
Renata Duarte Simões
Kalline Pereira Aroeira
ORGANIZADORAS

Docência e gestão de processos educativos



encontrografia

Renata Duarte Simões
Kalline Pereira Aroeira
ORGANIZADORAS

Docência e gestão de processos educativos



encontrografia

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Paula Vigneron (Estagiária)

Leticia Barreto (Supervisora)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Docência e gestão de processos educativos /
organização Renata Duarte Simões , Kalline
Pereira Aroeira. -- Campos dos
Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2024.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-088-7

1. Direito à educação 2. Educação - Pesquisa -
Aspectos sociais 3. Escolas - Administração e
organização 4. Prática de ensino 5. Professores -
Formação I. Simões, Renata Duarte. II. Aroeira,
Kalline Pereira.

24-229901

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisa em educação 370.72

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.52695/978-65-5456-088-7

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Apresentação.....	9
1. As potencialidades do desenho das crianças para os processos avaliativos na Educação Infantil.....	12
Claudineia Rossini Gouveia Larissa Ferreira Rodrigues Gomes Rayra Sarmiento Ferreira Subtil	
2. Da cultura visual ao repertório imagético infantil: o que podem as imagens?	36
Queila do Nascimento Lucas Louzada Margarete Sacht Góes	
3. Educação científica na Educação Infantil: análise das dissertações defendidas entre 2021 e 2023 no PPGPE-Ufes.....	59
Ana Paula da Silva Ramos Mirella Pereira Caliarri Magnago Pedro José Garcia Júnior Patricia Silveira da Silva Trazzi	
4. Lições de uma experiência docente sobre o desenvolvimento de práticas sociais da ciência em contexto escolar	73
Elaine Cristina Apolinário de Azevedo Junia Freguglia	

5. Juventudes e educação escolar: possibilidades educativas para jovens empobrecidos 94

Flávio Gonçalves de Oliveira
Renata Duarte Simões
Dante Leonardo Monteiro Carlos

6. Currículo, avaliação e as tentativas de padronização dos cotidianos escolares por meio das avaliações externas 117

Priscilla Costa Meireles
Sandra Kretli da Silva
Nathan Moretto Guzzo Fernandes

7. Docência no Ensino Superior em cursos de licenciatura: possibilidades para uma formação crítica e humanizadora 132

Caroline Araujo Costa Nardoto
Kalline Pereira Aroeira

8. História local e educação para o patrimônio na construção de identidades..... 150

Regina Celi Frechiani Bitte
Fabiana Moura Gonçalves Moro
Luiz Cláudio dos Santos Domingues

9. O Sistema de Gestão Escolar (SGE) nas práticas organizativas das escolas da rede municipal de ensino de Vila Velha/ES (2019 – 2022) 171

Miriene Manzoli Rogge
Eduardo A. Moscon Oliveira

10. Fabulações na arte e no quintal 191

Adriana Magro
Geovanni Lima
Jordana Rosa Nascimento

Apresentação

O livro *Docência e gestão de processos educativos* representa os resultados dos esforços de profissionais da educação, tanto do Ensino Superior quanto da Educação Básica, para produzir pesquisa de qualidade e engajada nos diferentes contextos educativos do estado do Espírito Santo.

Resultado de investigações que se concretizaram no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, a obra reúne pesquisadores atentos às políticas educacionais, aos currículos, às práticas pedagógicas, à avaliação da aprendizagem, à formação docente, à gestão, entre outras temáticas relevantes ao campo educacional e necessárias para os enfrentamentos dos desafios que a proposta de escola diversa e inclusiva impõe à sociedade atual.

Assim, considerando os diferentes contextos históricos e sociais, os autores são convidados a refletir sobre educação como direito de todos, provocados pelas enunciações infantis, juvenis, docentes que denotam as problemáticas vivenciadas todos os dias nas escolas públicas do Espírito Santo e que desafiam constantemente os profissionais, ganhando contornos diversos, específicos – ao mesmo tempo, comuns – e correlacionais na busca pela educação ética, estética e política.

Nesse sentido, ganham espaço as análises que compreendem a docência como um fenômeno complexo e historicamente situado e os sujeitos escolares

como produtores de saberes, de conhecimentos, histórias e culturas, conferindo sentido ao conjunto de experimentações e vivências cotidianas, convidando ao diálogo com novas perspectivas teóricas e metodológicas e abrindo caminhos a outras bases epistemológicas para a educação.

Para investir nessas possibilidades investigativas, os pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação vêm buscando, desde 2017 (ano em que o curso de mestrado na modalidade foi aprovado na Ufes), promover mudanças nas ações pedagógicas, fundamentados na pesquisa e na relação teoria e prática. Na busca pela produção do conhecimento com rigor teórico-metodológico, os pesquisadores interpelam a prática educativa e se alinham aos pressupostos das pesquisas implicadas/engajadas, que levam a compreender a realidade social, nela intervir e elaborar possibilidades de ação. Assim, as pesquisas ganham sentido propositivo e emancipatório.

No mais, os trabalhos desenvolvidos no programa têm possibilitado a aproximação entre a produção do conhecimento científico e os profissionais da Educação, ajudando-os a se perceberem pesquisadores e não objetos de investigação. Esse aspecto se revela nos artigos organizados nesta obra, assim como o respeito para com o conhecimento do outro e a aposta que cada sujeito pode contribuir para que os objetivos de um estudo sejam alcançados.

O programa foi criado com o objetivo de fortalecer a formação de profissionais em efetivo exercício na Educação Básica e no Ensino Superior, visando proporcionar a esses sujeitos condições para problematizar questões relativas à docência, à gestão, às políticas educacionais, aos processos de ensino-aprendizagem e à constituição de escolas inclusivas. As pesquisas desenvolvidas por discentes e docentes têm como foco contribuir na busca por alternativas para os espaços educativos, visando qualificá-los, além de ampliar as possibilidades de saberes interdisciplinares e pedagógicos fundamentados em valores éticos, políticos e estéticos atinentes às atividades de ensinar, aprender, compor e avaliar políticas públicas e a gestão de escolas/sistemas de ensino.

Tais objetivos estão presentificados nos textos que compõem esta obra e que evidenciam parte do acúmulo de saberes produzidos por pesquisadores comprometidos: com a articulação entre a pesquisa e a prática escolar, de modo a contribuir para o enfrentamento das demandas educacionais atuais; com a proposição de estratégias de gestão educacional e de intervenção pedagógica que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e da

aprendizagem; e com o fomento de práticas inclusivas que privilegiem a diversidade nos processos educacionais.

Desejamos que a leitura desta obra possa contribuir para a compreensão do compromisso que precisa ser assumido, por profissionais da educação e pesquisadores, com a educação de qualidade e inclusiva na composição de alternativas para o enfrentamento dos desafios presentes na Educação Básica e no Ensino Superior, tanto em contexto estadual quanto nacional.

Kalline Pereira Aroeira

Renata Duarte Simões

1. As potencialidades do desenho das crianças para os processos avaliativos na Educação Infantil

Claudineia Rossini Gouveia¹

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes²

Rayra Sarmento Ferreira Subtil³

10.52695/ 978-65-5456-088-7.1

É preciso pensar sobre outras bases, pensar sentindo, pensar pintando uma realidade de liberdade para todos que habitam esses solos [...] É preciso sair a viajar com a verdade [...] É preciso fazer escolas nas escolas [...].

(Kohan, 2015)

Desenhar uma liberdade com as infâncias ... começos possíveis

Este capítulo aceita e reitera o convite feito pelo filósofo argentino Walter Omar Kohan, que, em resumo, afirma: “É preciso pensar sobre outras bases,

1 Mestra em Educação. Professora do Município de Vitória/ES. claugou@hotmail.com
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2216225311167409>

2 Doutora em Educação. Professora do Ensino básico, técnico e tecnológico do Colégio de Aplicação Criarte/Ufes. Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação/ Ufes. Larissa.rodrigues@ufes.br .Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8966483295370868>

3 Mestra em Educação. Professora do Município de Vila Velha e Viana/ES. rayrasarmento-pedagoga@gmail.com .Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1334936914475430>

pensar sentindo, pensar pintando, viajar com a verdade e fazer escolas nas escolas”. Assim, articula-se às contribuições da Filosofia da Diferença, segundo Gilles Deleuze, fazendo revezar teorias e práticas, mobilizando-as como uma caixa de ferramentas (Foucault, 1979), acionando aquelas que demonstram mais serventia e potência para mover o pensamento para as docências e para as pesquisas alicerçadas no plano da imanência, instância em que a vida emerge, em sua força, rebeldia, criação, singularidade e coletividade.

Importa-nos tecer um convite-brincante e livre para os leitores, professores, pesquisadores e demais apaixonados pelas infâncias e educação. Ou seja: *Inverter o olhar adultocêntrico para tentar aprender a fazer educação com as crianças. Desenhar e pesquisar com elas*. Assim, intenta-se reescrever outros fragmentos da história dos currículos, dos processos avaliativos, das docências e dos modos pelos quais as crianças enunciam o que lhes afetam, sem perder de vista os efeitos das experiências aprendentes de si e do mundo em suas subjetividades.

Nas linhas errantes de nossas pesquisas, reverbera uma atenção, que, no sentido de Alvarez e Passos (2015), manteve-se à espreita, atenta, desconfiada, mas interconectada com os cotidianos da Educação Infantil, com a tessitura de nossas docências com as crianças – bebês, muito pequenas e pequenas – e com nossa arte cartográfica de intervir e⁴ pesquisar, entrelaçada como professoras e alunas e pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Trazer para a composição dessa importante coletânea a temática que envolve as potencialidades do desenho das crianças para os processos avaliativos na Educação Infantil remete ao investimento teórico-metodológico de professoras e pesquisadoras, bem como de seus compromissos éticos e políticos para a ampliação da qualidade formativa, curricular, aprendente na, da e com a Educação Básica. Além disso, esse texto não abarca apenas movimentos de investigação de três pessoas, mas afetos, compartilhamentos teóricos-metodológicos, partilhas sensíveis, solidariedade e uma política da amizade

4 Utilizamos “e” no sentido de Deleuze e Guattari (1995) ao se remeterem ao conceito de rizoma e seu princípio de heterogeneidade que possibilita a compreensão de uma realidade como diversa, complexa, plural, interconectada, em que “diferentes estatutos de estado de coisas” coexistem em movimento. Desse modo, não se pode pensar em uma coisa ou outra, mas uma coisa e outra.

entre os membros do grupo de pesquisas Currículos, culturas juvenis e produção de subjetividades e do grupo Currículos em interações colaborativas com a Educação Básica e o Ensino Superior (CICLOS), ambos cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Provocado pela pesquisa *Currículos com crianças: sentidos e práticas pedagógicas na Educação Infantil*, coordenada por Larissa Ferreira Rodrigues Gomes através da pesquisa de mestrado profissional intitulada *Os desenhos infantis como arte criadora de currículos: cartografias entre signos artísticos, infâncias e docências*, de Claudineia Rossini Gouveia, e pela pesquisa de mestrado profissional *Cristais do tempo: cartografias de registros avaliativos na pré-escola*, de Rayra Sarmiento Ferreira Subtil, este texto visa ampliar os sentidos sobre a avaliação, o currículo e o desenho na Educação Infantil.

