realização dessa investigação ou levantamento, como primeira fase do trabalho, busca garantir que os materiais produzidos para os estudos sejam significativos para os educandos.

Desse universo são retiradas as palavras e os temas geradores, a serem aplicados no processo de alfabetização. Conforme Carvalho e Barbosa (2011) a seleção destes atende aos critérios de relevância e significado social para os envolvidos.

As palavras que mais possuíam significado para aquela população eram “belota (corruptela de borla ou bolota), voto, povo, salina, feira, milho, goleiro, cozinha e tigela, todas escolhidas no levantamento do universo vocabular dos alunos” (GERMANO; PAIVA, 2006, p. 13). A partir dessas palavras que os materiais didáticos foram criados, tais como as fichas de leitura e os slides para as aulas. Silva, Alcântara e Eleutério (2006, p. 08) descrevem essas aulas como momentos de aprendizado de si, do outro e do mundo:

As aulas eram desenvolvidas através de situações-problema, estimulando a participação e o posicionamento crítico do educando, de modo que o adulto se educava mediante a discussão de suas experiências de vida com outros indivíduos que participavam das mesmas experiências, num processo em que o homem ‘aprende a si mesmo e aos outros sob a mediação do mundo’. Assim se dava a leitura da palavra, passando pelo reconhecimento dos fonemas e das sílabas até a leitura de frases que traduzem as relações com o mundo.

Segundo Germano (1997) os alunos do projeto em Angicos eram pessoas de baixa renda ou sem renda nenhuma, além de donas de casas, agricultores, lavadeiras e pedreiros. E essa metodologia inovadora possibilitou

que os participantes, em quarenta horas, aprendessem a escrever e ler, mas não somente palavras, como também o mundo, sendo esses os objetivos fundamentais dessa experiência¹.

O método de alfabetização desenvolvido em Angicos despertou muita curiosidade, por esse motivo o trabalho dos estudantes do Rio Grande do Norte juntamente com Freire atravessou o mundo. Nessa cidade do sertão nordestino brasileiro diversos observadores estiveram presentes, como especialistas em educação e jornalistas. No meio jornalístico não foram apenas os meios de comunicação nacionais que estavam presentes, mas também do exterior. Representantes do New York Times, do Time Magazine, do Herald Tribune, do Sunday Times, do United e da Associated Press, por exemplo, estiveram presentes (GERMANO, 1997).

Com o sucesso em Angicos, Paulo Freire recebeu “o convite para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional” (CARVALHO; BARBOSA, 2011, p. 75). O então presidente, João Goulart, se comprometeu a expandir os programas de alfabetização de jovens e adultos, e em 1964 seu governo criou a Campanha Nacional de Alfabetização sob a coordenação de Paulo Freire, que entretanto, não pode ser colocada em prática por causa da ditadura militar, e as ideias de Freire foram abolidas e consideradas revolucionárias.

Para Gadotti (2013, p. 60), “o Programa de alfabetização de adultos

¹ A Assessoria de Comunicação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), em 2013, produziu o documentário “40 horas na memória: Resgate da experiência dos alunos de Paulo Freire em Angicos/RN”, em comemoração ao cinquentenário da realização do projeto, disponível em <http://assecom.ufersa.edu.br/40-horas-na-memoria/>

marcou a história de Angicos e a vida daqueles que participaram”, e os resultados positivos se deram pelo fato de haver a preocupação com o desenvolvimento integral do ser humano, além da preparação dos coordenadores que estiveram à frente dos trabalhos de alfabetização.

Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos

Apesar da instrução de jovens e adultos ser anterior aos pensamentos de Paulo Freire, é com as suas estratégias e fundamentos, trazidos a partir da Educação Popular, que a Educação de Jovens e Adultos ganha força e visibilidade (ROMÃO, 2014).

Esse movimento agrega propostas educativas que atendem aos interesses das classes sociais populares, que não foram inseridas nos processos de escolarização do ensino formal organizado pelo Estado (FIGUEIREDO, 2009). Essas camadas populares, em sua maioria eram constituídas de adultos com baixa escolarização ou sem escolarização. Dentre as experiências desenvolvidas sob a égide da Educação Popular, a mais significativa foi a campanha de alfabetização de adultos.

Nas ações da Educação Popular, Paulo Freire desenvolveu reflexões teóricas e práticas para uma pedagogia libertadora, que envolve docentes e discentes da Educação de Jovens e Adultos. Para Freire, um dos pilares que sustenta tal pedagogia consiste na leitura de mundo, pois segundo ele

A conscientização é um compromisso histórico [...], implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...], está baseada na relação consciência-mundo (FREIRE, 1980, p. 26).

Nessa perspectiva, a leitura de mundo é um elemento teórico-metodológico fundamental para a educação de jovens e adultos, pois estabelece uma relação entre o homem e o mundo, ensejando a criação da consciência crítica e a partir disso o homem consegue assumir seu respectivo papel na sociedade.

A leitura de mundo demanda que certos códigos sejam decifrados, e o sujeito precisa atribuir significados durante esse processo de decodificação, não se restringindo a leitura do texto, mas envolvendo todo o contexto. Segundo Assumpção et al. (2009, p. 77)

Se falamos de “leitura de mundo”, falamos então da “decifração” da realidade por meio da construção de simbologias interpretativas pelos sujeitos. Interpretamos a realidade a partir daquilo a que já, em algum momento de nossas vidas, fomos expostos.

Ou seja, tal como indicado por Romão (2014) os acontecimentos da vida de um indivíduo que poderiam ser considerados banais, poderiam servir para exercitar a capacidade de percepção, e dessa forma, como apontado por Assumpção et al. (2009), possibilitar ao alfabetizando o aprendizado do funcionamento geral da sociedade e a sua posição nela.

Cada sujeito, que é constituído de história própria, pode ter uma leitura de mundo diferente, e essas diferentes interpretações, podem contribuir para a transformação da realidade.

Segundo Freire (1980, p. 40),

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para

a transformar. [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.

Com isso, Paulo Freire defendia a concepção de uma educação libertadora, onde o sujeito oprimido, passa a ter consciência das condições sociais que o oprimem. Essa pedagogia libertadora de Freire, segundo Romão (2014), não ocorre em um sentido vertical, hierarquizado, e sim na horizontal, onde cada um expõe aos demais, sua própria identidade cultural, para que assim seja feita uma reflexão socializada e mediada pela realidade. O diálogo¹, para Freire, é essencial para a educação. Nesse sentido, as práticas precisam ser construídas de forma a possibilitar o diálogo entre todos os envolvidos, alunos e professores, possibilitando a leitura dos aspectos até então velados do cotidiano.

A concepção de Freire parte da constatação de que a educação não pode ser considerada neutra, por isso ele defendia a educação como um ato político, que mediada pelo diálogo promoveria o pensamento crítico. A aprendizagem, segundo Freire, funcionaria conforme o ato político, pois enquanto o educando aprende a escrever a palavra sociedade, ele “é desafiado

¹ Cabe reafirmar que diálogo não se resume à comunicação, como uma leitura superficial poderia sugerir. Na perspectiva freiriana, o processo educativo tem como ponto de partida a investigação temática que define o conteúdo do diálogo, entretanto ser equiparado a bate-papo representa equívoco em práticas que se pretendam emancipatórias. Para Freire, o diálogo é a forma privilegiada para a construção do conhecimento em uma perspectiva de formação humana.

a refletir sobre o seu papel na sociedade” (FEITOSA, 1999, p. 44). Essa reflexão proporciona a superação do senso comum pela consciência crítica.

Essa educação como prática da liberdade, se diferencia por não ser uma transmissão de conhecimento, e sim por gerar senso crítico, que possibilita ao educando entender, transformar e se reinventar, além de que Freire acreditava que era necessário haver a troca contínua de conhecimento entre educador e educando.

Essa proposta de educação de jovens e adultos de Paulo Freire, embasada na concepção de educação libertadora, é dividida em cinco fases, assim como descreveu em seu livro *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1980): A primeira fase é a da *descoberta do universo vocabular* dos educandos. Esse é um momento importante da pesquisa, pois se trata do reconhecimento do grupo. A segunda fase, que é a *seleção de palavras dentro do universo vocabular pesquisado*, deve ser rigorosa, realizada a partir dos critérios da riqueza fonética, das dificuldades da fonética. As palavras devem ser colocadas em ordem de dificuldade e do conteúdo prático da palavra, além de buscar o maior possível comprometimento com a realidade de fato.

Como terceira fase, a *criação de situações existenciais*, que sejam próprias do grupo que será trabalhado. “São situações locais que abrem perspectivas para análise de problemas nacionais e regionais (FREIRE, 1980, p. 44), que traz problematização que serão decodificados pelos educandos com a intervenção do educador.

A quarta fase propõe a *elaboração de fichas* que servirão de material de apoio para os educadores, entretanto, não deve existir uma regra rígida a se

cumprir.

Por fim, a quinta fase representa a *elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas* que condizem com as palavras geradoras. Esse material pode ser produzido em forma de cartazes ou fichas.

A partir dessa sucinta apresentação, é possível perceber o quanto a metodologia de Freire para a Educação de Jovens e Adultos é inovadora, pois anteriormente às definições de suas estratégias e fundamentos para a educação dessa população, eram utilizadas adaptações de cartilhas de crianças para ensino desse grupo.

Vale et al (2005, p. 23) escrevem a respeito desse método de Freire que

Ao invés de letras e palavras soltas, fragmentadas e descontextualizadas da vida social e da experiência pessoal dos alunos, em um aprendizado mecânico do “ba-be-bi-bo-bu” ou de frases simplórias e alienantes, como “A baba é do boi”, Freire sugere partir dos temas geradores, ou temas sociais colhidos do universo vocabular dos educandos.

Assim, os processos educativos, independentemente da faixa etária, mas especialmente daqueles que estão se alfabetizando na juventude ou idade adulta, devem ser relacionados a situações concretas e reais para, além de facilitar a aprendizagem, também ensinar as reflexões necessárias para que o educando se torne capaz de se inserir criticamente no seu contexto.

Considerações finais

Resgatar aspectos do percurso histórico, mesmo que brevemente, ensaja o reconhecimento de que desde suas raízes a biobibliografia de Paulo

Freire está ligada de maneira inalienável ao campo teórico-prático da Educação Popular. Desde os primórdios de sua atuação docente, Freire se mostrou sensível às questões da população menos favorecida e a necessidade de superação das situações de desigualdade.

Por vezes, por ser uma referência, desde a década de 1960, para a Educação de Jovens e Adultos, a importância de relembrar os passos iniciais dessa trajetória parece ficar esquecida. Entretanto, há que se destacar que a importância da discussão proposta não reside somente na retrospectiva profissional do patrono da educação brasileira, mas também na evidência de entrelaçamento entre teoria e prática na formação docente.

Tal como Freire, os educadores comprometidos com a formação de jovens e adultos, precisam se aproximar da realidade dos educandos, buscar compreender seus fatores condicionantes, trazer para a prática a teoria e encontrar na teoria orientação para a prática. As experiências em destaque nesse capítulo evidenciam como Freire foi entrelaçando teoria e prática enquanto se constituía educador, a medida em que ensejam a reflexão sobre a formação docente na atualidade.

REFERÊNCIAS

ASSUMPCÃO, Raiane et al. Leitura de mundo na perspectiva freiriana: desafios contemporâneos da educação popular. In: Raiane (org.). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009, p. 75-92.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 26 ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; BARBOSA, Maria das Graças Cruz.

Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 66-77, set. 2011.

COSTA, Maria Aparecida Alves da. As contribuições do movimento de cultura popular (MCP) para a educação brasileira. **Revista Expedições: Teoria & Historiografia**. v. 6, n. 2, ago-dez. 2015, p. 365-378.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção educadores).

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

FIGUEIREDO, Daniel Augusto. História da Educação Popular: uma leitura crítica. In: ASSUMPCÃO, Raiane (org.). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009, p. 55-74.

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

_____. **Pedagogia da esperança: reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 11-30.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

GERMANO, José W. As quarenta horas de Angicos. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 59, ago. 1997, p. 389-393.

GERMANO, José W.; PAIVA, M. **Educação popular no Rio Grande do Norte: 1958-1960**. Secretaria de Estado da Educação da Cultura e dos Desportos, Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, Natal, n. 2, p. 3-16, 2006.

PALUDO, Conceição. Verbete “Educação popular”. In: STRECK, Danilo (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica,

2010.

PEREIRA, Maria Rita Nascimento. **A contribuição de Paulo Freire e Enrique Dussel para a formação de professores no Brasil: a Educação de Jovens e Adultos - EJA como ilustração.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista EJA em debate**, Florianópolis, ano 3, n. 4, jul. 2014, p. 45 - 55.

ROSAS, Agostinho da Silva. **Criatividade em educação popular: um diálogo com Paulo Freire.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideais Pedagógicas.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Diela N; ALCÂNTARA, Vitória C; ELEUTÉRIO, Paula F. da S. **A educação de jovens e adultos e sua trajetória na SECD.** Secretaria de Estado da Educação da Cultura e dos Desportos, Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, Natal, n. 10, p. 6-12, 2006.

SILVA, Joelma Batista da. **Políticas educacionais da EJA e a formação do educador de jovens e adultos no município de Curitiba, de 1996 a 2012, à luz da visão de docência de Paulo Freire.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

SOUZA, Fábio Silva. A cultura popular de Arraes. **Revista História** Unicamp, v. 5, n. 10, jul./dez. 2018, p. 440 - 456.

VALE, Maria José et al. **Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico.** São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA OS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER

Otávio Beltramello
Mariana Gomide Panosso

Resumo

A Análise do Comportamento constitui-se uma ampla área de conhecimento composta pela inter-relação entre o Behaviorismo Radical, a Análise Experimental do Comportamento e a Análise Aplicada do Comportamento. O objeto dessa área é um sistema complexo de relações funcionais entre aquilo que o organismo faz e o ambiente em que ele o faz, denominado comportamento. Para que seja possível compreender como a Análise do Comportamento pode contribuir com práticas de ensino que ajudem os professores a ensinar, neste capítulo serão apresentados brevemente os pressupostos filosóficos e conceituais que a embasam, bem como as contribuições do conhecimento científico sobre o comportamento humano em relação ao planejamento de condições para um ensino efetivo e eficaz. Este capítulo é composto por quatro seções: (1) Introdução; (2) Aspectos filosóficos e conceituais da Análise do Comportamento: o Behaviorismo Radical e a noção de comportamento; (3) Os primeiros passos para um planejamento de ensino eficaz; e (4) Considerações finais. Ao planejar contingências de ensino com base nos conhecimentos produzidos por meio da Análise do Comportamento, é possível aumentar a probabilidade de os alunos desenvolverem ou aperfeiçoarem comportamentos que os tornem aptos a lidar com situações-problema com as quais se depararão tanto no ambiente de ensino quanto no âmbito profissional.

Palavras-chave: Behaviorismo Radical. Ciência do Comportamento. Planejamento de ensino. Programação de Ensino.

Introdução

A Análise do Comportamento constitui-se uma ampla área de conhecimento composta pela inter-relação entre o Behaviorismo Radical, a Análise Experimental do Comportamento e a Análise Aplicada do Comportamento (SKINNER, 1953/1998). O Behaviorismo Radical caracteriza-se pelos pressupostos teóricos, filosóficos e históricos da Análise do Comportamento, sendo uma filosofia da ciência preocupada com o objeto de estudo e os métodos de investigação sobre o comportamento; a Análise Experimental do Comportamento, por sua vez, caracteriza-se pelo método de investigação científica do comportamento, com a produção de conhecimento de forma empírica (CATANIA, 1999), por meio da manipulação de variáveis independentes (ambientais) e da observação do seu efeito nas variáveis dependentes (comportamento), de modo que seja possível o estudo das relações funcionais entre variáveis (SKINNER, 1953/1998). Já a Análise Aplicada do Comportamento relaciona-se às intervenções e práticas profissionais em diversos campos de atuação, como em clínicas, organizações, saúde e escola, dentre outros (BAER; WOLF; RISLEY, 1968).

O objeto de estudo da Análise do Comportamento é o comportamento. Esse fenômeno é produto de três histórias, a filogenética, a ontogenética e a cultura, e é caracterizado como um sistema complexo de relações funcionais entre aquilo que o organismo faz (classe de respostas do organismo) e o ambiente em que ele o faz. O ambiente é compreendido por dois momentos distintos: 1) um conjunto de eventos que constituem contextos, demandas, condições, necessidades e demais eventos existentes no

momento anterior ou presente e em relação à ação de um indivíduo (classes de estímulos antecedentes); e 2) um conjunto de eventos constituídos pelas consequências decorrentes das ações dos indivíduos apresentadas diante das classes de estímulos antecedentes (CATANIA, 1999; SKINNER, 1953/1998). Portanto, a Análise do Comportamento estuda as interações entre os indivíduos com o seu meio ambiente. O que se faz, pensa e sente deve ser sempre contextualizado de modo que seja possível identificar em que condições estas ações ocorreram e quais consequências foram produzidas por elas (SKINNER, 1953/1998). Para que seja possível compreender como a Análise do Comportamento pode contribuir para práticas de ensino que ajudem os alunos a aprender, neste capítulo serão apresentados os pressupostos filosóficos e conceituais que embasam essa área, bem como as contribuições do conhecimento científico sobre os princípios da análise do comportamento humano para o planejamento de condições para um ensino efetivo e eficaz.

Aspectos filosóficos e conceituais da Análise do Comportamento: o Behaviorismo Radical e a noção de comportamento

O Behaviorismo tem sido frequentemente apresentado em diferentes manuais ou livros introdutórios de Psicologia por meio de críticas e sob os rótulos de “mecanicista”, “reducionista”, “Psicologia estímulos-resposta”. O que ocorre é que, ao ser caracterizado dessa maneira, os autores fazem referência, mesmo sem se dar conta, a uma concepção ultrapassada de Behaviorismo, o Behaviorismo Clássico, caracterizado e proposto por John

Broadus Watson, em 1913. Já o Behaviorismo Radical refere-se a outra área de estudos cujo precursor é Burrhus Frederic Skinner. Essa área é caracterizada por: (a) ser uma filosofia monista, explicando os eventos privados e públicos como sendo da mesma natureza; (b) ter como critério de verdade a efetividade no uso do conhecimento, em vez da concordância entre dois observadores; (c) ter os eventos privados (e/ou não observáveis) como passíveis de estudo, resgatando a introspecção e a consciência como comportamentos (MOREIRA; HANNA, 2012); e (d) não ser mecanicista, pois adota uma visão multideterminista em relação a seu objeto de estudo (CHIESA, 1994/2006). Portanto, essa visão de mundo é divergente de proposições filosóficas dualistas, lineares, mecanicistas, positivistas lógicas, deterministas absolutas, indeterministas e/ou idealistas.

Sendo o Behaviorismo Radical monista e multideterminista, seus objetos de estudo, os processos e os fenômenos relacionados ao comportamento (pensamentos, sentimentos, cognição, etc), são constituídos por sistemas complexos de relações funcionais entre aquilo que o organismo faz e o ambiente em que o faz. Esse sistema é multideterminado probabilisticamente, pois as diversas variáveis e as relações entre elas aumentam ou diminuem a probabilidade de ocorrência dos fenômenos e processos comportamentais.

Um fluxo comportamental ou uma vida são constituídos por elementos, fenômenos e processos relacionados à fisiologia, anatomia, ontologia e cultura com as quais essa vida está se relacionando. Se há interação entre diversos fenômenos e processos, torna-se obsoleta a noção de

causalidade linear, segundo a qual um evento é identificado como agente causador (único) de uma ação (apresentada por um ser vivo). Logo, se o Behaviorismo Radical assume uma proposição de que eventos e ações são multideterminados funcionalmente e probabilisticamente, há, portanto, incompatibilidade em relação às posições filosóficas que são mecanicistas e/ou absolutamente deterministas (CATANIA, 1999; SKINNER, 1953/1998).

Relações lineares e mecanicistas como as do tipo “se..., então...”, ou “estímulo-resposta”, sob a ótica do Behaviorismo Radical, são apenas parcelas constituintes do “todo a ser explicado” que, no caso, refere-se aos comportamentos de indivíduos (CATANIA, 1999; SKINNER, 1953/1998). Há aqui considerações importantes a serem feitas. O comportamento é multideterminado e produto de três histórias: (a) filogenética, compreendida no âmbito da teoria da seleção natural darwiniana, dispendo sobre os comportamentos reflexos, os padrões de comportamentos inatos da espécie humana e os aspectos relacionados à genética; (b) ontogenética, que se refere à seleção do comportamento operante por contingências de reforço e diz respeito à história de vida de cada indivíduo; e (c) cultural, que se refere às práticas culturais, que promovem a sobrevivência das culturas e são exercidas pelos membros de uma sociedade e transmitidas entre gerações (CATANIA, 1999; SKINNER, 1953/1998). Esses três processos conjugam-se de diversas formas, e somente é possível compreender o comportamento humano a partir da inter-relação entre eles (SKINNER, 1953/1998). Nesse sentido, há comportamentos que são possibilitados ou impossibilitados por um desses

três níveis de determinação, bem como pela interação entre eles. Como exemplo, é impossível que um ser humano “voe” utilizando, exclusivamente, seu aparato fisiológico e anatômico para isso. Essa impossibilidade se trata de uma determinação filogenética. Por sua vez, há possibilidade filogenética para que humanos se comuniquem vocalmente, porém o desenvolvimento desse comportamento será dependente ainda de aspectos ontogenéticos (aspectos da vida do indivíduo relacionados ao desenvolvimento e aprendizado da fala), bem como culturais (como a comunidade verbal predominante onde o indivíduo está e a necessidade/permisividade/autorização ou não para comunicar-se vocalmente). Portanto, é possível identificar padrões de comportamentos aprendidos e analisá-los sob um viés multideterminista. No entanto, esse tipo de análise não se referirá a um comportamento em específico, mas a uma classe à qual esse comportamento (e suas relações) se refere. Ao considerar o pressuposto de que o comportamento humano está submetido a leis universais, é possível evidenciar que cada pessoa possui uma dotação genética e uma história única de aprendizagem no contexto de uma determinada cultura.

Além de ser um processo multideterminado, o comportamento também é caracterizado como um complexo sistema de inter-relações entre eventos e ações apresentadas por organismos. Quando se faz um recorte em um fluxo temporal de vida de um indivíduo para analisar comportamentos, o que ocorre é a análise das relações estabelecidas entre, ao menos, três contextos distintos: (1) Contexto constituído por eventos (variáveis) que antecedem e interagem com a ação do indivíduo; (2) Contexto constituído por

eventos que compõem as ações do indivíduo em relação ao contexto anterior; e (3) Contexto constituído por eventos que foram alterados pelas ações do indivíduo e demais eventos que interagem com as ações deste. Todos os eventos que constituem os contextos utilizados para caracterizar (e definir) um comportamento são considerados “variáveis”, pois são constituídos por propriedades que podem variar¹.

Considere, como exemplo, uma situação típica de *bullying* no ambiente escolar: Pedro, sempre que encontra Mário no recreio, profere palavras e gestos negativos sobre o seu novo corte de cabelo. Quando isso ocorre, os colegas de Pedro (os espectadores da situação) gargalham, apontam o dedo a Mário e repetem as palavras ditas por Pedro em relação ao cabelo daquele, deixando-o visivelmente constrangido. No entanto, algo acontece em relação ao comportamento dos espectadores: semanas após os episódios de *bullying* se repetirem diariamente, um dos espectadores, incomodado com a situação, convida os demais colegas a não participarem mais das humilhações de Pedro em relação a Mário. Pedro, agora sem a audiência de costume para as corriqueiras humilhações dirigidas a Mário, passa a interromper os episódios de violência. Descrever a situação como: “Pedro pratica *bullying* proferindo palavras e gesticulando de forma negativa em relação a Mário” indica “apenas”

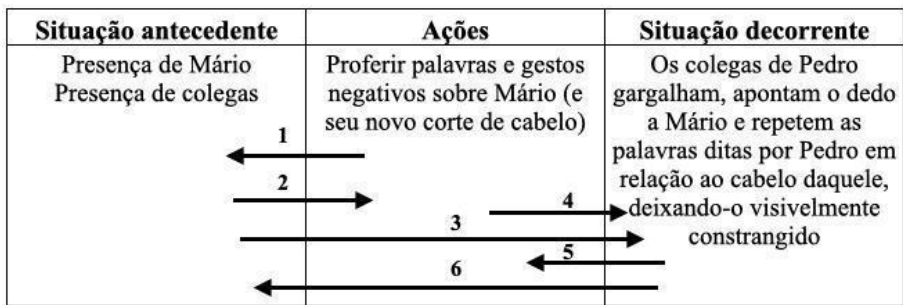
¹ Destaca-se que, ao analisar um recorte de um fluxo temporal da vida de um indivíduo, a história de vida não é desconsiderada. Muito pelo contrário. Variáveis históricas podem ser importantes na medida em que ajudam a identificar as variáveis contemporâneas que afetam o comportamento atual dos indivíduos, uma vez que fornecem informações sobre a maneira pela qual o indivíduo tende a se comportar, atualmente, em função da sua história de aprendizagem (MEYER, 2003). O recorte realizado para se fazer a análise funcional de determinados comportamentos é uma amostra dessa história de aprendizagem.

que há uma situação de violência ocorrendo. Ao tentar entender esse comportamento agressivo, não basta identificar somente o que o indivíduo faz (pensa e sente), mas sim em que condições este fazer, pensar e sentir ocorre e que consequências (mudanças ambientais) estão relacionadas a este fazer/pensar/sentir. Portanto, qual seria a função do comportamento dos espectadores tanto para a manutenção quanto para a interrupção do *bullying*? Justamente por meio desse, e de tantos outros exemplos, é possível demonstrar a multideterminação de comportamentos, demonstrar como ela é avaliada de maneira probabilística (a probabilidade de um comportamento ocorrer varia de acordo com as condições e variáveis presentes, bem como em relação às histórias estabelecidas entre o indivíduo e essas variáveis) e também afirmar e justificar que cada comportamento é único (não é idêntico a outro comportamento) e individual (variado entre indivíduos). Os fenômenos ocorrem em variadas relações de interdependência uns em relação aos outros e, assim, a tarefa do estudioso funcionalista é descrever essas interdependências (MATOS, 1999).

Para analisar e intervir em comportamentos é necessário compreender como agrupar eventos variáveis em classes. Uma das possibilidades seria, por exemplo, agrupá-los por meio de classes referentes a uma determinada propriedade como cor, formato, peso, volume, entre outras. Outra possibilidade seria agrupá-los em classes por suas funções em relação a outros eventos como: diminuir, aumentar, suprimir, evocar, discriminar, entre outras. Somente a partir do agrupamento dos eventos em classes (de propriedades e/ou funções) torna-se possível iniciar a identificação das interações

estabelecidas entre elas, o que possibilita analisar a função do comportamento. Portanto, analisar e intervir em comportamentos, sob uma ótica behaviorista radical, trata-se de executar uma análise funcionalista sobre eventos que constituem comportamentos. A Figura 1 apresenta um exemplo de uma análise funcional. Por meio desta figura há a representação de uma situação em que ações são apresentadas para produzir um determinado evento. Nesse caso, é possível dizer que as ações do indivíduo ocorrem em função: (1) dos eventos que constituem a situação antecedente que sinalizam a possibilidade de essas ações produzirem determinadas classes de eventos (situação decorrente); e, principalmente, (2) dos eventos constituintes da situação decorrente, pois são esses eventos que aumentam a probabilidade de que as ações que os produzem voltem a ocorrer no futuro, diante das mesmas classes de eventos (situação antecedente).

Figura 1 - Diferentes tipos de relação básica entre os três componentes de um comportamento



Fonte: Adaptado de Botomé (2001).

Na Figura 1 é possível observar um processo comportamental ocorrendo. Nesse processo, as setas ilustram as relações estabelecidas pelos eventos que constituem um comportamento (relações entre a situação antecedente às ações de um indivíduo, as ações apresentadas por ele, e a situação decorrente dessas ações): 1) A seta 1 ilustra a história anterior (no fluxo comportamental) a esse comportamento, indicando que, no passado, sob determinada situação antecedente, uma determinada ação produziu uma determinada consequência (que fortaleceu essas relações e aumentou a probabilidade de, no futuro, o indivíduo apresentar ações semelhantes em situações semelhantes). É, portanto, uma relação existente entre a ação de um indivíduo e a situação antecedente a essa ação; 2) A seta 2 representa a sinalização necessária para que a ação seja apresentada; 3) A seta 3 representa a sinalização de que há possibilidade de produção de determinada consequência em relação à ação a ser apresentada; 4) A seta 4 representa os efeitos que a ação produziu na situação antecedente; 5) A seta 5 ilustra o efeito que as ações produziram retroagindo sobre elas, no caso, aumentando a probabilidade de essas ações ocorrerem no futuro, sob condições semelhantes (situação antecedente); 6) A seta 6 ilustra o fortalecimento da relação estabelecida entre a situação antecedente e a situação decorrente, que indica que, na presença de algo/alguém, há possibilidade de se produzir determinada consequência a partir de uma determinada ação (BOTOMÉ, 2001). Os exemplos anteriores ilustram análises contextuais e funcionais as quais servem de subsídio para planejar e desenvolver intervenções em quaisquer campos de atuação profissional, incluindo a educação.

Os primeiros passos para um planejamento de ensino eficaz

A análise científica do comportamento humano e os procedimentos de ensino da Análise Experimental do Comportamento promoveram uma mudança de concepção no que diz respeito aos processos de ensinar e aprender. Diferente das concepções tradicionais de ensino, em que o ensinar é caracterizado como “transmitir informações ou conteúdo” aos alunos, para a Análise do Comportamento, o ensinar está diretamente relacionado ao aprender, ou seja, desenvolver comportamentos. Isso significa que somente é possível considerar que um professor ensinou se o aprendiz, de fato, tiver aprendido e aperfeiçoado comportamentos que o tornem capaz de lidar com as situações-problema com as quais se depara no ambiente de ensino e/ou em sua prática profissional. Nesse sentido, ensinar refere-se à relação entre o que o professor faz e a ocorrência da aprendizagem do aluno, e o aprender faz referência ao que ocorre com os comportamentos do aluno como decorrência desse ensino (BORI, 1974; KUBO; BOTOMÉ, 2001). Portanto, o que indica que houve a aprendizagem é a mudança de comportamento do aluno, de modo que esta que o torne capaz de resolver situações-problema que antes não eram possíveis de serem resolvidas por ele (KUBO; BOTOMÉ, 2001; KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2020).

Quais são os avanços que o Behaviorismo Radical propõe em relação à proposição de objetivos de ensino? E como propô-los? A resposta para essas questões é a proposição de comportamentos-objetivo. Os objetivos de ensino passam a ser concebidos como comportamentos que os alunos necessitam

desenvolver para lidar com as situações-problema com as quais se depararão. Nota-se que, na expressão comportamentos-objetivo, o que precede são os comportamentos relevantes a serem ensinados ao aprendiz e, por essa relevância, esses comportamentos podem ser “eleitos” como “objetivos” do ensino e, então, receberem a qualificação “objetivo” (LUIZ; BOTOMÉ, 2017).

Planejar o ensino de comportamentos socialmente relevantes envolve considerar: (1) as situações-problema (necessidades sociais) com as quais os estudantes deverão lidar em seu ambiente profissional e cotidiano - as situações antecedentes; (2) os resultados que deverão ser produzidos por eles decorrentes de suas ações, tanto durante o processo de aprendizagem (em situações de ensino) quanto após esse processo (i.e. no ambiente profissional e em seu cotidiano) - as situações decorrentes; e, por fim, (3) as ações que deverão ser apresentadas pelos estudantes a fim de produzirem tais resultados (BOTOMÉ, 1981; CORTEGOSO; COSER, 2011). Portanto, o conceito de comportamento torna-se o ponto de partida para o planejamento de qualquer intervenção de ensino.

A primeira decisão importante a ser tomada por quem planeja um programa de ensino é o que precisa ser ensinado, ou seja, quais são os comportamentos que os estudantes precisam desenvolver (e/ou aprender). Esses comportamentos deverão ser apresentados ao final do programa de ensino e durante a vida profissional dos aprendizes, a fim de amenizar ou resolver situações-problema com as quais irão se deparar (após concluírem o processo de ensino-aprendizagem) (BORI, 1974; KIENEN; KUBO;

BOTOMÉ, 2020). Nota-se que, além da importância dos comportamentos para os indivíduos que os aprenderam, ainda há a necessidade de que os comportamentos a serem aprendidos tenham uma relevância social. Nesse sentido, está presente a premissa de que, para o ensino, o objetivo principal é o de ensinar comportamentos que produzem resultados significativos para a sociedade (BORI, 1974; KUBO; BOTOMÉ, 2001; SKINNER, 1968/1972).