O campo problemático aqui desenvolvido destaca as seguintes questões: que efeitos enunciativos produzem os desenhos das crianças para os processos avaliativos elaborados pelos docentes da Educação Infantil? Como o desenho da criança reverbera o que ela aprende, o que deseja e o que espera da Educação Infantil? Para tanto, apresentamos os fragmentos de experiências educativas com o desenho infantil ao lado de problematizações elaboradas junto às professoras de crianças, entre 5 e 6 anos, ao considerar a importância de uma abordagem integrada entre o desenho e a avaliação da aprendizagem para a compreensão dos currículos produzidos com crianças.

A concepção de avaliação que mobilizamos é a que se amplia. Ou seja, apresenta-se não como uma ferramenta estanque de mensuração de aprendizado, mas como um meio de compreender como as crianças inventam a si e o mundo em suas enunciações, relações e brincadeiras. Avaliar com as enunciações das produções infantis ultrapassa a solidão do olhar docente, pois ganha a parceria das crianças, dos seus desenhos, de suas formas de dizer o que, como e onde os sentidos de aprender, de se emocionar, de se relacionar e de se mover – de corpo e mente – localizam-se nos territórios brincantes e aprendentes da Educação Infantil.

Sobre o currículo, importa compreender não apenas suas relações prescritivas, mas também as vividas, praticadas e realizadas pelos sujeitos da Educação Infantil. Com base nesse coengendramento de perspectivas práticas-teóricas-práticas, torna-se muito relevante afirmar a força das crianças na elaboração curricular. Assim, cabe ressaltar que, no âmbito do currículo,

torna-se urgente fissurar a lógica efficientista, tecnicista e mercadológica, que geralmente o concebe apenas como um guia para o planejamento e para a implementação de atividades educativas (Lopes, 2013).

O desenho emerge como uma forma de expressão fundamental para o desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora e da comunicação. O desenho da criança apresenta a legitimidade do modo de expressão de seu pensamento e desejo, implicando em uma forma outra de assunção pela docência, como também de novas aprendizagens de si e de outros mundos (Gomes; Gouveia, 2023).

No limiar textual, apresenta, em um primeiro momento, uma reflexão sobre infâncias, currículos e processos avaliativos na Educação Infantil, que emerge como um convite às docências para problematizarem junto às produções infantis o que se espera dessa etapa educacional. Em um segundo momento, destacam-se as conexões sobre o desenho das crianças nos processos avaliativos com o que as professoras compreendem sobre essa demanda. Por fim, são tecidas considerações flutuantes, sempre provisórias e em fazimento, mas que intencionam compor com as crianças novos processos curriculares: mais inclusivos, dialógicos, horizontais, sem autoria marcada, mais éticos, estéticos, políticos e menos desiguais entre crianças e adultos.

Pensar sobre outras bases: infâncias, currículos e processos avaliativos na Educação Infantil

A história e a trajetória das lutas pela inserção das crianças nas políticas educacionais, por meio de um intenso investimento de estudiosos a partir da redemocratização do Brasil, nos anos 1980, passaram a compor um importante arcabouço teórico-metodológico para pesquisadores, professores e estudantes da educação. Grandes foram as contribuições da Sociologia e da Filosofia da Infância para expandir as considerações das práticas pedagógicas e curriculares com as crianças para além da lógica assistencialista de cuidado e das perspectivas psicologizantes desenvolvimentistas, que desconsideram as necessárias relações com os aspectos sociais e culturais, ou mesmo da concepção de projeção da infância para o futuro.

Atualmente, as crianças estão inseridas em políticas públicas nacionais, estaduais e municipais, que garantem importantes direitos, tais como: educação, moradia, alimentação, dignidade, dentre outros. Segundo Subtil e Gomes (2018):

Às crianças, não cabe mais uma visão limitadora de um vir a ser, elas são, no aqui e agora, sujeitos que produzem história, cultura, práticas e experiências. Como docentes, é preciso desaprendermos o modelo platônico de conduzir as experiências, ou seja, “[...] um modelo antropológico de homem adulto, racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo, prudente [...]” (Kohan, 2005, p. 49). Importa o afastamento com essa lógica que “[...] desqualifica os saberes das crianças, estabelece normas e padrões de condutas ideais que aprisionam as crianças dentro de salas” (Subtil; Gomes, 2018, p. 5).

Com Deleuze e Guattari (2011), consideramos as redes cotidianas de conhecimentos, linguagens e afetos infantis formadas como multiplicidades, pois elas não permitem apenas a individuação dos sujeitos, mas também os processos de singularização intensificados por diversas linhas de forças. Carvalho (2019) afirma que, nas relações cotidianas nas escolas, somos atravessados por linhas existenciais, sendo importante utilizar o método da cartografia para compor e viver a vida escolar, ativando a sensibilidade das forças que fazem transbordar as práticas cartográficas ao extremo, exigindo, assim, um trabalho de criação capaz de traçar novos contornos.

Passos e Eirado (2020) levantam a seguinte questão: “há experiências ou experimentações sem ponto de vista?” (Passos; Eirado, 2020, p. 128). Diante dessa questão, remetemo-nos às crianças com as suas enunciações, pois elas também possuem pontos de vista, e as suas falas não podem ser desconsideradas como se elas ainda fossem seres incompletos que não podem provocar diálogos, planejamentos e organizações escolares a partir das vivências organizadas em tantos “faz de conta” e acontecimentos vivenciados pelas crianças e pelos docentes nos *espaçostempos* escolares. Desse modo, é importante considerar o que enunciam as crianças nos momentos de realizar as avaliações que ocorrem na Educação Infantil, pois, para Kohan (2011):

O modo de ser criança, diferentemente do modo de ser adulto, vive o não vivível, pensa o não pensável, espera o inesperado. Este modo de ser criança é uma metáfora de um tempo sem continuidade do passado, presente e futuro. É uma criança sem idade, sempre presente, enquanto devir de uma vida possível (Kohan, 2011, p. 148).

As experiências coletivas são, desse modo, atravessadas de maneiras intensas, transformando quem nelas está. A multiplicidade de relações tem transformado o que pensamos, o que sabemos e a concepção que temos sobre o que não sabemos, fortalecendo a capacidade de ultrapassar práticas e saberes cristalizados e estigmatizados, já que as crianças têm um modo de viver diferente dos adultos, pois elas vivem o não vivível e pensam o não pensável, esperando o que é inesperado (Kohan, 2011). Assim, a infância representa uma criação influenciada pelas próprias obras que produz (Bergson, 2010): “Aí que está a boniteza da infância, em criar e recriar acontecimentos em uma nova tela que surgirá com múltiplos significados, sentidos e afetos aprendentes” (Subtil, 2023, p. 41).

Os currículos na Educação Infantil são produzidos a partir dos cotidianos, das redes discursivas e não discursivas, sob diferentes modos de estar criança. A criança, nesse sentido, emerge como “um ser-sendo”, a partir de vários pontos de vista, experiências, culturas, signos, subjetivações, visto que não há apenas um modo de fazer currículo (Nunes, 2012). Isso implica diretamente nos modos de existências, nas artes de viver das crianças e dos docentes, pois “[...] um modo existente define-se por certo poder de ser afetado, para o aumento ou a diminuição da potência de agir (*conatus*)” (Carvalho, 2009, p. 78).

Ainda assim, a visão da infância parece extraordinária, quando dito que ela pode fazer qualquer coisa, ser qualquer coisa e que dela pode devir qualquer coisa. Em muitas situações, crianças remetem ao futuro e, na Educação Infantil, elas já produzem devires, não sendo necessário esperar até o futuro na vida adulta para que sejam ouvidas e que seus interesses sejam levados em consideração. De acordo com Kohan (2011):

A princípio, essa visão da infância parece extraordinariamente positiva, poderosa: dela pode devir quase qualquer coisa; dela quase tudo pode ser. Contudo, essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não afirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente (Kohan, 2011, p. 40).

Importa, portanto, considerar outras bases epistemológicas de conhecimento acerca das infâncias, dos currículos e das docências que sejam capazes de compor as experiências dos encontros com outros pensamentos. Ou seja,

forjados por sentidos que os mobilizem para a criação de imagens implicadas em cuidados com o outro e consigo mesmo (Rodrigues, 2015).

Segundo Kohan (2011), a infância está acompanhada por dispositivos sociais encarregados por ela, a saber: a escola, o professor, a disciplina e a pedagogia, com seus campos e perspectivas de análises diferentes sobre elas. Portanto, nesse contexto, devem-se elaborar práticas pedagógicas que estejam comprometidas com uma proposta curricular da Educação Infantil; que evidenciem os eixos norteadores e as interações e brincadeiras, visando proporcionar o conhecimento de si e do mundo através de experiências expressivas, sensoriais e corporais, promovendo a construção de narrativas, a ampliação da confiança e a participação política delas nas atividades individuais e coletivas (Brasil, 2010). Porém, é fundamental, segundo Kohan (2015), pintar uma realidade de liberdade para os que habitam os cotidianos educativos infantis. No pensamento de Subtil (2023):

Através das experiências vividas na/com a educação infantil, também interessa saber sobre como os registros infantis são considerados pelos professores, o que é enunciado através deles, o que eles denunciam e, no que apostam, a partir do que está posto nas documentações, mas também para além delas (Subtil, 2023, p. 56).

Logo, ousamos questionar o seguinte: como as produções infantis reverberam para as docências o que aprendem, o que desejam, o que esperam da educação? Pretende-se, pois, esgarçar essa problemática e inverter a lógica posta de que somente os processos avaliativos produzidos pela docência são validados quanto à mensuração do processo de ensino-aprendizagem. Para Subtil (2023), mesmo com um currículo estruturado, organizado e prescrito, a Educação Infantil necessita possibilitar meios para que as crianças vivam e construam as suas próprias experiências, principalmente a partir do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está organizada a partir de campos de experiências e eixos norteadores, sendo, nesse caso, seu uso obrigatório na Educação Básica brasileira.

Com efeito, a composição de um currículo na Educação Infantil demanda uma reflexão coletiva e compartilhada sobre a prática educativa e sobre o que está sendo privilegiado epistemologicamente na contemporaneidade. Colocar em análise a participação das crianças nessa elaboração expande as possibilidades das práticas pedagógicas e produz currículos

com significação, além de desencadear experiências mais humanizadas adquiridas através das descobertas de uma educação ética, estética e política (Subtil, 2023). Em consonância, compreendemos que os sentidos e o papel da avaliação na Educação Infantil são o de contemplar várias reflexões produzidas com diferentes finalidades, pois a avaliação proporciona subsídios para ações futuras na prática docente (Micarello, 2010).

O convite supramencionado, feito por Kohan (2015) na abertura deste capítulo, isto é, “de pensar sobre outras bases, sendo preciso sair a viajar com a verdade”, também é assumido nos estudos de Micarello (2010), ao indicar as potencialidades da avaliação na Educação Infantil quando seus processos ofertam às docências possibilidades de ampliar o conhecimento que têm das crianças. Esse processo, segundo o autor, compreende as características pessoais e grupais, assim como as emoções, reações, desejos, interesses e os modos pelos quais as crianças se apropriam da cultura em que estão inseridas, contribuindo, ainda, para que os laços entre os professores, a escola e a família sejam estreitados.

Viajar com a verdade assume o sentido não de instituir outra discursividade avaliativa apartada das lógicas institucionais, mas de fissurar, ao máximo, o poder presente em suas teorias, metodologias e práticas educativas, que não consideram as crianças como sujeitos, que produzem conhecimentos, histórias e culturas, capazes de enunciá-los, avaliá-los e indicar para os currículos o que necessitam. Para tanto, Ciasca e Mendes (2009) mencionam a importante função dos professores neste contexto, isto é, de criar currículos e avaliá-los com as infâncias.

Os autores chamam a atenção para que a avaliação na Educação Infantil seja realizada de acordo com a situação vivida pela criança, observada e registrada pelo professor, para, então, entender o momento em que a criança vivencia novas experiências assim como suas necessidades individuais. Nesse processo, o professor emerge como facilitador de novas descobertas de vida, proporcionando situações promotoras do desenvolvimento infantil.

Desse modo, os registros avaliativos na Educação Infantil devem ocorrer de forma contextualizada, considerando a criança em sua concretude, em suas histórias de vida, em suas relações sociais e culturais. Assim, para registrar o que as crianças têm realizado, é possível utilizar a gravação de falas, os diálogos, as escritas, as fotografias, os vídeos e os trabalhos que são realizados com elas (Brasil, 2012).

A avaliação na Educação Infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96 (Brasil, 1996), deve ser realizada mediante o acompanhamento do desenvolvimento da criança. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a avaliação da aprendizagem possui um importante papel de avaliar o que as crianças aprenderam em relação aos conhecimentos prévios e às experiências que elas possuem para dar continuidade à construção de novos conteúdos de aprendizagem. Para Carvalho (2011):

Partimos, desse modo, do pressuposto de que a constituição de currículos compartilhados pode estar na origem de uma nova racionalidade, assim como do desejo de que essa constituição possa avançar à medida que pela linguagem, pelo conhecimento, pelos afetos e afecções se introduzam experimentações e exercícios de solidariedade cada vez mais vastos (Carvalho, 2011, p. 76).

É interessante, portanto, pensar sobre outras bases, convidar novas perspectivas teóricas, metodológicas e práticas educativas que estejam engajadas em superar os processos educativos de adultos para as crianças. Como diz Kohan (2015), é preciso fazer escolas nas escolas. Dito de outro modo, é preciso fazer currículos e processos avaliativos com as crianças e com as docências. Desse modo, torna-se pertinente seguirmos com a seguinte provocação: como as produções infantis reverberam para as docências o que aprendem, o que desejam, o que esperam da educação?

Segundo Subtil (2018), torna-se indispensável investir ainda mais na formação docente, nas suas potencialidades coletivas e dialógicas para que haja mudanças significativas dentro das instituições de ensino. A tessitura de práticas curriculares e avaliativas coletivizadas entre docências e infâncias não assume um *status* de ferramenta quantificadora de aprendizado, e sim o cunho de processualidade como um meio de potencializar novas enunciações nos processos avaliativos, visando compreender a percepção das crianças em relação ao seu processo aprendente – individual e coletivo.

Pensar com as infâncias, com os currículos e com os processos avaliativos na Educação Infantil se constitui como uma força para realizar rizomas nos processos educacionais estanques, distanciados das especificidades das crianças, ou seja, do que desejam seus corpos, seus pensamentos, seus afetos. Assim, acionamos as suas produções no cotidiano da Educação Infantil para pensar com

elas sobre outras bases epistemológicas para a educação. Agenciamos e fomos agenciadas⁵ por um dos modos enunciativos infantis mais legítimos, o desenho.

Ao apostar que as crianças compõem as singularidades e as multiplicidades de um ser vivente, que transbordam acontecimentos e que ultrapassam os currículos prescritos, acionamos um *zoom* em nossas indagações, provocando ainda mais a partir da seguinte indagação: como o desenho da criança reverbera o que ela aprende, o que deseja, o que espera da Educação Infantil?

Pintar outras realidades para todos que habitam esses solos: o desenho da criança nos processos avaliativos

Nos cotidianos da Educação Infantil, diversos movimentos fazem reverberar os acontecimentos que tomam as salas, os corredores, o refeitório, o pátio e os espaços em que a infância couber. Nesse emaranhado de encontros, saberes, fazeres, caos e calma, que as professoras se deparam com diversas linhas enredadas para atar, desatar, organizar ao longo do ano, como, por exemplo, os processos avaliativos, que requerem uma montagem das produções de cada criança em portfólios, avaliação diagnóstica, relatórios, cadernos de atividades. Enfim, o tempo se torna escasso para tantas demandas existentes.

A BNCC, um dos documentos normativos para as redes de ensino de todo o país, traz orientações e atribuições para os professores da Educação Infantil que envolvem como organizar, selecionar, refletir, planejar, monitorar e mediar o conjunto de práticas e interações, a fim de garantir situações plúrais que proporcionarão o pleno desenvolvimento das crianças. Além disso, a BNCC intenta promover:

[...] as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”,

5 Para Deleuze e Guattari (2011), o agenciamento se remete ao crescimento das dimensões em uma multiplicidade que muda de natureza conforme aumenta as suas conexões.

“prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2017, p. 39).

Os materiais criados e produzidos pelas crianças e organizados pelas professoras podem ser considerados não somente como registros educativos desconectados de acontecimentos históricos, políticos, econômicos e sociais. Também constituem importantes fontes documentais, como Gobbi (2022) destaca em referência ao livro de Cruz (2012), ao afirmar que, nos desenhos das crianças, encontramos uma combinação entre linguagem escrita e representações de tanques, trens, aviões e bandeiras que remetem às narrativas de guerra vividas e sentidas por elas.

Embora em grande parte dos materiais educativos produzidos pelas crianças brasileiras não se evidencie esse tipo de narrativa – pois não são o que elas vivenciam –, seus registros trazem outros enunciados e lógicas pelas quais observamos seus nomes, tentativas de escrita dos nomes dos amigos, de seus pais e também da professora, além de inúmeros momentos vividos, sentidos e registrados na memória e no papel por meio de seus desenhos. Os desenhos como fontes documentais têm também o propósito de auxiliar a criança a enunciar como experiência os diversos momentos de transição vividos na e com a Educação Infantil, como, por exemplo, o desmame, o desfralde, o momento de despedir-se dos familiares ao chegar à escola, as relações dentro e fora da escola, o momento de dormir sozinha, a chegada de irmãos, a perda de entes queridos, a introdução alimentar, a passagem para o Ensino Fundamental, dentre tantos outros acontecimentos.

Nesse contexto, o desenho infantil constitui uma importante fonte avaliativa que permite às docências compreenderem como as crianças elaboram a si e o mundo no qual vivem. Ao agenciarmos as imagens de nossas pesquisas para este artigo, podemos visualizar como o desenho infantil é capaz não apenas de apresentar relações de amizades construídas, mas também de colocar em xeque as estruturas vigentes; é capaz de pensar sobre outras bases, convidar a tecer outras epistemologias para os que habitam os solos da Educação Infantil. Observe a imagem a seguir:

Figura 1 – Ruptura – Aprendizagem inventiva (2022)



Fonte: Arquivo da pesquisa de Gouveia (2023)

No desenho apresentado, a força que emerge em suas linhas e cores não se concentra apenas na bela relação familiar de amor e amizade, mas na ruptura de um modelo discursivo excludente, eurocêntrico e imposto à sociedade ocidental, que cria estereótipos hegemonicamente aceitos como belos – cabelos lisos, por exemplo. As linhas de desenho e a escrita infantil invertem essa lógica, fissuram esse discurso e racham as palavras, fazendo brotar a diferença que habita na educação brasileira. A afirmação da beleza do cabelo cacheado de Kalebe, que, além de tudo, é cheiroso, dá-nos esperança contra os efeitos do racismo estrutural vigente na sociedade.

Diante da força dessa imagem, das concepções curriculares nacionais e municipais que compreendem a relevância dos diferentes registros como fontes a serem evidenciadas em uma abordagem integrada aos processos avaliativos das crianças, importa-nos perguntar sempre: que efeitos enunciativos produzem os desenhos das crianças para os processos avaliativos elaborados por docentes da educação infantil?

No sentido de entender e capturar os efeitos enunciativos dos desenhos da criança para os processos avaliativos na Educação Infantil, Ciasca e Mendes (2009) ajudam a pensar que a avaliação deve se articular com situação vivenciada pela criança, porém observada e registrada pelo professor. Cabe aos docentes o preparo teórico para o registro do desenvolvimento infantil e das necessidades de cada estudante.

A pesquisa de Gouveia (2023) destaca que a formação inicial e continuada que as professoras regentes de sala – com graduação em Pedagogia – receberam, e ainda recebem, não contemplam os elementos formativos quanto ao desenho infantil para qualificar sua prática pedagógica, no sentido de considerá-lo como uma fonte essencial para a avaliação da criança. As narrativas docentes denunciam que, em seus processos de formação inicial, houve aula de artes para aprender a escrever com letra redonda, para fazer releituras de obras ou recebiam pastas com técnicas a serem replicadas, como o pontilhismo. Em relação à formação continuada, ofertada pela Secretaria de Educação, o desenho ou a arte se direciona para os professores dinamizadores de artes, excluindo as professoras regentes da formação.

Ao encontro do que desejam as professoras regentes, Deleuze (2003) afirma que, em relação aos demais signos, os da arte possuem superioridade. Por isso, vemos o desenho infantil como um modo de enunciar histórias, tais como a criação de seus desejos e de suas aprendizagens, com o jorro da diferença. Isso “[...] torna os signos da arte privilegiados em relação aos demais; é a maior potência da diferença que portam [...] o efeito da retroação da arte sobre a vida, fruto de uma aprendizagem inventiva” (Kastrup, 2001, p. 21-22), tornando, assim, o ponto de vista da invenção e da diferença e não do sujeito. Segundo Derdyk (2020):

O desenho não é mera cópia, reprodução mecânica do original. É sempre uma interpretação, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original. O desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito (Derdyk, 2020, p. 73-74).

No território da Educação Infantil, o desenho é uma força presente. Mesmo que, por muitas vezes, não seja abordado nos cursos de graduação em Pedagogia, “[...] nossa formação é contínua, [...] ela não se esgota em um curso de formação [...]” (Alves, 2019, p. 104), a assunção da docência nos conduz à responsabilidade de buscar sempre por novos conhecimentos para estimular e ampliar a potência criadora das crianças. Entretanto, reconhecemos e afirmamos também que os municípios devem oferecer políticas de formação para seus profissionais capazes de atender tanto às demandas cotidianas quanto à legislação educacional vigente.