Comumente, em nossa sociedade, o ensino tem sido feito a partir de inferências sobre o que é necessário ensinar em detrimento de uma avaliação sobre as reais situações-problema com as quais o aprendiz se deparará após o período de ensino-aprendizagem. A decisão sobre quais comportamentos os estudantes deverão apresentar ao final do programa de ensino (i.e. comportamentos-objetivo terminais) requer a produção ou levantamento de informações que subsidiem esse processo. Esses dados podem ser produzidos a partir de uma variedade de fontes de informações como, por exemplo, consulta à bibliografia de determinada área do conhecimento, diretrizes curriculares (KIENEN, 2008; NALE, 1998), documentos oficiais do Ministério da Educação (LUIZ; BOTOMÉ, 2017), planos de ensino, entre outros.

Sendo a proposição de comportamentos a serem desenvolvidos pelos estudantes o ponto de partida para a elaboração de programas de ensino, defini-los de forma clara e precisa contribui para que o professor planeje procedimentos de ensino adequados para o desenvolvimento dos comportamentos propostos, aumentando, portanto, a probabilidade de que

os programas venham a ser eficientes, eficazes e efetivos¹. Vale destacar que os comportamentos-objetivo a serem propostos pelo professor possuem diferentes graus de complexidade. Portanto, considera-se que os comportamentos-objetivo mais abrangentes, ou seja, o(s) comportamento(s)-objetivo terminal(ais) que o aprendiz deverá apresentar ao final do programa de ensino, são compostos por diversos comportamentos pré-requisitos (i.e. comportamentos-objetivo intermediários).

Outro aspecto importante no que diz respeito à proposição de comportamentos refere-se a nomeá-los adequadamente. Comportamentos-objetivo podem ser descritos por meio de uma sentença constituída por um verbo (no infinitivo) e complemento, considerando o verbo como uma referência às ações do estudante e o complemento como aspectos do meio a partir dos quais ele deverá fazer algo e alterações em aspectos do meio que deverão ser produzidas por meio de suas ações (BOTOMÉ, 2001; SKINNER, 1953/1998). Nesse sentido, utilizar um verbo isolado para denominar um comportamento é impreciso e incompleto, uma vez que não indica os aspectos contextos e ambientais que são importantes componentes para nomear um comportamento. Como exemplo, dizer “correr” não informa quase nada sobre a situação na qual essa ação ocorreu, ao contrário de dizer “correr para não ser mordido por um cachorro que está latindo e perseguindo-

¹ “A eficiência de um programa refere-se ao quanto os comportamentos-objetivo foram desenvolvidos pelos aprendizes no ambiente de ensino. A eficácia diz respeito ao quanto esses comportamentos passam a ser apresentados no ambiente profissional e/ou cotidiano do aprendiz (DE LUCA, 2013) e, a efetividade, ao quanto a mudança do comportamento produz efeitos de valor prático (BAER, WOLF; RISLEY, 1968), ou seja, o quanto resolvem a situação-problema que se apresenta no cotidiano” (PANOSSO, 2019).

o pela rua”. Além da utilização de um verbo e de um complemento, ainda há outros critérios a serem considerados ao nomear comportamentos, tais como os de clareza, precisão, objetividade, concisão¹. Ao propor comportamentos a partir desses critérios é possível dar visibilidade para o que aprendiz precisa ser capaz de fazer, diante da situação-problema e o que deve ser produzido a partir de suas ações (BOTOMÉ, 1985; DE LUCA, 2013; LUIZ; BOTOMÉ, 2017), tornando os objetivos de ensino orientadores tanto para o professor quanto para o aluno. Ainda, descritos desta maneira é possível evitar a proposição de “falsos objetivos”, os quais dificultam a identificação de quais comportamentos devem ser apresentados pelo aprendiz ao final do programa de ensino (BOTOMÉ, 1985; DE LUCA, 2013)

Os falsos objetivos de ensino são proposições que não apresentam com clareza quais comportamentos deverão ser aprendidos pelos aprendizes. O principal problema está em desconsiderar como necessária para o sucesso do ensino a aprendizagem do aluno. Considere, por exemplo, os objetivos de ensino descritos por meio de “itens de conteúdo”: “os fundamentos da pedagogia de Paulo Freire”. Como é possível avaliar se um aluno aprendeu “os fundamentos da pedagogia de Paulo Freire” ou se ele aprendeu a “repetir

¹ “Clareza” define que a linguagem utilizada deve ser de fácil compreensão, indicando variáveis constituintes de comportamentos (de seus componentes e/ou de uma classe de comportamentos); “Precisão” é um critério relacionado às medidas das variáveis de comportamentos (de seus componentes e/ou de classes de comportamentos), fazendo referência à amplitude dos valores das variáveis (quanto menor a amplitude, mais precisa a informação é); “Objetividade” se refere à linguagem utilizada para descrever os componentes que fazem referência a variáveis observáveis (direta ou indiretamente); e “Concisão” é um critério que define que a linguagem não deve apresentar palavras ou expressões desnecessárias (DE LUCA, 2008, 2013).

o que está nos livros ou o que foi dito pelo professor sobre esses fundamentos”? Aqui, a confusão ocorre pela ausência de descrição sobre quais são os comportamentos que os alunos deverão aprender. Outro exemplo, bem comum, está em descrever as intenções do professor em detrimento do comportamento a ser desenvolvido pelo aluno, como ao propor “conscientizar os alunos sobre a importância de Paulo Freire para a Educação”. Existem diversas variações e possibilidades de proposição de falsos objetivos de ensino. Além dos já citados, há ainda situações: (a) em que conteúdos são descritos sob a forma de ações dos aprendizes, criando assim uma situação em que o professor avalia se o aprendiz consegue repetir ou se decorou informações, o que aumenta o controle do professor sobre os aprendizes, em detrimento do desenvolvimento de comportamentos socialmente relevantes (úteis para a vida cotidiana e profissional do aprendiz) (BOTOMÉ, 1985); (b) expressões que designam “objetivos” e são amplas em relação à unidade de ensino (atividade, aula, curso, entre outras) a que eles se referem; (c) expressões com múltiplos “objetivos”, dificultando que o professor identifique a sequência de ensino apropriada; (d) expressões vagas ou genéricas apresentadas como “objetivos de ensino”, que não possibilitam identificar com clareza e precisão o comportamento a ser ensinado; e (e) expressões ambíguas consideradas como “objetivos de ensino” e que são locuções cujos verbos apresentam significados distintos ou que não deixam claro quem é que deverá apresentar a ação a qual o verbo se refere (DE LUCA, 2013).

Ao definir os comportamentos-objetivo terminais e intermediários

que comporão o programa de ensino, há outra decisão a ser tomada: qual é a sequência de aprendizagem mais adequada para que, ao final do programa de ensino, o aprendiz tenha desenvolvido os comportamentos(s)-objetivo terminal(ais)? Para orientar essa decisão há critérios que podem ser considerados de modo a aumentar a probabilidade de tornar o ensino mais eficaz, tais como: ensinar primeiro os comportamentos mais gerais para depois ensinar os específicos; ensinar os comportamentos por uma por sequência lógica; ensinar por hierarquia de um conjunto de habilidades; ensinar primeiro aqueles mais simples para depois ensinar o que é mais complexo; considerar aqueles comportamentos que os estudantes precisam apresentar mais frequentemente e ensinar os comportamentos que permitem a prática do trabalho completo (CORTEGOSO; COSER, 2011). Estabelecer uma sequência de ensino considerando esses aspectos pode tornar a aprendizagem mais eficaz, mais confortável para o aprendiz, além de aumentar a probabilidade de que o ensino ocorra em uma progressão gradual de aprendizagens, de modo que o(s) comportamento(s)-objetivo terminal(ais) seja(m) apresentado(s) ao final do programa de ensino (CORTEGOSO; COSER, 2011).

Ensinar envolve múltiplas decisões. A partir da decisão sobre o que deve ser ensinado e a sequência a partir da qual o ensino será realizado, é possível decidir como ensinar, ou seja, as condições de ensino por meio das quais o aluno será exposto para desenvolver os comportamentos-objetivo previamente definidos. Por condições de ensino entende-se todas as atividades/materiais que serão dispostos ao estudante, as respostas/ações que

serão requeridas deles diante dessas atividades e as consequências que serão fornecidas, pelo professor, conforme o comportamento do estudante.

É comum haver uma confusão entre comportamentos-objetivo e atividades de ensino. Considere, por exemplo, que um professor apresenta como comportamento-objetivo a seguinte proposição: “Apresentar, por meio de slides, os conceitos de ensino e de aprendizagem para colegas da turma”. Embora seja promissor desenvolver esse comportamento, pode-se questionar se o comportamento em questão (“apresentar por meio de slides”) é de fato o objetivo a ser alcançado ou se, na verdade, é uma atividade de ensino programada para possibilitar ao aluno apresentar a ação de “caracterizar os conceitos de ensino e de aprendizagem”. A diferença pode parecer sutil, mas “apresentar algo caracterizado” é uma ação muito diferente de “caracterizar esse algo”. A atividade de ensino, entretanto, não é inválida, ineficiente e/ou ineficaz na garantia de condições para que “caracterizar algo” aconteça, porém é necessário ter a clareza de que ela se trata de uma atividade de ensino e não um comportamento-objetivo. Em outras palavras, a atividade de ensino não deve ser entendida como “um fim”, mas como um “meio” para que seja possível, e altamente provável, que o aprendiz desenvolva e/ou aprenda um determinado comportamento.

Um professor que pretende ensinar os comportamentos de “avaliar determinados conceitos de maneira crítica” pode programar diferentes atividades de ensino para o desenvolvimento desses comportamentos. Pode planejar a leitura e avaliação dos conceitos que estão escritos, ou, ainda, organizar um debate em grupo entre os colegas de turma. Em ambas as

atividades, os comportamentos-objetivo podem ser apresentados de maneira a cumprir critérios já estabelecidos, de maneira livre, ou, ainda, por meio de um instrumento previamente confeccionado pelos alunos para os auxiliar a avaliar os conceitos de maneira crítica. As diversas possibilidades de atividades que podem ser utilizadas para o ensino estão diretamente relacionadas à criatividade, disponibilidade e acesso do professor a recursos e condições. Embora exista a possibilidade de uma ampla diversidade de atividades que podem ser utilizadas para o ensino de comportamentos, há de se destacar que o critério para que possam ser, de fato, consideradas atividades de ensino é que delas resulte alta probabilidade de que o aprendiz apresente, desenvolva e/ou aperfeiçoe o comportamento-objetivo proposto.

Para garantir uma alta probabilidade de que um aprendiz desenvolva ou aperfeiçoe um determinado comportamento, é necessário considerar alguns princípios descobertos na Análise Experimental do Comportamento para a elaboração de condições de ensino mais apropriadas, como: (a) promover respostas ativas do participante do programa de ensino; (b) respeitar o ritmo de cada um; (c) distribuir as aprendizagens em pequenos passos; (d) planejar consequências imediatas e *feedbacks* para o comportamento de cada participante em cada atividade proposta para o ensino; (e) aumentar gradualmente a complexidade dos comportamentos (a serem desenvolvidos) durante a capacitação; (f) promover o máximo de equivalência possível entre a situação de ensino e a situação da vida profissional na qual os participantes deverão apresentar as classes dos comportamentos-objetivo; (g) avaliar o comportamento do(s) aprendiz(es) individualmente (cada aluno só é

comparável a ele mesmo); (h) garantir que as aprendizagens sejam aprendidas por meio de situações que tenham o menor grau de aversividade possível (CORTEGOSO; COSER, 2011; SKINNER, 1968/1972). Elaboradas dessa maneira, é possível planejar programas e atividades de ensino que proporcionem condições para o aperfeiçoamento e/ou o desenvolvimento de comportamentos que amenizem e/ou resolvam as situações-problema com as quais as pessoas se deparam na vida profissional ou pessoal (DE LUCA, 2013; PANOSSO, 2019; TEIXEIRA, 2010).

Sobre o planejamento de consequências imediatas e *feedbacks* para o comportamento de cada participante em cada atividade proposta para o ensino, há uma questão importante a ser destacada: ao passo que as atividades de ensino começam a ser desenvolvidas, é crucial que o professor observe o comportamento de cada participante em cada atividade de ensino. A observação desses comportamentos indicará ao professor se há ou não a necessidade de fazer adaptações nas condições de ensino de modo a favorecer que o aluno desenvolva o comportamento-objetivo proposto e, portanto, aprenda. Destaca-se que o *feedback* a ser fornecido pelo professor diante desses comportamentos também faz parte do processo de avaliação de aprendizagem e, portanto, de ensino. Embora a avaliação seja tradicionalmente compreendida como medir e atribuir um valor aos comportamentos apresentados pelos alunos por meio de uma prova ou outro recurso qualquer, o que é conhecido como “avaliação somativa”, a avaliação da aprendizagem envolve mais do que isso (BOTOMÉ; RIZZON, 1997). Medir ou quantificar o comportamento do aluno é apenas um momento do processo de avaliação.

Fornecer consequências para cada comportamento apresentado pelo aluno diante das condições de ensino aplicadas, por meio de *feedback* informativo e orientador, permite que os alunos identifiquem o que precisa ser aperfeiçoado e o que está adequado em seu comportamento, e isso também faz parte do processo de avaliação (BOTOMÉ; RIZZON, 1997). Além disso, fornecer *feedback* a cada comportamento apresentado pelo aluno diante das condições de ensino, registrar e comparar, de forma contínua, o comportamento esperado com o que é apresentado pelo aluno, fornece informações que poderão subsidiar as possíveis adaptações das condições de ensino (e.g. atividades complementares, alterações das atividades propostas, etc.). Vale destacar que, quanto menor o tempo decorrido entre a apresentação do comportamento do aluno e o *feedback* fornecido pelo professor, mais eficiente é esse processo de avaliação no que diz respeito à mudança de comportamento do(s) aluno(s) (SKINNER, 1968/1972). Considerada dessa maneira, a avaliação é contínua e faz parte do próprio processo de ensino e de avaliação desse ensino: ela permite evidenciar o quanto a elaboração e a aplicação das condições de ensino promoveram o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo pelos alunos (BOTOMÉ; RIZZON, 1997).

Considerações finais

Ao leitor que tiver interesse em conhecer mais sobre os processos de ensinar-aprender e suas relações com o conceito de comportamento, recomenda-se a leitura de textos da Análise do Comportamento produzidos por uma área de pesquisas denominada Programação de Condições para o

Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC). Nessa área, pesquisadores desenvolvem tecnologias relacionadas à proposição de comportamentos-objetivo e intervenções em quaisquer situações em que o desenvolvimento de comportamentos seja necessário. Portanto, na PCDC, são desenvolvidos estudos sobre a: (1) proposição de comportamentos-objetivo (i.e. objetivos de ensino), a partir da caracterização das necessidades dos aprendizes por meio de um levantamento de informações acerca das situações-problema com as quais eles precisam lidar após finalizar o programa de ensino e que, portanto, precisam ser resolvidas por meio do ensino de comportamentos para amenizar ou resolver esses problemas; (2) construção de programas de ensino para desenvolver comportamentos; (3) aplicação de programas de ensino; (4) avaliação dos programas de ensino, incluindo os processos de aprendizagem e os procedimentos de ensino; e (5) aperfeiçoamento de procedimentos de ensino-aprendizagem.

Sobre as produções em PCDC, recomenda-se, em especial, a leitura dos trabalhos sobre: (1) a definição dos processos ensinar-aprender (e.g. KUBO; BOTOMÉ, 2001); (2) Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento (BOTOMÉ, 1981); (3) Falsos objetivos de ensino (e.g. BOTOMÉ, 1985); (4) Avaliação dos processos ensinar-aprender (e.g. BOTOMÉ; RIZZON, 1997); (5) Caracterização da produção científica brasileira sobre PCDC (CIANCA; PANOSSO; KIENEN, 2020); e (6) Desenvolvimento e avaliação de programas de ensino (DE LUCA, 2013; PANOSSO, 2019; TEIXEIRA, 2010), além das referências deste capítulo.

REFERÊNCIAS

- BAER, D. M.; WOLF, M.M; RISLEY, T.R. Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1 (1), 91-97, 1968.
- BORI, C. M. Developments in Brazil. In: KELLER, F. S.; SHERMAN, J. G. *The Keller plan handbook*, 65-72. Menlo Park, CA.: W. A. Benjamin, 1974.
- BOTOMÉ, S. P. *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da análise experimental do comportamento*. (Tese de Doutorado não publicada) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1981.
- BOTOMÉ, S. P. O problema dos falsos “objetivos de ensino”. In: BOTOMÉ, S. P. *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*. Trabalho premiado no Concurso Nacional de Monografias sobre Tecnologia Educacional (II Concurso Roquete Pinto de Monografias), promovido pela FUNTEVE do Ministério da Educação, pp. 102-122, 1985.
- BOTOMÉ, S. P. A noção de comportamento. In: FELTES, H. P. M.; ZILLES, U. (org.) *Filosofia: diálogo de horizontes*. Caxias do Sul: EDUCS, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- BOTOMÉ, S. P.; RIZZON, L. A. Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: Práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*, 30 (1), 7-34, 1997.
- CATANIA, A. C. *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- CHIESA, M. *Behaviorismo Radical: a filosofia e a ciência*. Brasília: IBAC Editora e Editora Celeiro (originalmente publicado em 1994), 2006.
- CIANCA, B.; PANOSSO, M.G., KIENEN, N. Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos: Caracterização da produção científica brasileira de 1998-2017. *Perspectivas em Análise do Comportamento*. 11 (2), 114-136, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18761/PAC.2020.v11.n2.01>. Acesso em: 07/09/2021.
- CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. S. *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2011.
- DE LUCA, G. G. *Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada "avaliar a confiabilidade de informações"*.

Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 734, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91008/262431.pdf?sequence>. Acesso em: 07/09/2021.

DE LUCA, G. G. *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “Avaliar a confiabilidade de informações”*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 1696, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122722>. Acesso em: 07/09/2021.

LUIZ, F. B.; BOTOMÉ, S. P. Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *Acta Comportamental*, 25(3), 2017. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/61630/54289>. Acesso em: 07/09/2021.

KIENEN, N. *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 726, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92016>. Acesso em: 07/09/2021.

KIENEN, N.; KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: Alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamental*, 21 (4), p. 481-494, 2013.

KIENEN, N.; KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. “Objetivos comportamentais” ou “comportamentos objetivo”: distinções conceituais fundamentais à capacitação e à atuação de um psicólogo como profissional. In Costa, C.E.; Souza, S.R.S.A & Haydu, V.B.(Orgs.). *Psicologia: Avaliação e intervenção analítico-comportamental*. (não paginado). Londrina, PR: EDUEL, 2020.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S.P. Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, p. 133-170, 2001. doi: 10.5380/psi.v5i1.332. Acesso em: 07/09/2021.

- MATOS, M. M. Análise Funcional do Comportamento. *Revista Estudos de Psicologia*, PUC-Campinas, 16 (3), 8-18, 1999.
- MEYER, S. Análise Funcional do Comportamento. In: COSTA, C. E.; LUZIA, J. C.; SANTANNA, H. H. *Primeiros passos em análise do comportamento*. Santo André, SP: ESETEC Editores Associados, 2003, p. 75-91.
- MOREIRA, M. B.; HANNA, E.S. Bases filosóficas e noção de ciência em análise do comportamento. In: HUNBER, M. M.; MOREIRA, M. B. *Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2012.
- NALE, N. Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9 (1), 275-301, 1998. doi: 10.1590/S0103-65641998000100058. Acesso em: 07/09/2021.
- PANOSSO, M. G. *Elaboração e avaliação da eficiência e eficácia de um programa de ensino para capacitar professores a avaliar e a intervir em situações de bullying escolar*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, p. 460, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12155>. Acesso em: 07/09/2021.
- SKINNER, B. F. *Tecnologia do Ensino*. Tradução: R. Azzi. São Paulo: Herder, E.P.U. (Publicado originalmente em 1968), 1972.
- SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. Tradução: J. C. Todorov e R. Azzi. São Paulo: Martins Fontes. (Publicado originalmente em 1953), 1998.
- TEIXEIRA, F. C. *Avaliação da eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 470, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94390>. Acesso em: 07/09/2021.

PROCESSOS MIGRATÓRIOS E A DIVERSIDADE CULTURAL: DESAFIOS ÀS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE BOA VISTA-RR

*Patrícia de Sousa Silva Monteiro
Leila Adriana Baptaglin*

Resumo

Vivemos em um processo de deslocamento populacional que vem impulsionando a revisão de valores sociais, culturais, políticos e educacionais. Ao ocorrer, esse deslocamento impulsiona a diversidade cultural e a necessidade de reestruturação das práticas educacionais para o trato com os sujeitos. Considerando isso, objetivamos analisar os desafios às práticas educacionais diante da diversidade cultural decorrente da imigração nas escolas municipais de Boa Vista-RR, a partir de dados da Secretaria Municipal de Educação divulgados no ano de 2020 e de uma pesquisa de campo com os professores de Artes. Verificamos que os alunos matriculados nas escolas municipais de Boa Vista são provenientes de vários países e, em decorrência disso, trazem consigo características culturais particulares e, conseqüentemente, a necessidade de outras formas de atuação docente. O estado de Roraima tem características muito fortes de imigração, desde seu projeto de colonização nos anos de 1980 até a intensificação da imigração venezuelana, a partir de 2015. No período de 2015 a 2019 foram registradas mais de 178 mil solicitações de refúgio e residência temporária por sujeitos venezuelanos no Brasil. A maior parte desses imigrantes acabou se concentrando na capital Boa Vista-RR. Com esta nova realidade, houve um aumento expressivo do número de alunos venezuelanos nas escolas municipais, por enxergarem essas instituições como uma oportunidade de integração com a nova sociedade. A análise dos dados nos mostra a necessidade de desenvolver práticas educacionais que atendam a diversidade cultural no ambiente escolar, situação que perpassa pela formação e atuação do profissional docente, assim como pela qualificação da equipe gestora das escolas e da Secretaria Municipal.

Palavras-chave: Imigração. Escola. Práticas educacionais.

Introdução

No presente artigo, analisamos os desafios às práticas educacionais diante da diversidade cultural decorrente da imigração nas escolas municipais de Boa Vista-RR. Para adentrarmos essa proposta, buscamos uma contextualização, passando pela história da educação e pelos processos migratórios do estado de Roraima, dando real enfoque à cidade de Boa Vista, capital roraimense.

Para essa proposta de estudo, objetivamos apresentar dados da imigração nas escolas municipais de Boa Vista-RR e a diversidade cultural presente no ambiente escolar. Como o estado de Roraima tem uma característica muito forte de imigração, esse cenário faz com que o município de Boa Vista busque adotar distintas estratégias para atender a essa nova situação econômica, política, social e cultural.

Os educadores têm um papel importante nesse processo, uma vez que seu trabalho é primordial para a aprendizagem destas crianças e jovens que estão instalados no país e, assim como os brasileiros, precisam estar ligados ao conhecimento para que possam alavancar o estado, a cidade e o país, porque somente através da educação é possível haver transformações significativas em qualquer nação.

Nos últimos anos, evidenciamos que os processos migratórios para o Brasil trazem outras demandas educativas. Cabe, nesse caso, trabalhar com as diferenças destes imigrantes, inserindo-as nos planejamentos didáticos. Para isso, não podemos esquecer que o profissional da educação precisa de apoio e constante acompanhamento para conseguir desenvolver suas práticas da

melhor forma possível. A formação dos professores precisa ser trabalhada sempre para que seja possível desenvolver práticas inovadoras a partir de situações adversas que possam surgir em suas rotinas de trabalho.

Depois de formados, os professores, em sua práxis educativa, passam a estabelecer ações formativas contínuas, a fim de proporcionar aos seus discentes e a todos os envolvidos no seu entorno de trabalho cotidiano as melhores ações de ensino/aprendizagem dentro de suas condições de formação e atuação. Isso se torna relevante para o aprimoramento da profissão e o desenvolvimento de novos saberes a partir de trabalhos de pesquisa e da prática pedagógica diária, que deve ser sempre um fazer inovador na rotina dos docentes, principalmente quando existem questões novas, como o crescente número de imigrantes nas escolas, uma vez que este é um fenômeno que ocorre sem que possamos gerir.

O que resta é entender este fato e torná-lo um motivador para o exercício da prática, criando modelos a partir dessa realidade, evitando discriminações e fazendo com que todos os discentes e atores, protagonistas ou não da prática pedagógica, caminhem juntos sem que ninguém possa ser abandonado nesse processo.

Metodologia da investigação

Para a presente pesquisa, propomos um procedimento metodológico de abordagem qualitativa, a fim de aprofundarmos os achados. Destacamos ainda que a investigação se caracteriza como uma pesquisa documental e de campo. A pesquisa documental foi realizada a partir da análise dos dados

documentais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Boa Vista-RR, divulgados no ano de 2020. Já para a pesquisa de campo, contamos com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Boa Vista-RR acerca das escolas com maior número de alunos migrantes. A partir desses dados, entramos em contato com os professores de Artes de 10 escolas e aplicamos um questionário. Dos 10 professores contactados, 6 retornaram com as respostas ao material.

Para Severino (2007), a pesquisa documental tem como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não somente documentos impressos, mas, sobretudo, outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, leis e decretos. Severino (2007, p. 123) afirma ainda que “nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”.

O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Destacamos, assim, que o município de Boa Vista possui 124 escolas municipais, das quais 107 encontram-se na zona urbana e 17 na zona rural. A proposta de pesquisa acionou as 10 escolas com o maior número de alunos migrantes. A organização da análise para verificação dos resultados obtidos segue a proposta de uma análise descritiva dos dados. Esse tipo de análise

buscou apresentar a situação investigada, a partir de dados das escolas municipais de Boa Vista-Roraima.

O contexto escolar e a diversidade cultural

Vivemos em um mundo onde a mistura de etnias, culturas, religiões, línguas e costumes está em pleno crescimento. As barreiras de línguas e fronteiras já não limitam o andar entre nações. A nossa sociedade, hoje imensamente moderna e em pleno uso tecnológico, encontra menos barreiras para o avanço na aproximação entre os indivíduos das sociedades, mas nem sempre foi assim.

Percebemos que os movimentos migratórios internacionais estabelecem um importante intermediário de transformação social no mundo moderno. Muitas pessoas enxergam na imigração uma escapatória para sobreviver. Essa ideia é reforçada pelos meios de comunicação quando estes apresentam os estilos de vida americano e europeu como modelos de sucesso quanto à oferta de melhores condições de vida para aqueles indivíduos que, de alguma forma, sofrem em sua pátria. Entendendo esses fluxos migratórios, vários países no mundo precisam se adequar a essa nova realidade, e isso significa aprender a viver em uma sociedade plural, em que o mais importante é respeitar esses diversos grupos e culturas que passam a constituir e fazer parte dessas nações, como o Brasil.

Nossa sociedade é formada não só por diferentes etnias, mas também por migrantes de diferentes países. Ademais, as migrações colocam em contato vários grupos distintos. Sabemos que as próprias regiões brasileiras

possuem características culturais bastante diversas e que a coexistência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural é marcada por aprendizado, mas também pela discriminação. Logo, se a cultura é um conjunto de práticas e relações de atividades e atributos construídas pelos grupos (THOMPSON, 1998), vale destacar que, havendo em uma mesma territorialidade diferentes grupos culturais, o processo educativo vai ser permeado pela diversidade cultural de cada um desses grupos. Assim, no ambiente escolar deveriam ocorrer diferentes estratégias pedagógicas e diferentes reações à organização destas.

Dessa forma, precisamos entender que a educação é vista como um processo sócio-histórico e não pode ser compreendida de forma isolada das relações sociais; a aprendizagem do educando se realiza à medida que ele se insere na realidade de uma forma crítica. Freire (2003) defende a necessidade de um sistema completamente novo de educação, que concentre suas maiores energias no desenvolvimento dos poderes intelectuais, em que a educação seja descentralizada, feita sob medida para a cultura local, regional, diversificada nos seus meios e recursos, objetivos e aspirações comuns.

Sendo assim, a escola precisa ser um local de aprendizagem, onde as regras do espaço público possibilitem o compartilhamento dos espaços. Para isso, os processos de conhecimento cultural e as estratégias de comunicação articuladas para o processo de aprendizagem passam a ser fundamentais. O trabalho com a diversidade cultural ocorre a todo momento e reivindica que a escola alimente uma cultura baseada no respeito aos direitos humanos, a tolerância e a valorização da cidadania como direito de todos e que deve ser

compartilhada sem distinções. O conhecimento não realizar-se-á por meros discursos, mas sim nas práticas de conhecimento e compartilhamento dos saberes culturais.

Neste contexto, precisamos ficar atentos para o grande desafio da escola, que é o de identificar e reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e apreciar a riqueza caracterizada por essa diversidade étnica e cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, avançando para a valorização dos distintos grupos que compõem a sociedade.

Num mundo cada vez mais complexo, há a enorme tentação de simplificar os fenômenos que ocorrem nas nossas sociedades, com o risco de considerar as diferenças como uma ameaça (SCHMECKIES, 2000). A escola está inserida numa dimensão cultural e apresenta-se como um lugar onde surgem relações de construção de conhecimento, mas também relações conflitantes. Esse espaço físico representa um lugar de construção de conhecimentos e de valores, costumes e crenças relacionadas ao pertencimento das distintas culturas.

Precisamos entender o termo cultura na perspectiva histórica, pois isso se torna fundamental para identificar como essas relações afetam o processo de ensino/aprendizagem. Para Thompson (1998), o termo cultura reúne muitas atividades e atributos: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais de hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração.

Cultura é um termo emaranhado, que, ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da

hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração (THOMPSON, 1998, p. 22).

Essa consciência do multicultural provoca mudanças organizacionais, institucionais, curriculares e sociais. Nesse contexto, a educação desempenha um papel primordial nessas mudanças, particularmente ao realizar e disseminar entre as crianças, jovens e adultos uma cultura de convivência baseada na consciência do direito à igualdade de oportunidades de todos os cidadãos. De acordo com Leite (2002, p. 136), “é na institucionalização de um discurso que defende o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades que se enraízam as ações educativas de resposta à multiculturalidade”.

Na perspectiva de Banks (1994), definir educação multicultural é uma tarefa abundante e intrincada, uma vez que hoje em dia a educação multicultural é, fundamentalmente, entendida com um conceito que engloba toda a formação sistemática que apresentará como objetivos: educação para todos; educação para a liberdade; desenvolvimento de competências de interação cultural; reflexão sobre a interdependência e coesão social e reformas educativas. Banks (1994) se refere ainda às dimensões da educação multicultural, indicando formas e caminhos que conduzem à concretização dessa forma de viver em sociedade: uma pedagogia para a igualdade; a integração de conteúdos; o processo de construção do conhecimento; a redução de preconceitos e estereótipos; a promoção de uma estrutura escolar e social valorizada.

O professor multicultural e todos os atores envolvidos nos processos

educacionais precisam enxergar os alunos como pessoas únicas e diferentes, mas que estão ali, naquele ambiente, para se relacionar e interagir entre si de forma saudável, de maneira que possam trazer crescimento para todos, sem distinções. O professor, enquanto agente direto com seus alunos, deve estar atento para incentivar a troca de conhecimentos com os demais professores, através de materiais de aprendizagem e às próprias finalidades educativas. É importante que o professor saiba que os modelos e estratégias de ensino disponíveis para alcançar metas de aprendizagem multicultural incluem a aprendizagem cooperativa e a resolução de problemas na comunidade, e que o sucesso da sua atuação depende da sua capacidade de comunicação, reflexão e construção de conhecimentos.

Em síntese, podemos dizer que os professores não poderão se limitar a ser apenas tradutores do conhecimento produzido por outros, pois, na especificidade do seu campo de trabalho, produzem, com os dispositivos de especificação pedagógica, dois tipos de conhecimento: conhecimento etnográfico sobre os alunos e conhecimento de tipo pedagógico para e com os alunos.

Não podemos deixar de pontuar que, uma vez que mencionamos a figura da escola, estamos falando também de personagens importantíssimos neste contexto, como o coordenador pedagógico e o gestor escolar. Sem essas figuras ímpares, o papel do professor pode ficar fragilizado e isolado. Logo, devemos pensar em todo esse conjunto de atores, entendendo a educação como um espaço diversificado e rico que busca sempre, em conjunto, a primazia no processo de ensino/aprendizagem.

Processos migratórios e as práticas educativas escolares em Boa Vista-RR

O surgimento de atividades institucionalizadas no campo da educação no Brasil esteve associado à presença de ordens religiosas que, com o propósito de catequizar e “capturar” almas, realizavam ações de educação formal em seus espaços de atuação. Em Roraima, também há o registro de atividades desta natureza. Há, no entanto, um diferencial expressivo em relação ao papel das ordens religiosas no processo de desenvolvimento da educação roraimense. Em nosso estado, a presença de ordens religiosas se deu de maneira descontínua, com a predominância de diferentes grupos em diferentes momentos, sem uma relação de progressão ao longo do tempo.

Os textos que tratam dos primeiros movimentos no campo da educação reportam-se às atividades desenvolvidas por missionários de diferentes ordens, como os Carmelitas, Beneditinos e Missionários da Consolata. No destaque de Purceno (1999, p. 59), “a participação de instituições religiosas estende-se ainda hoje na educação das mais antigas escolas de Boa Vista e de algumas comunidades indígenas”.

Desde o início de sua construção, o Território Federal de Roraima passou por várias transformações. Uma delas foi o desmembramento do estado do Amazonas, considerando que na época as políticas administrativas do Território eram controladas pelo estado do Amazonas. Portanto, depois dessa separação, logo

[...] nos primeiros anos do Território Federal do Rio Branco - 1943 a 1964 -, o modelo administrativo estabelecido oficialmente permitia que os governadores fossem nomeados

pelo presidente da República e indicados por políticos. O senador Vitorino Freire, do Partido Social Democrático (PSD) do Maranhão, foi o responsável pelas indicações durante parte dos anos 40 e 50. Depois dele, a influência foi exercida pelo único deputado federal que o Território elegia para a Câmara Federal. Diante das divergências políticas entre o “político” e o governador, esse era, quase sempre, exonerado e um outro indicado para o posto. Os governadores nomeados eram, em sua maioria, estranhos à região e com poucas experiências administrativas. (MACEDO, 2004, p. 29).

A norma da organização de ensino no Território começou, oficialmente, “quando ocorre a criação do Território Federal do Rio Branco, que passou a denominar-se Território Federal de Roraima” (OLIVEIRA, 2016, p. 49). Apesar dessa informação relacionada ao início da organização do ensino no Território Federal de Roraima, de acordo com Oliveira (2016), a literatura que aborda a organização do ensino educacional roraimense não dispõe de documentação suficiente sobre esse período. Desse modo, para obtenção desses dados, utilizamos os escritos de Oliveira (2016), nos quais encontramos referência ao relatório do professor João Chrisóstomo de Oliveira, apresentado ao governador do Amazonas,

No qual o professor relata o trabalho realizado no primeiro ano de funcionamento de Divisão de Ensino. Como primeiro chefe do órgão ele faz sugestões para a melhoria das escolas e agilização dos trabalhos na área educacional. Assim, boa parte da trajetória histórica e de organização do sistema de ensino roraimense tem esse relatório como referência (...) o Território Federal do Rio Branco foi criado em 13 de setembro de 1943, mas somente em 1945 começou a organização do sistema educacional com a criação da divisão de Educação, cujo objetivo era organizar e formalizar as bases das políticas educacionais e criar escolas (OLIVEIRA, 2016, p. 49).

A partir desse momento foram construídas várias escolas públicas no

Território. Assim, “Entre os anos de 1945 e 1949, temos a implantação oficial de várias das escolas que até hoje são representativas do sistema estadual de educação, na rede pública de ensino do Território Federal” (MARCONDES, 2017, p. 254).

Por outro lado, ao verificar o movimento de desenvolvimento do Território Federal, que apresenta nos anos de 1950 e 1970 um “crescimento pouco acentuado, não há registro do surgimento de escolas novas de grande porte na área urbana, apenas a criação, na década de 1960, de Escolas Indígenas e em localidades do interior” (MARCONDES, 2017, p. 255). Mas com a chegada dos militares ao poder, o Território Federal de Roraima ganhou uma atenção especial ao controle do regime, principalmente em relação às políticas educacionais, pois “assumiram os registros militares em cargos ministeriais e dirigentes, assim como em conselhos e comissões” (KAUFMAN; MARTINS, 2009, p. 258).

Desse modo, a educação foi desenvolvida através de política pedagógica baseada na manutenção da segurança nacional, que era o pilar da ideologia de um regime ditatorial. Assim, foram criadas algumas escolas nesse período para mostrar para a população que a educação escolar estava em pleno desenvolvimento. Outro ponto importante era a dificuldade encontrada no desenvolvimento da educação na região, pois, mesmo com a facilidade da construção de prédios escolares, o “funcionamento eficaz [desses prédios] ressentia-se, no entanto, com a limitação de profissionais de educação com qualificação mínima requerida para a realização de uma docência e gestão escolar qualificadas” (MARCONDES, 2017, p. 260).

Com a transformação do Território Federal em estado, há um investimento de recursos expressivos que seriam destinados à criação de uma infraestrutura que assegurasse condições para sua sustentabilidade econômica autônoma, com menor dependência de recursos do governo federal. Nesse período, o investimento na realização de obras de base, como a construção de escolas, foi a tônica. O processo de criação de escolas de educação sinaliza a tentativa de resposta às necessidades educacionais da população que aqui se instalava.

Eram imensas as dificuldades de contratação de professores e demais profissionais com formação em nível superior, considerando-se a inexistência de instituições que ofertassem formação em nível superior até a década de 1990, o que interferiu diretamente no processo migratório de profissionais de outras regiões do país para Roraima a fim de ocupar esses postos de trabalho. Essa realidade histórica vai mudando ao longo dos próximos anos. No período de 2013 a 2020, a demanda na rede aumentou em 60%. Em 2013, eram 29 mil alunos matriculados; em 2020, são mais de 44 mil estudantes. Para suprir a crescente demanda, a prefeitura de Boa Vista inaugurou 37 novas escolas e creches, reformou e ampliou mais 52, criando mais de 16 mil vagas na cidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA, 2020).

Esse aumento no número de alunos necessitando de vagas nas escolas municipais deve-se à entrada e permanência de imigrantes, principalmente venezuelanos, em Boa Vista. Por isso, vale ressaltar que as ações desenvolvidas no âmbito da educação básica requerem a presença de profissionais aptos à docência e a atividades de gestão do sistema e de apoio

aos educandos e professores que, para sua atividade educacional, demandariam a formação destes profissionais em nível superior, ponto nevrálgico no processo de instalação do estado.

Outro dado importante é que, de acordo com dados oficiais do Censo Escolar de 2018, as escolas de Roraima, principalmente de sua capital, Boa Vista, têm recebido uma mescla de alunos que inclui, por exemplo, discentes de diferentes classes sociais, credos, culturas, com necessidades especiais, indígenas, camponeses, imigrantes de outros estados brasileiros e, de outros países como Venezuela, Guiana e Haiti.

É preciso lembrar que a escola é um espaço que agrega várias raças e culturas e precisa ter uma atenção diferenciada para tamanha diversidade. Ela tem um papel importante na inclusão dos alunos a fim de que todos possam gozar dos direitos à educação com igualdade e sejam respeitados e reconhecidos quanto a suas diferenças.

Temos clareza de que Roraima é um estado marcado por processos migratórios nacionais e internacionais. Em virtude da tríplice fronteira, Brasil-Venezuela-Guiana, o trânsito entre os países é intenso. A situação econômica dos vizinhos (Venezuela e Guiana) motiva cada vez mais a vinda de imigrantes e refugiados em busca de melhores condições de vida, ou seja, educação, saúde e trabalho. Muitas famílias de imigrantes e refugiados desconheciam/desconhecem o direito de acesso ao sistema público brasileiro de saúde e educação e acabavam/acabam sendo excluídas.

A Organização Internacional para as Migrações registra que um milhão de venezuelanos deixou o país desde 2015 (SANTORO, 2018). O

Brasil, atualmente, recebe um número cada vez maior de pessoas originárias de países como o Haiti, Bolívia e Congo, além de pedidos de refúgio de pessoas que escapam de conflitos armados em países do Oriente Médio, África e Ásia (BÓGUS; FABIANO, 2015). Ademais, o país se tornou uma das principais escolhas dos refugiados venezuelanos, especialmente em virtude de seu posicionamento fronteiriço, bem como de suas políticas nacionais de imigração que facilitam ingresso e permanência no país.

Esse fato visível é noticiado, inclusive, na imprensa nacional e internacional, revelando o que há muito tempo vem acontecendo em Roraima, na tríplice fronteira (Brasil-Venezuela-Guiana), tanto com venezuelanos quanto com guianenses e pessoas de outras nacionalidades, principalmente cubanos, haitianos, hondurenhos, peruanos, bolivianos e colombianos.

Realidade migratória nas escolas municipais de Boa Vista-RR

Com o objetivo de analisar os desafios às práticas educacionais diante da diversidade cultural decorrente da imigração nas escolas municipais de Boa Vista-RR, partimos para uma investigação junto a Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista-RR, através do Observatório da Prefeitura Municipal (2020), acerca do número de alunos imigrantes matriculados nas escolas no período de 2015 a setembro de 2020. Também analisamos relatos dos professores de Artes que vivenciam esta realidade muito de perto, com seus alunos.

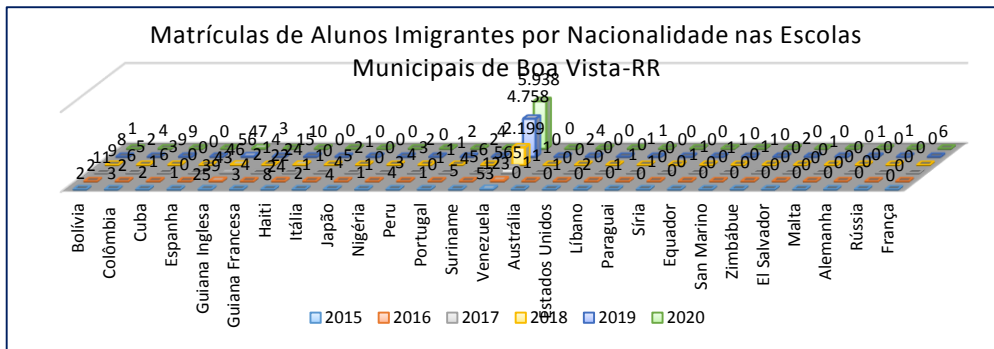
Alguns dados foram absorvidos e pesquisados a partir do Censo Escolar – INEP -, coletados em 18/09/2020. Isso subsidiou as referências e

reflexões sobre o tema deste estudo e nos trouxe dados importantes sobre a grande diversidade cultural em Boa Vista, o que, por sua vez, nos traz elementos para buscarmos dados de como poderiam ser trabalhadas as questões das práticas pedagógicas em meio a esta realidade, que não é nova, mas se intensificou com a imigração venezuelana, que aumentou muito de 2015 até os dias atuais devido à crise econômica e humanitária que assola aquele país.

Logo, temos um vasto campo de análises acerca da diversidade cultural e de como os processos educacionais e pedagógicos se processam nestas escolas, como a equipe pedagógica pode desenvolver todos esses processos educacionais com tamanha diversidade, que vai desde o idioma até questões ligadas ao conteúdo prévio de conhecimentos dos alunos, às relações familiares e a muitas outras questões.

No Gráfico 01, apresentamos a diversidade cultural existente nas escolas de Boa Vista-RR e, com isso, podemos visualizar a amplitude de ações que passam a ser pensadas pelos professores e gestores das escolas.

Gráfico 1 – Número de alunos imigrantes matriculados nas escolas municipais de Boa Vista-RR no período de 2015 a 2020 (setembro)



Fonte: Adaptado do Observatório da Prefeitura Municipal de Boa Vista (2020). Atualização em 18/09/2020.

Esse gráfico nos mostra como a cidade de Boa Vista é margeada por diversas culturas. Com um dado significativo, vemos o aumento do número de alunos venezuelanos, chegando a 5.938 no ano de 2020. Contudo, países como Guiana Inglesa, Haiti, Cuba, Guiana Francesa, Bolívia e Colômbia também apresentam um percentual significativo de alunos estudando na rede municipal de ensino em Boa Vista-RR. O gráfico não apresenta os dados dos alunos indígenas, que também constituem um percentual significativo, o que amplia a diversidade cultural no ambiente escolar.

No tocante à imigração venezuelana e aos dados significativos de crianças venezuelanas nas escolas, observamos que, entre 2015 e maio de 2019, o Brasil registrou mais de 178 mil solicitações de refúgio e de residência temporária. Dessas solicitações, um percentual significativo entra no país pela fronteira norte do Brasil, em Roraima, e se concentra nos municípios de Pacaraima e Boa Vista, capital roraimense.

A partir de dados do Unicef Brasil de 2019, para acolher parte dessa população, 11 (onze) abrigos oficiais foram criados em Boa Vista e dois em Pacaraima.

Eles são administrados pelas Forças Armadas e pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR). Mais de 6,3 mil pessoas, das quais 2,5 mil são crianças e adolescentes, vivem nos locais. Estima-se que quase 32 mil venezuelanos morem em Boa Vista. Projeções das autoridades locais e agências humanitárias apontam que 1,5 mil venezuelanos estão em situação de rua na capital, entre eles, quase 500 têm menos de 18 anos de idade (UNICEF, 2019, p. 01).

Com essa realidade, podemos verificar uma situação importante, do ponto de vista pedagógico, para as escolas de Boa Vista, especificamente, no que diz respeito à diversidade cultural. Trazemos à tona desafios para a atividade de ensino/aprendizagem nas escolas municipais, principalmente dentro das salas de aula, por parte dos professores. Em uma primeira escala, verificamos os desafios da língua materna, haja vista que os professores não falam espanhol, inglês ou as línguas indígenas e precisam buscar métodos de compreender e serem compreendidos pelos alunos, uma vez que em suas salas de aulas aumentou o número de alunos de nacionalidade venezuelana, a ponto de, em algumas escolas, representar mais de cinquenta por cento das turmas.

Dentro destas perspectivas, os professores de Artes das escolas municipais de Boa Vista-RR também se veem envolvidos nesta realidade, assumindo um papel extremamente importante para incentivar as manifestações culturais de seus alunos, promovendo o reconhecimento de seus próprios espaços dentro dos processos educativos diários.

Tais manifestações se apresentam nos planejamentos do curso das

professoras de Artes, uma vez que, conforme mencionado por elas mesmas, esse processo se dá através de aulas lúdicas e informativas sobre as diversas culturas, comemorações de cada país e suas diferenças, exaltando a riqueza que cada uma delas traz em si e o quão importante elas são para a sociedade.

Para a professora I (2021), “Desde muito cedo na escola já se trabalha as diversidades. Nem só a cultural, mas também a diversidades de aprendizagem, a diversidade de Assistência educacional especializada. A diversidade de povos indígenas entre outros. Principalmente aqui para a nossa região norte é de suma importância trabalharmos com a identidade desses grupos”.

Nas aulas de Artes, busca-se enfatizar trabalhos de culturas dos povos inseridos ou não na escola, através de aulas que culminam em exposições na própria escola. Há ainda a busca por relatos dos próprios alunos, que trazem uma bagagem própria e individualizada, compartilhada entre todos e que gera discussões e temas que são trabalhados em outros momentos com os alunos.

Para a professora II (2021), “a diversidade cultural e seu trabalho em sala de aula, amplia as possibilidades da formação de cidadãos mais comprometidos com as questões sociais, voltadas ao respeito as diferentes culturais e sua valorização”.

As atividades desenvolvidas pelos professores de Artes são necessárias e incluem o incentivo às manifestações culturais e artísticas dos alunos. Propõe-se colocar em evidência o estudante e o grupo ao qual ele pertence, mas mantendo-os em contato, de forma construtiva, com os demais grupos. Possibilita-se aos alunos, assim, o desenvolvimento de sua autonomia,

autoestima e o reconhecimento de seu próprio espaço com relação ao do outro, situando-se, de modo geral, no mundo em que vive.

O município, em sua Proposta Curricular Municipal para Educação Infantil (2018), ressalta a questão da imigração vivenciada em Boa Vista nos últimos anos, enfatizando que essas crianças vivenciam uma rotina de integração social, se apropriando de novas aprendizagens e conhecimentos pré-estabelecidos.

A cultura venezuelana apresenta sua influência na Rede Municipal de Boa Vista, com crianças falantes da língua espanhola. Em outra colocação da Proposta Curricular (2018), há o objetivo de explorar a sonoridade entre as línguas latino-americanas (espanhol e português), especialmente em locais com a presença de imigrantes latinos.

Percebemos assim, que, se de um lado, os alunos estrangeiros e brasileiros necessitam criar ferramentas de integração, despojando-se de sentimentos de timidez e preconceito, buscando maior proximidade, cabe aos professores, coordenadores e diretores, no papel de dirigentes escolares, estar atentos a este novo cenário de diversidade étnica na sala de aula e ofertar estratégias para proporcionar essa integração.

Assim, para os alunos imigrantes, aprender o idioma local é um dos passos necessários para a sua inclusão no ambiente escolar. Contudo, a solidariedade e o espírito colaborativo da sociedade que o recebe é o que vai garantir que este se sinta atuante no grupo, podendo, além de se comunicar, interagir de forma efetiva, indagando, questionando, criticando e sugerindo, exercendo assim o seu papel como qualquer aluno.

Considerações finais

Com a proposta de analisar os desafios às práticas educacionais diante da diversidade cultural decorrente da imigração nas escolas municipais de Boa Vista-RR, este estudo evidencia o aumento significativo de alunos imigrantes, principalmente entre os anos de 2015 e 2020, no município de Boa Vista. O destaque fica para o expressivo aumento do número de matrículas de alunos venezuelanos ocasionado pela imigração maciça. Contudo, temos claro que, decorrente de diferentes fatores (habitação, garimpo, crise social), Boa Vista foi historicamente constituída por imigrantes e, conseqüentemente, essa situação repercute nas práticas educativas ligadas à diversidade cultural das rotinas escolares.

Faz-se necessário, aqui, demonstrar a grande importância da abordagem da diversidade cultural nas escolas, uma vez que é imprescindível desenvolver um ensino que procure atender a diversidade cultural dos discentes. Incentivar e respeitar as diferenças e dar significados a elas oportuniza e produz saberes em diversos níveis de aprendizagens, pois essas diferenças fazem parte de um processo social e cultural da nossa sociedade.

O enfoque parte das questões relacionadas à diversidade cultural e imigrantes que se veem, muitas vezes, obrigados a suprimir suas identidades e origens por não serem enxergados em suas peculiaridades e riquezas de conhecimentos já preexistentes de suas culturas maternas. A análise sobre esses aspectos permeia questões ligadas as políticas públicas, com principal enfoque nas educacionais e nas relacionadas aos imigrantes. O Brasil é multicultural e estamos inseridos em um contexto global onde os processos

migratórios estão cada vez mais presentes e em grande expansão por diversas questões.

A grande diversidade de alunos imigrantes, principalmente venezuelanos, nas escolas municipais de Boa Vista-RR, nos traz uma grande reflexão: as escolas estão preparadas para recebê-los? Os professores e todos os atores envolvidos no processo educativo estão cientes dos seus papéis e estão capacitados para atender a esta demanda que, apesar de não ser nova, se mostra cada vez mais presente e exige mais das instituições educacionais? Longe de concluir, os dados aqui analisados nos direcionam para a investigação das práticas educativas culturais que impulsionam as propostas das diversidades nesta realidade imigratória.

Assim, reconhece-se a relevância e a necessidade de inclusão dos aspectos da diversidade cultural nas práticas educativas, principalmente através da disciplina de Artes, como forma de fomentar na escola contatos entre diferentes manifestações e alimentar democraticamente a consciência cultural dos alunos.

Apesar dos desafios e das preocupações, cabe ressaltar que o caminhar educacional, colocado pelos professores como desafiador, tem sido gratificante, há empenho e muita dedicação de toda a equipe pedagógica e os objetivos têm sido atingidos.

REFERÊNCIAS

BANKS, J. **Multiethnic education: Theory and practice**. 3. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP, Educação Básica. **Censo Escolar**. Resultados e Resumos. 2018. Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: out. 2020.

BÓGUS, L. M. M.; FABIANO, M. L. A. O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. **Ponto e Vírgula** - PUC SP, n. 18, segundo semestre de 2015. p. 126-145.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) **Censo Demográfico**: Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=o-que-e> Acesso em: out. 2020.

KAUFMANN, C.; MARTINS, M.C. Ditaduras militares argentina e brasileira: colaborações culturais em educação na década de 1970 do século XX. In: VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A. (Orgs.). **Reformas Educativas no Brasil e na Argentina**: ensaios de história comparada da educação. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, C. **O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português**. S.l.: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

MACEDO, I. R. D. **A implantação e a expansão das escolas públicas em Boa Vista na década de quarenta**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História). Programa de Mestrado em História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONDES, M. E. R. S. Educação em Roraima: Institucionalização Escola de 1943 a 2001. **Revista de História e Historiografia da Educação**. Curitiba, Brasil, v. 1, n. 2, p. 243-265, maio/agosto de 2017.

OLIVEIRA, S. M. **Origem e organização do sistema de ensino e as políticas de formação docente no estado de Roraima**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo/SP, 2016.

OBSERVATÓRIO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA (Cidade). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SMEC. Observatório. Boa Vista. Disponível em: <<https://observatorio.prefeitura.boavista.br>>. Acesso em: out. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA (Cidade). Notícias. Educação. Educação – Teresa entrega 37ª escola nova em Boa Vista, desta vez no bairro Cidade Satélite. Disponível em: <<https://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2020/03/educacao-teresaentrega-37-escola-nova-em-boa-vista-desta-vez-no-bairro-cidade-satelite>>. Acesso em: set. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA-RR. Proposta Curricular Municipal para Educação Infantil. Boa Vista-RR, 2018.

PROPOSTA CURRICULAR MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL (2018). Disponível em: <<https://issuu.com/fmcsv/docs/proposta-curricular-municipal-boa-vista-orientacao>>. Acesso em: set. 2021.

PURCENO, S. S. **Entre a vontade e o poder:** vida pedagógica, silêncio e criação do sujeito (“Professorinhas” em Boa Vista-RR). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 1999.

SANTORO, M. Precisamos conversar sobre como a crise na Venezuela traz impactos para o Brasil. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/mundo/artigo-precisamos-conversar-sobre-como-crise-na-venezuela-traz-impactos-para-brasil-22700652#ixzz5JMnCvhDD>>. Acesso em: jul. 2018.

SCHMECKIES, A. et al. **Educação intercultural:** hipótese de formação para a difusão de uma cultura anti-racista. [S. l.]: Sodilivros, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

UNICEF. **Crise migratória venezuelana no Brasil.** 2019. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>>. Acesso em: ago. 2021.

O PROFESSOR E SUA CONSTITUIÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Suziane da Silva Oliveira
Sérgio Luiz Lopes

Resumo

O presente trabalho faz uma reflexão a partir de aportes teóricos que evidenciam a constituição do professor na história da educação do campo. O interesse pelo tema em questão decorre do estudo realizado para a elaboração de uma dissertação de mestrado, em andamento, com foco na identidade do professor do campo. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é refletir sobre a constituição do/a professor/a atuante nas escolas do campo, ponderando acerca das marcas e reflexos da herança histórica de luta e negligência em relação à educação ofertada à população camponesa, bem como direcionamentos e ofertas de formação ao professor que atua em escolas de área rural. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico apoiado em apontamentos de autores como Arroyo (2007), Caldart (2004), Leite (2002), Ribeiro (1993), Saviani (2006, 2013, 2019), dentre outros que trazem contribuições para a compreensão do processo de constituição da educação do campo dentro da educação brasileira e a inserção do professor do campo nesse contexto, salientando que muitos são os desafios para constituir o educador sociopolítico que corresponda às demandas e perspectivas de uma educação, com amplo processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção dos sujeitos sociais na realidade, dada a diversidade do sistema produtivo e a particularidade dos saberes e culturas das comunidades camponesas.

Palavras-chave: Direito social. Formação. Compromisso étnico e político.

Introdução

O texto ora apresentado é uma produção realizada a partir da

aproximação teórica entre a proposta deste artigo e o estudo feito para uma dissertação de mestrado, tendo como temática *A construção identitária do professor do campo*, trabalho em andamento. Nessa linha, o objetivo foi aprofundar discussões e estudos a respeito da formação do professor e do direito à educação do campo a partir de uma base teórica fundamentada em ponderações pela ótica de uma educação humana, transformadora e emancipadora, considerando as demandas de mudanças ao contexto social que reflatam na efetivação de direitos sociais. Vale ressaltar que este trabalho não compõe por completo o texto da dissertação, visto que esta passará por acréscimos com demais considerações.

As reflexões aqui propostas iniciam-se considerando que na historicidade da educação, ante a demanda social, política e econômica, a figura do professor aparece como peça fundamental em discussão quanto à designação de seu papel nesse panorama. Manifestações e mudanças de perspectivas ideológicas orientam as atividades humanas e se fazem presentes nas formações e práticas educativas, redefinindo, conseqüentemente, um novo perfil do professor correspondente, por um lado, à demanda de uma sociedade “desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 9), e, por outro, à necessária formação humana em benefício da superação dessa lógica. Esse contraste, de maneira geral, veio/vem constituindo o professor em um quadro histórico de desvalorização que perpassa por uma política do magistério fragilizada e pela formação precária, com certa padronização e enfoque desse profissional como um mero executor de propostas criadas por outros.

Considerando isso, este trabalho aborda a constituição do professor atuante nas escolas do campo, assim como o sentido de sua figura e como este se configura na mesma trajetória de luta pelo direito à educação escolar do campo que, historicamente, esteve – e, em grande medida, permanece planejada sob um modelo excludente e parcial.

No cenário de constituição da educação às escolas do campo, o professor toma a mesma proporção de existência e valorização em percurso de exclusão, desqualificação e pouco caso em relação à formação profissional voltada ao contexto. Essa formação, quando propiciada, tem sido predominantemente marcada por visões urbanocêntricas ao idealizar o urbano como modelo civilizatório e o campo como lugar de atraso, ou seja, “o nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direito” (ARROYO, 2007, p. 159). Nessa concepção de que o campo é uma extensão da cidade, o que se propôs ao professor foge ao ideário de profissional na busca pela transformação do papel da escola no campo, comprometendo o compromisso com a intervenção social, no sentido de reconhecer e valorizar a identidade e cultura da população dessa realidade.

Salienta-se que em linhas contrárias ao que se proporcionou às escolas rurais, movimentos em nome da educação do campo acenaram na história rupturas e conquistas significativas e continuam presentes em debates, estudos e perspectivas no sentido de garantir ao campo uma educação com currículo concreto, professores formados e escolas não adequadas ao paradigma

urbano, mas vinculadas à dinâmica da identidade, cultura e organização política do contexto campestre.

O professor do campo em contexto histórico

Compreender a que realidade se faz sentido a construção docente é considerar as relações estabelecidas entre fatores que permeiam espaço e tempo de desenvolvimento deste contexto, no qual docentes necessita se (re) construir e ao qual têm de corresponder. A busca pela compreensão às circunstâncias que percorrem toda a história da Educação do Campo significa valorizar trajetórias de lutas de resistências a tantas opressões e negatividade sobre uma população de longa história ignorada pelo sistema público de educação, mas mostrando-se presente e afirmativa, em defesa de seus direitos. Por isso, é imprescindível a construção identitária docente vinculada a elementos constituintes do campo, o que requer a consciência de suas simbologias, dificuldades, conflitos e singularidades, elementos com certa significação ao papel do professor nesse contexto.

Uma prévia do contexto histórico permite situar a compreensão de questionamentos como: Que educação se ofertava ao campo? Que princípio assegurava a educação a essa realidade? Qual perspectiva se tinha/tem da população do campo e que profissionais eram/são responsáveis pela educação escolar nesse contexto?

Decerto, desde a incursão portuguesa ao contexto de República em diante, o Brasil tem apresentado parâmetros dicotômicos a respeito da formação e instrução escolar, notoriamente deixando uma parcela da

população, principalmente os filhos e filhas de trabalhadores e camponeses, à margem de direitos básicos como a educação escolar.

A exemplo disso vale destacar o fato de o modelo formal da escola no período colonial destinar-se apenas aos filhos das elites agrárias. Leite (2002) comenta que os trabalhadores da área rural não eram considerados em seu papel de cidadãos participantes da política e da educação escolar, não havendo, portanto, necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola.

Apoiando-se em Ribeiro (1993, p. 15), compreende-se o ideário da educação adequada a “uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar”, pois quanto menos pessoas instruídas, mais seriam submissas e poucos para governar. Obviamente, se houvesse uma evolução na educação, a população buscaria uma emancipação intelectual e, conseqüentemente, política.

No Império, mesmo com o propósito de renovar o que os jesuítas haviam feito em duzentos anos, com o intuito de laicizar todo o sistema de instrução pública de acordo com os novos ideais de um país independente, ruptura do pacto colonial, constituição e transformações culturais, a educação não atendeu a toda a população.

A primeira Constituição brasileira de 1824, apenas em seu último artigo refere-se à educação, estipulando a gratuidade da instrução primária a todos, sem, no entanto, expressar a efetividade do papel do Estado a respeito. Observa-se um aceno de educação aos sujeitos de vivência no campo na Primeira Lei Geral de Educação Pública no Brasil, de 15 de outubro de 1827,

que em seu artigo primeiro determinava: “[...] em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos haverá [sic] as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (SAVIANI, 2006, p. 15). Também mencionava a seleção para mestres e mestradas em seus arts. 7º e 12º. O discurso ideológico que permeava esse documento ecoava a preocupação em levar a instrução ao povo, no entanto, sob a responsabilidade das províncias sem condições necessárias para criação e permanência de escolas na cidade, sem pessoas instruídas para atender a essas instituições de ensino, muito menos no campo.

Na República, a educação inicia com a segunda Constituição, a de 1891 e não altera a efetivação significativa à população, limitando-se apenas a anunciar a laicidade do ensino. Conforme Ribeiro (1993), em meio a tantas reformas e movimentação no setor econômico, influências culturais e conflitos de concepções, a educação perpassa por ideias de implantação de escolas não atreladas ao modelo capitalista, distantes da ideologia burguesa; perpassa ainda por embates, união dos trabalhadores e associações militantes, em um movimento renovador que culminou com o Manifesto dos Pioneiros¹.

Entretanto, a Constituição de 1934, marcada pelas ideias renovadoras, é a primeira a destinar um capítulo inteiro à educação. Traz claramente os impactos de uma nova relação de forças na sociedade, acentuando insatisfações de vários setores: cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas. Consequentemente, a referida Constituição

¹ Instituído em 1932 por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tornou-se base política e de modernidade que alicerçaria a educação e a sociedade brasileira. Saviani (2019) retrata que esse período foi como o *equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova* datados de 1932 a 1947.

expressa, no parágrafo 4º de seu artigo 121, a responsabilidade do poder público em relação ao atendimento educacional ao campo e, considerando “[...] a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País”, estabelece: “Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 181-182).

A preocupação com a educação aos trabalhadores do campo se dá pelo intenso deslocamento da população do campo para os centros urbanos, em virtude do crescente processo de industrialização. No entanto, mesmo com algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação da época (década de 1930) para implementar a política nacionalista, permanecia um cenário de descaso ao ensino no meio rural. Prevalencia “[...] o Estado oligárquico, com todas as suas características e formas tradicionais de exercício de poder, não promovendo rupturas significativas entre os setores agrário e industrial” (LEITE, 2002, p. 60).

A Constituição de 1937 mantém alguns princípios anteriores, silencia outros e fortalece “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas” (SAVIANI, 2013, p.751). No período de 1937 a 1945, no governo de Getúlio Vargas, permanece pouca atenção à educação rural, com ressalva à criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, “[...] cujo propósito era o de incentivar a permanência no campo, preservar a arte e manifestações folclóricas rurais, bem como proporcionar a expansão do ensino” (RANGEL; CARMO, 2011, p. 210).

Sem muitas alterações, as décadas de 1940 e, continuamente, até 1960, caracterizam-se pela implantação de diversos programas educativos, realizados na maioria dos estados brasileiros com o intuito de fixar o homem no campo. Porém, o deslocamento da população do campo para os centros urbanos continuou crescendo. Salienta-se, nesse contexto, um expressivo aumento de escolas e ensino rural no Brasil, bem como políticas ineficientes e contratação de professores leigos para atender à demanda.

Assim, várias propostas esbarraram em dificuldades que se assemelham às condições atuais, pois a difícil permanência do professor nas localidades das escolas somava-se à ausência de condições de trabalho, de salários dignos, além de lacunas na formação profissional necessária à prática docente, em decorrência da insuficiência de instituição de formação. Vale salientar também a inadaptabilidade de métodos e conteúdos ao contexto a que se destinam, o que acaba por produzir grandes déficits em relação à aprendizagem da população, em especial nas escolas do campo.

Em meio a tantas incongruências, enfatiza-se nos anos 60 a ação de movimentos vinculados à luta das classes populares que trazem novos sentidos de mobilização para a conscientização da classe trabalhadora. Vale destacar ainda a influência de Paulo Freire com seu método de alfabetização, credibilizando ações ao projeto educacional apoiado na valorização de uma cultura local, que propõe a formação para conscientização e para libertação, protagonizada pelas classes oprimidas¹. Mesmo com repressão às atividades

¹ A classe oprimida é uma referência que Paulo Freire faz aos sujeitos pobres, marginalizados, de alguma forma, pela exclusão de seus direitos.

mais democráticas voltadas para a educação popular pelo regime militar, implantado no Brasil em 1964, essas influências vêm repercutindo em propostas e tentativas de organização do sistema educacional em prol de uma educação de direitos para a classe trabalhadora (RIBEIRO, 2010).

A partir da década de 1970 destacam-se reformas tecnicistas e acordos com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que visava contribuir com recursos no interesse da efetivação de ações no âmbito educacional que interferiram também na escola rural com a importação do modelo de nucleação de escolas (RANGEL; CARMO, 2011). Acentua-se, nesse contexto, a preocupação com a profissionalização para atender ao processo de modernização pelo qual o país estava passando.