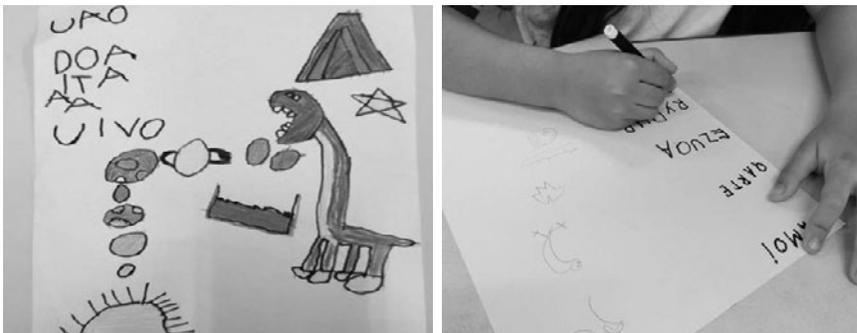
Cabe ressaltar que falar de avaliação na Educação Infantil, mesmo que ela não tenha como finalidade a promoção para a etapa seguinte, é de suma

importância, haja vista os aspectos já apontados neste artigo até aqui, mas também para colocar em questão a lógica eficientista imposta aos sistemas educacionais. Os processos de avaliação ganharam muita força a partir de 1949, com Ralph Tyler, ao articular ideias eficientistas às progressistas da época, permanecendo por 20 anos no Brasil e nos Estados Unidos sem outras teorias que as questionassem (Lopes; Macedo, 2011).

A abordagem de Tyler foi fundamentada na concepção de currículos prescritos por meio da avaliação da aprendizagem dos estudantes, uma característica que ainda é bastante evidente nos dias de hoje. Ampliando as perspectivas de análise, Deleuze (2011) argumenta que a vida segue como um rizoma, e assim, podemos pensar que os processos de avaliação estão entrelaçados em todas as direções. Na Educação Infantil, esse cenário não é diferente, e, para muitas crianças, esse processo começa de maneira desgastante e estressante.

As crianças na Educação Infantil, muitas vezes, são submetidas a momentos de avaliação diagnóstica, com o propósito de aferir seu progresso no percurso de aprendizagem ao longo do ano letivo. Ao vivenciar processos como esse, elas se percebem diante da lógica do “certo e errado”, desenvolvendo o desejo de fazer um desenho “bonito” que agrada ao adulto, perpassadas pelo medo e pela insegurança de não acertar ou agradar o outro que vai se consolidando e se dicotomizando diante dos momentos de diversão, experimentação, alegria os quais favorecem um aprendizado de forma lúdica e leve.

Figura 2 – Sondagem de escrita (2022)



Fonte: Arquivo da pesquisa de Gouveia (2023)

Assim, compete ao docente avaliar as produções e criações das crianças sem estabelecer julgamentos, comparações ou cobranças, uma vez que cada sujeito tem seu próprio tempo, e errar também faz parte do processo de aprendizagem e da ampliação do conhecimento. É preciso estar sensível aos signos.

Para Deleuze (2003), “ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom [...]. Pensamos que o próprio ‘objeto’ traz o segredo do signo que emite e sobre ele nos fixamos, dele nos ocupamos para decifrar o signo [...]” (Deleuze, 2003, p. 25). Assim, para as crianças, decifrar o mundo é um processo muito significativo que as convida e as motiva à sensibilidade artística, encontrando no desenho uma forma de expressão que abrange aspectos motores, cognitivos, afetivos, psicológicos, históricos, políticos e sociais. O desenho oferece às crianças inúmeras possibilidades para abordar problemas e questões que estimulam o pensamento, além de expressarem a si mesmas e ao mundo.

Figura 3 – Avaliação diagnóstica (2022)



Fonte: Arquivo da pesquisa de Gouveia (2023)

Entretanto, o que impede esse desejo de decifrar o mundo, de reinterpretá-lo com outras formas, cores, traços, significados e sentidos? Como podemos resgatar esse convite à sensibilidade artística através dos signos da arte na Educação Infantil e na vida, para nos fazer vibrar, (re)existir, (re)agir e, assim, (res)significar o mundo?

A todo o momento, as docências e as crianças nos dão pistas. Para Nunes (2019), os registros das professoras regentes sobre as crianças são apenas uns dentre os tantos possíveis, “[...] uma seleção de parte dos encontros vividos e registrados pela professora. Nesse caso, o registro não descreve a criança e não se relaciona apenas com ela, mas revela o que afetou a professora e foi capturado como mais relevante” (Nunes, 2019, p. 83).

As pesquisas de Gomes (2022), Gouveia (2023) e Subtil (2023) destacam as possibilidades e as situações pedagógicas em que processos avaliativos mediadores e inventivos são convidados a emergir com as crianças, a partir de seus registros e da forma como são e estão afetadas pelos signos e, consequentemente, por suas aprendizagens.

Gouveia (2023) chama atenção para composições educativas dialógicas e inclusivas que já ocorrem em vários espaços e tempos de unidades de Educação Infantil. A autora destaca a ampliação da participação da criança em processos de Avaliação Institucional, buscando formas de se tecer abordagens dessa avaliação para que ela possa se expressar sem inibições, para, de maneira lúdica, ouvir seus desejos e conhecimentos e, assim, contribuir de forma mais ativa nesse processo. De acordo com Nunes (2019): “currículo, avaliação, afecção, conversas, reuniões, experimentações infantis. A avaliação como prática cartográfica de registros cotidianos é uma rede que faz composição com o trabalho pedagógico e com as crianças” (Nunes, 2019, p. 93-94).

Importa, como apontado pelas pesquisas supracitadas, tecer redes e práticas avaliativas cartográficas, ou seja, acompanhar e registrar os processos de aprendizagem, desenvolvimento, de tessitura de relações de si consigo, com os outros e com o mundo, no sentido de ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica, de criar processos educativos mais inclusivos, mais dialógicos, nos quais as crianças estejam inseridas na elaboração curricular de fato, na escrita do Projeto Político Pedagógico de sua instituição, nas tomadas de decisões cotidianas, na elaboração de um mundo que permita visualizar o que elas vivem, o que desejam, como compartilham seus saberes e o que esperam do mundo.

Para tanto, as práticas pedagógicas, educativas, avaliativas necessitam reverberar processos contemporâneos de aprendizagens e acompanhar as mudanças que ocorreram e ocorrem em relação aos direitos, concepções, sentidos, significações acerca das infâncias e do entendimento do que desejam as crianças na latência que faz jorrar a diferença. Os processos de avaliação não podem

estar apartados desse contexto. Não basta apenas ouvir, anotar suas reivindicações e deixá-las guardadas dentro de uma pasta no fundo de uma gaveta.

Na verdade, é necessário mostrar que o que as crianças dizem têm importância, pois seus desejos também importam. Os movimentos dentro da escola são primordiais para colocar em prática o que as crianças solicitam: tempo de pátio na semana da criança, piscina de bolinhas, pão de queijo todos os dias no lanche, uma casa na árvore, desejos, sonhos, possibilidades, ou simplesmente ser feliz.

Figura 4 – Casa na árvore – Avaliação Institucional (2022)



Fonte: Arquivo da pesquisa de Gouveia (2023)

Através da Avaliação Institucional realizada em algumas unidades infantis, fica evidente que a criança pode e deve ser reconhecida como um sujeito praticante e pensante no processo de elaboração curricular e avaliação das práticas educativas. Existe uma importância fundamental em acolher suas vozes e em criar novas perspectivas a partir das formas de expressão de seus conhecimentos e desejos que são manifestados através de seus desenhos. Dessa maneira, busca-se identificar e valorizar as potencialidades das crianças, destacando-as nas práticas educativas cotidianas.

A avaliação docente praticada a partir do desenho infantil vai muito além do que se espera da criança acerca da expressão do seu pensamento, seus sentimentos e seus desejos. Ela deve estar alinhada com a concepção de infância que considera também a força da experiência (Kohan, 2007), que ultrapassa

as categorias geracionais e que se prolonga através do tempo, com sua experiência e seu modo de ser, pois é inerente à criança algo que a atravessa, toca e afeta nos diferentes processos de aprendizagem, como nos ensina Larrosa (2002). Desse modo, a todo momento, iniciam-se novos começos e recomeços em que os olhares infantis cartografam, enunciam e produzem desejos, conversações e narrativas em seus desenhos, potencializando outros modos de composição de aprendizagens e de ensino com as crianças e suas infâncias nos currículos e também nas práticas pedagógicas.

O desenho infantil pode se constituir como potência para os processos formativos através do desejo e da força dos docentes quando esses são provocados ao exercício reflexivo de seus saberes, fazeres e poderes, ou quando admitem colocar em análise os processos de formação inicial e continuada e, desse modo, denotam os desafios e as lacunas existentes. Assim, aponta-se para as escolas em que as enunciações das crianças circulam espontaneamente, no cotidiano escolar, entre seus corpos, seus movimentos, suas vozes, como também nos registros que realizam pelos desenhos, expressando o mundo com que sonham, o mundo que conhecem, as lutas que travam, as dores que vivem, as histórias que escrevem e os desejos que elaboram neste coletivo chamado de Educação Infantil.

Pintar outras realidades para os habitantes desses solos estaria relacionado à transformação ética e política constante da docência, no sentido de criar fissuras nas lógicas estruturantes e burocratizadas vivenciadas pelas professoras e pelos professores atualmente, como ressalta Rodrigues (2015) ao afirmar que a escola como território de formação não é fixa, perpassa por lógicas que tentam naturalizar ou dogmatizar o constituir-se professor, assim como o aprender e o ensinar.

Nessa mesma direção, Subtil (2023) afirma que a compreensão sobre a avaliação na Educação Infantil deve transpor os relatórios estanques organizados pelos docentes com base em descrições desenvolvimentistas psicologizantes da aprendizagem, pois as crianças possuem subjetividades constituídas por uma amplitude de significados e afetos. No pensamento de Lopes (2013), “o sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada” (Lopes, 2013, p. 8). Ou seja:

E saber como esses processos de significação do currículo operam na educação infantil se torna necessário para compreender quais interesses estão em jogo, quais disputas e relações de poder se estabelecem no contexto escolar e da aprendizagem das crianças em seus processos avaliativos. Quais percursos das aprendizagens se tornam ou ganham evidência nos registros infantis e nos registros avaliativos dos docentes? Esses percursos conseguem ultrapassar os sistemas fechados das prescrições curriculares? (Subtil, 2023, p. 46-47).

Portanto, tecer novas redes de saberes, fazeres e avaliações com as crianças na Educação Infantil estaria relacionado com o provocar-se constante pelos novos processos de subjetivação infantil, para além das formas impostas pelas rotinas escolares, na tentativa de transpor o que está posto como único, verdadeiro e validade. É oferecer condições para que as crianças vivam movimentos crianceiros em sua totalidade, desejando sempre mais conexões aprendentes com a educação.

Considerações flutuantes

Este texto traz, em seu bojo, reflexões teóricas de três pesquisas que se interrelacionam no necessário debate acerca da tessitura de processos avaliativos nos currículos da Educação Infantil, alimentadas pela potência do desenho como modo enunciador do pensamento infantil.

Apresenta como premissa fundamental a consideração de que as crianças, como sujeitos ativos na composição curricular, têm muito a dizer sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e sobre o que esperam da educação. As crianças como produtoras de histórias, culturas, narrativas, registros, saberes e fazeres requerem modos outros de enunciar o que sabem, o que ainda não conhecem, seus sentimentos e o modo como percebem a vida, o que desafia a educação a repensar práticas obsoletas e homogeneizadoras que tendem a avaliar os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil baseados em padrões únicos, hegemônicos e excludentes.