Evidencia-se até aqui um longo caminho da educação aos trabalhadores do campo com pouca ou nenhuma intenção do poder público em garantir acenos significativos, haja vista que a educação, de maneira geral, nunca foi uma prioridade a toda a população. No que tange à formação de professores, esta esteve por década mencionada legalmente em tentativas fragilizadas de sistematização de práticas e bases teóricas para o exercício do magistério, seguindo sempre o mesmo ritmo, fundamentada pelos interesses ideológicos e políticos de cada momento histórico.

Ancorado em Pimenta (2012), é possível destacar ofertas de formação aos professores legalmente a partir dos anos de 1930, reflexo de reformas educacionais que possibilitaram um aumento do acesso à escolarização, porém com expansão de escolas públicas a partir da metade do século XIX, com a obrigação do Estado em relação ao ensino público. Reapareceram as Escolas

Normais, a respeito das quais cada estado possuía legislação própria, o que acentuou uma diferença de nível e duração de formação. Nos anos de 1940 e subsequentes, com a Lei Orgânica do Ensino Normal, tentou-se corrigir esta disparidade, estabelecendo um currículo único para toda a federação.

Mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, não houve alteração alguma quanto a formação do professor primário: a formação trilhava por caminhos de teorias distantes da realidade. Da mesma forma, o que se propunha às escolas urbanas se estendia às escolas rurais na observância e reprodução de “bons modelos”. Ainda nessa linha, a formação se delineava na década de 70, e as políticas de ensino, como formação de professores e condições de trabalho, foram ignoradas na Lei n. 5.692/71 (PIMENTA, 2012).

Observa-se então que profissionais com a devida formação para atendimento à educação do campo não fazia sentido, pois enquanto política de Estado, a educação do campo praticamente não existia. O que se ofertava às escolas situadas em áreas rurais eram professores com o mínimo de preparação e/ou técnicos com o propósito de cumprir instruções técnicas de manejo e trabalho direcionado ao campo, conforme projetos padronizados de educação profissionalizante.

O professor e a educação do campo: possibilidades e desafios para sua constituição em unidade

Em meados da década de 1980, novas ideias emergiram em torno do movimento pela democratização da educação brasileira. Importantes

mobilizações de educadores resultaram em modificações legais, revitalizando e reformulando cursos de formação a partir de então.

Com o intuito de reivindicar e construir um modelo educativo que contemplasse as peculiaridades culturais, os direitos e as necessidades da vida no campo, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação dos povos do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país.

Sinaliza-se, nesse caso, a Constituição de 1988, que, embora não cite diretamente a educação do campo, descreve, em seu artigo 206, que deve haver “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, p. 121) abrindo precedentes para novas conquistas.

Conforme Ribeiro (2010), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394, de dezembro de 1996), que, em seu artigo 28, faz referência à escola do campo, abriu espaço para a inovação pedagógica no meio rural ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, preconizando uma formação básica que contemple as especificidades regionais e locais e estabelecendo, em seu art. 28, que “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural [...]” (BRASIL, 1996, p. 209).

Em linhas gerais, a LDB abre espaço para se pensar a escola num projeto articulado com a realidade. Nesse caso, em sua prática, os professores precisam se apropriar desse contexto, incorporando-o ao

currículo da escola. Conteúdos, metodologias, desenvolvimento e organização de todo o ano escolar devem se adequar às reais necessidades e especificidades do campo. Isso, além de se estabelecer como uma conquista representa também um grande desafio para a efetivação das escolas do campo em todo o Brasil.

Vale salientar que, a partir da década de 1990, articulou-se a construção de um novo olhar sobre educação rural, com sentidos, formação e profissionais legalmente reconhecidos. Esse processo foi influenciado por eventos como o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA/1997), organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e apoiado pela Universidade de Brasília (UnB) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Além disso, em 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo constituiu “o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo” (CALDART, 2004, p. 13).

Nesse contexto, demandas por políticas públicas específicas foram debatidas e a educação rural foi (re)nominada como educação do campo, a fim de expressar uma nova concepção de rural, não mais como lugar de atraso, mas de produção da vida em seus mais variados aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos, compreendendo diferentes povos do campo.

No campo estão milhões de brasileiros e brasileiras, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipira, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros

(CALDART, 2004, p. 34).

Em reconhecimento a esse contexto, no que refere à instituição do direito à educação no meio rural, é importante situar entre as conquistas políticas públicas a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Essas diretrizes são relevantes, principalmente, porque focalizam os contextos reais das escolas do campo, abrindo espaço para seminários significativos, programas de formação específicos, constituição de pareceres, resoluções, Plano Nacional de Educação (PNE), dentre outros, que surtiram direcionamentos às escolas do campo numa tentativa de aproximar sentidos de educação ao contexto campesino.

Quanto à constituição do professor nessa linha, torna-se imprescindível o investimento na formação. Surgem propostas direcionais, focalizando estratégias para constituição de um professor que, segundo Arroyo (2007), compreenda seu papel em uma dimensão que vai além do ensinar, fundamentada no fazer coerente, orientado pelos princípios e práticas da educação do campo, considerando que “a prática educativa constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, categoria tão importante e tão rica em valores, em significados e em realidades [...]” (TARDIF, 2020, p. 152).

Nessa perspectiva, várias experiências se efetivaram a partir do final dos anos 90 com cursos de Pedagogia da Terra pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, além do Programa de apoio às

Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), voltado especificamente a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Conforme Molina e Sá (2011), avanços significativos criados como parte da luta em defesa da escola pública do campo contribuíram para o fortalecimento político e pedagógico da educação do campo, tendo em vista, entre outros pontos, preparar para habilitação da docência por área de conhecimento; para gestão de processos educativos escolares e gestão de processos educativos comunitários.

Salienta-se que, a partir da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em 2004, com a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo, contemplam-se ações de formação inicial e continuada aos professores do campo. É possível citar, nesse caso, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado em 2011, que, segundo o MEC, apresenta ações articuladas com vistas à formação dos professores, produção de material didático, acesso e qualidade da educação do campo.

Reitera-se que significativas conquistas foram oriundas de lutas pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, como é o caso do *ENERAI e II* (1997, 2015), das *Conferências Nacionais da Educação do Campo (CNEC 1998/2004)* e dos *Fóruns Nacionais da Educação do Campo (FONEC- 2010, 2012, 2013-2014, 2015, 2017, 2018, 2019)*. Esses eventos de articulações e lutas refletiram, entre outras coisas, na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); em cursos de Licenciatura em Educação do Campo (PRONACAMPO); no Saberes da Terra; nas

Diretrizes Complementares que instituem normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento a educação básica do campo (2008); no reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições atuantes com a pedagogia da alternância (Parecer 01/2008 do CEB/CNE); na criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da educação do campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas Universidades e Institutos pelo país afora e no Decreto Presidencial nº 7.352/2010, dispondo sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA.

No entanto, reconhece-se que ainda há um distanciamento entre as propostas formais, sua efetivação e demais direcionamentos às reais necessidades do contexto, sobretudo porque muitos encaminhamentos de políticas públicas ainda seguem sob “visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe” (ARROYO, 2007, p. 160). A educação na perspectiva da educação do/no campo e o professor que atenda a essa demanda ainda é uma necessidade social e um compromisso público com o desenvolvimento humano e com a qualidade de vida dessa população.

Os entraves que afetam as formações inicial e continuada ofertadas ao professor do campo, prejudicando a consolidação qualitativa da formação e constituição desse profissional, precisam ser sanados. Além disso, novos investimentos em políticas públicas devem ser repensados no sentido de materializar ações legitimadas.

Em reforço, Arroyo (2007, p. 173-174) apresenta alguns traços de políticas de formação que contrapõem estilos de projetos e programas de formação ineficientes ao professor e professora do campo:

Políticas que afirmem uma visão positiva do campo frente à visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção. Pensar a formação de educadoras e educadores como uma estratégia para reverter essa visão [...]; Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos. Colocar a educação não na lógica do mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos do campo [...]; Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo [...]; Políticas de formação a serviço de um projeto de campo. [...] A escola do campo e seus profissionais não se afirmarão se o projeto político for expulsar os povos do campo, expandir o agronegócio, acabar com a agricultura familiar; Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo.

Decerto, o novo sentido de educação do campo compreende a formação humana fundamentada em referências culturais e políticas e, principalmente, nas relações de trabalho, visando à conscientização e à intervenção dos sujeitos sociais na realidade. Dada a diversidade do sistema produtivo e a particularidade dos saberes e culturas das comunidades camponesas, há uma necessidade de estruturar e ressignificar processos que contribuem para a constituição do professor com práticas transformadoras em prol de um projeto voltado ao campo.

Em meio a vários fatores determinantes que inviabilizam a participação efetiva e o fazer existir da população em processos de transformação, é válido considerar pensamentos de Paulo Freire, que expõe:

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram sua percepção muda, embora isto não signifique ainda a mudança de estrutura. Mas a mudança

da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórica cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles [...] (FREIRE, 2010, p. 50).

Nesse sentido, argumenta-se que a educação, como um direito social, torna-se imprescindível para o reconhecimento das necessidades humanizadoras, éticas e políticas, numa tentativa de superar as desigualdades e a formação estática, irreflexiva e desumana, imbricada de valores dicotômicos no decorrer da história, podendo, assim, favorecer a mudança social. Ressalta-se ainda a necessidade de muitas lutas e compromisso político e social para que pelo menos o que se tem anunciado em documento como direito se efetive.

Considerações finais

A partir de uma breve reflexão, verificou-se que, em boa parte da história, a educação do campo, enquanto política de Estado, praticamente não existia. As pequenas escolas rurais se configuravam como espaços de ensino elementar sem considerar qualquer potencialidade dos sujeitos dessa realidade. Os responsáveis pela instrução eram professores sem qualquer formação e/ou técnicos assistencialistas de programas de formação para técnicas de trabalho.

No entanto, a partir do final do século 20 foram notabilizadas significativas conquistas advindas de lutas de movimentos e pressão populares. A educação ofertada à população do campo se tornou visível em políticas públicas e o papel do professor e sua formação ganharam sentidos nesse contexto. Porém, mesmo com o novo sentido dado ao campo e com a

perspectiva de uma educação que valorize a identidade e diversidade desse contexto, escolas, currículo e a própria formação docente na perspectiva da educação no/do campo ainda são, em grande medida, desafios a serem concretizados.

O que se constituiu legalmente como marco nem sempre se efetivou em concreto, pois a educação do campo sofre resquícios de uma tradição histórica marcada por descaso quanto às políticas públicas “que focalize[m] a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima” (ARROYO, 2007, p.158).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. **Caderno CEDES**. Campinas v.27, n.72, p.157-176. maio/agosto 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 maio 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Atlas, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 05 mar. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Educação do Campo, 2004, p. 13-52. (Coleção: Por

uma Educação do Campo – Vol. 5)

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.) **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca do. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação: liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, set. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 7 –32.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: DISPOSITIVO DE COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA E DOS PROCESSOS FORMATIVOS AO LONGO DA VIDA

*Alisson Beleza Marinho
Gilvete de Lima Gabriel*

Resumo

Consideramos que a formação do sujeito compreende, não somente, àquela ocorrida nos espaços para isso instituídos, mas está, também, relacionada àquelas construídas nos espaços não formal e informal, portanto, às experiências dos sujeitos, aos processos formativos ao longo da vida. Neste sentido, objetivamos com o presente texto, apresentar reflexões relativas sobre experiência, considerando experiência formadora ou “momento charneira”, ou ainda, “recordações-referência”, já que são conceitos importantes para pesquisas educacionais no âmbito da abordagem (auto)biográfica, na qual se insere a narrativa autobiográfica, temática em tela. Os conceitos contemplados nesta discussão dizem respeito à Educação, que, geralmente, é entendida pelo ponto de vista da teoria e da prática, mas é preciso que exploremos outras possibilidades. Intencionamos apresentar essa outra possibilidade. Para tanto, no primeiro momento, abordamos sobre experiência, distinguindo-a de vivência, e sobre formação. Em um segundo momento, apresentamos a narrativa autobiográfica como teoria da educação, como dispositivo de compreensão da experiência e dos processos formativos ao longo da vida. Nas considerações finais, justificamos que diferentemente de vivência, a experiência é o que nos mobiliza, toca-nos, influencia-nos e, portanto tem um potencial de transformação, de formação. Por fim, apontamos que um dos caminhos para se conscientizar sobre a experiência e sobre os processos formativos é justamente a escrita de si, por compreendermos a narrativa autobiográfica, como instrumento que possibilita a compreensão da experiência e os processos de formação ao longo da vida, a partir da tomada de consciência de si mesmo.

Palavras-chave: Educação. Escrita de si. Investigação. Aprendizagem.

Vivências.

Introdução

Para falar de formação é preciso considerar as experiências dos sujeitos, os “[...] processos de aprendizagem formais, não-formais e informais” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006), que para Gabriel (2011), representam os espaços de formação continuada, portanto, da formação ao longo da vida.

Neste sentido, entendemos que a formação do sujeito acompanha a construção do saber. Este saber que é construído ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional, junto aos grupos-referência (GABRIEL, 2011) e que reverbera na sua prática didático-pedagógica. Deste modo, Gabriel (2011, p. 53) enfatiza que “[...] a aprendizagem ao longo da vida perpassa por todas as atividades significativas de aprendizagem” envolvendo “[...] duas características que se complementam: a formativa e a performativa”. Segundo a autora, a formativa ocorre nos espaços instituídos e que atribuem certificações como, por exemplo: a escola, a universidade, enquanto a performativa diz respeito à concomitância da ação, da atuação educativa com os processos formativos dessa ação, ou seja, o profissional se forma no exercício da sua prática, por meio do diálogo com seus pares e da reflexão de sua ação.

Segundo Gabriel (2011, p. 54), “ao refletir sobre a ação o profissional tem a oportunidade de ir em busca de elementos, mecanismos, explicações no âmbito teórico e metodológico que lhes possibilitam melhor compreensão do

objeto da prática” e ao refletir sobre sua prática educativa, o sujeito se forma e se transforma pelo potencial de compreensão da sua ação, o que possibilita a melhoria de sua prática e o projetar-se para o futuro. Assim, entendemos com a refrida autora que:

[...] a formação continuada é um processo de compreensão do fenômeno educativo, da prática educativa em um movimento dialético de ação-reflexão-ação. Essa formação torna-se intencional a partir do momento em que um objeto da realidade ou prática educativa provoca a *curiosidade* [...] ou a *atenção consciente* [...] e conduz o sujeito a investigação do fenômeno para compreendê-lo, interpretá-lo. Vale ressaltar que essa formação não se restringe às instituições e aos cursos por elas ofertados, mas também aos diferentes grupos-referência de que o sujeito participa, que contribuem direta e/ou indiretamente para a compreensão do objeto (GABRIEL, 2011, p. 54).

Vale destacar que, como o apontado por Gabriel, a formação não está restrita aos espaços que nos atribuem certificações, e nem tão pouco aos cursos por elas ofertados como é o caso das instituições educativas, como escolas, universidades, mas é preciso considerar as experiências vivenciadas junto aos grupos-referências, que são experiências que norteiam nosso modo de ser, de pensar e de agir, que seguramente repercutem em nosso fazer pedagógico.

Assim, intencionamos, com o presente texto, apresentar reflexões relativas sobre experiência, considerando “experiência formadora” ou “momento charneira”, ou ainda, “recordações-referência” (JOSSO, 2004), já que são conceitos importantes para pesquisas educacionais no âmbito da abordagem (auto)biográfica, na qual se insere a narrativa autobiográfica. Certamente, a abordagem biográfica compreende diferenças terminológicas

que Pineau (2006) apresenta como: biografia, autobiografia, relato de vida, e história de vida. Ressaltamos, que não é objetivo desta discussão discorrer sobre essas terminologias¹ do método (auto)biográfico.

Os conceitos contemplados nessa discussão dizem respeito à Educação, que, segundo Larrosa (2002), geralmente é entendida pelo ponto de vista da teoria e da prática, mas é preciso que exploremos outras possibilidades. É com este objetivo de apresentar outra possibilidade de se compreender a experiência, a formação, que enfatizamos o potencial da narrativa autobiográfica como dispositivo de compreensão da experiência e dos processos de formação ao longo da vida, porque compreendemos que pensar a educação é pensar, também, sobre o próprio homem, sobre suas vivências e suas experiências.

Para tanto, na primeira seção, discutimos sobre experiência, distinguindo-a de vivência, e abordamos sobre o conceito de formação. Em um segundo momento, apresentamos a narrativa autobiográfica como teoria da educação, como prática formativa, como dispositivo de compreensão da experiência, dos processos formativos ao longo da vida. Por fim, apontamos que um dos caminhos para se conscientizar sobre a experiência e sobre os processos formativos é justamente a escrita de si, por compreendermos a narrativa autobiográfica, como instrumento que possibilita a compreensão da

¹ Aos leitores e pesquisadores interessados, sugerimos consultar o referido autor, uma vez que, para o momento, interessa-nos abordar sobre a autobiografia que é o conceito assumido e reelaborado em uma pesquisa em andamento, no âmbito do mestrado em Educação, por compreendermos com Pineau (2006) a autobiografia, portanto, a narrativa autobiográfica, como a escrita da vida do autor em primeira pessoa, ou seja, escrita por ele mesmo.

experiência e os processos de formação ao longo da vida, a partir da tomada de consciência de si mesmo.

Experiência e formação: aprendizagens ao longo da vida

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista (Paulo Freire¹).

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre ciência e a técnica ou da teoria/prática, mas o que propomos aqui é que exploremos outras possibilidades, como sugere Larrosa (2002, p. 20), “[...] pensar a educação a partir do par: experiência/sentido”. Tal pensamento está em consonância com a postura de Freire, expresso na epígrafe, na qual defende o conhecimento resultante da experiência. Freire, ao mesmo tempo em que defende o saber da experiência, faz também uma crítica a “[...] uma ideologia elitista da ciência, que desde sempre desconfiou do saber da experiência, supostamente enclausurada na singularidade do eu” (PASSEGGI, 2011, p. 154). Tal desconfiança resultou que “a ciência moderna consagrou o homem como sujeito epistêmico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico” (SANTOS, 2002, p. 81). Daí a tentativa, segundo Passeggi e Souza (2019), do movimento (auto)biográfico de resgatar esse sujeito empírico com o foco na sua experiência.

Fundamentada em Domicé, Passeggi (2011, p. 154), esclarece-nos que:

O legado da dimensão epistemológica e política do pensamento de Freire contra a neutralidade científica em Educação fez do

¹ Paulo Freire (1992, p. 85).

seu pensamento [...] uma das correntes inspiradoras do movimento das histórias de vida em formação, que por sua vez, prolongou, ao seu modo, uma pedagogia centrada na liberdade do sujeito aprendente, na intenção de valorar o saber e o poder pensar sobre si como prática libertadora.

A liberdade do sujeito aprendente está no cerne da concepção libertadora de Paulo Freire, a qual preconiza uma educação autônoma, um ato libertador, em que os sujeitos são agentes que operam e transformam sua realidade, mas destaca que esse processo só é possível por meio de uma educação que possibilite a consciência desse sujeito, a dúvida, a inquietação e compreensão da realidade em que está inserido, favorecendo sua própria libertação, sua inserção no mundo e, conseqüentemente, sua efetiva participação neste mundo.

Freire (2011b) argumenta que um dos saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista é de que é preciso que o professor, desde o início de sua experiência formadora se assuma como sujeito também da produção do conhecimento, reconhecendo que o o conhecimento é construído através da troca de experiência e de saberes, pois, é preciso reconhecer os saberes acumulados ao longo da vida de cada sujeito histórico-social.

Aprendemos com Freire (2011a, p. 27) quando afirma que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. Assim, pensemos a formação, a partir das experiências formadoras desse sujeito, homem e mulher. Que pensemos o processo formativo do sujeito, não somente pelo viés da teoria/prática, mas, sobretudo,

da experiência/sentido, como enfatizado por Larrosa (2002).

Passeggi (2011), ao discutir a experiência em formação, começa pela etimologia do termo experiência, que segundo a autora, evoca sua natureza cambiante e sua grande relação com a formação do sujeito. Para a referida autora, o termo experiência, tem sua origem no latim *experientia/ae* e remete à prova, ensaio, tentativa por parte do sujeito, que o leva a capacidade de reflexão, de entendimento, de julgamento e atribuição do que lhe ocorre.

Nessa mesma perspectiva, Larrosa (2002, p. 21), enfatiza que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]”, porque, segundo o autor, “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Assim, tudo depende do sentido que atribuímos a essas coisas, ao que somos, ao que nos acontece, ao sentido que atribuímos às vivências. Neste sentido, é de grande importância distinguir vivência e experiência.

De acordo com Benjamim (apud BRAGANÇA, 2011, p. 158), deparamo-nos com uma “[...] contraposição entre vivência e experiência”, pois enquanto “a vivência é pontual e efêmera, a experiência é o que nos mobiliza, toca-nos”, influencia-nos; desta forma apresenta-se como um potencial de transformação, na mediada em que “[...] traz a força do coletivo, a participação do outro e tem a marca de uma abertura polifônica por seus múltiplos sentidos e leituras”.

Sobre o conceito de experiência, Larrosa (2002) faz a seguinte reflexão, citando Heidegger:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos

acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformado por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143, apud LARROSA, 2002, p. 25).

Ao corroborar com esse entendimento, Bragança (2011, p.159), afirma que “são as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevêm, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução”. Por sua vez, Larrosa (2002), além de enfatizar o potencial de formação da experiência destaca também o potencial de transformação, pois, segundo o autor, somente o sujeito da experiência está aberto a sua própria transformação.

Para Bragança (2011), do ponto de vista filosófico, pensar a formação traz o humano para o centro da discussão, pois, enquanto sujeitos históricos construímo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmo, com o meio e com os outros homens e mulheres, influenciamos e somos constantemente influenciados e é assim nessa rede de interdependência que o conhecimento é construído e partilhado. Para a autora, o conhecimento é forjado nas relações que o sujeito estabelece em sociedade porque “as interações humanas vão constituindo a cultura e a *educação* consiste na apropriação/recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade;

nesse sentido, o processo educativo permeia toda vida humana” (p.158).

Desse modo, é importante conhecer esse processo educativo, como ele acontece, as influências recebidas. Desvelar o processo de formação, mas a partir do ponto de vista do aprendente, pois, com Josso (2004, p. 38), compreendemos que “pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano”, mas certamente, “[...] é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam”. É ainda, segundo a autora, “[...] procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas”. Neste sentido, a formação articula-se às experiências do sujeito aprendente.

Além disso, como enfatizado por Bragança (2011, p. 161), “[...] a formação fala da experiência pessoal do sujeito, profundamente articulada aos contextos sociais e culturais mais amplos”, o que está em consonância com o pensamento de Freire (1992) ao defender o saber resultante da experiência sociocultural do sujeito e também com Moita (2007, p. 115) ao enfatizar que “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”.

Nas palavras de Moita (2007, p. 114), “[...] compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (p. 114), na certeza de que “[...] cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único” (p. 117). É preciso, contudo, considerarmos a formação enquanto processo dinâmico e pessoal, que

depende das inúmeras interações que existem entre o sujeito individual e social e o ambiente educativo, pois, a formação corresponde a construção e aquisição de conhecimentos e experiências ao longo da vida em grupos-referência. Neste sentido, acreditamos com Josso, que “o ser em formação só se torna sujeito no momento em que sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo” (JOSSO, 2014, p. 76).

Josso (2004, p. 39) contextualiza o que torna uma experiência formadora, afirmando o seguinte:

[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Essa assertiva está em consonância com o postulado anteriormente por Larrosa (2002), quando afirma que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, ou seja, está reacionada ao sentido que atribuímos às coisas que nos acontece junto aos grupos-referência de que fazemos parte, oportunizando a presença para si e para o contexto, por meio de uma variedade de registros. Registros esses que são, segundo Josso (2004), o psicológico, psicossociológico, o sociológico, o político, o econômico e cultural. Desse modo, esses registros conduzem à experiência formadora que “[...] implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência” (JOSSO, 2004, p. 48).

Assim, Josso conceitua experiência formadora como uma:

[...] atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competência existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros (JOSSO, 2004, p. 55-56).

Nessa mesma linha, Passeggi (2011, p. 153) afirma que o sujeito vive em espaços cada vez mais complexos, nos quais é convidado a “se dizer”, ou seja, a narrar-se, e a demonstrar o que a experiência lhe proporcionou. Para a autora, “ter experiência, pensar sobre a experiência, fazer experiência, são expressões que se encontram no centro das preocupações da vida adulta”.

Mas como “se dizer”? Que instrumento ou dispositivo usar? Certamente, uma das possibilidades para “se dizer”, para demonstrar o que a experiência lhe proporcionou é a narrativa autobiográfica de formação, que além de ser um instrumento de investigação, também é um dispositivo de formação, pois possibilita a compreensão da experiência e dos processos formativos ao longo da vida.

A importância da narrativa autobiográfica como dispositivo de compreensão da experiência e dos processos formativos ao longo da vida

As discussões em torno da utilização do método biográfico como um método de formação datam do final do século XIX, na Alemanha, e, dia após dia, vem ganhando espaço nas discussões sobre a formação do adulto e sobre

o reconhecimento de si mesmo, por meio da “reflexividade” (PASSEGGI, 2011), possibilitado pela narrativa autobiográfica.

De acordo com Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), as narrativas na primeira pessoa constituem há quase um século fontes privilegiadas no campo epistêmico da pesquisa qualitativa interpretativista. Mas é somente depois de 30 anos (1940-1970), de “apagamento do sujeito” (PASSEGGI, ABRAHÃO, MOMBERGER, 2012), ou “expulsão do sujeito do seu campo de investigação” (PASSEGGI; SOUZA, 2016), marcado pela ditadura militar no Brasil, que elas se consolidam a partir dos anos 80 no cenário internacional, com o retorno do sujeito para o centro das discussões, “[...] que reaparece sob múltiplas peles: a de autor, de narrador, ator, agente social, e personagem de sua história” (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 8).

Esse movimento, segundo Passeggi, Abrahão, Momberger (2012, p. 31), caracteriza-se por “um movimento histórico e cultural que considera o indivíduo como sujeito-ator-autor-em-devir, por oposição aos paradgmas dominantes à época (behaviorismos, marxismo, estruturalismo), que tendiam a apagar o sujeito nas ciências sociais e humanas ”.

No entanto, vale destacar que, após ser relegada por uma década, é somente a partir da década de 90 que as histórias de vida ganham força no cenário nacional, com trabalhos relevantes de pesquisadores estrangeiros como: António Nóvoa, Matthias Finger, Marie-Christine Josso, Gaston Pineau e Pierre Dominicé.

É nesse período que ocorre uma “guinada biográfica” (PASSEGGI, 2011; PASSEGGI, NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2016) ou “guinada

interpretativa” (LIRA; PASSEGGI, 2021) nas Ciências Humanas e Sociais e, mais especificamente, no campo da Educação, tanto na tradição alemã (*Biographie-forschung*), como na anglo-saxônica (*Biographical research*), em países de língua espanhola (*investigación biográfico-narrativa*), em países de língua francesa (*Recherche biographique*); em Portugal e no Brasil Método (auto)biográfico ou pesquisa (auto)biográfica).

Um dos marcos que representam essa “guinada biográfica” ou “guinada reflexiva” nas Ciências Humanas e Sociais diz respeito ao livro “O método (auto)biográfico e a formação”, publicado em 1988, organizado por Nóvoa e Finger (2014), no qual os autores apresentam uma variedade de estudos teórico-metodológicos enfatizando a prática de escrita de si como uma nova epistemologia da formação. Neste sentido, compreendemos com Passeggi e Souza (2016), a escrita de si, portanto, as narrativas autobiográficas, como uma nova forma de produzir/construir conhecimento. Conhecimento que emerge do ato de refletir sobre a experiência, como destacam os referidos autores:

As narrativas autobiográficas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não da busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 11).

No cenário brasileiro, merece destaque os trabalhos de ilustres pesquisadores e pesquisadoras que se dispõem em destacar a importância da narrativa autobiográfica como instrumento de compreensão dos processos de

formação ao longo da vida, “[...] que têm focalizado, em suas pesquisas, as potencialidades epistemológicas e política do paradigma narrativo nas Ciências Humanas e Sociais” (PASSEGGI; SOUZA, 2016), a exemplo do trabalho de Gabriel (2011), que trata sobre a formação continuada de professores da educação básica no Estado de Roraima-Brasil, que aborda a narrativa autobiográfica como dispositivo de investigação, mas também de formação, de transformação humana. Dentre outros autores que enfatizam o potencial das narrativas autobiográficas para a formação, citamos: Josso (2004), Passeggi (2011), Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), Bragança (2011), Souza (2008), Portugal (2013), Passeggi e Souza (2016), Lira e Passeggi (2021) para citar alguns.

No tocante a narrativa autobiográfica para a formação de professores, Gabriel (2011), faz uma pertinente observação:

Tratando-se de formação de professores e considerando-se que o processo de formação não se limita ao espaço escolar nem tampouco ao familiar, a narrativa autobiográfica revela-se importante na medida em que propicia ao professor condições de analisar, de forma crítica e reflexiva, as influências recebidas dos diversos grupos-referência e as experiências-referência, que contribuíram para seu desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional (GABRIEL, 2011, p. 94).

Nesse sentido, entendemos com Gabriel (2011) que a formação de professores não se restringe ao espaço escolar e vai além do grupo familiar. Assim, é de fundamental importância que os professores e professoras identifiquem esses espaços de formação, bem como as influências dos grupos-referência no seu processo formativo e as ressonâncias em suas experiências pedagógicas. Mas de que modo compreender esses processos? Quais

ferramentas, metodologias, estratégias, dispositivos adotar? É nesse sentido que a narrativa autobiográfica é de grande importância porque ela que possibilita essa análise crítica e reflexiva do processo de formação e constituição identitária docente.

Ao corroborar com esse entendimento, sobre o potencial da narrativa, Sousa (2011, p. 170) adverte-nos: “ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidas à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória” (SOUZA, 2011, p. 170).

Nessa mesma direção, Portugal e Torres (2019, p. 17) esclarem-nos que a narrativa autobiográfica,

[...] retrata maneiras próprias de contar as nossas singulares histórias de vida, nos reportando às múltiplas memórias sobre as vivências e as situações experienciadas nos nossos itinerários, evidenciando as particularidades, as singularidades, as aprendizagens e os sentidos e significados atribuídos às histórias nas trajetórias [de vida pessoal e profissional].

Da mesma forma, compreendemos com Nóvoa (2014, p. 154) que “a abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre seu percurso de vida [...]”, dessa maneira, “[...] a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável”.

Segundo o referido autor, “a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se actor do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu processo de vida” (NÓVOA, 2014, p. 154-155). Para o

autor, a abordagem biográfica não deve ser entendida unicamente nessa dimensão, uma vez que ela mobiliza uma reflexão teórica sobre o processo formativo dos adultos, atribuindo aos formando o status de investigadores. Sendo assim, pode-se “[...] falar de uma nova epistemologia da formação, formação que não pode deixar de ser entendida como um verdadeiro processo de produção-inovação” (NÓVOA, 2014, p. 155).

Entendemos que essa nova epistemologia da formação que defende Nóvoa (2014) é a mesma que defende Larroza (2002), da formação pela experiência e do sentido que os sujeitos atribuem às suas experiências. Ao falarmos de processos de formação, certamente, pretendemos, com Nóvoa, “[...] sublinhar que os adultos se formam por meio das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência” (NÓVOA, 2014, p. 159). E, certamente, a narrativa autobiográfica, entendida aqui como biografia educativa, na perspectiva de Nóvoa (2014), Passeggi (2011), Josso (2004) e outros, é de grande importância por oportunizar aos sujeitos formandos a compreensão desses processos formativos, portanto, a consciência do seu processo de formação e das múltiplas influências recebidas nesse processo.

Por sua vez, Gabriel (2011) destaca a importância da narrativa autobiográfica no processo de formação de professores e professoras, pela possibilidade de permitir a estes, estabelecerem um diálogo crítico-reflexivo, para identificarem nas suas práticas de sala de aula “[...] as teorias, os conhecimentos tácitos, as posturas, as ações e os discursos que direcionaram/direcionam seu fazer pedagógico e, por conseguinte, o

reconhecimento das mútuas influências em sua constituição identitária docente” (p. 94).

Concordamos com Nóvoa (2014, p. 159) de que “a formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma”. Igualmente, aprendemos com Freire (2011a, p. 28) que “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém”. Reconhecemos com Nóvoa, de que “é evidente que todo mundo depende dos apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais [...]”, certamente porque “[...] a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em que cada indivíduo vive”. Portanto, “[...] pertence exclusivamente ao adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação” (NÓVOA, 2014, p. 159). Essa síntese de que nos fala Nóvoa pode/deve ser possibilitada pela narrativa autobiográfica.