Portanto, os currículos na Educação Infantil devem estar em consonância com os direitos estabelecidos pelas leis brasileiras para reger as práticas docentes e, por sua vez, os currículos devem ampliar os sentidos e as produções infantis na garantia de a criança viver experiências significativas no cotidiano escolar.

Para isso, os processos avaliativos na Educação Infantil têm sido de extrema importância, pois os docentes podem, através deles, conhecer as crianças para além dos relatórios escolares que, muitas vezes, são produzidos a partir de formulários e de questões vazias sobre as infâncias, já que estão mais ocupadas em rotular o que a criança sabe ou não. A avaliação, nessa etapa educacional, permite que as/os professoras/es possam planejar novas experiências pedagógicas que ampliem as relações aprendentes da criança, que alimentem o desejo de conhecer, de se relacionar, de explorar o mundo, de enunciar pensamentos outros, alegrias, brincadeiras, cores e experiências de bons encontros na educação.

O desenho na Educação Infantil aqui é mobilizado como um bom encontro que emerge da relação da criança consigo, com seu pensamento, com o outro, com o mundo, pois possibilita várias sensações, perpassando pelas enunciações dos afetos e da subjetividade do mundo infantil, um mundo que existe em um povo criança produtor de rizomas que se interligam entre si, instaurando coletividades sempre novas, em constante mudança, tal como menciona Pérez (2015):

Buscamos estar com as crianças, ouvi-las narrar sua própria existência, suas experiências no e com o mundo cotidiano que habitam e compartilhar suas histórias, imagens e saberes na tentativa de compreender como pensam e vivem suas infâncias. Na escola, habitam diferentes e desiguais formas de viver a infância. O povo criança é um povo que fala, pensa, questiona debate e cria soluções para seus problemas cotidianos. O povo criança vê o mundo com outros olhos – um olhar singular que se volta para o pequeno, para o miúdo, para o insignificante. O povo criança participa da cultura produzindo uma cultura própria que modifica (microbianamente) o contexto sócio, histórico-cultural mais amplo (Pérez, 2015, p. 144).

Portanto, somos convidadas e convidamos a olhar para o miúdo que, muitas vezes, pode passar despercebido pela visão adultocêntrica, organizada em pareceres e documentos oficiais que requerem análises de dados e estatísticas para elaborarem um conceito sobre a infância. O povo criança não cabe dentro das normatizações, das competências e das habilidades. A expansão de uma vida infantil corre entre seus pensamentos, enunciações e afetos imanentes em

um criar de possibilidades, pois, como refere Kohan (2011), “a inquietude da infância resiste, batalha, renasce” (Kohan, 2011, p. 118).

Referências

- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Pista 7 – cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Vera; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.), **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131-149.
- ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em Imagens e Narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Editora Cortez, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 de abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil**: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/01/educacao-infantil-sitematica-avaliacao.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR. MEC/SEB/COEDI, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024
- BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Rev. Teias**. v. 13. n. 27. jan./abri. 2011. p. 75-85. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24253>. Acesso em: 18 ago. 2024.

- CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 21 n.1 p. 47-62 jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650819>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- CIASCA, Maria Isabel Filgueiras de; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de avaliação na educação infantil. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2050>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução: Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3. ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GOBBI, Márcia. Desenhos entre mundos: elementos para pesquisar e tentar compreender as crianças a partir de seus pontos de vista. **Política & Trabalho – Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 57, jun/dez 2022, p. 135-152. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/8328b926-5977-46ad-b624-2c583079dbfb/Desenhos%20entre%20mundos%20elementos%20para%20pesquisar%20e%20tentar%20compreender%20as%20crian%C3%A7as%20e%20seus%20pontos%20de%20vista%20%282022%29.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024
- GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. **Registros avaliativos na Educação Infantil: brincar com a natureza**. Vitória/ES: S.n., 2022. 45 p. Disponível em: https://criarte.ufes.br/sites/criarte.ufes.br/files/field/anexo/registros_avaliativos_na_educacao_infantil_brincar_com_a_natureza_compressed_1.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.
- GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; GOUVEIA, Claudineia Rossini. Crianças, seus desenhos importam! enunciações infantis como potências para os currículos. **Revista Teias**, v. 24, n. 75, p. 68–83, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/78693>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- GOUVEIA, Claudineia Rossini. **Os desenhos infantis como arte criadora de currículos: cartografias entre signos artísticos, infâncias e docências**. 2023. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em Estudos**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan/jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade, ignorância** – ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados. n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZK-cYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- LOPES, Alice Cassimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013. Disponível em <https://ojs.up.pt/index.php/esc-cie/article/view/311>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MICARELLO, Hilda. **Avaliação e transições na educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010
- NUNES, Kezia Rodrigues. **Infâncias e educação infantil: redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/79c19815-723f-4b46-ab53-1db1061fae83/content>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- NUNES, Kezia Rodrigues. **Currículos com crianças: sobre sentidos e linguagens produzidos na prática pedagógica cotidiana**. 2019. 167 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: **Pistas do método da cartografia: Pesquisa – intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- PÉREZ, Carmen. Lúcia Vidal. O povo criança e suas infâncias: fragmentos de uma pesquisa coletiva. **Investigar em Educação – II^a Série**, número 4, 2015.
- RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 2015. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SUBTIL, Rayra Sarmiento Ferreira. **Avaliação na educação infantil**: ampliando sentidos com professoras em creches. XIX Endipe, Bahia, 2018.

SUBTIL, Rayra Sarmiento Ferreira; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. **Perspectivas cotidianas de docências na educação infantil**: movimentos avaliativos. *In*: Ampliando sentidos e possibilidades para pensar currículos e avaliações em creches. XIX Endipe, Bahia, 2018.

SUBTIL, Rayra Sarmiento Ferreira. **Cristais do tempo**: cartografias de registros avaliativos na pré-escola. 2023. 221 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

VITÓRIA. **Regimento Comum às Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória/ES**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

2. Da cultura visual ao repertório imagético infantil: o que podem as imagens?

Queila do Nascimento Lucas Louzada¹

Margarete Sacht Góes²

10.52695/978-65-5456-088-7.2

O que podem as imagens diante das infâncias?

Muito tem sido discutido no mundo acadêmico sobre as infâncias³ na contemporaneidade. Entretanto, quando nos propomos a fazer um levantamento do acúmulo dessas investigações ao longo dos últimos anos, observamos que ainda há muito o que pesquisar, sobretudo quando a abordagem diz respeito ao

1 Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES). Professora Efetiva da Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES. E-mail: queila.louzada@edu.ufes.br Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0349943662109727>

2 Doutora em Educação. Professora na graduação e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES). Curadora do educativo da Galeria de Arte Espaço Universitário (GAEU/UFES). E-mail: margarete.goes@ufes.br Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5504378088842871>

3 A infância é uma construção social que possui diferenças diacrônicas, ou seja, historicamente construídas e transformadas no decorrer dos anos. E também diferenças sincrônicas, o que revela que, ao mesmo tempo, as formas de compreender as infâncias podem ser distintas, conforme a localização geográfica, as religiões, a etnia, a classe social, o gênero; enfim, são muitas as variáveis que interferem na maneira de representar a infância. Cabe destacar que essas variáveis sofrem constantes modificações, assim podemos dizer que existem muitas “infâncias” (Amaral, 2011, p. 2).

que as crianças têm a nos dizer, quando nos propomos a escutá-las ou, como diria Bakhtin (2010), auscultá-las, ouvi-las com o coração.

Ao discorrermos sobre as infâncias, reconhecemos que as crianças vivem em contextos diferentes, com contrastes sociais, geográficos, étnicos, culturais, religiosos, econômicos, políticos, dentre tantas outras singularidades, vetores que traçam caminhos distintos para as crianças e suas infâncias, sobretudo ao pensarmos sobre suas aprendizagens, identidades e seguridade de seus direitos.

Essa reflexão toma contornos ainda maiores quando acentuamos as pesquisas no Brasil, pois, em um país com dimensões continentais, é impossível falar, pensar ou definir uma única concepção de infância, haja vista a diversidade existente em toda sua extensão territorial. E as crianças? Elas habitam o agreste, o serrado, as florestas, as grandes cidades, os quilombos, as favelas, o campo... ou seja, elas não são/estão apartadas dessa diversidade objetiva e concreta da vida e, assim, constituem e vão se constituindo a partir e nesses contextos de sociedade e de cultura.

Tomamos, então, como ponto de partida para este texto que as crianças e suas respectivas e distintas infâncias, na atualidade, têm um ponto em comum que as atravessa de modo contundente que são as imagens, pois elas estão presentes nas diferentes mídias digitais (redes sociais, vídeos), *streaming*, veiculadas pelos celulares e televisores, além dos meios impressos que circulam pelo nosso cotidiano sob a forma de panfletos, *outdoors*, *folders*, embalagens, livros, revistas, nos muros das cidades, no material escolar, nos espaços culturais (quando têm acesso a eles). Imagens essas que, pela potência inerente que possuem, tornam explícitas determinadas narrativas hegemônicas e invisibilizam outras. Para Mirzoeff (2003), “as imagens utilizam determinados modos de representação que nos convencem de que são suficientemente verdadeiras” (Mirzoeff, 2003, p. 65).

Nesse sentido, quem ensina as crianças a compreenderem, lerem, fruírem, criticarem e analisarem se essas imagens são verdadeiras ou falsas, que formam e conformam ações, modos de ser e de se sentir pertencente ou não à sociedade em que vivem? Como a escola contribui para essa (con)formação? E, como professoras e professores de artes visuais e pedagogas, pesquisadoras e pesquisadores, artistas, o que temos feito para contribuir com essas discussões e reflexões? Como o repertório imagético infantil se constitui nesses contextos?

Instigadas por essas problemáticas, iniciamos uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é compreender as narrativas e leituras que as crianças de 3 anos de idade fazem sobre as imagens que circulam nos espaços da Educação Infantil. E, para este artigo, fizemos um recorte desse estudo com o intuito de realizar um estado da arte acerca das discussões que refletem e refratam os modos como as pesquisas dos últimos cinco anos (2018 a 2023) têm tratado os atravessamentos das imagens na constituição do repertório imagético infantil.

Desse modo, iniciamos a busca através do *site* de pesquisa da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com cinco palavras-chaves, a saber: imagem, desenho, leitura de imagem, culturas infantis e Educação Infantil. A partir de combinações entre esses termos – para nós compreendidos como “unidades de sentido” –, fizemos um recorte das pesquisas que foram defendidas no período compreendido entre os anos de 2018 e 2023. Assim, apresentamos as sínteses das 20 pesquisas que mais se aproximam de nosso interesse, fazendo uma reflexão crítica ao dialogarmos com elas e os contextos que vivenciamos nas escolas de Educação Infantil.