Neste sentido, “uma das contribuições da abordagem autobiográfica, em contexto de formação de professores/as, coloca-se justamente no sentido ontológico de construção de si, em um movimento de formação que articula memória, narração e reconstrução identitária” (BRAGANÇA, 2011, p.163). Fundamentada em Doyle e Carter (2003), Flores (2015, p. 141) destaca que “[...] o uso das narrativas tem possibilitado a emergência de importantes inovações na pedagogia da formação de professores, tais como o estudo de casos e a escrita de narrativas pessoais”.

Por sua vez, Portugal (2013, p. 230) confirma esse entendimento sobre

as inovações na formação de professores, ao destacar o seguinte:

Os professores narram. Narram o lugar das vivências, narram a vida a partir do seu lugar da vida nos lugares. Evocam memórias, interpretam histórias. Revelam acontecimentos. Traduzem experiências. Apresentam e descrevem pessoas que fazem parte das memórias evocadas, das histórias narradas. Delineiam modos de vida e seus cotidianos. Retratam situações, tensões e desafios vividos no devir da formação e profissão. Expõem práticas pedagógicas que sinalizam o saber-fazer na escola (PORTUGAL, 2013, p. 230).

Nessa mesma linha, Souza (2008) esclarece-nos que:

As práticas de escritas de si e as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas [...] o processo de escrita da narrativa, por potencializar no sujeito o contato com a sua singularidade e o mergulho na sua interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora. (SOUZA, 2008, p. 90-91).

Essas assertivas, de Portugal (2013) e de Souza (2008), reforçam a importância da narrativa autobiográfica, pois, a medida que oportuniza ao sujeito, na sua singularidade, o mergulho na sua interioridade, possibilita a consciência do seu processo de formação, das influências recebidas nesse processo e, bem como, o reconhecimento das múltiplas experiências formadoras individuais e coletivas, portanto, a síntese de que nos falou Nóvoa (2014). Por sua vez, Josso (2004), destaca o poder transformador das narrativas de vida. Para a autora, “a hipótese do poder transformador está indissociavelmente ligada ao conceito de experiência formadora, segundo o qual, qualquer prática deixa traços; que toda tomada de consciência cria novas

potencialidades [...]”, e acrescenta “[...] que a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar visível para o outro” (JOSSO, 2004, p. 145).

Dessa forma, a narrativa autobiográfica apresenta-se como uma ferramenta de grande importância, uma vez que se constitui como “[...] um instrumento não só de investigação, mas também de formação” (DOMINICÉ, 2014, p. 182). Deste modo, compreendemos e ressaltamos a importância da narrativa autobiográfica como instrumento de compreensão da experiência dos processos de formação ao longo da vida, como um dispositivo, não somente de investigação, mas também, de formação e de transformação, porque possibilita a consciência e o reconhecimento das “experiências-referência” (GABRIEL, 2011), portanto, “experiências formadoras” (JOSSO, 2004), e que ao refletir sobre as experiências, os sujeitos mobilizam/suscitam novas experiências e, assim, melhoram sua prática educativa e sua constituição identitária, certos de que os professores e professoras se constituem, como nos ensinou Paulo Freire, a partir da experiência e da reflexão que faz da experiência. E, certamente, um dos dispositivos que possibilitam essa reflexão é a narrativa autobiográfica de formação.

Considerações finais

Nas reflexões teóricas desenvolvidas neste texto, tematizamos os conceitos de experiência e formação, oportunidade que nos possibilitou compreender que a experiência possui uma estreita relação com a formação

do sujeito. Para além, possibilitou compreendermos que são as experiências formadoras que nos tocam e nos transformam, pois, uma vez inscritas na memória, retornam pela narrativa não como uma descrição dos fatos, mas como uma reconstrução, pois, a partir da “reflexão sobre a reflexão-na-ação” (GABRIEL, 2011), somos convidados a refletir, a reconstruir, a melhorar cada vez mais as nossas ações, as nossas práticas educativas.

Gabriel (2011) destaca que essa reflexão-na-ação é que permite ao professor melhor compreender as relações que pôde estabelecer com o processo ensino-aprendizagem no espaço escolar, as características de sua ação e os processos vividos, ou seja, os conhecimentos construídos ao longo da vida.

Destacamos também a importância da narrativa autobiográfica como instrumento de compreensão dos processos de formação e, estamos apontando que um dos caminhos para se conscientizar sobre esse processo de aprendizagem ao longo da vida e sobre a experiência, é justamente a escrita de si, por compreendermos, com Peres, as narrativas autobiográficas como possibilidades para formar o indivíduo a partir da tomada de consciência de si e da história de seu tempo, “desse modo, permitindo uma conjunção da história de sua vida com o seu fazer pedagógico e, por consequência a construção da autoria” (PERES, 2011, p.176).

Neste sentido, “ainda que a educação seja um empreendimento coletivo, histórico e circunstanciado, a dinâmica do sujeito da aprendizagem é perpassada por sua existencialidade e por sua singularidade” (LIRA; PASSEGGI, 2021). Deste modo, escrever e refletir sobre as experiências, bem

como as expectativas de vida, principalmente, no atual contexto, de incertezas que estamos vivenciando e experienciando, devido a questão da pandemia de Covid-19, que assola o mundo inteiro, mas também da crise econômica, crise hídrica, política, conflitos entre as nações e dentre tantos outros problemas que o Brasil e o mundo enfrentam, se faz necessário e urgente. Assim, a narrativa autobiográfica é de grande importância para refletir sobre o atual contexto, mas também para refletir sobre como será o amanhã. Certamente, “[...] justifica-se pela mirada de uma formação-emancipação, cujas origens estão enraizadas no poder-emancipador do retorno reflexivo sobre si mesmo: ‘conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo’” (PASSEGGI, ABRAHÃO, MOMBERGER, 2012, p. 32).

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Betinna. Processos de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio-ago. 2011.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.). **O Método (auto) biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 57-76.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan-abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa.

43. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si**: os grupos-referências e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente. – 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.). **O método (Auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 57-76.

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

LIRA, André Augusto Diniz; PASSEGGI, Maria da Conceição. Aprendizagens do “tornar-se”, das experiências formadoras e da visibilidade: aproximações entre autobiografias e educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v 37, e75688, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75688>. Acesso em: 17 de maio de 2021.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: Nóvoa, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p.111-140.

NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.). **O método (Auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal: EDUFRRN, p. 57-76, 2014.

PASSEGGI, Maria Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n. 2, p. 147-156, maio-ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, n. 33, p. 111-125, julho. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino de. **O movimento (Auto)biográfico no Brasil**: esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, 2(1) pp. 6-26. 6-26. 2016. DOI:

<http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Dimensões epistemológica e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN, 2012.

PERES, Lúcia Maria V. Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 173-179, maio-ago. 2011.

PINEAU, Gaston. Histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementine; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

PORTUGAL, Jussara Fraga. “**Quem é da roça é formiga**”: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Campus I. Salvador, 2013.

PORTUGAL, Jussara Fraga; TORRES, Eloiza Cristiane. Torna-se professor de Geografia: narrativas, memórias e histórias de vida - formação e aprendizagens na/da/sobre a docência. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 05-26, Jan/jun., 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora. 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina V. (Orgs.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 89-98.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O que fica por dizer: memórias cruzadas em história de formação. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt (Org.). **Tempos de escola – Memórias**. São Leopoldo: oikos; Brasília: Liber Livros, 2011.

REFLEXÃO NARRATIVA SOBRE ENSINO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS: DIÁRIOS DE AULAS DE FLAUTA DOCE

Ana Lúcia Louro

Resumo

Neste texto a proposta é discutir sobre a possibilidade de reflexão em torno da “narrativa de si” a partir de uma perspectiva da formação tendo em vista “racionalidade sensível” para aulas de instrumentos musicais nos cursos de Licenciatura em Música, tomando a flauta doce como exemplo. Tomando uma metáfora entre processos de improvisação são vislumbradas duas possibilidades de “improvisação metodológica”, que ocorreram na disciplina de “Práticas Instrumentais I-flauta doce”, narradas nos diários de aula da professora formadora: 1. A solução de dilemas das aulas considerando as “experiências reais” da formadora; 2. A escolha de músicas que possuem significados nas “histórias de vida” dos participantes. Além disso, a “improvisação metodológica” também conduz à “improvisação musical”. Desta maneira, o método é considerado o ostinato, no qual é feita a improvisação, tanto das discussões pedagógicas da aplicação do método, como do tocar músicas com significado das experiências de cada um, bem como um exercício de improvisação musical propriamente dita. Mesmo considerando que a perspectiva da “racionalidade sensível” esteja de algum modo difundido e assumido por outros cursos de Licenciatura em Música pretende-se contribuir para o debate sobre as possibilidades de trabalho com a “narrativa de si” dentro dessa perspectiva haja vista especificidades no que se refere às aulas de instrumento nos cursos de Licenciatura em Música, em especial, no que tange à flauta doce.

Palavras-chave: Educação Musical. Licenciatura em Música. Ensino de instrumentos. (Auto)Biografia. Racionalidade sensível.

Introdução

São múltiplas as aproximações entre aprender e ensinar um instrumento musical. Assim, parece não existir uma visão exclusiva dos Bacharelados em Música e outra da Licenciatura, mas, antes, diferentes olhares sobre questões relacionadas à música e sua aprendizagem, tendo instrumentos musicais como mediadores. No entanto, o foco nos cursos de Licenciatura (no Brasil) são mais têm como característica a relação entre a problematização das experiências pedagógicas e musicais visando a formação de professores.

Fazer tal reflexão pedagógica conjunta a partir de uma aprendizagem de instrumentos musicais advém de uma perspectiva conhecida como “racionalidade sensível”. Que segundo Bragança (2011, p. 157) é “a busca de uma epistemologia de formação que, contrapondo à racionalidade técnica, mobiliza uma racionalidade sensível incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo”. Tal perspectiva não contempla uma separação entre as aprendizagens musicais e aquelas que se referem ao “ser professor”, por acreditar, antes, que a reflexão sobre as experiências (enquanto músico docente) dos professores em formação adquire um papel em suas aprendizagens, tanto musicais como pedagógicas.

Neste capítulo, será desenvolvido o argumento de que a “narrativa de si” pode ser uma das opções pedagógicas para o desenvolvimento de um currículo baseado na perspectiva da racionalidade sensível. Além disso, será salutar exemplificar, por meio de registros em diários de aula, uma situação pedagógica específica de ensino de flauta doce no curso de Música:

Licenciatura Plena da UFSM. Para além de uma abordagem ampla das possibilidades de “Narrativa de si”, serão também questionadas as possíveis interfaces de narrar e tocar instrumentos musicais.

Nesse sentido, cabe esclarecer o que se compreende por “narrativa de si”, que está relacionada ao ato de contar sobre experiências de vida e com o intuito de buscar localizar novas aprendizagens com análise do que já se aprendeu. Nesta reflexão, existe um tensionamento entre passado, presente e futuro, no qual se analisa as aprendizagens passadas, afim de contextualizar as novas aprendizagens ao mesmo tempo projetar possibilidades de uso de tais aprendizagens no futuro. Além disso, essa proposta de autoanálise pessoal pressupõe uma análise do ambiente educacional, no qual se aprendeu ou se ensina ou pretende ensinar. No caso, a ação de refletir vai além das questões técnicas para desafiar tanto os professores formadores e quanto os professores em formação, com os dilemas presentes em suas aprendizagens e ensinamentos, no que se refere às relações entre as pessoas envolvidas e seus processos de diálogo com os conteúdos propostos.

A “Narrativa de si” na perspectiva da racionalidade sensível

Nas visões antigas de currículo como o 3+1, a competência pedagógica se separava da competência “técnica” em música. Nesta visão, saber tocar um instrumento musical estaria dentro da competência técnico-musical e não se articulava com as questões pedagógicas. Mas o que a perspectiva da racionalidade sensível pode trazer para a formação em disciplinas de prática de instrumentos nos currículos de Licenciatura em

Música? Se as competências pedagógicas não se separam das competências técnicas musicais, quais seriam as abordagens para o ensino de instrumentos musicais nos cursos de licenciatura que poderiam ser coerentes com a perspectiva da racionalidade sensível? Adquire relevância, primeiramente, traçar algumas considerações sobre a perspectiva da racionalidade sensível; segundo com a possibilidade que a “narrativa de si” pode adquirir no desafio de tonar esta visão de formação de professores a partir da sua prática algo concreto no dia a dia das disciplinas dos cursos de licenciatura, para posteriormente pontuar a especificidade das disciplinas de práticas instrumentais neste contexto.

Segundo Bragança (2011, p. 161)

A aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem (auto)biográfica, implica três dimensões existenciais: o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre seu fazer, sua prática, e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções, traduzindo-se em uma atitude filosófica frente à vida.

Ao questionar sobre as possibilidades de materialização de um currículo tendo a perspectiva da racionalidade sensível, as abordagens (auto)biográficas ganham força, uma vez que, ao refletirem sobre as próprias experiências como músico e professor, os professores em formação passam a contemplar sua própria trajetória. Além disso, podem passar a encontrar os momentos de aprendizagens pessoais e ponderar o quanto as próprias aprendizagens se assemelham ou se afastam daquelas dos seus alunos. De acordo com Bolívar (2002, p. 175-176)

Uma formação que queira incidir significativamente sobre a vida não pode ser alheia à apropriação do trajeto de cada aluno. Neste sentido a autobiografia, que se centra no passado

profissional do professor e no seu mundo pessoal, é fonte de compreensão das respostas e ações no contexto presente.

Tal possibilidade também ganha força, se for vislumbrada a necessidade de que os futuros professores tenham ferramentas para se autoanalisar. Nóvoa (2002 p. 12-13) localiza a importância da autoanálise dentro das questões envolvidas na formação de professores, destacando “(...) três teses que assinalam ‘famílias de competências’ - saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se- que definem a presença do professor no espaço público da Educação”. Uma das possibilidades de dar ferramentas aos professores para que estes possam aprender a analisar-se remete aos exercícios (auto)biográficos. Uma vez que, partindo da própria experiência, os professores em formação podem estabelecer direcionamentos de como analisar a si mesmo, passando e se conhecer melhor.

Neste movimento, pode correr o perigo de ficar ensimesmado, isto é, de analisar apenas as características pessoais dos professores em formação narradas por eles mesmos, e não as considerar em relação a seus alunos, suas práticas pedagógico-musicais e seus contextos. Este perigo não ocorre quando se vai em direção ao outro, ao aluno, aos colegas, aos pais, à comunidade, na medida em que se aprofunda em compreender as relações políticas nas quais a própria “história de vida” acontece, analisando entre relações pessoais e coletivas. Nesta direção, a narrativa não é apenas pessoal, mas de um contexto social no qual ocorre a vivência relatada. Pois como salienta Ferrarotti (2014), e pode-se ponderar que na “narrativa de si” enquanto modo de aprender

música também seja assim, é necessário compreender que nossas histórias de vida e de aprendizagem estão mergulhadas em coletivos, que devemos aprender a ouvir e compreender.

Considerando-se que a “narrativa de si” se mostra uma das opções para o ensino dentro da perspectiva da racionalidade sensível, resta o desafio de como falar, tocar e lidar com o corpo pode estar conjugado em uma aprendizagem de instrumentos musicais em disciplinas de práticas instrumentais de cursos de Licenciatura em Música. A seguir, algumas possibilidades teóricas sobre a “narrativa de si” e aulas de instrumentos musicais são mencionadas e, ao final, é colocada uma discussão a partir de uma experiência baseada em diários de aulas de flauta doce.

Tocar, ensinar e se narrar

Nem todas as teorias que se aproximam das pesquisas (auto)biográficas estão centradas em questões de aprender e ensinar. Algumas delas estão centradas em questões sociológicas dos percursos de uma vida. Os escritos de Dubar (2005; 2009) são exemplos disso, no entanto, ao se aproximar das maneiras como trajetórias biográficas se relacionam com estruturas sociais, estes escritos dão subsídio à compreensão da narrativa de professores e alunos. De como o falar de momentos da biografia pessoal pode estar relacionado à problematização destas “lembranças” num entrelaçar com o aprendizado de um instrumento musical.

Dubar (2005, p. 239) considera que as identidades profissionais são “a relação de trajetórias pessoais com sistemas de emprego, sistemas de trabalho

e sistemas de formação”. Muito embora, posteriormente, este autor tenha atualizado seu pensamento, a perspectiva da relação entre trajetórias biográficas e sistemas se mantém em sua teoria. É possível estabelecer uma relação desta visão sociológica com abordagens sobre aprendizado como as de Dewey (2010), quando destaca que as “experiências reais” dos alunos devem ser evocadas a partir de um relacionamento com os materiais didáticos e as tradições. Muito embora, estes autores possuam um distanciamento temporal e geográfica, parece haver paralelos entre suas teorizações, pois ambos relacionam aquilo que foi vivido fora do ambiente de ensino com as tradições próprias de um determinado tipo de realidade educacional.

Darling-Hammond (2010) destaca esta característica do pensamento de Dewey considerando que, para um aprendizado mais significativo, torna-se importante “a habilidade do professor em produzir interações entre os impulsos, a curiosidade e conhecimento prévio do aluno e a matéria que está sendo estudada” (2010, p. 131). Santos e Henning (2012, p. 43) destacam que para a utilização desse pensamento em contextos educacionais, particularmente na Escola Pública, é recomendado que

o professor deveria considerar as experiências pessoais de cada um, fazendo com que houvesse o estabelecimento interdisciplinar nas relações entre os conteúdos, informações e conhecimentos. Desta forma, encontramos uma via pela qual pode ser possível ensinar os alunos a tirar proveito de tais conhecimentos para aplicá-los cotidianamente em suas respectivas experiências.

Nesta direção, a “experiência real” definida por Dewey se constitui na experiência cotidiana dos alunos que entra em diálogo interdisciplinar com os conteúdos ensinados nos ambientes educacionais.

.Neste momento, gostaria de considerar a possibilidade de que a “narrativa de si” possa operacionalizar o encontro entre “experiências reais” e conteúdos curriculares, trazendo uma possibilidade para currículos que sigam a direção das leituras revisadas anteriormente. Neste capítulo, tomo o exemplo da aula de flauta doce no curso de Licenciatura em Música, sendo analisada a possibilidade de uma relação entre o que os professores em formação trazem de suas vivências fora da sala de aula e os métodos de instrumento e tradições de ensino. Além disso, conforme será visto mais adiante no texto, a narrativa do professor formador através dos diários de aula viabiliza também a problematização dos diálogos das experiências do formador com os desafios que as situações de aula colocam para ele.

Na área de Educação Musical, diversos autores trazem a perspectiva da narrativa. Entre eles, Stauffer e Barrett (2009, p. 19) consideram que

a virada para as narrativas que é consistente com os profissionais de música se modifica de grande histórias singulares de música, o fazer musical e aprender e ensinar música para as vozes múltiplas, e os múltiplos significados da música e do “musiking”. A virada coletiva para a narrativa na Educação Musical também a consistente com a mudança dos profissionais para a possibilidade de significados múltiplos e múltiplos olhares para examinar a nova e recorrente complexidade da música na vida e no aprendizado.¹

¹ Turn towards narratives consistent with the music education profession’s move away from singular grand tales of music, music making, and music teaching and learning and towards consideration of multiple stories, multiple voices, and multiple meanings of music and musicking. The collective turns towards narrative in music educations also consistent with the profession’s move towards embracing multiple means and multiple lenses for examining the new and recurring complexities of music in life and learning. (Stauffer; Barrett, 2009, p.19)

Quando se traça uma reflexão sobre a aula de flauta doce dentro dessa perspectiva existe uma ampliação das discussões. Os métodos e técnicas não estão ausentes. No entanto, amplia-se a análise para as experiências que professores em formação e formadora trazem para a sala de aula, bem como a maneira com que se articulam com as tradições de ensino materializadas em métodos, técnicas e procedimentos. Neste cenário, a narrativa se torna problematizadora, não só do aprendizado pontual daquele instrumento naquele momento, mas da reflexão de professores em formação e formadora, no que tange a relação entre os aprendizados que vivenciam aqueles que estiveram fora da sala de aula, e a projeção do que pode acontecer sobre os aprendizados dos seus alunos e de si mesmos no futuro.

Para Abreu (2011), esta complexidade traz uma relação com os contextos educacionais, e, de acordo com sua pesquisa de doutorado, “o retorno ao biográfico permite compreender (...) as experiências profissionais no sentido mais complexo como conhecer os contextos educacionais” (p.58). Neste sentido, ao analisar-se a experiência em sala de aula da disciplina Prática Instrumentais flauta doce I, existe um olhar sobre os contextos. Assim, existem o contexto da disciplina, contexto da formadora, contexto nos quais estão inseridos os professores em formação. Tal olhar possibilita, enquanto abordagem relacionada à perspectiva da racionalidade sensível, que estes professores em formação possam vislumbrar uma atuação profissional que também contemple possibilidades para além do simples conteúdo disciplinar, técnica e repertório, no caso de instrumentos musicais, para a adequação de seus modos de ensinar aos contextos nos quais venham a estar inseridos como

professores.

Da experiência real à improvisação metodológica

Considerando teorias educacionais como a de Dewey, com a perspectiva de que os conteúdos disciplinares estejam relacionados às experiências dos alunos, parece estar posta a necessidade de um grau de improvisação metodológica por parte dos professores formadores, uma vez que nem todas as experiências que serão narradas, que entrarão em diálogo com os conteúdos, podem ser previstas. Nesse contexto, Kushner (2004) sugere a possibilidade de uma “improvisação metodológica” no ensino, que para ele se aproxima da improvisação no Jazz. Para o referido autor, a possibilidade desse tipo de flexibilidade no ensino se diferencia de propostas curriculares unificadoras como as que existiram na Inglaterra vitoriana, ou, para nós, nas propostas de Villa-Lobos¹. Nesta visão, o ensino se realiza através de uma tensão entre conteúdos curriculares programados e as experiências trazidas pelos estudantes. Para conduzir este tipo de abordagem se faz necessária uma improvisação metodológica por parte dos professores formadores.

Em um escrito anterior (LOURO, 2013), é analisada uma possibilidade de improvisação metodológica, tendo alguns aspectos dos escritos de Larrosa (1994) como base para a realização de aulas em uma disciplina do curso de Música: Licenciatura Plena intitulada “A narrativa de si

¹ Proposta do Canto Orfeônico nas décadas de 30 a 50 do século XX oficialmente adotada pelo Brasil em todo o território nacional.

na Pesquisa qualitativa em Educação Musical”. Tomadas cinco dimensões da experiência de si de Larrosa (1994)¹, é estabelecido um contraponto com as experiências pedagógicas e musicais dos professores em formação. Tal dinâmica para a aula é analisada a partir dos diários de aula da professora formadora. Este processo de improvisação sobre uma base fixa se aproxima da ideia de ostinato e improvisação desenvolvida por educadores musicais como Orff. Segundo Mateiro e Ilari (2011), “na proposta de Orff, a improvisação desempenha uma função determinante. (p.141)” que pode começar fazendo “o acompanhamento em forma de ostinato” (p.147).

Assim, na improvisação musical, existem variantes e invariantes. No texto de 2013, descreve-se uma experiência na qual as variantes eram as narrativas dos alunos-professores em formação e as invariantes eram as dimensões da experiência de si de Larrosa (1994), principalmente, no que tange a nos olharmos com espelhos imperfeitos, em que usamos uma linguagem informada por nossa história de vida e julgamos de maneira não neutra. Fosse qual fosse a narrativa sobre ensino de música que os professores

¹ Larrosa (1994) distingue cinco dimensões da experiência de si: Em primeiro lugar, uma dimensão ótica, aquela segundo a qual se determina e se constitui o que é visível dentro do sujeito para si mesmo. Em continuação, uma dimensão discursiva na qual se estabelece e se constitui aquilo que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo. Em terceiro lugar, uma dimensão jurídica, basicamente moral, em que se dão as formas nas quais o sujeito deve julgar a si mesmo segundo uma trama de normas e valores. Quarto, e em uma dimensão que inclui, relacionando-os, componentes discursivos e jurídicos, mostrarei como a modalidade discursiva essencial para a construção temporal da experiência de si e, portanto, da auto-identidade, é a narrativa; esta é a dimensão na qual a experiência de si está constituída de uma forma temporal e aquela que determina, portanto, aquilo que conta como um personagem cuja continuidade e descontinuidade no tempo é implícita a uma trama. Por último, uma dimensão prática que estabelece o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo.

em formação trouxessem, eu poderia buscar “desconstruir” para ajudá-lo a refletir sobre sua prática e a maneira como se narrava.

Em texto posterior de 2016, com Ziliane Teixeira e André Reck, descreve-se este procedimento em outra pesquisa realizada na mesma disciplina “Pesquisa em Música a partir da experiência de si”, no segundo semestre de 2012, também no curso de Música: Licenciatura Plena da UFSM, a partir dos trabalhos finais dos alunos enquanto escritos autobiográficos. Assim, um dos professores escreve em seu trabalho que a “educação liberta e dá independência”. São descritas a seguir como através das dimensões da experiência de si de Larrosa desnaturalizamos o seu discurso.

Quando penso no reflexo de minhas opções musicais, através das escolhas que fiz, penso nas palavras liberdade e independência. A educação liberta o aluno, o torna capaz de fazer julgamentos fundamentados e assim ser livre para escolher o que prefere e o que quer. (PROFESSOR 3).

(...) Ele parece acreditar que a educação poderia lhe dar, ou dar aos seus alunos, a “liberdade”, e tal postura contrasta com um olhar para os discursos como sempre presentes nas pessoas, dentro da perspectiva trazida por Larrosa, na qual a “liberdade” não se encontra de forma ideal, mas somente enquanto resistências aos discursos “naturalizados”, que desde a primeira infância, como é o caso dos alunos do professor 3, habitam nosso modo de falarmos sobre nós mesmos. (LOURO; TEIXEIRA; RECK, 2016, p. 95-96)

Mas uma coisa são palavras ditas sobre uma experiência e outra é o aprendizado de instrumentos musicais. Como a “narrativa de si” e esta ideia de “improvisação metodológica” poderiam ser úteis na aula de instrumentos musicais?

No caso da aula de flauta doce, o ostinato sobre o qual a

improvisação metodológica foi feita é um método em particular. De acordo com Reys e Garbosa (2010), método pode ser compreendido como “uma proposta de ação pedagógica, a maneiras de ensinar e organizar o trabalho do professor. Além disso, o termo refere-se ao objeto livro, ou seja, à materialização de uma proposta.” (p.108). No caso da análise feita neste capítulo, é considerado o livro como ele se apresenta e as possibilidades de improvisar sobre ele enquanto “espinha dorsal” de uma proposta curricular. Tal improvisação metodológica no que se refere à abordagem de ensino é problematizada através de outro instrumento da pesquisa (auto)biográfica: o diário de aula.

O Diário de aula como instrumento de pesquisa

Em relação aos diários, duas possibilidades metodológicas que podem estar conjugadas ou não, podem ser consideradas: o diário dos professores em formação e o diário do professor formador. Além disso, estas ferramentas de pesquisa podem ser associadas a outros tipos de produção de dados. A seguir, é feita uma revisão de algumas abordagens sobre diários de aula e o relato das pesquisas que nosso grupo já realizou, tanto do ponto de vista dos diários de alunos do curso superior (professores em formação) quanto do ponto de vista dos professores formadores. Para além de adensar a metodologia da pesquisa relatada esta revisão visa também problematizar as relações entre música e narrativa dentro dessas pesquisas anteriores. Tal problematização tem o intuito de localizar as discussões já desenvolvidas para traçar um olhar sobre os dados que serão analisados e focalizados na aula de instrumento para o

curso de Licenciatura em Música.

Para Zabalza (2004):

Do ponto de vista metodológico, os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseadas em “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas”. Essa corrente, de orientação basicamente qualitativa, foi adquirindo um grande relevo na pesquisa educativa dos últimos anos (ZABALZA, 2004, p.14).

Diários de Professores em Formação

Neste sentido, nas pesquisas que realizamos, os diários tinham a função de problematizar as práticas educativas de professores em formação e formadores. O grupo de pesquisa NarraMus da UFSM, certificado no CNPq, possui duas publicações na Revista da ABEM sobre diários de aula por professores em formação. Na publicação de 2008, são analisadas 24 (vinte e quatro) escritos, nas quais os diários foram feitos na forma de cartas, com leitura recíproca dos professores em formação, organizados em duplas na disciplina “Práticas Educativas¹” do curso de Música: Licenciatura Plena da UFSM. Duas experiências de Daniel, professor em formação daquela época, parecem interessantes para problematizar o quanto a aula de música se amplia na reflexão dos alunos daquela disciplina:

Podes somar todas as tuas experiências, o processo criativo da banda na qual te tornastes um músico, tua forma de dar aula como professor de violão e guitarra, tudo que tu “adquiriu” aqui

¹ Práticas Educativas, disciplina de práticas de ensino do curso de Licenciatura em Música da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) a realizarem reflexões por escrito sobre suas práticas. Essa disciplina está organizada em dois semestres consecutivos, e tem como objetivo exercer uma prática de ensino supervisionado, diferenciado do estágio curricular, uma vez que pode ser feito em espaços de ensino diferentes da disciplina Música ou Educação Artística inseridas no currículo da escola de formação básica. (LOURO, 2008, p.64).

no curso, tudo que tu “já viu” nos programas de música e na internet. Isso tudo faz a diferença, quanto mais experiências mais formas de ensinar teremos em mente. (Daniel, carta da expectativa, 2007 - citado por LOURO, 2008, p. 65).

Nesse trabalho eu uni várias experiências minhas, designer (instrumentos musicais, caderno de música, layout do programa), programador (programa desenvolvido em Flash para auxiliar a escolha do repertório usando os tubos), artesanato (instrumentos musicais), música (bandas, programas de música, teoria musical, acústica, práticas instrumentais em uma cítara quando eu era criança), até as experiências dos familiares eu explorei, minha mãe sabe costurar bem e ela fez os tapetes que uso para poder indicar a cor dos tubos a serem tocados. Então essa soma de experiências é que faz um profissional trabalhar tranquilamente. Quanto mais áreas o profissional conhece, mais ideias ele terá e mais potencial ele terá para realizá-las. (Daniel, carta da expectativa, 2007 - citado por LOURO 2008, p. 65).

A abordagem colocada por Daniel, de construir tubos para serem tocados pelos alunos, em sua reflexão, ganha a amplitude dos contextos de vivências, desde a família até suas experiências como músico. Esse professor em formação localiza a prática pedagógica dentro da própria trajetória de vida. Nesta direção, não existe uma dicotomia, ou mesmo distância, entre a música que ele faz com os tubos, neste caso, e o seu processo reflexivo através da narrativa.

Na publicação de 2014, com André Reck e Mariane Rapôso, são analisados 16 (dezesseis) diários de dois alunos da disciplina Prática Educativa, que fizeram a sua prática em ambientes religiosos. Os coros “” e “”o foram considerados ambientes educativos e este recorte de ambientes religiosos foi feito a partir de um olhar do cotidiano para a educação musical, seguindo perspectiva de Souza (2013). É interessante no diário de Aline que ela traça

diálogos do ambiente religioso com outras práticas de educação musical, bem como com suas lembranças de aprendizados. Conforme nos colocam Reck, Louro e Raposo (2014)

Todavia, embora voltadas para o trabalho litúrgico, Aline pôde desenvolver em suas aulas alguns momentos de trocas com outras músicas. Dessa forma, podemos perceber as margens de atuação para que o educador possa contribuir com suas experiências de formação. Ao utilizar a música “Tumba, tumba”, Aline conta que explicou aos participantes que “não deveríamos somente pensar nos cantos de missa, mas também dar espaço a outras vivências.”

Nesse sentido, Aline traz para sua aula alguns elementos de seus estudos em Educação Musical: Nesse momento, recordei-me de um professor holandês, que me disse que a aula precisa iniciar com uma atividade legal, pois a aula está só começando, passar para o repertório mais difícil, que é o motivo pelo qual estão ensaiando, e finalizar com algo divertido, para que todos queiram comparecer no próximo encontro. (Aline, diário 1, 2013 - citado por RECK; LOURO; RAPÔSO, 2014, p. 130)

Neste exemplo, o foco não está apenas nas dificuldades técnicas do repertório, mas em como organizá-lo de forma eficiente e prazerosa levando em conta o contexto religioso no qual a educadora musical se encontra.

Destaca-se ainda, o capítulo com Estela Kohlrausch, do livro *Aulas de Músicas: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica* (2014), que se refere a diários de aula no estudo com o instrumento viola. As autoras consideram que a sua pesquisa buscava utilizar a metodologia dos diários adaptado aos diários de estudos de uma instrumentista, neste sentido, a teoria e a prática não se apresentam de forma separada, mas se aproximam, conforme escritos de Schön (2000) utilizado por elas. As autoras ponderam:

Os diários de estudo contribuíram para um estudo mais

aprofundado do instrumento, não só em questões técnico-interpretativas, mas também pedagógicas. As preocupações com relacionar teorias e práticas estão presentes durante todo o processo de formação inicial, uma vez que estas conexões somos nós que fazemos. (KOHLRAUSCH; LOURO, 2014, p. 115).