A partir da leitura dos títulos e resumos das pesquisas, verificamos que a maior parte delas tinha por base teórica a Perspectiva Histórico-Cultural fundamentada em Vygotsky (2000, 2009, 2010), o que vai ao encontro da nossa base teórica, haja vista que pensamos a criança inserida na objetividade concreta da vida e da cultura.⁴ Ademais, reiteramos a importância da mediação ao explorarmos a leitura de imagem no intuito de, intencionalmente, friccionarmos, tensionarmos, provocarmos as crianças a lerem essas visualidades para além do que está posto e, a partir de suas vivências e experiências, narrarem suas compreensões e percepções do que veem, do que as atravessa e faz sentido para elas.

Outro ponto que destacamos é que, nessas pesquisas, majoritariamente, existe uma preferência pela faixa etária entre os 4 e 5 anos de idade, fato que também se aproxima do recorte etário de nossa investigação. Ressaltamos que esse fato se deve, certamente, à oralidade mais organizada e ao vocabulário mais amplo dessas crianças. Entretanto, ressaltamos a importância de encetarmos a leitura de imagens até mesmo com bebês, por compreendermos que eles não estão/são passivos diante delas e nem elas diante

4 Cultura compreendida a partir de Vygotsky (2000, 2009, 2010) como prática social.

deles. As imagens sempre dizem muitas coisas; torna-se, então, premente compreender o que dizem e por que dizem.

Da cultura visual ao repertório imagético infantil

Carlinhos, que o pessoal da turma chamava de Batata (ou Bola, ou Bolinha, ou Bolão, ou Gordo) era, como vocês já imaginaram, muito gordo. Também, **ele comia tudo o que era besteira que via na televisão**: achocolatado da Miúcha, macarrão da Patrícia, pipoca do Gatinho. Mas um dia ele cansou de ser chamado de Batata e **decidiu fazer um regime... que ele viu na televisão!** (Ruth Rocha, 2000, grifo nosso).

Assim como na história de Carlinhos — que tinha acesso irrestrito à televisão —, os bebês e as crianças acionam esse e outros meios de comunicação (digitais ou não) que vão influenciando, direcionando seus gostos e, muitas vezes, invisibilizam suas epistemologias e suas identidades pelos atravessamentos que as imagens fabricadas provocam para serem consumidas sem reflexão.

Nesse movimento de compreender e analisar o atravessamento das imagens no repertório imagético infantil por meio das pesquisas elencadas, dialogamos com Rocha (2021), que questiona como a subjetividade das crianças é trabalhada a partir dos desenhos animados utilizados na Educação Infantil, como eles podem contribuir para a formação multicultural e quais marcas são deixadas que interferem na vida e nos modos como as crianças se relacionam na sociedade contemporânea.

Esta pesquisa nos provoca a compor um cenário comum nos espaços da Educação Infantil, nos quais os desenhos animados e filmes circulam nas televisões durante os momentos livres, de diversão, para acalmar, “passar o tempo”, mas, dificilmente, com a intencionalidade de provocar as crianças a refletirem sobre o que estão vendo. Perguntamo-nos: qual a natureza da escola, então? Segundo Pasqualini e Lazaretti (2022), a natureza da escola é educacional, ou seja, a escola possui um “compromisso com o conhecimento” que precisa ser preservado nos espaços da Educação Infantil.

Como, então, potencializar um trabalho com os desenhos animados que tenha sentido(s) para as crianças? Por que não lançar mão desses — dentre outros artefatos culturais — para ensinar nossas crianças a discorrerem sobre

o que veem, o que sentem, a se posicionarem diante das imagens? São perguntas que estão em constante inquietação, cujas respostas ainda estão em elaboração a partir dos Estudos Culturais e da Cultura Visual⁵ a que temos nos dedicado. Para Hernández (2007), “a contribuição principal da perspectiva da cultura visual consiste em propor uma mudança de foco do olhar e do lugar de quem vê” (Hernández, 2007, p.35), pois:

[...] o debate, em torno do que denominamos por cultura visual, converge uma série de propostas intelectuais em termos das práticas culturais relacionadas ao olhar e às maneiras culturais de olhar na vida contemporânea, especialmente sobre as práticas que favorecem as representações de nosso tempo e levam-nos a repensar as narrativas do passado (Hernández, 2007, p. 22).

Inferimos, então, que a potência de ensinar a olhar a vida contemporânea por meio das imagens veiculadas hoje faz-se necessária para compreender o passado, reconfigurando os modos de (re)conhecer nossa história, as nossas identidades e a sociedade em que vivemos.

Analisando ainda nossas unidades de sentido, trazemos na sequência a pesquisa de Bertasi (2019), que teve como foco a discussão sobre o desenho narrativo na pré-escola, denominado como processo da produção gráfica no qual a criança compartilha seu pensamento oralmente enquanto desenha. Segundo a autora, em muitos momentos, as próprias crianças iniciam suas narrativas, já que elas elaboram histórias relacionadas aos seus repertórios prévios e ainda sofrem influência de seus pares. Trata-se de momento privilegiado no qual narram e ampliam seus repertórios narrativos, expressando seus pensamentos sobre como interpretam o contexto social em que vivem. E nós, os adultos, só poderemos conhecê-las e compreendê-las se acompanharmos de perto tais produções, pois essas narrativas são carregadas de expressões do entendimento que a criança tem de si e do mundo em que vive.

5 Para Valle (2020), a Cultura Visual “inserida no campo dos estudos visuais (Moxey, 2004; Hernández, 2013) caracteriza-se, principalmente, por seu caráter ‘adisciplinar’ (Hernández, 2007), interpretativo, e não se refere a uma teoria, ou objeto de estudo específico, mas a um campo que se constitui a partir dos atravessamentos entre distintas disciplinas que examinam as práticas culturais do olhar” (Valle, 2020, p. 6).

Bertasi (2019) considera que é imprescindível olhar atentamente para as marcas produzidas pelas crianças durante seus percursos criadores para entender a maneira como vivem suas infâncias. Esse olhar atento e interessado nos permitirá ver a maneira como elas acessam suas experiências e como vão elaborando, transformando ou conservando suas narrativas. Outro ponto que ela destaca ser corriqueiro, nas escolas de Educação Infantil: “só são permitidas e consideradas adequadas as representações que mais se aproximam da realidade ou dos modelos já existentes, sendo que tudo que foge da realidade padronizada pelos adultos não é visto como desenho” (Bertasi, 2019, p. 25).

Compreendendo que as narrativas fazem parte da vida da criança e estão presentes em suas brincadeiras, compartilhando pensamentos e criando histórias, Beck (2019) desenvolve sua pesquisa. Esse processo de narrar e de, portanto, tornar-se protagonista de sua vida possibilita à criança experimentar outro tempo na relação entre presente e passado. Faria (2020) contribui refletindo que “[...] estar com as crianças no cotidiano escolar implica envolver-se, escutá-las para além das palavras [...]” (Faria, 2020, p. 58). Para fazer pesquisas com crianças, necessitamos estar atentos e sensíveis a aprender com elas.

Entrelaçamos essas reflexões ao pensamento de Silva (2022) quando destaca que:

[...] é por meio da narrativa, e, sobretudo da consciência, que advém pela linguagem da própria narrativa, que o homem se constitui enquanto sujeito consciente de si mesmo e se institui no mundo em história — a história individual, a história de cada evento, da família etc. Portanto, é por meio da história que o homem interpreta e reinterpreta a própria vida (Silva, 2022, p. 65).

Com uma abordagem voltada para a literatura, Day (2019) entende os desenhos infantis como um texto visual que pode propiciar à criança criar ficção e fabulação e, assim como Bertasi (2019), acredita na potência das narrações durante as produções dos desenhos. Destaca o papel de professoras e professores frente aos processos de criação e indica a importância dos afetos para esse processo.

Day (2019) também questiona, em sua tese, se há algo que possa ser lido nas garatujas infantis ou se há mesmo a necessidade de colocar algo que o represente, que identifique a imagem, haja vista que “o diferente, o que não

cabem, as sobras e desvios são excluídos, higienizados” (Day, 2019, p. 32), pois, segundo ela relata, no momento da sua pesquisa de campo, muitos desenhos que estavam sem nomes e sem formas, sem representações concretas, foram descartados, como se não houvesse nenhuma significância.

Nesse sentido, questiona se os desenhos sem forma das crianças poderiam ser considerados fabulações abstratas. A autora ainda observou que pouco tem sido estudado sobre o desenho infantil como linguagem com potencialidades criativas, como texto, como narrações e como fabulações, e considera o/a professor/a como responsável por ampliar e provocar os horizontes imagéticos e culturais das crianças.

Essas pesquisas se entrelaçam com nosso interesse de estudo, haja vista que, sendo os desenhos infantis processos de experiências vividas, ainda que eles se desenvolvam tendo como base a linguagem oral das crianças, colocamos o acento tanto nas narrativas das crianças como na “ausculta”, ou seja, em ouvir as crianças enquanto desenhavam, dialogar com elas, observar como trazem de suas diferentes realidades as percepções do mundo, da vida. Reiteramos que os desenhos infantis não podem ser descartados, pois neles e com eles vamos ao encontro das crianças, das culturas infantis.⁶

Retornamos, então, às cenas pedagógicas das salas de atividades. O que acontece quando se tem como proposta de ação pedagógica o desenho? Que/ quais provocações são feitas? O que nutre o repertório das crianças para além das suas vivências e experiências concretas para produzirem seus registros gráficos? Não são as imagens? O que é ofertado a elas em termos de imagens? E as imagens para ampliar o repertório delas, como são selecionadas? Que/quais recortes optamos por fazer? Censuramos? Arrancamos as páginas das revistas cujas imagens não “caibam na compreensão” das crianças? Até que ponto elas estão cerceadas desses atravessamentos imagéticos? E mais: observamos esses atravessamentos quando as crianças narram suas experiências gráficas/vividas ou ignoramos para não entrarmos em searas diante das quais, muitas vezes, não sabemos como agir?

Poderíamos continuar ressaltando inúmeros aspectos pedagógicos que potencializam o desenho como uma linguagem fundamental para o aprendizado

6 Para Sarmiento (2004), os eixos da cultura infantil ou cultura da infância são: a interatividade, a fantasia do real, a reiteração e a ludicidade.

das crianças, como as materialidades, suportes, hibridização com outras linguagens da arte (desenho no campo expandido). Mas todas essas fricções e perguntas que fazemos são para desconstruir o estereótipo de que o desenho infantil é somente a atividade gráfica que as crianças mais gostam de fazer e ponto. Sim, segundo Vygotsky (2009), “o desenho constitui o aspecto preferencial da actividade artística das crianças na sua idade precoce” (Vygotsky, 2009, p. 95). Entretanto, inferimos que eles são carregados de sentido(s) e que, como professoras e professores, precisamos estar atentos aos modos como reverberam a partir e com as imagens do cotidiano.

Para além das narrativas das crianças durante os desenhos, faz-se necessário pontuar que as imagens também determinam estereótipos gráficos quando fazemos circular nas salas de atividades da Educação Infantil uma visualidade que nega a criatividade da criança e determina modos de desenhar: quem nunca viu uma criança desenhando casa com chaminé sendo que mora em apartamento e que nunca viu concretamente esse tipo de casa?

E as macieiras com seus troncos marrons e suas “copas de folhas verdes” e frutas vermelhas? E os animais? Como as crianças aprendem determinados traços e formas? Qual objetivo de se desenhar no quadro para as crianças copiarem os desenhos ou para “verem o modo certo” de desenhar? Por que não lançar mão das muitas imagens da arte e da cultura visual que circulam cotidianamente na vida das crianças para que ampliem seus repertórios imagéticos, provocando-as a compreenderem para além dos elementos da sintaxe visual, a semântica que nos é tão cara? “Podem as imagens devorar os corpos?” (Baitello Junior, 2007, p. 77). Compreendemos que, para além dos corpos, elas devoram a mente, a criatividade, a criticidade e inventividade humana.

Não obstante, Martins (2012) propõe, então, tratar pedagogicamente a cultura visual, pois, para ele, estamos/somos vulneráveis às imagens e explorá-las de modo pedagógico nos “ajuda a entender como e por que certas influências são construídas, e a desenvolver uma compreensão crítica em relação às representações e artefatos da cultura visual” (Martins, 2012, p. 285).

Indo ao encontro dessa reflexão, Valle (2020) infere que:

[...] quando abordamos a perspectiva educativa da cultura visual, estamos falando de uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais

do olhar que emergem dos variados campos disciplinares. Ou seja, dos *artefatos visuais que são produzidos pela cultura e que nos ensinam modos de ser e atuar* – desde uma vinheta de abertura, às estruturas narrativas presentes nos filmes, nas tramas novelísticas, seriados, videoclipes, propagandas, outdoors, campanhas publicitárias (Valle, 2020, p. 7, grifo nosso).

Se entendemos que os desenhos infantis se constituem como linguagem, como enunciados das crianças, necessitamos antecipar a compreensão de como elas vão se apropriando desse mundo que é histórico e cultural. Assim, coadunando com Valle (2020), reafirmamos a potência das imagens e dos artefatos visuais que são produzidos pela cultura cujas reverberações conseguem atingir os modos de pensar e agir mais íntimos.

Em sua pesquisa, Costa (2018) trata do desenvolvimento infantil nas atividades criadoras do brincar, narrar e desenhar das crianças cegas e com baixa visão, todas com idade de 6 anos. Como nas pesquisas com crianças visuais, a linguagem oral ocupou centralidade na atividade imaginativa que revelou outras formas de visualidade e de significação.

Interessante como a investigação de Costa (2018) articula as unidades de sentido que são próprias das culturas infantis, como as brincadeiras, as narrativas e os desenhos, indo ao encontro das pesquisas de Gobbo (2018), que, em sua investigação, considerou o processo de humanização do homem como consequência da sua participação ativa no meio em que vive e suas relações com o outro e com a natureza. A autora questionou quais indícios de atividade criadora são encontrados nos desenhos e brincadeiras de papéis sociais das crianças.

Ela utilizou os gêneros discursivos (história de acumulação e de repetição, história em quadrinhos, fábula, crônica, mito, lenda, conto de fadas) como mediadores para investigar os processos de desenvolvimento da imaginação infantil. Para Gobbo (2018), foi possível constatar que os gêneros discursivos, como domínio social de comunicação, potencializam a comunicação e o desenvolvimento da imaginação das crianças, observados nos desenhos por elas produzidos bem como em suas brincadeiras.

Nessa direção, Beltrame (2021) priorizou, em sua investigação, ouvir as crianças de 4 e 5 anos. A autora se fundamentou na perspectiva histórico-cultural, objetivando analisar as manifestações, vozes e imagens no momento do

brincar de faz de conta, cujo resultado demonstrou que as crianças retratam em suas expressões (brincar e desenhar) as injustiças sociais a que são submetidas em seu dia a dia e, por meio das brincadeiras, experimentam novas aprendizagens. Assim, para além da imaginação e das regras que fazem parte das brincadeiras, a criança, quando brinca, realiza e vivencia suas principais atividades, criando modos de ser e estar no mundo.

A partir das últimas três pesquisas citadas, somos levadas a refletir sobre as culturas infantis propostas por Sarmiento (2004), pois, segundo ele, a “ludicidade” funciona como eixo estrutural que constitui a cultura infantil. Para o autor, “contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmiento, 2004, p. 15). Brincadeira de criança é coisa séria, pois, nesses momentos, elas se apropriam do mundo adulto e seguem significando, produzindo sentidos para os instrumentos e artefatos que têm à sua disposição. Artefatos esses que, a depender das infâncias e seus contextos, transpassarão modos distintos de a criança ser, agir e se relacionar com o mundo, com as pessoas e os próprios objetos.

Outros textos que se aproximaram das culturas infantis foram as pesquisas de Araújo (2018) e Machado (2019). Araújo (2018) inicia seu discurso informando sobre as tecnologias digitais como um dos artefatos da era da revolução tecnológica da sociedade que transforma a cultura lúdica infantil em *modus operandi* de construção de conhecimento. Ela se propõe a investigar como se dá a produção da cultura lúdica infantil das crianças de 3 a 5 anos de idade com uso das tecnologias digitais em tempos nos quais essas estão fortemente presentes, e cada vez mais cedo, na vida das crianças; quando o tempo e o espaço são invisíveis e os modos de brincar têm sofrido drásticas transformações. Segundo a autora, as tecnologias são mais um elemento que enriquece as atividades lúdicas, portanto não anulam as demais atividades existentes, como as brincadeiras tradicionais e simbólicas.

Nessa direção, Machado (2019) pensa as crianças a partir da compreensão de que elas são sujeitos sociais ativos e produtores de culturas infantis. Ele infere que investigar a cultura lúdica infantil foi, por vezes, parecer que estava andando em círculos devido a sua complexidade, pois a ludicidade é percebida de forma distinta em contextos históricos distintos. A partir de articulação entre estudos teóricos e uma pesquisa de campo comprometida a dar visibilidade às práticas culturais das crianças, concluiu que:

As culturas lúdicas infantis, por sua vez, dizem respeito a um processo que decorre de relações sociais que, por um lado, compreende a capacidade das crianças, nessas relações, em apropriarem-se de referências culturais que possuem ligação com alguma afetividade lúdica sua, ou seja, as referências “lúdicas” – termo utilizado por mim neste texto. Ao se apropriarem desse conjunto estável de referências – alguns desenhos animados, cumprimentos “secretos”, determinadas musicalidades –, por meio de uma reprodução interpretativa, as crianças ampliaram suas possibilidades em estabelecer relações lúdicas com outros sujeitos (Machado, 2019, p. 177).

A partir de Sarmiento (2004), outro eixo das culturas infantis que trazemos para o diálogo é a “fantasia do real”, pois é a partir de e com esses artefatos (materiais ou brinquedos) que, durante as brincadeiras, as crianças reinventam as funções desses objetos de modo criativo e inventivo. Entretanto, ao brincar, imaginar e reinventar, as crianças nos mostram o mundo histórico, social e cultural; ou seja, existe um espelhamento desse universo simbólico em que estão inseridas que está associado diretamente ao universo adulto, pois:

As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado — pelo contrário, é, mais do qualquer outro, extremamente permeável — nem lhes é alheia a reflexividade social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (Sarmiento, 1997, p. 22).

Considerando que “a reflexividade social global” a qual Sarmiento (1997) infere não é alheia às crianças, vamos ao encontro das reflexões de Cunha (2023). Para a autora, artefatos como os brinquedos interferem nos modos de ser das crianças assim como as imagens também interferem, pois a indústria do consumo investe em um discurso visual que nos impele a consumir não somente materiais, mas também a consumir o ponto de vista de quem produz esses materiais (Cunha 2023) determinando, por exemplo, as noções de gênero. Sobre esse aspecto, Fernandes (2022) discute, em sua tese, como os cenários das festas infantis comunicam significados e discursos sobre a infância, moldados por discursos socialmente construídos.

Esse estudo perpassa noções da infância, de festa, de cenários temáticos, de espetacularização e da sociedade consumista, apontando os espaços e os cenários das festas como textos que comunicam ideias, crenças e valores que implicam na concepção de determinar a infância brasileira. Essa comunicação acontece por meio das relações de interação com os usuários potencializados por recursos semióticos integrados, relacionados ao modo visual e espacial, variando conforme a temática, o espaço e o cenário.

E, para além desse contexto social que determina valores e crenças sem nos perguntar se aceitamos essas imposições, a escola reproduz, com muita “seriedade e competência”, esses cenários ideológicos que naturalizam, romantizam, idealizam e inventam as infâncias.

Outro trabalho que selecionamos que se aproxima dessa discussão é de Rezende (2022), que buscou, por meio de uma pesquisa-narrativa, compreender como o ambiente afeta e qualifica as brincadeiras infantis, reconhecendo as crianças como produtoras de cultura. A autora investigou os modos infantis das crianças de viver o cotidiano escolar, habitando e fazendo uso dos ambientes da escola em contextos lúdicos e na interação com seus pares.

Diniz (2019) investigou de que maneiras as noções de infância e de criança estão presentes em artefatos midiáticos nas campanhas publicitárias comerciais de um banco privado que fazem parte do projeto intitulado “Leia para uma criança”. Após a análise das campanhas publicitárias, alinhadas aos textos imagéticos e aos textos orais e escritos, notou que eles se complementam em um diálogo de convencimento, com questões de fundo muito valorizadas no mundo contemporâneo, tornando eficaz o objetivo de implantar uma ideia, sem deixar margens para questionamentos quanto aos seus objetivos que são, principalmente, divulgar uma empresa humanizada e preocupada com a educação brasileira como uma das suas prioridades.

Esse arcabouço visual e ideológico que atravessa as crianças e as infâncias também é tensionado na dissertação de Meira (2021) ao discutir aspectos de mediação cultural e comunicacional nos vídeos com brinquedos para as meninas no *YouTube*. Seu objetivo principal foi analisar a produção de sentido dos conteúdos e as mediações culturais e comunicacionais, considerando as expressividades de produtos e marcas nessa mídia, as repercussões possíveis e potencialidades de efeitos discursivos desses conteúdos nas estéticas da mediação publicitária como práticas ritualizadas de consumo. A autora

percebeu, em sua pesquisa, uma ascendência do discurso de uma sociedade tradicional, machista e misógina, com forte apelo ao consumo, levando a muitos questionamentos ao desejar compreender essa lógica determinada na mediação comunicativa dos dispositivos midiáticos.

Consumo, ideologia de gênero, relações de poder são determinantes na visualidade, nas imagens cotidianas; são discussões que perpassam pela/na construção social da infância, ganhando força quando pensamos nos espaços escolares, nas cenas pedagógicas às quais as crianças são expostas. Até que ponto compreendemos a potência das imagens que circulam nos espaços da Educação Infantil e a necessidade de repensarmos as narrativas que elas “ensinam” às crianças?

Verificamos que a investigação de Pereira (2021) aponta para um trabalho com a leitura de imagem a partir da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. A autora desenvolve a pesquisa com crianças de 3 e 4 anos de idade, buscando compreender como as três dimensões (leitura, produção e contextualização) podem contribuir para a percepção, a sensibilidade, a intuição, a curiosidade e a imaginação. Ela destaca que, apesar de a Abordagem não ter sido utilizada ainda na Educação Infantil na cidade em que a pesquisa foi desenvolvida, os resultados mostraram que é possível, sim, vivenciar essa abordagem com crianças pequenas.