Os diários das pesquisas revisadas falam de músicas ensinadas em diferentes contextos, nos quais os professores localizam seus dilemas e seus aprendizados pessoais. Barbosa e Hess (2010, p. 24), destacando o caráter reflexivo dos diários, ponderam:

Sobre a questão da produção de sentido, não podemos deixar de destacar a reflexividade presente neste processo, pois, se por um lado somos nós, sujeitos humanos, que significamos o que fazemos e produzimos, por outro, não nascemos prontos, dispomos de todos os sentidos e significados possíveis de serem vivenciados no decorrer da vida. Aprendemos a significar significando.

Diários do professor formador

Um último problematizador da metodologia de pesquisa dos dados que serão apresentados a seguir diz respeito ao fato de serem diários de aula da professora formadora. No texto de 2013 (LOURO, 2013), mencionado anteriormente, o foco na autoanálise da professora formadora é desenvolvido demonstrando a relação dessa prática narrativa com o que autores como Josso (2010) chamam de “objetivação da subjetividade”, ou seja, a autoanálise das questões que vão para além dos “fatos” durante as aulas:

É relevante ressaltar também que o diário de aula é uma narrativa por escrito que não apenas descreve os “fatos”, mas busca contextualizar as subjetividades do professor e dos ambientes educacionais, aproximando-se deste olhar do conhecimento interpretativo. Deste modo, ao longo da

pesquisa, fui convidada por mim mesma a me ater não apenas aos acontecimentos das aulas, mas também na maneira como eu pessoalmente estava reagindo a situações problemáticas. De acordo com Larrosa (2002), eu fui convidada a refletir segundo a maneira como as leituras e as práticas pedagógicas do meu contexto me permitiam lidar com os dilemas que se apresentavam a cada dia. Nesse exercício, fui aprendendo de mim mesma, dos meus alunos. Desta maneira buscando as possibilidades em relação a modos de ser do ensinar e do aprender contextualizadas em aulas de música. (LOURO, 2013, p.483).

É interessante realçar que as metodologias de ensino, por muitos autores chamadas como formação ou autoformação, por terem sempre o aluno como protagonista, e de pesquisa de abordagens (auto)biográficas, parecem estar sempre em uma tensão entre análises objetivas de dados e circunstâncias pessoais. Tal análise das circunstâncias possibilita vislumbrar que os seres humanos envolvidos com o contexto no qual se ensina e se aprende música possuem também aspectos subjetivos que estão relacionados às suas experiências em ambientes diferentes daquela sala de aula. Assim, ao propor uma autoanálise em diários de aula, eu buscava refletir sobre a metodologia de ensino que tentavam construir, no presente texto comparada a uma improvisação sobre ostinato ao estilo do método Orff. Comparando com o texto de 2013, eu procurava igualmente analisar os outros dilemas e desafios que se apresentavam para mim naqueles momentos, os quais estão relacionados ao contexto de trabalho do ensino superior no Brasil.

A questão do contexto se mostra crucial neste tipo de pesquisa (auto)biográfica, conforme mencionado por Abreu (2011). Também na análise de dados do presente capítulo, este aspecto se torna relevante, não

somente para compreender em que circunstância se dá a formação no ensino superior, mas também para instigar nos professores em formação a visão ampliada das múltiplas possibilidades de contexto, como destacam Stauffer e Barrett(2009). No momento em que o professor em formação toma contato com uma possibilidade metodológica na qual os contextos se tornam importantes, ele pode passar a vislumbrar as possibilidades que sua aprendizagem na formação inicial pode vir a ter em diferentes situações de ensino de música, nas quais atue ou possa vir a atuar no futuro. Mesmo que a reflexão seja feita a partir do ponto de vista da professora formadora, as experiências dos alunos também ficam problematizadas, permanecendo, é claro, a possibilidade de que este tipo de pesquisa possa ser feito com múltiplas maneiras de produzir os dados, o que não foi a opção da pesquisa relatada neste capítulo, considerando que a mesma ocorreu a partir de uma circunstância inusitada e não planejada com antecedência e narrada a seguir.

Uma breve experiência de flautistas: tocar e ensinar

Estes momentos dentro da disciplina “Práticas Instrumentais I- Flauta doce” foram bastante singulares na minha experiência como docente. No início da carreira, eu dava aulas desse instrumento, no começo, para crianças numa escola particular de música e, posteriormente, no curso de Música: Licenciatura Plena da UFSM. Tenho curso de bacharelado em flauta transversal, mas estudei flauta doce durante toda a minha infância e adolescência. Quando retornei do doutorado em 2004 (Mestrado e Doutorado em Música: Educação Musical), fizemos um acordo no

Departamento de Música de que eu passaria a atuar nas chamadas disciplinas pedagógico-musicais- no currículo vigente quando passei a ensinar essas disciplinas: Educação Musical I: Perspectivas históricas, Educação Musical II- pressupostos sociológicos e antropológicos, Educação Musical III- ênfase na infância, Educação Musical IV: ênfase na adolescência e Práticas Educativas- nem todos no mesmo semestre e algumas revezadas com outros professores e acrescidas das DCGs¹ e da Pós-Graduação. No entanto, no início de 2014, o colega que ministra normalmente as disciplinas de flauta doce² teve um problema de saúde e tirou licença. O Departamento sondou comigo a possibilidade de ministrar o início do semestre para a Prática Instrumental flauta doce I e III. Após 10 anos, eu me via a frente novamente de uma aula centrada em instrumentos musicais, particularmente, na flauta doce. Então, resolvi fazer uma pesquisa nas oito aulas que ministrei, escrevendo um diário de aula para cada. Mantinha assim a tradição de estudos que já havia sido estabelecida em nosso grupo de pesquisa. No trecho do diário a seguir, descrevo como o começo desse trabalho foi instigante e de que modo a “improvisação metodológica” se fez necessária desde então.

No meio de um extremo cansaço de “março maluco”, bancas, comissões, seminários de doutorado, orientações com prazos muito curtos, eu precisava agora improvisar uma aula de instrumento. Então fiz o seguinte pedi a moça com mais experiência que tocasse uma peça inicial do método da Maria

¹ Disciplinas complementares de graduação de caráter optativo oferecidas a partir da iniciativa dos docentes.

² A disciplina de práticas instrumentais é ofertada em quatro semestres consecutivos, os alunos podem escolher entre flauta doce, violão ou percussão. Não é exigido conhecimento prévio do instrumento.

Aparecida Mahle, inicialmente planejado para ser utilizado nesta aula. Ela tocou com facilidade. Como ela me oferecesse um caderno pautado peguei e escrevi uma segunda voz paralela ritmicamente a primeira e eu toquei a primeira voz e ela a segunda. Como ainda ficasse fácil escrevi uma nova segunda voz dessa vez com colcheias contra as semínimas da voz principal, inicialmente ela não entendeu minha letra musical rabiscada, passei a limpo e tocamos juntas. Perguntei a ela: seria mais ou menos este o nível? Ela respondeu que achava que sim. (Diário, 11.03.2014)

Esta é uma disciplina de primeiro semestre, na qual os alunos ingressantes no curso possuem estudos musicais prévios muito diversos. Alguns têm experiência com instrumentos de sopro, como era o caso dessa aluna-professora em formação, mas muitos nunca pegaram em uma flauta doce e nem mesmo possuem o instrumento. Sem nenhum desrespeito ao método¹ sugerido pelo professor que habitualmente ensina a disciplina, fez-se necessário improvisar soluções para o fato de que a professora em formação possui um nível de manipulação do instrumento mais elevado do que o previsto. Neste primeiro momento, a improvisação é musical-duas versões de segundas vozes para o método – mas, ao longo do semestre, ela passa a ser também uma improvisação em cima das “experiências reais” minhas e das professoras em formação. Desta forma, o método como livro texto não é abandonado, mas as improvisações são feitas em diálogo com a utilização do método, considerando que, muitas vezes, “seguimos pelo método, quando sinto uma certa saturação proponho um exercício de sonoridade. (...)”

¹ Maria Aparecida Mahle “este método transformou-se numa referência obrigatória nas escolas de todo o Brasil, a ponto de já ter sido utilizado por mais de 300 mil crianças iniciantes no estudo musical.” www.vitale.com.br

Montamos um acorde de lá menor com notas longas e eu improviso em cima. Achamos bonito!” (Diário 01.04.2014).

Entre as quatro alunas, na primeira aula, havia um rapaz que desistiu. Uma de cada vez toca uma nota do acorde e fazemos repetições criando um ostinato, sendo em cima deste ostinato que eu improviso, dando a sensação, também para as alunas que só sabem tocar duas ou três notas, de que estamos fazendo música. Em outro trecho, explico como funciona:

Então disse a menina com experiência em clarinete e oboé: Por favor, repita para mim a nota sol articulando no ritmo que vou tocar. Improvisei sob o ostinato e expliquei a eles que esta é uma tradição que foi usada por Orff e está ligada ao conceito de música elementar. Também expliquei que ao partir da nota sol eu estava no campo harmônico de Dó Maior escolhendo para improvisar uma das notas dessa escala. (Diário, 11.03.2014).

Da mesma maneira, o método se torna o ostinato sobre o qual são improvisadas as nossas “experiências reais” que trazem para a aula outras abordagens em diálogo com a “espinha dorsal” do método. Além disso, enquanto professora formadora, são as minhas “experiências reais” que servem de base para improvisar soluções sobre os diversos dilemas apresentados neste contexto de ensino, narradas estas problematizações nos trechos a seguir, nas quais localizo os dilemas presentes naquele momento da disciplina Práticas Instrumentais Flauta Doce I e como as minhas “experiências reais” informaram a improvisação metodológica que realizei. Cabe realçar que a ideia de dilema eu retirei dos escritos de Zabalza (2004) e da maneira como este autor propõe à escrita e análise de diários de aula.

O que fez necessária a improvisação metodológica? Alguns dilemas:

1. Como dar aula ao mesmo tempo para níveis técnicos diferentes; Solução a aluna mais adiantada começou na flauta contralto. Dilema: Mas ela não trouxe sua flauta contralto...solução: eu havia pensado nisso e havia trazido a minha flauta contralto que foi emprestada para ela. Dilema: uma das alunas ainda não comprou flauta. Solução: a aluna que iria tocar contralto emprestou sua flauta soprano para ela.¹
2. Dilema mais difícil: não havia métodos para todos, pois as alunas não tinham providenciados seus livros, solução: seguindo a sequência do método proposto fui ensinando as notas por exercícios de improvisação. A improvisação metodológica conduz a improvisação musical. (Diário, 18.03.2014).

Qual foi a “estrutura harmônica” que me permitiu fazer esta improvisação metodológica nesta aula. Acredito que ela se compõe de “experiências reais” que eu tive, nem todas acadêmicas:

1. Minha experiência como flautista (Transversa e doce) na igreja que desenvolveu minha capacidade de improvisar.
2. Minha experiência como aluna e professora formadora com métodos ativos de Educação Musical, especialmente com a abordagem Orff
3. Minha convicção de que uma aula de instrumentos musicais dentro de um curso de formação de professores de música deve ir para além da performance, buscando também fazer refletir sobre maneiras de ser professor. (Diário 11.03.2014).

Desta forma, a cada dilema eu encontrava uma “experiência real” da minha vida que poderia me auxiliar a resolver os dilemas. A Própria ideia de improvisação advinha da minha experiência como aluna e professora com o método Orff e também da maneira como me desenvolvi ao longo da atuação enquanto flautista na Igreja Católica, tendo a improvisação como ferramenta (ver LOURO; RECK; OLIVEIRA; ZACARIAS, 2011). Nesta direção, a

¹ Isso ocorreu em 2014. Seria impensável emprestar instrumentos depois da Pandemia de Coronavírus em 2021.

consciência de uma “narrativa de si” que fazia com que eu pudesse proceder a uma autoanálise me propiciava caminhos para a “improvisação metodológica”. As “experiências reais” das professoras em formação também foram consideradas. A seguir, dou exemplo de outra atividade na qual foi solicitado a elas que escolhessem uma música significativa de suas vidas para ser tocada. Neste exercício, também complementar ao método, está envolvido um desafio técnico para o professor, sendo que algumas alunas escolheram músicas que possuíam um nível técnico acima de sua capacidade de manipular o instrumento, mas, ao mesmo tempo, um exercício narrativo, na medida em que são descritas também as histórias de vida relacionadas à escolha de determinado repertório.

Já na aula de práticas instrumentais flauta III me lembrei da questão do “contexto pessoal” da escolha das músicas, na aula de prática I as meninas dizem. Aluna 1: porque sempre quis tocar música popular e achei que era uma oportunidade; da aluna 2 já tinha conversado sobre a música em outra aula, as demais não se ativeram as músicas de suas escolhas e a trazerem seus xerox nesta aula. (Diário, 01.04.2014).

O “contexto pessoal” significava a narrativa da “história de vida” que se relacionava a escolha daquela música. Este processo se assemelhava na aula de instrumento ao que o grupo de pesquisa desenvolveu em outros trabalhos (LOURO; TEIXEIRA; RECK, 2016). É interessante que as alunas, diante da oportunidade de trazer um repertório referente às suas vidas, logo desejam a música popular. Neste momento, outro diálogo entre “experiências reais” e tradições de ensino se coloca. Música é música-não popular ou erudita, como me disse em outra pesquisa uma professora de instrumentos musicais no ensino superior (LOURO, 2012). Mas os alunos sentem esta necessidade do

espaço para a música popular, isto não quer dizer que muitas das outras peças que serão ensinadas não podem ser da tradição erudita, pois, conforme destaca Darling-Hammond (2010), os anseios e experiências dos alunos estão conjugados ao conteúdo disciplinar proposto, que no caso seria música erudita. Cabe realçar que, mesmo para trazer uma música de sua própria escolha, algumas vezes, os alunos se mostram preguiçosos e pouco motivados como no caso das professoras em formação que deixaram o xerox de suas músicas para a próxima aula.

Voltando ao relacionamento com o método, é interessante que esta postura de “improvisação metodológica” pode conduzir a possibilidade de discussões sobre o ensino, que fazem com que esta abordagem se aproxime da perspectiva da “racionalidade sensível” (Bragança, 2011), pois uma vez que a aula não se centra apenas no conteúdo técnico do método, mas também em sua abordagem pedagógica, questões de “como ensinar música” são levantadas.

Levamos a aula pelo método, localizo alguns problemas técnicos de mais difícil assimilação no “reflexo motor” de algumas entre as alunas, decido intercalar as músicas do método com exercícios de improvisação com as duas ou três notas, objetos da dificuldade motora. Conversamos sobre o tom do trecho, “montamos” o acorde de tônica em staccato e a aluna com dificuldade improvisa, funciona bem. Ao trabalhar com o método da Maria Aparecida Mahle chamo a atenção que numa metodologia para crianças seria feito com brincadeiras, cantos. Solfejamos e cantamos com a letra algumas canções. Trabalho também com a ação de “dar entrada” nas músicas em rodízio cada aluna dando entrada de uma vez. Também trouxe as flautas tenor e baixo para que elas conhecessem. (Diário, 01.04.2014)

Pode-se salientar, que na experiência dessa disciplina se observa não

só as possibilidades da “narrativa de si”, mas também a perspectiva da “racionalidade sensível”. Neste último trecho, no qual o método é estudado não apenas no seu conteúdo musical e técnico, mas também nas suas possibilidades pedagógicas, fica exemplificada uma possibilidade aparentemente simples, mas que amplia a visão de uma aula de flauta doce técnica para uma que se preocupa com a reflexão sobre as possibilidades pedagógicas envolvidas. O que parece ser um pouco menos comum são as possibilidades das “narrativas de si” apresentadas anteriormente, pois muito embora seja possível que muitos formadores e professores em formação conversem sobre suas experiências, não parece haver uma teorização dessa abordagem enquanto metodologia para o ensino superior em aulas de flauta doce, até onde eu tenha conhecimento dentro da Educação Musical Brasileira.

Além disso, a comparação com os processos de improvisação possibilita uma flexibilidade curricular que vai ao encontro de uma visão de que os conteúdos curriculares estejam em diálogo com as “experiências reais” dos professores em formação (Dewey, 2010). Mesmo que esta visão também não seja inédita, ela parece um pouco rara no ensino de instrumentos musicais em cursos de licenciatura dentro das revisões de literatura a que tive acesso. Considerando que a perspectiva da “racionalidade sensível” requer um diálogo com as experiências da prática de ensino dos professores em formação, a “narrativa de si” se apresenta como uma opção entre muitas que podem auxiliar a materializar esta perspectiva curricular.

Considerações finais

Neste texto é proposta uma discussão ainda inicial, uma vez que as pesquisas sobre esta questão são recentes, sobre possibilidade de reflexão em torno da “narrativa de si”, dentro de uma perspectiva da formação a partir da “racionalidade sensível”, para aulas de instrumentos musicais nos cursos de Licenciatura em Música, tendo a flauta doce como exemplo.

A partir de uma metáfora entre processos de improvisação baseados no método Orff que se utilizam de ostinato e improvisação melódica, são vislumbradas duas possibilidades de “improvisação metodológica” que ocorreram na disciplina de “Práticas Instrumentais I-flauta doce”, narradas nos diários de aula da professora formadora: 1. A solução de dilemas das aulas a partir das “experiências reais” da formadora; 2. A escolha de músicas com significado nas “histórias de vida” dos participantes. Além disso, a “improvisação metodológica” também conduz à “improvisação musical”. Desta maneira, o método é considerado o ostinato, no qual é feita a improvisação, tanto das discussões pedagógicas da aplicação do método, como do tocar músicas com significado na vida de cada um, bem um como dos exercícios de improvisação musical propriamente dita.

Mesmo considerando que a perspectiva da “racionalidade sensível” esteja de algum modo difundido e assumido por outros cursos de Licenciatura em Música, pretende-se contribuir para o debate sobre as possibilidades da “narrativa de si” dentro dessa perspectiva, bem como para as suas especificidades, no que se refere às aulas de instrumento nos cursos de licenciatura em música, em especial, no que tange à flauta doce.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary. **Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir das narrativas de professores.** (Tese) Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. 196p.

BARBOSA, Joaquin; HESS, Remi. **O diário de pesquisa:** o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010. 103p.

BOLÍVAR, Antonio. **Profissão Professor:** o itinerário profissional e a construção da Escola. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Baurú: EDUSC, 2002.

BRAGANÇA, Inês. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

DARLING-HAMMOND, Linda. Experiência e educação: implicações para o ensino e a educação atuais. In: DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 128-145.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 128-145.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades profissionais. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005. 376p.

_____. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. São Paulo, SP: EDUSP, 2009. 207p.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida.** Tradução de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** 2. ed. rev. e ampl. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Natal: EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2010. 286p.

KOHLRAUSCH, Estela; LOURO, Ana Lúcia. Questões sobre a reflexão do estudo de instrumento e a formação em Educação Musical. In: LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; RAPÔSO, Mariane Martins. (Org.). **Aulas de músicas:** narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica. Curitiba: CRV, 2014, p. 107-116.

KUSHNER, Savile. **Falsifying Music Education: Surrealism and the Curriculum.**

In: ARÓSTEGUI, José Luis (Ed.) **The Social Context of Music Education**. Campaign: University of Illinois, 2004, p. 219-236.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomás Tadeu. (Org.). **O sujeito da educação**: Estudos Foucaultianos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LOURO, Ana Lúcia. Improvisando sobre um tema de Larrosa: diários de aula numa disciplina sobre a 'narrativa de si' na pesquisa em Educação Musical. **Educere et Educare** (Impresso), v. 8, p. 479-497, 2013.

_____. Cartas de licenciandos em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. **Revista da ABEM**, v. 20, p. 63-68, 2008.

_____. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link”. In: SOUZA, Jusamara. (Org.). **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 259-283.

LOURO, Ana Lúcia; RECK, André Müller; OLIVEIRA, Fernanda de Assis; ZACARIAS, Luis Felipe Camargo. Olhando para aprendizagens informais em música: algumas experiências junto a movimentos da Igreja Católica. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 14, 2011, *Anais...* Maringá: UEM, 2011, p. 215-224.

LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; RECK, André Müller. Pesquisa em Música: Reflexões sobre memórias musicais e dimensões da “experiência de si”. **Revista Digital do LAV**, v. 9, p. 89-102, 2016.

SANTOS, Marcela Calixto dos; HENNING; Leoni Maria Padilha. Experiência E Natureza: Lições Deweyanas à Prática Docente na Escola Pública Brasileira. **Revista Redescrições** – Revista online do GT de Pragmatismo ano 04, n. 01, 2012. p.35-56.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011. 347p.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

RECK, André. Müller; LOURO, Ana Lúcia; RAPOSO, Mariane Martins. Práticas de Educação Musical em contextos religiosos: Narrativas de licenciandos a partir de Diários de Aula. **Revista da ABEM**, v. 22, p. 121-136, 2014.

REYS, Maria Cristiane Deltregia; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741). **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 107-116, set. 2010.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256p.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano, sociologia e educação musical: experiências no Ensino Superior de Música. In: Ana Louro-Hettwer; Jusamara Souza. (Org.). **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013, v, p. 11-29.

STAUFFER, Sandra L.; BARRETT, Margaret S. Narrative Inquiry in Music Education: Toward Resonant Work. In: BARRETT, Margaret S.; STAUFFER, Sandra L. **Narrative Inquiry in Music Education**: Troubling Certainty. New York: Springer, 2009, p. 19-29.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 2004. 160p.

ESTANDARTES DE SI MESMO: A QUESTÃO (AUTO)BIOGRÁFICA NA COLUNA JORNALÍSTICA *ENSINO E EDUCAÇÃO* (CEARÁ, 1944-1950)¹

*Manuelle Araújo da Silva
Charlton José dos Santos Machado*

Resumo

Este artigo tem por escopo o desenvolvimento de reflexões acerca do uso associado ao elemento (auto)biográfico na escrita jornalística do professor Antonio Coelho Sampaio, durante o período em que foi colaborador na coluna intitulada *Ensino e Educação* (1944-1950), no jornal popular matutino cearense *Gazeta de Notícias*. Analisa-se, também, a autobiografia lançada nos anos finais de sua vida, em 2004. A seção jornalística em questão possuía o propósito de periodicidade semanal, na qual Coelho Sampaio publicou aproximadamente 87 (oitenta e sete) artigos entre os anos de 1944 a 1950, tornando-se um espaço privilegiado de produção e circulação de discursos. Por intermédio desse espaço periódico, o autor abordou múltiplas temáticas dentro do espectro que seu título já anunciava e podem ser agrupados em dois grandes eixos: educação social e instrução escolar. Entre motes escolares e ditames sociais, utilizou assiduamente o elemento (auto)biográfico como fator legitimador de suas proposições sócio-educacionais, como estandarte de si mesmo. Na perspectiva da Nova História Cultural utiliza-se como princípio teórico-metodológico, para análise das escritas de si de Coelho Sampaio, o conceito de jogos de escala levado a cabo por Revel (1998), além de outros autores que investigam a questão (auto)biográfica sob a ótica do problema:

¹ As reflexões do presente texto fazem parte da pesquisa de doutorado, em andamento, desenvolvida na linha de pesquisa História da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e é financiada pela FAPESQ a partir do final ano de 2018.

sobretudo Gomes (2004), Bourdieu (1996), Loriga (2011) e Oliveira (2011). Em perspectiva conclusiva, as reflexões desenvolvidas neste estudo permitem a compreensão de que o elemento (auto)biográfico foi fulcral para o professor Antonio Coelho Sampaio, do início ao fim de sua vida intelectual.

Palavras-chave: Autobiografia. Biografia. Imprensa. História da Educação. Coelho Sampaio.

Introdução

No âmbito dos estudos (auto)biográficos, o presente estudo insere-se em uma perspectiva problematizadora, na qual as narrativas de si são perscrutadas a partir da ótica do problema, além de se relacionarem aos múltiplos e complexos vieses que perpassam o autoreconhecimento e as construções da memória. Embora não possua a intenção de elaborar uma biografia para o sujeito histórico em análise, esta investigação parte da seguinte premissa, bem sintetizada por Lilia Moritz Schwarcz:

Ora, uma biografia precisa de um problema, de uma questão a orientá-la, com o perigo de, ao contrário, cair na armadilha fácil de buscar em fatos (devidamente selecionados e dispostos cronologicamente) um registro seguro a evitar uma parcialidade (que, ao fim e ao cabo, não se evita). (SCHWARCZ, 2016, p. 70).

Destaca-se, então, que não apenas as biografias necessitam de um problema. Os estudos que investigam (auto)biografias ¹ e escritos

¹ Neste escrito, serão utilizados os termos "auto" e "biografia" das seguintes formas: auto-biografia e (auto)biografia. Na primeira acepção, significa o gênero e a narrativa auto-biográfica. No segundo modo, o jogo com os parênteses diz respeito à escrita autobiográfica ou biográfica.

(auto)biográficos, como é o caso dos objetivos designados no presente texto, também precisam se nortear por um problema. Caso contrário, conforme alerta a autora, os mesmos redundariam em repetições factuais e cronológicas que corroborariam, então, para um caminho em direção às armadilhas da memória. Sob a égide de uma pretensa – e também impossível – neutralidade, a ausência dos problemas fazem abrolhar severas consequências teórico-metodológicas.

O fulcro das reflexões deste artigo reside na análise dos usos (auto)biográficos empreendidos pelo professor Antônio Coelho Sampaio na coluna jornalística intitulada *Ensino e Educação*, que tinha o propósito de circular semanalmente¹ no jornal *Gazeta de Notícias* entre os anos de 1944 a 1950 no Ceará. Ao longo desses seis anos de circulação, Coelho Sampaio publicou aproximadamente 87 artigos² na referida coluna, que perscrutavam múltiplos temas ramificados em torno do que o mesmo permitia entrever já no título da seção: as relações entre instrução escolar e educação social. A par da análise das colunas *Ensino e Educação* em suas relações com o mote biográfico, também é objeto deste artigo a auto-biografia de Antonio Coelho Sampaio, intitulada *Nos Caminhos do Destino*, e suas particularidades de produção.

¹ Embora o propósito da coluna *Ensino e Educação*, no seu período de circulação (1944-1950), tenha sido a opção pela periodicidade semanal, na prática, em diversos momentos essa intenção de intervalo entre as publicações não foi cumprido. Em alguns anos, esses hiatos temporais entre os números da coluna foram acentuadamente superiores a 7 dias.

² A pesquisa documental arrolou ao todo 87 números da coluna *Ensino e Educação*. Contudo, não é possível afirmar que todas as colunas foram documentadas, em função do estado de conservação das fontes históricas jornalísticas em questão.

O presente artigo é norteado pelo princípio teórico-metodológico denominado jogos de escala, empreendido por Revel (1998), pois lida com múltiplas escalas de investigação que migram, a partir de movimentos dinâmicos, de olhares "micro" a perspectivas "macro" e também inversamente. No que concerne à abordagem metodológica da categoria de (auto)biografia, esta investigação pauta-se por autores que a enxergam através da ótica do problema, e não da sacralização. Isto é, nesse sentido, a criticidade torna-se palavra de ordem e se opõe a pretensas linearidades e cronologias. Desse modo, compreende-se a escrita de si, cunhada por Gomes (2004), como narrativa construída sob a égide das sinuosidades.

O contexto editorial cearense na década de 1940 e a coluna *Ensino e Educação*

Na década de 1940, no Ceará, o contexto editorial jornalístico era caracterizado pela efemeridade das publicações periódicas, bem como modificações constantes nas diagramações e seções que compunham os jornais. Desse modo, a permanência da coluna *Ensino e Educação* durante seis anos no periódico popular matutino *Gazeta de Notícias*, ocupando cerca de 1/3 (um terço) da página do jornal, é fato acentuadamente significativo. Cumpre-se atentar, portanto, às estratégias de legitimação discursivas levadas a cabo pelo autor da seção – que se manteve o mesmo durante todo o período de circulação da coluna – aqui interpretadas como elementos substanciais para a permanência da seção Ensino e Educação nas páginas do periódico citado.

Sob o *slogan* de ser um "Diário Matutino e Independente", a *Gazeta de*

Notícias foi um periódico diário e matutino que iniciou sua circulação em terras alencarinas ¹ no ano de 1927, cuja fundação é atribuída a Antonio Drummond². A auto-pretendida independência do referido jornal parece advir da sua não adesão ao conglomerado jornalístico nacional dos Diários Associados de Assis Chateaubriand, haja vista que grande parte dos jornais cearenses à época pertenciam ao mesmo. Constantemente afirmava-se, nesse periódico, que os artigos de opinião ali publicados não expressavam, necessariamente, a opinião da *Gazeta de Notícias* como corpo editorial. Almejava-se destacar que aquele espaço abrigaria em si diferentes perspectivas de um mesmo assunto, fazendo-as circular em sociedade, perseguindo o ideal – notadamente inalcançável – da neutralidade.

A historiografia que se debruçou sobre os usos teórico-metodológicos da tipologia jornalística como fonte histórica, enfatiza todo o denso arcabouço de tensões que a envolve. O tripé defendido por Chartier (1990) abrange uma atenção pormenorizada para as instâncias de produção, circulação e consumo. Isto é, o olhar metodológico do historiador para fontes na perspectiva da Nova História Cultural, encaminha-se para a compreensão de como as fontes em análise são construídas, de que forma elas chegam até aos indivíduos e por

¹ Referência ao escritor José de Alencar, nascido no ano de 1829 em terras cearenses, precisamente em Messejana, que, à época era cidade, embora atualmente seja bairro de Fortaleza, capital do Ceará.

² Antônio Luís Drummond de Miranda nasceu no dia 30-11-1872 em Recife/PE e fixou residência na cidade de Fortaleza/CE, participando da vida pública e política da cidade, além de exercer profissões como a advocacia e o jornalismo. Sinalizando intensos conflitos citadinos em Fortaleza, no período, foi assassinado em meados do ano de 1930, em sua mesa de trabalho.

quais múltiplas maneiras as mesmas são interpretadas em sociedade. No caso específico da coluna *Ensino e Educação*, escrita por Coelho Sampaio, os elementos de produção e circulação mostraram-se muito mais possíveis de rastreamento na pesquisa.

As tensões e conflitos que envolvem sobretudo a produção dos jornais no Ceará dos anos 1940 entrecruzam-se com elementos contextuais em lentes macro. No que concerne à conjuntura brasileira, destaca-se que a primeira metade da referida década ainda enfrentava acentuadas repressões levada a cabo pelo Estado Novo. Sob uma das principais miras da ditadura instaurada por Getúlio Vargas, estavam posicionados os principais canais de comunicação à época: o rádio e a imprensa. No Ceará, Nobre (1976), na condição de assíduo estudioso da imprensa cearense em perspectiva panorâmica, afirma que enquanto durou o Estado Novo, isto é, até 1945, houve uma drástica queda na fundação de novos órgãos jornalísticos na capital. O autor, inclusive, utiliza-se do termo "impossibilitou" para referir-se aos efeitos e impactos repressores do Estado Novo na criação de novos jornais em Fortaleza.

Em contrapartida, outro elemento que descortina, em partes, os elementos contextuais sob lente macro que interferiram na imprensa cearense no momento em análise, está relacionado à conflagração e ao desenrolar da Segunda Guerra Mundial. O conflito em questão contribuiu para um proeminente aumento da tiragem dos jornais no contexto cearense: a curiosidade e o interesse de acompanhar o mundo em primeira mão faziam-se presentes.

A coluna *Ensino e Educação*, iniciou sua circulação em janeiro de 1944, portanto, situou-se temporalmente nos anos findos do Estado Novo, experienciando os últimos lampejos de censura varguista. A frequência de suas publicações se intensificou a partir do ano de 1945. Entretanto, traçar uma relação de causa e consequência entre o aumento progressivo de números da coluna e o fim do Estado Novo parece se constituir uma análise precipitada com elos pouco problematizados entre contexto e fonte histórica.

Há de se destacar, ainda, que os textos jornalísticos, editoriais, matérias, seções e publicidades que compõem um jornal não devem ser investigados de modo estanque, haja vista que eles não podem ser meramente descolados ou recortados para utilizações isoladas em pesquisas históricas. Ao inverso, exames acurados sobre o conjunto de sujeitos que o constrói, compreendendo-os como ativos nos processos de constituição discursiva e de diagramação tornam-se essenciais para se atingir a compreensão das possíveis intenções vinculadas à linha editorial do periódico.

No limite, essas escolhas, seleções e desígnios são também construções de si. Os produtos jornalísticos não são postos à venda, à circulação, de forma orgânica ou natural, como meros arrolamentos de textos e imagens. Há todo um conjunto de ações e intenções editoriais que podem até se auto-representar como neutras, mas não o são. Em suma, “a imprensa registra, comenta e participa da história.” (CAPELATO, 1988, p. 13). No processo de editar, selecionar, posicionar e intitular os diversos conteúdos a serem inseridos no produto final do jornal, há intencionalidades e objetivos latentes.

No ofício cotidiano de (in)formar cidadãos, a imprensa também participada História e, não raras vezes, até mesmo mudam o curso de determinados acontecimentos históricos. Há de se salientar, entretanto, que um dos principais compromissos da lida jornalística é o de, no tempo presente, alcançar uma vendagem satisfatória a ponto de mantê-lo ativo no mercado editorial. No limite, os jornais não são guiados pelo interesse da análise historiográfica futura. Ainda que, frequentemente, os mesmos invistam na auto-documentação de suas histórias, como órgãos informativos, em determinado contexto historicamente situado, ao menos não a possuem como intenção central. As principais metas de um jornal dizem respeito às preocupações com sua tiragem, seu sustento e seus lucros: seus leitores são também clientes.

O elemento (auto)biográfico na coluna *Ensino e Educação* e na autobiografia *Nos Caminhos do Destino*

Diante das condições históricas do mercado editorial cearense nos anos 1940, a permanência da coluna *Ensino e Educação* nas páginas da *Gazeta de Notícias* por um período aproximado correspondente a seis anos, desafiando as intempéries de seu contexto, instiga inquietações e investigações significativas. Acerca das possíveis estratégias utilizadas por Coelho Sampaio, no afã de legitimar suas postulações impressas, destaca-se, neste artigo, o elemento (auto)biográfico. Tem-se, para tanto, um problema norteador: qual foi o modo pelo qual o autor das colunas *Ensino e Educação* utilizou aspectos (auto)biográficos com o objetivo de tornar autorizada a sua fala no referido

jornal cearense de acentuada circulação?

À época do início de suas publicações colunares, Sampaio era um jovem de 23 (vinte e três) anos de idade, acadêmico do curso de Ciências Econômicas na Faculdade de Ciências Econômicas do Ceará, que em alguns anos viria a se tornar a Universidade Federal do Ceará; além de aventurar-se na recente fundação e direção do pequeno Instituto Escolar São Raimundo – uma singela escola primária localizada às margens da cidade de Fortaleza, distante do centro urbano – que teve vigência de funcionamento até o ano de 1954. As referidas atribuições estudantis e empregatícias não parecem, por si só, justificar a sua escolha como autor da seção fixa semanal destinada a discutir os principais problemas educacionais e as possíveis soluções para o ensino e a educação do período.

Há de se destacar, entretanto, um elemento que parece se configurar como um rastro das possíveis relações e redes de sociabilidade de Coelho Sampaio nas redações de periódicos cearenses à época. As dificuldades financeiras que marcam a trajetória da família nuclear de Sampaio, que migrou do interior do Estado para a capital ainda no período correspondente à infância do autor, levaram-no à impossibilidade de continuar os estudos no curso ginasial particular que frequentava. Esse afastamento dos bancos escolares durou três anos, compelindo-o a ingressar no mercado de trabalho aos 14 (quatorze) anos de idade. Seu principal ofício, nesse período, foi como higienizador e mecânico de linotipos da Imprensa Oficial e dos Diários Associados na capital cearense. Esse ingresso e convivência de trabalho em ambientes de redações jornalísticas iniciados ainda nos anos 1930 podem ter

sido os primeiros trilhos que conduziram e entrecruzaram a trajetória de Coelho Sampaio à imprensa.

As informações biográficas acima foram obtidas no livro intitulado *Nos Caminhos do Destino*, que trata-se da autobiografia do autor. Lançado por ocasião da comemoração dos 84 anos de idade o referido escrito aproxima-se mais às caracterizações de um livreto. Autor de aproximadamente outras 25 obras editadas, sendo algumas delas volumosas, o autor desempenhou sua narrativa autobiográfica em pouco mais de singelas 30 (trinta) páginas dotadas de dimensões significativamente inferiores à uma folha tamanho A4. O fato de ter sido confeccionado e impresso por iniciativa própria, sem editoração oficial, também diz muito sobre os escopos relacionados às questões (auto)biográficas de Sampaio: expressam um impetuoso desejo de fazer sua longa história de vida circular.

Ainda que, inicialmente, circulasse sobretudo entre seus familiares, haja vista que fora lançado informalmente na festa comemorativa de seus 84 (oitenta e quatro) anos, uma ação se contrasta: juntamente com outros livros de sua autoria, Coelho Sampaio catalogou o seu *Nos Caminhos do Destino* na Fundação Biblioteca Nacional¹. Na contramão das modestas características de sua autobiografia, o autor apregoou uma vez mais, através do seu registro formal e doação do livro à Biblioteca Nacional, os seus anseios de perpetuar a si mesmo através da escrita (auto)biográfica. Observe-se o excerto abaixo, oriundo da escrita de si empreendida por pelo escritor nos anos findos de sua

¹ Obteve-se acesso à obra na sede da Fundação Biblioteca Nacional na cidade do Rio de Janeiro.

vida:

Estou escrevendo estas linhas, no ano de 2003, deslumbrado pelas inovações tecnológicas para quem nasceu em 1920. Se me fosse permitido por DEUS o direito da premonição, passaria para estas páginas um esboço da minha biografia. No estilo reservado às personalidades, acrescentaria com aqueles fatos de minha infância não esquecidos pelo tempo, mas, que me trazem os poucos momentos de inocente alegria, despertando-me, na rotina desta vida solitária, para a realidade, na difícil tarefa de adaptação de quem, em “uma máquina do tempo”, acorda 80 anos depois. (SAMPAIO, 2004).

Uma existência situada entre o ano de 1920 e uma virada de milênio, no contexto brasileiro, significa longevidade. Resulta na possibilidade de experienciar os mais diversos contextos sócio-históricos, bem como assistir o tempo abrolhar as mais insólitas mudanças tecnológicas no desenrolar das décadas. O excerto supracitado foi selecionado por Coelho Sampaio para figurar as primeiras linhas da apresentação de *Nos Caminhos do Destino*. Desde o principiar desse escrito memorialístico, torna-se possível entrever elementos essenciais presentes na auto-narrativa de Sampaio: a ruptura tecnológica relacionada à escrita – da máquina de escrever ao computador –; a pauta religiosa cristã que guia sua vida e o compilado de uma trajetória que, desde a sua infância, reservou para si e sua família os sofrimentos advindos da penúria financeira de um núcleo familiar que migrou do interior cearense para a capital ainda na década de 1920.

Na penúltima linha do excerto citado, Coelho Sampaio permite entrever um espectro trivial na velhice: a solidão. Nesse contexto, a escrita autobiográfica apresenta-se como um reconhecimento de si mesmo, quase como uma auto-conversa, haja vista que, conforme seu escrito, as interações

dialógicas com a alteridade possuíam seus limites. Trata-se de empreender um olhar de retrovisor para abalizar o tempo, a trajetória, os percalços e as vitórias. Contudo, há de se ressaltar que, conforme Febvre (1989, p. 25): “O homem não se lembra do passado. Reconstrói-o sempre”¹. Isto é, as reminiscências e, conseqüentemente, a escrita reminescente, não são capazes de produzir memórias integralmente fidedignas aos fatos ocorridos no passado. Seja esse passado um "ontem" ou temporalmente situado há várias décadas, aquilo que emerge "na parede da memória" é, sempre uma reconstrução.

Conforme já mencionado, as intempéries ocasionadas pela ausência de condições financeiras satisfatórias, entre outras eventos, afastaram Coelho Sampaio dos bancos escolares do Ginásio por três anos para atuar, precocemente, no mercado de trabalho. Mesmo ante a esse obstáculo acerado, o autor conseguiu ingressar no ensino superior, mais especificamente no curso de Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas do Ceará, que dali a alguns anos viria se tornar a Universidade Federal do Ceará. Afora isso, fundar e dirigir, por aproximadamente uma década, um instituto escolar¹ se delineia também como um traço de resistência importante. Coelho Sampaio, unindo seu repertório cristão à auto-interpretação de sua história de vida,

¹ Através do entrecruzamento da pesquisa documental nos periódicos cearenses nas décadas de 1940 a 1950 - sobretudo por intermédio das publicidades - e a autobiografia de Coelho Sampaio, estima-se que o Instituto São Raimundo, pequena escola fundada e dirigida pelo autor, tenha tido vigência entre os anos de 1944 a 1954. Em 1954, Coelho Sampaio decidiu emigrar para o Sudeste, mais especificamente, fixou nova residência no interior do Espírito Santo ao aceitar novas propostas de trabalho, ainda no campo da Educação. Portanto, acredita-se que a data limite para o funcionamento do Instituto São Raimundo seja o ano de 1954.

chega a mencionar que enxerga a mesma como uma *via crucis*.

Na coluna *Ensino e Educação*, ainda anos 1940, foi utilizada por Coelho Sampaio de modo acentuado e recorrente em seus discursos impressos sobre questões educacionais no popular diário cearense *Gazeta de Notícias*:

A ninguém, por exemplo, se impede de elevar-se na escala social, desde que trabalhe e conquiste o posto que deseja por meios lícitos. Eu tenho experiência própria. Já fui operário, tendo iniciado a minha carreira profissional como ajudante em uma tipografia e nesse ambiente proletário trabalhei 7 anos. (...) E como operário estudei, fiz o Ginásio, fiz a Faculdade, mudei de profissão de acordo com a minha vocação, o que só foi possível numa democracia¹. Eis, portanto, que se pode dizer: há oportunidade para todos. (SAMPAIO, 1948, p. 05)².

O trecho acima permite compreender que, no espaço jornalístico de seção semanal, Coelho Sampaio utilizou a sua trajetória de vida para legitimar seus argumentos impressos. O que o mesmo denominou de *via crucis*, isto é, os percalços que figuraram em seu percurso biográfico, no excerto em questão são empregados para agregar peso aos fundamentos da meritocracia, por ele ter levado a cabo o que atualmente está em voga como o conceito de lugar de fala. Nesse caso específico, a experiência pessoal e os elementos autobiográficos se configuram para o autor como uma estratégia para impulsionar e sustentar a legitimidade de sua fala amplificada socialmente através das páginas do matutino diário *Gazeta de Notícias*.

A auto-reconstituição da trajetória de vida de Coelho Sampaio fez-se presente em diversos números da coluna *Ensino e Educação*. O trecho abaixo,

¹ O conceito de democracia, que consta na penúltima linha do excerto, parece ser concernente ao aspecto contextual à época: os anos subsequentes à ditadura varguista do Estado Novo.

² Por questões metodológicas, nos trechos referentes às fontes jornalísticas temporalmente situadas nos anos 1940, será mantida a grafia original da época.

por exemplo, é uma das últimas edições da referida seção jornalística.

Observe-se:

Não faz muito, escrevi uma série de artigos mostrando a necessidade de ser amparado o professor particular, nesta coluna da "GAZETA DE NOTÍCIAS". (...) Fiz, também, um retrospecto da vida, numa verdadeira "via crucis", que, passando de dificuldade em dificuldade, lutam entre a vida de abnegação nos estudos e as diversões convidativas do mundo vulgar. Por fim, retirei a capa que descortina a vida íntima do estudante pobre – pois fui um deles – estudando, noites e noites seguidas, sob a luz bruxoleante de um lampeão, á procura de conhecimentos que, mais tarde, venham servir-lhe para assumir a responsabilidade da cathedra, na faina patriótica de educar a mocidade e alicerçar o futuro da Patria. (SAMPAIO, 1950, p. 03).

Dentre as múltiplas funções e intenções da coluna *Ensino e Educação*, para Coelho Sampaio, uma delas foi utilizá-la como amplificadora de reivindicações em prol dos professores que, à época, lecionavam em instituições de ensino particulares. O recorte de classe delineado em questão deu-se também em função das particularidades da trajetória profissional de Sampaio: iniciara a carreira no magistério em colégios privados da capital cearense e, posteriormente, fundara e dirigira o Instituto São Raimundo às margens da cidade de Fortaleza.

O trecho em foco já é uma reminiscência. Contudo, esta memória era recente à época. Datando de 1950, no escrito em questão Coelho Sampaio relembrou intencionalmente aos seus leitores o período no qual foi presidente da União Estadual dos Estudantes (UEE) no Ceará, entidade que fazia parte

da União Nacional dos Estudantes (UNE) no Estado¹. Ambas representações estudantis formadas por alunos oriundos do Ensino Superior. Em seus escritos memorialísticos, esse período de liderança entre os acadêmicos cearenses, datado no ano de 1946, é auto-representado por Coelho Sampaio como um dos recortes temporais mais áureos de sua vida².

Expor aos seus leitores da coluna *Ensino e Educação* a narrativa de que o mesmo vivenciou, em sua experiência pessoal, as dores de um estudante pobre, nessa ocasião, funciona como um acentuado fator de legitimidade para construir discursos acerca dessa problemática. Em suma, também coopera para tornar sua atuação jornalística uma fala autorizada ao longo dos seis anos de sua coluna. Na ocasião referente ao discurso inaugural proferido por Coelho Sampaio na abertura do Congresso promovido pela União Estadual dos Estudantes (UEE) no período em que vencera as eleições para a presidência da entidade, os jogos entre a sua história de vida e as suas legitimidades discursivas imbricam-se de maneira mais clarificada: "Tenho para exemplificar, a satisfação de incluir em meu passado de estudante pobre esta particularidade. E por que permanecer assim, inerte, toda a classe? Será que não temos direito á Instrução e á Educação?" (CONGRESSO..., 1946, p. 3). O passado, nessa ocasião, autoriza e mobiliza o presente. O histórico de Coelho Sampaio como estudante que não possuía condições financeiras

¹ De acordo com Ramalho (2002), a UEE poderia ser considerada, à época, uma jovem entidade estudantil. Sua fundação data de 13/12/1942.

² Há, inclusive, um volume muito maior de artigos, matérias e menções jornalísticas a Coelho Sampaio nesse período em que o mesmo foi presidente da União Estadual dos Estudantes (UEE).

satisfatórias fez ecoar com mais força uma conclamação a outros estudantes pobres, no tempo presente, à mobilização popular a partir da União Estadual dos Estudantes (UEE). A função social do uso biográfico se configurou, uma vez mais, como estratégia de legitimidade discursiva.

Esse flerte com a meritocracia, nos rastros da pedagogia do exemplo, também ascende a percepção de que a narrativa auto-biográfica de Sampaio comunga com doses acentuadas de protagonismo, elemento que é comum nas (auto)biografias. Contudo, Avelar (2012, p. 48) interpreta a narrativa biográfica, em suas pesquisas acerca do tema, na condição de ser "um lócus privilegiado (...) para revalorização dos atores sociais, alargando nossa compreensão do passado sem tomá-lo como uma unidade dada e coerente, mas como um campo de conflitos e de construção de projetos de vida.". Isto é, a análise de escritos (auto)biográficos em perspectiva histórica deve se manter crítica quanto às pretensas linearidades que, acentuadas vezes, os sujeitos almejam alcançar em suas narrativas de si.

Bourdieu (2006) utiliza a expressão ilusão biográfica para instigar reflexões sobre a problemática de narrativas biográficas e seus usos na condição de objeto de pesquisa. O autor salienta que olhares em retrospecto em direção a uma trajetória de vida, recorrentes vezes perseguem a coesão, a linearidade, a cronologia e as conexões causais entre os eventos de uma existência. Os estandartes de si mesmo buscam expor experiências encadeadas tal como uma engrenagem, onde há encaixes perfeitos. Esses eventos e ocasiões concatenados nas narrativas biográficas, nos quais o desenrolar da vida é sempre guiado por decisões prévias e intencionalizadas,

contrastam com a dinamicidade da vida no tempo presente, na qual entre as instâncias de traçar objetivos e a concretização dos mesmos há fossos incalculáveis. No cotidiano, o ordinário é a mudança. O desejo pelo estabelecimento de conexões entre fatos, cronologias e ocasiões reforça a ideia de ilusão biográfica.

A presente investigação acerca de Coelho Sampaio e sua preocupação constante e veemente com a construção de narrativas (auto)biográficas desde os anos 1940, na coluna *Ensino e Educação*, até os anos finidos de sua vida, na auto-biografia *Nos Caminhos do Destino*; sinaliza a multiplicidade dos possíveis jogos de escala a serem desempenhados, conforme Revel (1998). Nesse sentido, refletindo especificamente sobre a problemática do uso da questão biográfica nas pesquisas históricas, Loriga (2011) e a intitulação significativa de sua obra *O Pequeno X: da biografia à História* salienta a relevância da habilidade teórico-metodológica de oscilar/jogar com os diversos enfoques plausíveis a partir de narrativas biográficas como fontes históricas.

A variação das lentes de perspectiva, quando alternam entre enfoques voltados para indivíduos circunstanciados e para contextos mais amplos/panorâmicos, sem ordem necessária de hierarquia entre esses olhares, pode ser bastante profícua no tocante aos usos das narrativas (auto)biográficas em investigações históricas. Os usos do elemento biográfico em perspectiva tradicional parecem coadunar com intentos ilusórios de tornar a dinamicidade de uma vida algo linear, retilíneo e plenamente inteligível. Oliveira (2011), em sua investigação a partir do contexto do Brasil oitocentista, destaca a biografia um gênero tão popular quanto enigmático. Investigar as produções

(auto)biográficas de indivíduos historicamente situados como Coelho Sampaio significa explorar a instância individual da e na História, tornando-a mais humana e plural.

Considerações Finais

Dentre as múltiplas possibilidades de abordagens e facetas que a investigação da coluna jornalística *Ensino e Educação* oportuniza, este artigo enfocou a problemática que envolve as construções atreladas à narrativa (auto)biográfica de Antonio Coelho Sampaio, como prática formativa e reconhecimento de si mesmo. A escrita (auto) biográfica, foi aqui refletida através de duas tipologias distintas de fontes históricas: a imprensa e a auto-biografia.

No que se refere à coluna jornalística *Ensino e Educação* foram analisados especificamente ocasiões nas quais Coelho Sampaio utilizou elementos da sua própria história de vida com o fito de tornar sua voz autorizada a emitir semanalmente discursos impressos sobre "educação Social" e "instrução escolar" em um jornal de grande circulação como a *Gazeta de Notícias*, assim como para legitimar seus posicionamentos educacionais. Fosse para ponderar sobre o que ele considerava ser os principais problemas no âmbito do ensino e da educação na época ou para postular direcionamentos de possíveis soluções para as mesmas, chega-se à conclusão de que a sua escrita de si incorporada aos números da coluna *Ensino e Educação* se configuravam como prática elementar para a construção dos seus vieses de legitimidade ante ao desafio de manter uma seção fixa em circulação

jornalística de acentuado alcance.¹

Já em relação à (auto)biografia de Coelho Sampaio intitulada *Nos Caminhos do Destino*, torna-se relevante salientar que, o fato de a mesma ter sido lançada singelamente por ocasião comemorativa dos seus 84 anos de idade não significa que a preocupação de publicizar sua escrita de si foi restrita aos seus últimos anos de vida. O escrito auto-biográfico em questão é, no limite, uma continuidade dos desejos de uma (auto)perpetuação de si mesmo, apesar da longa ruptura temporal entre uma e outra tipologia de fonte histórica. A primeira, a coluna *Ensino e Educação* (década de 1940) e a segunda, a autobiografia *Nos Caminhos do Destino* (anos 2000). Apesar das seis décadas que as apartam temporalmente, em ambas nota-se um latente desejo de viabilizar a veiculação da sua história de vida, buscando reconhecer-se e perpetuar-se a si mesmo na contramão do tempo e da finitude humana.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Alexandre de Sá. Escrita da História, escrita biográfica das possibilidades de sentido. In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (Orgs.). **Grafia da Vida: Reflexões e Experiências com a escrita biográfica**. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro:

¹ Destaca-se que o presente escrito, na condição de parte das discussões e debates do trabalho de tese em andamento, não se pretendem definitivos. Ao inverso, o avançar da análise das múltiplas fontes históricas arroladas na pesquisa documental podem contribuir para novas formas de interpretação dos problemas e questionamentos em investigação. Entende-se esse processo de dinamicidade referente às possíveis conclusões como parte integrante e substancial de pesquisas em andamento nas Ciências Humanas.

Fundação Getúlio Vargas, 2006.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CONGRESSO dos Estudantes. **O Discurso Inaugural**. Gazeta de Notícias, Fortaleza, p. 3, 05 abr. 1946.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Presença, 1989.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da História**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

LORIGA, Sabrina. **O pequeno X: da biografia à História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. **Escrever vidas, narrar a história: a biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

RAMALHO, Braulio Eduardo Pessoa. **Foi assim! O Movimento Estudantil no Ceará (1928 - 1968)**. Rio - São Paulo. Fortaleza: ABC, 2002.

REVEL, Jacques. **Jogos de Escalas: a experiência da micro-análise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SAMPAIO, Coelho. Ensino e educação: educação social. **Gazeta de Notícias**, Fortaleza, p. 5, 05 set. 1948.

SAMPAIO, Coelho. Ensino e educação: o problema do professor particular. **Gazeta de Notícias**, Fortaleza, p. 3, 25 jan. 1950.

SAMPAIO, Coelho. *Nos Caminhos do Destino*. Vitória: [s.n.], 2004.

SCHWARCZ, Lilian Katri Moritz. Biografia como gênero e problema. **História Social**. Campinas, v. 24, n. 24, p. 51-74, 2013. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/1577/1083>>.

Acesso em: 31 abr. 2021.

**BIOGRAPHISATION EN FORMATION AU FRANÇAIS
LANGUE ÉTRANGÈRE DES MINEURS NON ACCOMPAGNÉS.
ENJEUX EMANCIPATEURS ET DIDACTIQUES**

*Cécile Gôï
Marion Martinez*

Résumé

Le texte s'appuie sur une recherche-action menée auprès de mineurs non accompagnés (MNA) en France, inscrits en formation de français langue étrangère, et auprès de leurs formateurs. Cette recherche-action porte sur la mobilisation de la biographie et du récit de vie des jeunes dans l'appropriation du français, dans une visée émancipatrice. L'enseignement-appropriation de la langue en cours de FLE cherche à développer la capacité des apprenants à transformer la situation dans laquelle ils se trouvent et à dépasser les catégorisations qui les emprisonnent et qui marquent les contours des inégalités politico-socio-culturelles. La notion de capacitation est centrale dans la didactique du FLE auprès des MNA et celle-ci ne peut s'envisager qu'en mettant l'apprenant au centre du processus d'enseignement-appropriation. Cela exige que le formateur prenne en considération les parcours et besoins individuels, les expériences de chacun et leurs ancrages culturels propres. Cela se manifeste dans une interrelation créatrice entre formateurs, apprenants et société, dans une approche transversale déterminée par l'action. En menant des ateliers d'écriture autobiographique, les récits de vie ainsi produits par les MNA s'emploient à briser les stéréotypes dans le droit à énoncer leur parole, en faisant émerger des expériences singulières par un travail de biographisation et de réflexivité. Les apprenants deviennent ainsi auteurs de leur propre vie. Cette auteurisation permet de « dire » et de « se dire » pour prendre du pouvoir sur soi, entraînant des transformations susceptibles de modifier profondément le rapport à soi et au monde de leurs auteurs.

Mots-clés: Appropriation des langues. Biographie. Didactique du français langue étrangère (FLE). Emancipation. Mineurs non accompagnés (MNA).

Introduction

L'enseignement-appropriation de la langue de communication auprès d'apprenants en situation de migrance¹ a pour but d'entreprendre une transformation sur deux axes fondamentaux : apprendre à lire le monde (pour qu'ils connaissent le contexte politico-socio-culturel dans lequel ils vivent et développent ainsi une conscience sociale) et apprendre à écrire et décrire le monde (pour qu'ils revendiquent leurs droits, (re)pensent leur place dans la société et engagent une transformation sociale). Le propos s'appuie ici sur une recherche de terrain menée auprès de Mineurs Non Accompagnés (désormais MNA) dans un Centre de Formation d'Apprentis et de leurs formateurs, autour de la place de l'appropriation et de la fonction du Français Langue Etrangère (désormais FLE),

En centrant l'enseignement-apprentissage du FLE sur les apprenants, leur réalité et leur expérience du temps, on peut émettre l'hypothèse que le formateur pourrait accompagner la sortie de l'insécurité langagière,

¹ Dans le présent article, pour désigner les personnes d'origine étrangère arrivées récemment sur le territoire français, nous avons choisi le terme « en situation de migrance ». En effet, le terme « migrant » n'a aucune reconnaissance juridique. Selon nous, c'est un terme potentiellement réducteur. Médiatique et connoté, il souligne un effet de masse. Pour ces personnes, la migrance représente bel et bien une situation et non leur identité. Selon nous, le déplacement, lié définitionnellement à la migrance, représente une étape de leur parcours de vie. Il s'agit d'une temporalité associée au déplacement physique mais également au processus par lequel, en entrant en interaction avec un nouveau pays, une nouvelle langue et une nouvelle culture, elles se transforment au contact de l'Autre.

l'émancipation et le développement des apprenants, quels qu'ils soient, et tout particulièrement ces apprenants migrants jeunes et isolés que sont les MNA. Toutefois, avec ce public, comment déployer des enseignements-apprentissages émancipateurs dans un contexte d'urgence qui réclame une action immédiate ? L'enjeu est en effet double pour les MNA qui entrent en formation linguistique : ils doivent apprendre le français « pour dire » (son aspect fonctionnel) et « pour se dire » (son aspect réflexif et émancipateur). L'enseignement-apprentissage du FLE a pour but de briser les stéréotypes dans le droit à énoncer sa parole, pour s'autoriser à décrire le monde et sa réalité, pour devenir auteur de sa propre vie, pour « s'auteuriser ». Mais cette « auteurisation » ne va pas de soi dans des contextes de précarité, de vulnérabilité et d'insécurité.

En effet, pour les formateurs, comment faire sens des tensions qui sont inhérentes à la complexité de l'expérience du temps et interroger la place accordée aux ruptures et aux continuités, aux hasards et aux déterminismes ? Cela demande la mise en place d'un travail réflexif intégré au parcours d'enseignement-appropriation linguistique. Mais dans quelle mesure dévoiler les interdépendances et les dissonances qui marquent l'expérience au temps peut permettre aux apprenants de gagner en autonomie et en émancipation ?

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous reviendrons dans un premier temps sur la définition du public et du terrain d'étude, avant d'analyser les enjeux didactiques et émancipateurs de l'enseignement-appropriation du FLE auprès de ce public spécifique : sortir de l'indifférence, de l'isolement et du silence, dépasser les catégorisations qui les emprisonnent

et développer leurs capacités pour la transformation de leurs conditions de vie. Enfin nous montrerons comment, par un travail de mise en perspective des temporalités qui déterminent la vie des MNA et un travail de biographisation intégré à une didactique du FLE basée sur l'accompagnement expérientiel par le biais des histoires de vie en formation et l'établissement concret d'ateliers réflexifs d'écriture autobiographique, l'« auteurisation » de l'individu peut lui rendre l'agentivité à laquelle la situation d'urgence pourrait lui faire renoncer.

Être mineur et isolé en France

MNA, pour Mineur Non Accompagné, est le terme choisi par les institutions françaises pour catégoriser la part de la population en situation de migrance qui a moins de 18 ans et qui est arrivée sur le territoire national sans être accompagnée d'un parent ou d'une autre personne exerçant l'autorité parentale¹. Il s'agit donc de mineurs, en d'autres termes d'enfants comme l'entend la Convention internationale des droits de l'enfant, des enfants qui doivent par conséquent bénéficier de la protection de l'enfance, dispositif national qui « vise à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant, à soutenir son développement physique, affectif, intellectuel et social et à préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation »².

¹ Selon le droit dérivé de l'Union européenne, la définition juridique d'un MNA est la suivante: « un mineur qui entre sur le territoire des États membres sans être accompagné d'un adulte qui, de par le droit ou la pratique de l'État membre concerné, en a la responsabilité, en tant qu'il n'est pas effectivement pris en charge par un tel adulte ».

² Loi n° 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant, Article L112-3

« Non accompagné » a remplacé l'adjectif « isolé », employé auparavant pour catégoriser ces enfants étrangers¹. Ce nouvel euphémisme cache en fait des situations de grande vulnérabilité (personne ne les protège), de déréliction (personne ne les aide à prendre des décisions importantes les concernant) et d'invisibilité (leur parole n'est pas entendue et ils se dérobent aux regards de la société).

En effet, sur ce dernier point, la Cour des Comptes signale, dans un référé daté du 17 décembre 2020², « une absence de statistique et de connaissance des jeunes concernés » et ajoute que « la construction d'un outil statistique national constitue donc une priorité, de même que le développement des études en vue d'une meilleure compréhension de ce public ». Des recensements et analyses statistiques existent certes au sujet des MNA, notamment auprès des Conseils départementaux (qui ont en charge la protection de l'enfance) mais une partie de ces informations reste néanmoins soit non, soit mal, diffusée, voire non collectée. Toutefois, selon une estimation des Conseils départementaux, on dénombrait environ 40 000 MNA au 31 décembre 2018, mais les associations, qui prennent le relais des institutions lorsque celles-ci sont défaillantes, estiment qu'il y aurait autant d'invisibles.

¹ Avant d'employer le terme de « mineur non accompagné » (MNA), on parlait plus traditionnellement de « mineur isolé étranger » (MIE).

² <https://www.ccomptes.fr/system/files/2020-12/20201217-refere-S2020-1510-prise-charge-jeunes-mineurs-non-accompagnes-MNA.pdf>

Une recherche qualitative auprès de formateurs et de MNA

Afin de prendre connaissance des différents aspects du public, nous avons eu accès au double point de vue formateur-apprenant : d'une part de formateurs de FLE en CFA¹ auprès de MNA (sur le dispositif d'accompagnement linguistique, leur posture, leurs méthodes et leurs méthodologies), et, d'autre part, de MNA inscrits dans une formation professionnelle en CFA (sur leur situation d'apprenants dans un pays dont ils ne maîtrisent pas la langue). Nous avons donc combiné plusieurs types de recueils de données : des entretiens individuels semi-directifs et une observation participante en classe de FLE². Dans le présent article, nous nous appuyons principalement sur les témoignages de Béatrice, formatrice de FLE, et de Mahamadou³, apprenant MNA originaire de Guinée Conakry, arrivé un an auparavant en France et n'ayant jamais été scolarisé.

Pour situer succinctement le contexte, il faut préciser que, depuis quelques années, les CFA accueillent de plus en plus de jeunes étrangers. Ce sont en très grande majorité des MNA qui sont dans une situation d'isolement (ils sont venus seuls, sans leurs représentants légaux) et de grande précarité (ils vivent en foyer et sont passés par des épisodes de grande vulnérabilité, sans

¹ Les CFA sont des établissements de formation certifiés qui dispensent un enseignement en alternance à des travailleurs sous contrat d'apprentissage âgés de 16 à 25 ans. Les formations dispensées ont une vocation certifiante, qualifiante et diplômante permettant d'acquérir une qualification professionnelle.

² cf. Mémoire « Accompagner le pouvoir de parler, situation de migration et rythmes d'apprentissage linguistique. Contribution à l'étude d'une didactique capacitante en formation par alternance », présenté et soutenu par Marion Martinez, sous la direction de Noël Denoyel, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Tours, 2020

³ Le prénom des personnes a été changé pour garantir leur anonymat.

abri et sans ressources). Majoritairement, ils n'ont été scolarisés dans leur pays d'origine que durant une courte période (entre 1 et 3 ans), quelques-uns n'ont jamais été scolarisés. Ils ne maîtrisent pas la langue française, ni parfois les savoirs de base.

L'appropriation du français: un objectif majeur d'insertion sociale pour les MNA

Il apparaît essentiel pour ces jeunes tout à la fois d'accéder aux études et d'apprendre un métier. Cela représente l'opportunité de sortir de leur isolement, de trouver un emploi, d'échapper à la précarité et enfin de devenir autonomes dans cette nouvelle société. Mis de côté, discriminés, seuls, ces personnes en situation de migration se découragent généralement et ressentent une incompréhension forte : « Il y a des choses qu'on explique que je comprends pas, c'est pas clair pour moi. C'est pas clair parce que tu comprends pas ou parce qu'il faut apprendre par cœur, parce qu'il faut l'apprendre et pour moi c'est difficile comme je comprends pas les mots » (Mahamadou).

En effet, vivre dans un environnement dont on ne maîtrise ni la langue ni les codes sociaux ou culturels est très insécurisant. Lorsque nous évoquons les problèmes rencontrés par Mahamadou dans son entreprise et les raisons qui le poussent à y rester, il invoque un « ils » tout-puissant qui décideraient de son avenir pour lui : « mais même si ça va pas il faut que je reste. Je sais pas moi ce qu'ils vont faire de moi sinon après » (Mahamadou). L'apprentissage de la langue française représenterait pour lui un pont vers l'autonomie et un moyen pour redevenir maître de sa vie. Il a conscience qu'il est protégé et

accompagné en tant que mineur jusqu'à sa majorité et que, dans cette perspective, il y a une urgence pour lui à travailler et comprendre son environnement pour pouvoir « se débrouiller » : « Parce qu'il faut qu'on travaille hein. Comment tu vas vivre après ? On ne reste pas tout le temps comme ça, toujours mineur [...] Peut-être si tu travailles t'as des sous et tu peux rester » (Mahamadou).

Or, la réalité est souvent bien éloignée des espoirs. Dans leur vie quotidienne, les jeunes en situation de migration s'isolent : « apprendre le français c'est important. C'est pas seulement pour ici et le diplôme et le travail, quand tu es ailleurs ça t'aide aussi pour la vie et pour pas être seul. » (Mahamadou). Face aux autres, ils se sentent généralement dévalorisés : ils ont peur de mal comprendre, d'être mal compris et de « mal faire ». Maîtriser la langue française englobe des enjeux qui touchent au psychisme des individus (les comportements, les pensées et les sentiments) et à leur identité. En effet, lorsque Mahamadou dit « j'aimerais bien parler le français comme les autres », on comprend que pour lui parler et être « comme les autres » c'est agir « comme les autres », c'est-à-dire communiquer, échanger et partager, soit interagir. Par ailleurs, Mahamadou exprime cette frustration de ne pas être en mesure de s'exprimer :

Là je peux m'exprimer un peu seulement. Si je parle mieux français je peux expliquer à quelqu'un des choses et si je comprends bien le français comme vous, je peux faire mieux mon travail et je peux expliquer mon boulot. J'arrive pas à tout m'exprimer. J'arrive pas à exprimer sur tout [...] Je suis timide, je sais pas parler. Même si je fais des efforts, je fais des erreurs et je dis

n'importe quoi.

Il choisit de transformer cette frustration, cette privation de la parole et de l'autonomie, en caractère de timidité. Mahamadou redéfinit sa personnalité, son identité, pour trouver de la cohérence dans son agir. Vouloir « bien faire » et ne pas oser sont en outre des observations récurrentes émises tant par les formateurs que par les apprenants lors des entretiens individuels. Avoir peur de mal dire, de mal faire, n'est finalement pas de l'ordre de la timidité mais bien plutôt d'un manque de confiance en soi. Cela représente un obstacle majeur au développement personnel. Ne pas oser c'est ne pas se sentir capable. Une des missions du FLE est justement de développer une didactique capacitante afin que les apprenants soient « en capacité de ».

Sortir de l'insécurité langagière : un processus d'appropriation d'une langue complexe et mouvant

Comme l'indique Béatrice,

Pour certains [les apprenants], ils ont jamais été à l'école et [...] pour eux c'est une totale découverte. Parfois, pour certains c'est la première fois qu'ils sont dans une classe. C'est la première fois qu'ils sont assis autant de temps, qu'ils découvrent qu'on a le droit des fois de poser des questions, des fois il faut écouter, des fois il faut prendre des notes. Toutes ces petites choses-là c'est des choses qu'ils apprennent sur le tas [...] Ils ressentent vraiment le besoin d'avoir un accompagnement.

Lire et écrire sont des compétences qui rendent possibles la communication, les échanges et le partage, c'est-à-dire l'interaction dans le sens psychosocial du terme. Cela représente donc un agir : un agir sur soi (pour se construire en tant qu'individu) et sur – et avec – les autres (pour

trouver sa place dans la société). La parole, comme expression parlée ou écrite de la pensée, est associée à la désignation identitaire des individus, à leur réalité et à la co-construction du discours et du sens en situation d'interaction. Ne pas maîtriser les actes de parole engendre une insécurité langagière, telle que définie par Adami et André :

Nous définissons l'insécurité langagière comme la difficulté pour un locuteur/scripteur de gérer de façon efficace les interactions verbales dans lesquelles il est engagé, d'un point de vue linguistique, interactionnel, pragmatique et social. L'insécurité langagière n'est pas mesurable dans l'absolu mais son degré est variable en fonction des situations de communication dans lesquelles l'interactant est engagé, de ses interlocuteurs, des thèmes abordés, de l'objectif de communication et, bien sûr, de la langue ou de la variété de langue utilisée au cours de cette interaction (2014, p. 77).

L'appropriation de la langue et des implicites du pays représente un processus évolutif et variable qui dépend des situations singulières de chaque apprenant et de son histoire de vie, c'est-à-dire de son niveau de scolarisation dans son pays d'origine, de ses origines sociales, géographiques et linguistiques. Il dépend également de son parcours pré-¹, péri-² et post-migratoire ³ et de ses conséquences : l'autonomie précoce et forcée, la vulnérabilité, la précarité et les troubles somatiques et/ou psychiques post-

¹ Les parcours prémigratoires peuvent prendre diverses formes mais ont en commun les violences et l'insécurité (guerres, catastrophes naturelles, crises socio-économiques, etc.), la perte et le deuil.

² Le moment de la migration en tant que telle peut être plus ou moins long et compliqué et se fait parfois dans des conditions adverses (captivité, violence sexuelle, sévices corporels, etc.)

³ Livrés à eux-mêmes, sans repères et sans ressources, l'installation dans le pays d'accueil est souvent synonyme de pauvreté, de discrimination et de préjugés.

traumatiques (souvenirs traumatiques répétitifs, hypervigilance, troubles du sommeil, irritabilité, cauchemars, etc.). L'intégration linguistique étant un processus complexe et évolutif dans le temps, il est primordial de prendre toutes ces données en considération.

Briser les stéréotypes dans le droit à énoncer sa parole et revendiquer sa singularité

Béatrice déclare :

Ils [les apprenants] ont peur de mal dire les choses ou ils pensent avoir un vocabulaire assez restreint [...] je pense que c'est une image de la culture française qui fait que ça leur met une pression supplémentaire. C'est vrai que la culture française on est très portée sur la norme, portée sur la qualité verbale ou la qualité écrite, très portée aussi sur l'écrit et ce qui fait que ça leur met quelque part une pression supplémentaire là-dessus.

Ce disant, elle souligne que sortir de l'insécurité linguistique c'est employer la variété linguistique adéquate, en avoir le « bon usage », dans l'interaction à un moment donné, avec un interlocuteur donné et dans un but et une situation précise. La norme choisie impose des valeurs symboliques à tout le corps social et dévalorise les autres variétés employées et ceux qui les emploient. En effet, sortir de l'insécurité langagière c'est accéder aux variétés linguistiques dites « dominantes » (LABOV, 1976 ; BOURDIEU, 1982), au « code élaboré » (BERNSTEIN, 1975), par opposition au « code restreint » des individus « défavorisés », c'est-à-dire au parler académique, scolaire, littéraire et médiatique qui est d'usage dans la société. Il détermine le langage

standard, est construit par et pour les classes dominantes et représente un aspect des inégalités culturelles.

En effet, certaines manières de « dire » déterminent l'appartenance sociale. Il existe donc une déontologie de la parole, c'est-à-dire un ensemble de règles qui régissent les rapports sociaux des locuteurs. Un discours peut être légitime ou perdre toute sa crédibilité selon où le locuteur se situe dans les rapports hiérarchiques sociaux, situation soit déjà connue, soit implicitement donnée à connaître par le discours (locution, élocution, illocution, perlocution). Ainsi, les injustices épistémiques rendent invisible et silencieuse la parole de certains. Cela oblige à apprendre à maîtriser les formes langagières et les implicites de la langue standard et/ou des langues dominantes de l'école, des médias, de la littérature, de l'administration, etc. Il s'agit donc de s'approprier les ressources linguistiques qui diffusent le savoir pour accéder à ces connaissances.

Les capacités à lire, écrire et parler rendent possible et visible la description de la réalité du monde des apprenants par les apprenants eux-mêmes. La lecture et l'écriture leur permettent de comprendre leur propre réalité, de la transmettre et surtout de la transformer afin qu'ils s'affranchissent de l'état de dépendance sociale auquel ils sont confrontés.

L'enseignement-appropriation de la langue, et plus particulièrement du FLE auprès des MNA, doit avoir pour but de briser les stéréotypes dans le droit à énoncer sa parole. En effet, écrire et/ou parler c'est faire exister et exister soi-même. En utilisant son patrimoine mémoriel, en établissant des liens de causalité entre ses actes et ses résultats et en employant ses repères

(autobiographiques, historiques, expérientiels ou formatifs) à la compréhension de sa singularité, se dire, dire son histoire et sa réalité, donne le sentiment à l'individu qu'il contrôle ses actions et qu'il a une maîtrise sur sa vie et son environnement.

Le concept freirien de capacitation : aller du savoir-agir au pouvoir-agir

Les processus de transmission et d'appropriation des connaissances dans une pratique didactique émancipatrice doivent permettre aux apprenants de devenir lecteurs, acteurs et écrivains de leur monde, d'en construire une compréhension critique et de développer une pensée complexe recherchant l'action et les transformations sociales : « Si aujourd'hui tu as fait tout seul avec des explications, demain et après-demain tu vas faire tout seul et sans explication » (Mahamadou). Les travaux de Freire présentent des pratiques pédagogiques d'alphabétisation militantes construites pour lutter contre la dépendance et la soumission à une autorité injuste institutionnalisée. Selon lui, les trois conditions pour transformer la société et auxquelles il faut adapter les modes d'enseignement-apprentissage sont : l'émancipation, la participation, et la capacitation, c'est-à-dire, dans son acception sociologique, le fait pour l'apprenant d'assumer lui-même son existence économique, professionnelle et sociale (FREIRE, 1967). Apprendre l'émancipation c'est aller au-delà du fait de comprendre les règles de société, de s'y adapter et de s'y conformer (l'autonomie) pour, finalement, comprendre les règles de société, les modifier et les faire évoluer (l'émancipation). Participer, c'est à la fois façonner (dans le double sens de « donner forme à » et d' « améliorer ») sa propre existence et

une nouvelle conception du « vivre ensemble » et concourir aux enseignements-appropriations avec toute sa singularité. Enfin, éprouver la capacitation, c'est employer et renforcer ses capacités pour améliorer les rapports sociaux et la qualité de vie.

Il s'agit par conséquent de construire et de déployer des méthodes et méthodologies de l'action qui mettent en lien en permanence : connaissance de la réalité des apprenants et besoin et envie d'agir sur elle ; développement des savoirs nécessaires à la réalisation de l'action et pouvoir de comprendre et d'agir. L'approche didactique du FLE auprès des MNA se situe dans cette dynamique qui va du savoir-agir au pouvoir-agir et que Freire nomme « capacitation »¹. La capacitation considère la réalité des apprenants et la transformation désirée comme génératrices des contenus à transmettre-apprendre. Envisager la réalité des apprenants comme point de départ des méthodes et méthodologies d'enseignement-appropriation favorise la participation active et la responsabilisation des apprenants. Ils deviennent sujets de la recherche des connaissances et donc acteurs de leur propre formation. Ils conçoivent (dans le double sens de « comprendre » et de « façonner ») et, ainsi, maîtrisent leur devenir.

Conscientiser ses potentiels et développer ses capacités d'action pour transformer sa réalité

Béatrice rapporte les propos d'un de ses apprenants MNA : « il

1 La capacitation dans ce sens est un néologisme en français. En portugais, au Brésil notamment, il existe le mot *capacitação* et en Espagne, on utilise le terme *capacitación*. Tous deux viennent du verbe *capacitar* qui signifie « développer des capacités, rendre capable ».

commence à parler un peu de son parcours et à dire "J'suis là pour une bonne raison. J'suis là pour apprendre à lire et pour apprendre à écrire parce que je ne sais pas lire ni écrire et parce que je dois m'en sortir dans la vie" ».

Avec cet exemple, elle souligne que pour entrer dans une démarche d'émancipation, il faut au préalable conscientiser les insatisfactions et les problèmes posés, les règles de société à faire évoluer et les rapports de pouvoir intériorisés et/ou institutionnalisés à déconstruire pour créer les conditions pour tous d'une vie humaine, libre et digne.

Lire-écrire-parler peut ainsi se concevoir comme un triptyque majeur de l'appropriation de la langue qui va rendre l'apprenant acteur de son monde au fur et à mesure du développement de sa maîtrise de ces trois processus imbriqués :

- Le savoir-parler ; il permet aux locuteurs d'être écoutés et de faire exister une parole auparavant rendue incapable, condamnée au silence ;
- Le savoir-lire ; il permet aux lecteurs d'accéder à la compréhension de ce que les autres disent et pensent ;
- Le savoir-écrire ; il permet aux scripteurs de s'adresser et de répondre aux autres et d'écrire (et de décrire) leur réalité.

Écrire, c'est mettre en forme sa pensée, voire contribuer à la construire. Dans ce triptyque, le processus d'écriture permet de prendre conscience de sa singularité et de ce que l'on veut partager avec les autres car, comme l'indique Goï : « L'écriture comme phénomène déplace la question de l'appropriation et de la diffusion des savoirs vers une incorporation de la

connaissance », en ce sens, l'écriture recouvre à la fois une fonction heuristique et mathésique (GOÏ, 2014, p.152). En donnant ainsi sens à son existence, « l'homme remplit sa vocation existentielle quand, conscient de toutes ses situations limites et de son incomplétude, il se situe dans le monde en tant qu'acteur et auteur de sa vie. En étant l'écrivain, c'est lui qui donne sens à son existence » (GARIBAY, SEGUIER, 2009, p.31).

Rencontrer l'Autre pour se trouver soi-même et construire ensemble

Béatrice indique que lors de ses cours, elle :

bifurque souvent sur d'autres thématiques en fait pour répondre un peu à une question et des fois une question amène une autre question qui amène une autre question etc. Ce qui fait que au fur et à mesure des fois [...] pendant une demie heure, ou un quart d'heure, on va parler d'un autre sujet [...] qui sort de la tête du jeune et que c'est une préoccupation actuelle.

Ce disant, elle signifie que la didactique du FLE auprès des MNA est communicative et dialogique, inscrite dans un « processus d'altérisation » (GOÏ, 2014). Parler de soi, écrire sur soi et partager ses écrits et des éléments de sa biographie avec les autres, à chaque rencontre les représentations personnelles antérieures sont transformées, sont déformées par la présence de l'Autre, sont modifiées par la mise en mots pour autrui, cet « autre qui va lire ma pensée » (GOÏ, 2014, p.161). La rencontre désynchronise les habitudes et les transporte vers une nouvelle synchronisation, dans un mouvement de désynchronisation-synchronisation, déformation-transformation, une « secousse temporelle » (PINEAU, 2003). Ce mouvement devient formateur s'il est accompagné de réflexivité. Le FLE auprès des MNA représente une « pédagogie de la rencontre » (*Ibid.*) qui cherche à aider l'apprenant à donner

du sens à sa formation et à mettre en relation les temps de formation (formelle, informelle ou non formelle) : les moments d'échanges et les partages de questionnements en cours de langue, les temps d'écriture de soi, de retour en collectif, ce sont des moments construits autour de rencontres organisées et encadrées pédagogiquement. Celles-ci vont permettre de faire du lien entre tous les moments du vécu dans une démarche réflexive et capacitante.

Cette démarche, qui est au cœur de la didactique du FLE, permet aux apprenants de se dire et de dire « je », tel « l'homme capable » de la phénoménologie de Ricoeur établie autour de quatre pôles : « je peux parler », « je peux agir », « je peux raconter » et « je suis imputable » (1990). Dans « je peux parler » on retrouve la perspective identitaire du langage et le point de vue pragmatique d'Austin et les énoncés performatifs qui centrent le discours sur l'énonciateur et le nécessaire passage par l'interaction (1970). « Je peux agir » est à comprendre comme un « je » auteur de ses propres actes ; un « je » capable d'initiatives. On retrouve notamment ici le point de vue de Davidson (1980) qui développe une philosophie de l'action et l'idée de l'intentionnalité du « je » dans l'action. Il n'y aurait pas d'agir sans intention, sans réflexion *a priori* et sans projection *a posteriori*. L'individu agit donc à la fois intentionnellement, c'est-à-dire en analysant le passé et le présent, et avec une intention, c'est-à-dire avec le futur en perspective. « Je » conscientise donc ses actes. L'individu est acteur de son monde ; il est capable d'intervenir dans le monde, dans le cours des choses. De plus, dans « je peux agir », on retrouve la notion de pouvoir d'agir, de capacitation, telle que développée par Freire (1974). Avec « je peux raconter » Ricoeur suppose que les individus sont

capables de raconter leur propre histoire et celle des autres. Raconter et/ou se raconter permet d'accéder à l'expérience subjective d'un individu et d'en faire la description. Pour les apprenants MNA, dire et expliquer son expérience, pouvoir se raconter, développe une « identité narrative ». De plus, le personnage d'un récit est lié à l'intrigue, à un enchaînement d'événements. Il n'est pas décrit dans une posture figée dans le temps et dans l'action. Son portrait, son identité, se donne à voir par ses actions et le récit qu'en fait le narrateur. C'est lui qui donne sens à l'action : « la personne, comprise comme personnage de récit, n'est pas une entité distincte de ses « expériences » » (RICOEUR, 1990, p.175).

Enfin, « je suis imputable » est une affirmation qui touche aux notions de responsabilité et d'éthique. Dans la formation, et notamment dans les didactiques émancipatrices et capacitanes, la notion de responsabilité de l'apprenant, ici les jeunes MNA, est au cœur du dispositif. L'individu prend conscience de son « je » dans le monde et prend sa responsabilité en étant acteur et auteur de son histoire et de l'Histoire, de sa culture et de la culture, dimensions essentielles pour ceux qui ont migré, quitté leurs proches et se retrouvent aujourd'hui « nouveaux venus » (ARENDETT, 1972) dans un monde inconnu.

Les ateliers réflexifs d'écriture biographique : prendre du pouvoir sur soi par l'acte d'écriture

Dans cette perspective, nous rapportons ici la mise en œuvre d'ateliers d'écriture biographique dans le cadre d'une recherche-action en cours, d'une

période de deux ans, menée auprès d'apprenants MNA en CFA. En effet, le rapport à l'écrit est un rapport biographique aux savoirs et à l'apprentissage. La « biographisation » (DELORY-MOMBERGER, 2014) représente une pratique qui permet de faire ressurgir les particularités de son auteur. À travers le récit d'expériences singulières, d'histoires de vie, les personnes en situation de migration peuvent ainsi s'emparer de l'écriture comme outil et moteur de transformation personnelle. Elle les « auteurise » afin qu'ils se saisissent d'une histoire de leur propre point de vue. Elle est à la fois un moyen de se raconter mais également une manière de mettre en lumière la richesse de ses expériences et de leur réattribuer un pouvoir d'agir.

Mettre en place des ateliers réflexifs d'écriture biographique en classe de FLE permet de développer un rapport plus désinhibé à la langue, au travers d'exercices d'écriture adaptés au niveau des apprenants, graduels et insérés dans la progression linguistique, dans un cadre rassurant. En effet, lors de l'apprentissage d'une langue, le « passage à l'écrit » peut faire peur. Les situations dans lesquelles l'écrit est nécessaire sont souvent liées à des enjeux importants (travail, études, administration). Les formes à maîtriser sont alors profondément codifiées et réglementées et à la pression liée à la situation langagière s'ajoute celle de la justesse lexicale et syntaxique. L'atelier d'écriture autobiographique permet d'aborder l'écriture de manière moins formelle, plus ludique et personnelle.

En effet, Mahamadou explique que selon lui « les cours de FLE ils sont différents [des autres cours] parce que ici on explique bien, ici tu es gentil, tu es souriant. On a le temps d'écrire les choses, on peut parler et dire les

choses. »

Dans ce cadre, l'apprenant construit une relation à la langue basée sur le plaisir et l'introspection. Il s'agit d'aller au-delà de la simple conformité à des règles pour atteindre un objectif pragmatique. Il est question de jouer avec la langue, de la transformer en un terrain de jeu et d'exploration du monde et de soi.

Les ateliers sont conçus en lien étroit avec les activités de communication : discussions préalables pour contextualiser et structurer les idées et/ou pour « débloquer » les participants intimidés et lectures collectives des œuvres produites pour partager son expérience d'auteur et pour se confronter au pouvoir réflexif et valorisant de l'exercice. Il s'agit pour le formateur d'être le garant du cadre qui se doit d'être rassurant et bienveillant, clairement établi conjointement et unanimement. Le formateur accompagne les apprenants en sélectionnant des œuvres pertinentes, variées et adaptées qui vont jouer le rôle de déclencheurs narratifs et de schémas actanciels : jeux avec les mots (acrostiche, cadavre exquis, lipogramme, etc.), poésies, extraits de romans, de pièces de théâtre, de journaux intimes, d'autobiographies, etc. Écrire sur soi peut se faire sous la forme de dialogues, de récits réels ou d'imagination, de poèmes, etc. Le formateur ne doit pas rejeter la contradiction et se doit même de l'accepter pour la transformer en problématisation (confronter les expériences est fécond), faire passer les conflits interpersonnels en conflits centrés sur les savoirs (pour faire émerger un questionnement constructif) et ne pas répondre définitivement aux questions (pour amener l'apprenant à prendre conscience de ce qu'il sait

implicitement, à l'exprimer et à l'analyser). Il s'agit de susciter l'envie de lire et d'écrire, l'envie de se dire et de partager.

Le moment de partage et d'échanges est au demeurant essentiel afin de stimuler la réflexivité, de valoriser les expériences et de se confronter à l'altérité. Les œuvres produites sont lues devant le reste du groupe, soit par l'auteur lui-même, soit par une personne tierce. Les productions peuvent également avoir une vie au-delà de l'espace et du temps de la classe en envisageant une valorisation sous la forme d'une mise en scène théâtrale ou d'une lecture publique, ou bien d'une publication en format papier ou numérique.

Considérations finales

Cette recherche-action cherche à développer une didactique dialogique, libératrice et émancipatrice, dans le sens où l'on écoute ceux qui n'ont pas accès à la parole en temps normal : dans le cas présent, les MNA ne maîtrisant pas le français, isolés et invisibilisés par les institutions. Cela exige de faire surgir, par le récit de vie, les thèmes générateurs de leur apprentissage, non pas de manière prédéterminée par le formateur en fonction des capacités considérées comme devant être développées, mais bel et bien en lien avec leur réalité, la réalité vivante de l'action, pour ainsi créer un savoir autre.

L'écriture créative est un moment à part, qui fait fi du temps objectif tant dans son exercice (le moment créatif en soi) que dans son essence (le temps de l'histoire et le temps de la narration).

L'écriture autobiographique ajoute le temps de la réflexivité. En effet,

la biographisation en formation produit ses effets à rebours et est propice à la réflexion sur les expériences vécues. La temporalité de la biographisation agit comme une boucle rétroactive dans laquelle la pensée se déplace selon un rythme capacitant qui permet à la conscience de faire ce retour en arrière réflexif que le temps ne peut pas.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAMI H., ANDRE V. Les processus de sécurisation langagière des adultes: parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, 19(2), 71-83, 2014.

ARENDT H. *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, 1972.

AUSTIN J.L. *Quand dire, c'est faire*. Paris: Éditions du Seuil, 1970.

BERNSTEIN B. *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions de Minuit, 1975.

BOURDIEU P. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.

DAVIDSON D. *Actions et événements*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

DELORY-MOMBERGER C. « Biographie, socialisation, formation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/4 | 2004, 551-570.

FREIRE P. *L'Éducation : pratique de la liberté*. Paris: Le Cerf, 1973.

FREIRE P. *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et Révolution*. Paris: Maspero, 1974.

GARIBAY F., SEGUIER M. *Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo*

Freire. Paris: Syllepse, 2009.

GOÏ C. (S')Écrire, écrire sa recherche, écrire la recherche ». In CASTELLOTTI V. & RAZAFIMANDIMBIMANANA E. Chercheur-e-s et écritures qualitatives de la recherche. Paris: L'harmattan, 2014, p. 145-171.

LABOV W. Sociolinguistique. Paris: Éditions de minuit, 1976.

PINEAU G. La rencontre : un synchroniseur de l'alternance. « L'alternance: une pédagogie de la rencontre ». Actes des premières rencontres de Chaingy, 17 et 18 mai 2001. MFR Éditions, 2003.

PINEAU G. Réflexivité et pratique professionnelle. « Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif ». Éducation Permanente n.196/2013-3, 2013.

RICOEUR P. Soi-même comme un autre. Paris: Seuil, 1990.

SOBRE OS AUTORES

Gomercindo Ghiggi – Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Pelotas. Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas, Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Paulo Freire, educação popular, formação de professores, autoridade, liberdade e educação.

Dalila Marques Lemos – Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima. Integrante do Grupo de Pesquisa: Didática: metodologias e práticas em Educação. Especialista e Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional (2015). Licenciada em Letras/Espanhol e Literatura Hispânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (2010) e Bacharel em Administração pela Universidade Federal de Roraima (2011). Técnica em Assuntos Educacionais no curso de Bacharelado em Enfermagem da UFRR. E-mail: dalila.lemos@ufrr.br

Pedro Augusto Hercks Menin – Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, lotado no curso de pedagogia da mesma instituição; psicólogo pela Faculdade de Ciências e Letras - Unesp - Assis, pedagogo pelo Instituto de Educação de Assis; Mestre em Educação: História e Filosofia da Educação pela PUC-SP e doutor em Educação: Estado, Sociedade e Educação pela USP-SP. Líder do Grupo de Pesquisa: Didática: Metodologias e Práticas em Educação. Email: pedro.menin@ufrr.br

Jéssica de Almeida – Professora do Curso de Licenciatura em Música e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutora em Educação (Linha de Pesquisa Educação e Artes) pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Educação (2016) e Licenciada em Música (2012) pela mesma instituição. É líder do Grupo de Pesquisas (Auto)Biográficas em Educação Musical (GEPaEM) e faz parte da rede de pesquisas do Movimento (Auto)biográfico da Educação Musical no

Brasil. Pesquisa a formação e atuação de professores de música em diferentes contextos a partir de abordagens (auto)biográficas. É coordenadora da região Norte na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e representante do estado Roraima no Fórum Latinoamericano de Educação Musical (Fladem).

Norah Gamboa Vela – Comunicadora Social, docente investigadora de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, de Venezuela, editora de la revista Educación y Ciencias Humanas, del Decanato de Educación Avanzada. Magister y doctora en Ciencias de la Comunicación, por la Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo, Brasil. Forma parte de la Red Amlat, red de investigación en Comunicación, Educación, Ciudadanía e Integración latinoamericana, donde participan universidades de Brasil, Argentina, Uruguay, Ecuador y Venezuela. Email: norahpa@gmail.com

Daniel Valério Martins – Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (2001), Especialista em Metodologia da História pela Universidade Estadual do Ceará (2003), Mestre em Antropologia de Ibero-América (2012) e em Cooperação Internacional para o Desenvolvimento pelas Universidades de Salamanca, Valladolid, León e Burgos (2014), Doutor em Estudos Latino-Americanos pela Universidade de Salamanca, Doutor em Educação pela Universidade de Burgos e Pós-Doutor em História Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina - IHGSC. Atualmente é professor do Mestrado em Educação e Territorialidade da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, professor do Mestrado em Antropologia de Ibero da Universidade de Salamanca-ES e professor visitante do Instituto Federal Goiano - IF GOIANO.

Ruan Rocha Mesquita – Graduando em Sistemas e Mídias Digitais pela Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: rocharuan@live.com.

Marcelo H. O. Henklain – psicólogo pela Universidade Estadual de Londrina, Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos, Professor Adjunto do curso de Ciência da Computação (Universidade Federal de Roraima), e colaborador externo do Instituto Nacional de Ciências e

Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE). Desenvolve pesquisas sobre avaliação do desempenho profissional e acadêmico, bem como estudos vinculados às áreas de Informática na Educação e Educação em Computação. Email: marcelo.henklain@ufrr.br

Otávio Beltramello – Professor substituto do Departamento de Psicologia na Universidade Federal de São Carlos, psicólogo formado pela Universidade do Oeste Paulista e mestre em Análise do Comportamento pela Universidade Estadual de Londrina. Membro do grupo de pesquisa em Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Behaviorismo Radical, Análise do Comportamento e Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos. Atua principalmente nos seguintes temas: Análise de processos e fenômenos comportamentais em variados contextos, Análise do Comportamento Aplicada, e história da Análise do Comportamento no Brasil. Email: otaviobeltra@hotmail.com.

Gardenya Félix – Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba, mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal de Roraima, psicóloga no Tribunal de Contas do Estado de Roraima. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Educação Corporativa e Gestão de Pessoas. E-mail: gardenyafelix2009@hotmail.com

Mikaelly Cristiny de Almeida Pereira – Graduada em História e mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal de Roraima.

Sheila Mangoli Rocha – professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa; Mestre em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal da Bahia; e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Membro dos Grupos de Pesquisa Formação de professores, práticas pedagógicas e epistemológicas do professor do/no campo (FPEC) e Filosofia, educação e práxis social (FEPRAXIS). E-mail: sheila.mangoli@ufrr.br

Mariana Gomide Panosso – Coordenadora da pasta de Saúde Mental da 17ª Regional de Saúde da Secretaria de Estado da Saúde-PR. Docente em especialização (Rhema Educação). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (PPGpsi-UFSCar), Mestre em Análise do Comportamento pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Especialista em Análise do Comportamento pelo Centro Universitário Filadélfia (Unifil), Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Norte do Paraná (Unopar), Psicóloga (Unifil). Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: Programação de ensino, Análise de Processos Comportamentais, Desenvolvimento de tecnologias de ensino para intervenção em contextos educacionais e da saúde, capacitação de profissionais da área da educação e da saúde e bullying. Membro dos Grupos de pesquisa “Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (UEL) e “Impacto da Violência sobre o Desenvolvimento Humano: Prevenção e Intervenção” (Laprev-UFSCar). E-mail: mariana_panosso@hotmail.com

Patrícia de Sousa Silva Monteiro – Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Roraima. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Pedagogia Empresarial, Gestão de Recursos Humanos e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atuou como supervisora na Empresa Perspectiva Socioterritorial, em projetos relacionados à Educação.

Leila Adriana Baptaglin – Professora/pesquisadora do Curso de Artes Visuais/Licenciatura e dos Programas de Mestrado PPGCOM/UFRR (colaboradora) e PPGE/UFRR (permanente) e do Doutorado em Educação PGEDA (permanente) da Universidade Federal de Roraima. Pós-Doutora em Filosofia e Ciências Humanas em Nuestra América na Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, UNESR, Venezuela. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação e em Patrimônio Cultural Universidade de Santa Maria. Graduada em Desenho e Plásticas pela Universidade Federal de Santa Maria Coordenadora do Grupo de estudos e pesquisas em Patrimônio, Arte e Cultura na Amazônia (GPAC). Tem atuado nos temas: Arte Urbana, Saberes Amazônicos, Circuito da Arte, Estudos Culturais, Educomunicação e Ensino de Artes.

Suziane da Silva Oliveira – Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Roraima. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima; Especialização em Administração Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira. Professora efetiva da rede estadual de Roraima, Coordenadora escolar no município de Rorainópolis. E-mail: profasuzi_rr@hotmail.com

Sérgio Luiz Lopes – Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima e também do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de professores, práticas pedagógicas e epistemológicas do professor do/no campo (FPEC). E-mail: sergio.luiz@ufr.br

Alisson Beleza Marinho – Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Graduado em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atuação nas áreas de Educação e Geografia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais, Autobiográficas, Interdisciplinares e Interculturais de Roraima – GEPAIIRR. Email: alisson_beleza@hotmail.com

Gilvete de Lima Gabriel – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Roraima. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais, Autobiográficas, Interdisciplinares e Interculturais de Roraima – GEPAIIRR. Email: gilvetelima@yahoo.com.br

Ana Lúcia Louro – professora associada da Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestra em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativas de si, educação musical, formação de professores, identidades profissionais e cursos superiores de música. É

membro das associações ISME, ABEM, ANPPOM, ANPED, BIOGraph.

Manuelle Araújo da Silva – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de História da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado. Bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ)/CAPES. Mestra em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas "História da Educação da Paraíba" HISTEDBR/GT-PB e o Grupo de Estudos e Pesquisas "História e Documento" - GEPHD/CE. Email: manuellearaujodasilvaa@gmail.com

Charliton José dos Santos Machado – Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular e Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Sociologia, ambos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPQ/PQ1D. Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas "História da Educação da Paraíba" HISTEDBR/GT-PB. Email: charliltonlara@yahoo.com.br

Cécile Goï – Professeure des universités en Sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Tours et co-directrice de l'équipe de recherche pluridisciplinaire Education – Ethique – Santé. Cette équipe regroupe des chercheurs en Sciences de l'éducation, en santé publique, en médecine générale et en philosophie. Les travaux de Cécile Goï s'intéressent principalement à l'altérité linguistique et culturelle en éducation et en formation, ainsi qu'aux problématiques d'épistémologie en Sciences Humaines et Sociales. De 2016 à 2020, été vice-présidente de l'université de Tours, en charge de la formation et de la vie universitaire. Email: cecile.goi@univ-tours.fr

Marion Martinez – formatrice de français langue étrangère auprès de jeunes étrangers en apprentissage et Doctorante en Sciences de l'Education et de la Formation à l'Université de Tours (France). Intègre l'équipe de recherche

Education - Ethique - Santé en 2020, sous la direction conjointe de Cécile Goï (Professeure des Universités) et Hervé Breton (Maître de conférences HDR). Ses travaux s'intéressent à l'étude des temporalités capacitantes dans l'enseignement-appropriation linguistique auprès de mineurs non accompagnés en situation de migration. Email: marion.martinez@etu.univ-tours.fr