Barreira (2022) também direciona para um trabalho voltado para a leitura de imagem desde a Educação Infantil. Em sua pesquisa, busca identificar quais conhecimentos são necessários para se alfabetizar visualmente e denuncia a lacuna existente na formação de professoras/es, reiterando a importância da leitura de imagem para que as/os professoras/es saibam utilizar os recursos visuais de forma adequada. Entretanto, informa que, ao longo dos anos, as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática têm sido priorizadas com maior carga horária em detrimento de outras como Arte.

Nesse movimento, a autora se questiona e investiga quais seriam os conhecimentos necessários para um indivíduo se alfabetizar visualmente. Ela aponta as dificuldades em encontrar uma definição objetiva do que seja exatamente uma alfabetização visual, mas considera que, para um indivíduo se alfabetizar visualmente, ele precisa adquirir habilidades para interpretar, analisar, compreender, ser perceptível e ter capacidade para fazer avaliações de imagens. Barreira (2022) infere que:

Para se alcançar essas habilidades que são necessárias no processo de alfabetização visual, são necessários conhecimentos variados, no entanto assim como na alfabetização alfabética se vai desenvolvendo e atingindo níveis mais altos da inteligência visual gradualmente, conforme se vai apropriando de todo esse aparato cognitivo e do seu uso prático também (Barreira, 2022, p. 42).

Concordamos com a autora quando afirma que a alfabetização visual, apesar de ser complexa, é possível, principalmente quando é encarada de forma intencional; não como uma intuição, mas com ações pedagógicas organizadas, planejadas para esse fim. Assim como a alfabetização (apropriação da leitura e da escrita), a alfabetização visual necessita de organização e tempo, por isso a defesa de que deva ser iniciada o quanto antes com as crianças na fase pré-escolar. A autora destaca que, timidamente, essa realidade tem sido modificada em algumas escolas de nosso país, embora evidencie que ainda seja pouco e que a leitura de imagens deva estar presente em todos os níveis de educação, pois é através das imagens também que os indivíduos aprendem. Ela finaliza alertando que:

A imagem, seja bidimensional ou tridimensional, tem um poder expressivo e comunicacional muito elevado para se negligenciar conhecer seus meandros e sua gramática, perdendo-se com isso um mergulho mais profundo na forma e conteúdo do que se vê, ficando na superfície da leitura visual e tendo uma rasa apreciação e interpretação sobre a informação visual, uma vez que não basta apenas ter o sentido da visão para captar seus significados mas é necessário as sinapses neurais e a capacidade perceptiva e sensível que só a experiência humana traz (Barreira, 2022, p. 160).

Outra pesquisa que traz como potência a Abordagem Triangular (Barbosa, 2010) é a produção de Baldani (2022) que investigou como as pinturas das obras de arte poderiam contribuir para o aprimoramento do desenho da criança articulado a essa abordagem e ao conceito de desenho cultivado (Iavelberg, 2006).

Assim como Barreira (2022), Baldani (2022) considera a/o professor/a como um/a importante componente nessa mediação entre a arte e a criança, visto que proporciona momentos em que os estudantes são protagonistas de suas próprias criações. O/a professor/a, assim, estreita as relações de forma

cativante, incentivando o gosto por fazer arte para que ele se estenda por toda a vida e não se restrinja apenas ao período escolar. Baldani (2022) ressalta que, após a pesquisa, as crianças continuaram a desenhar utilizando o que tinham aprendido durante o desenvolvimento do projeto e, quando elas pegavam outros livros, observavam por mais tempo as imagens, fazendo suas análises. Assim, ela evidencia que o processo de alfabetização visual das crianças está para além do gosto pela arte. Por fim,

[...] a pesquisa conclui que as ações organizadas de forma intencional contribuíram com vivências e experiências, em que as crianças ampliaram seus repertórios no fazer artístico por meio de desenhos, refletindo em aprimoramentos: pinturas das formas, organização, completude da figura humana, diversidade de cores, fundo e movimento. Também proporcionou momentos de aprendizagem para a professora pesquisadora, na busca por um ensino de Arte que colabora com a produção do desenho infantil de crianças (Baldani, 2022, p. 8).

As propostas de Pereira (2021), Barreira (2022) e Baldani (2022) apontam para a urgência de se trabalhar com a leitura de imagem com as crianças pequenas. Entretanto, para que isso aconteça, é preciso que professoras e professores compreendam e saibam explorar as imagens em todas as suas nuances e atravessamentos, inclusive ao delimitar fundamentação teórica que subsidie os modos como acessar as imagens, colocá-las em contradição, analisá-las no tempo/espaço e fazer com que as crianças sejam provocadas a gastar um tempo diante delas, acessando seus códigos, simbologias, seus discursos/narrativas e sentidos.

Franz (2003) propõe um percurso metodológico para a leitura de imagem quando reflete sobre a “compreensão crítica para a leitura de imagem”.⁷ Para ela, o âmbito Pedagógico seria aquele em que as/os professoras/es fariam as escolhas das imagens para explorar e compor o repertório imagético das crianças. Talvez esse seja o âmbito que mais incida sobre as aprendizagens das crianças da Educação Infantil, haja vista que, a partir do recorte (seleção) da curadoria educativa que se faça, as crianças podem nunca ter acesso a

7 Âmbitos de compreensão, segundo Franz (2003): Pedagógico, Biográfico, Estético/artístico, Crítico/social e Histórico/antropológico.

imagens que as façam refletir ou se ver representadas na objetividade concreta da vida, reverberando na constituição dos seus repertórios imagéticos.

Conforme ressaltamos, as imagens são ideológicas, políticas e definidoras de narrativas hegemônicas que instituem as relações ou as estruturas de poder, saber e ser (Mignolo, 2004), portanto incidem diretamente na constituição das subjetividades das crianças e das infâncias.

Frente a essa reflexão, dialogamos com a pesquisa de Santiago (2019), cujos estudos se debruçaram sobre a produção de culturas infantis relativas à racialização, às relações de classe e às relações de gênero produzidas por crianças de zero a três anos de idade. Por meio de sua pesquisa, o autor identificou as transgressões e resistências das crianças negras e brancas que mencionaram as hierarquias pautadas na ordem patriarcal e racista, criando relações, como protagonistas, com o mundo e com os outros sujeitos por meio das brincadeiras.

Não podemos negar que a nossa sociedade reflete a imagem colonizada, branca, patriarcal e eurocêntrica que se mantém por meio de um discurso narrativo e imagético que buscamos desconstruir com uma educação emancipatória, crítica e consciente de nossas crianças nos espaços escolares e fora deles. Entretanto:

[...] práticas verbais e não verbais são lançadas o tempo todo diante dos olhos atentos das crianças, e as atitudes de respeito ou de rejeição – ao contato físico (com adultos e de outras crianças), à sua autoimagem, à sua representação – vão, aos poucos, constituindo a identidade e a percepção que elas têm de si mesmas e do grupo social a que pertencem. Ou seja, a identidade é constituída nas relações e nos processos sociais que tornam possível a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, e é na *escola que grande parte dessas experiências infantis* (boas ou ruins) acontecem (Góes; Rosa, 2022, p. 6, grifo nosso).

Se grande parte das experiências infantis ocorrem nos espaços escolares, torna-se fulcral propor ações pedagógicas que acessem os conhecimentos e repertórios imagéticos da cultura visual trazidos pelas crianças, ampliando-os por meio de mediação qualificada e de materiais que sejam dispositivos visuais potentes para desafiá-las, provocá-las a ler essas visualidades nos mais diferentes suportes ou linguagens.

Nesse sentido, Souza (2022) investigou, em sua pesquisa, como é a relação das crianças com os livros de imagem, apontando que eles são os preferidos delas e que as leituras que elas realizam são construídas a partir de seus próprios repertórios. Por não apresentarem narrativas escritas, pois a história é toda narrada através das imagens/ilustrações, esses livros possibilitam às crianças organizarem o pensamento e ampliar suas aprendizagens e oralidade. Eles também contribuem para estimular a criatividade, a imaginação e o gosto pela leitura.

Souza (2022) alerta quanto à complexidade dos livros de imagem, pois, apesar de muitos descredibilizarem esse material, ao serem lidos de maneira eficiente, eles se tornam um grande exercício de emancipação, podendo ser utilizados para além das turmas infantis. Ela conclui que os livros de imagem contribuem quando provocam em seus leitores uma disposição para criar, imaginar e desfrutar e que, assim como a arte, a literatura é imprescindível para sensibilização e formação humana; ressalta a importância da/o professor/a também ser um consumidor da literatura para servir de referência para as crianças; e infere que:

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler segundo a experiência de vida de cada um e das perguntas que o leitor faz as imagens ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras que podem significar um alargamento do campo de consciência de nós mesmos de nosso meio de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com as outras culturas no tempo e no espaço (Souza, 2022, p. 108).

Para finalizar nosso diálogo com pesquisadoras e pesquisadores que têm buscado compreender os atravessamentos das imagens na constituição do repertório imagético infantil, trazemos um pequeno recorte do estudo de Borriollo (2022) que, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, questiona em sua tese qual a contribuição dessa teoria para a compreensão da relação entre os processos de desenvolvimento do desenho e da consciência da criança na Educação Infantil.

A autora posiciona o desenho como uma possibilidade potente no desenvolvimento infantil e aponta as relações entre desenvolvimento do desenho e da consciência da criança, além de discutir a necessidade da/o docente trabalhar o desenho intencionalmente para uma educação estética e artística na Educação Infantil. Para ela, é na escola que as crianças se apropriam dos

aspectos culturais da sociedade, e o desenho, como função psíquica superior de acordo com a perspectiva histórico-cultural, contribui para o desenvolvimento da consciência, devendo ser estimulado na infância e priorizado na Educação Infantil de forma consciente, mediada e intencional.

Boriollo (2022) reconhece as escolas de Educação Infantil como responsáveis pela formação estética das crianças e reforça a necessidade de os profissionais que trabalham nessa etapa terem ciência de seu papel humanizador e potencializador do desenvolvimento infantil, principalmente em um país com tantas desigualdades sociais como o Brasil, pois “esse compromisso significa garantir às crianças das classes populares o direito à educação estética e ao desenvolvimento da consciência em seu cotidiano, bem como o acesso ao conhecimento histórico, social, científico, artístico e filosófico” (Boriollo, 2022, p. 223).

Reconhecer que as imagens da cultura visual que circulam cotidianamente entre as crianças são formadoras de opinião e de modos de se ver e ver o outro é um dos primeiros passos para reconhecermos a potência delas na constituição das subjetividades e identidades infantis.

Seguidamente, é preciso reconhecer que as visualidades que compõem os espaços escolares estão imbricadas com esses discursos hegemônicos que precisam ser desconstruídos, repensados, reconfigurados por meio de ações pedagógicas intencionais.

Considerações

Com o intuito de realizar um estado da arte acerca das discussões que refletem e refratam os modos como as pesquisas dos últimos cinco anos (2018 a 2023) têm tratado os atravessamentos das imagens na constituição do repertório imagético infantil, elaboramos esse texto para provocarmos modos de (re)pensar a potência imagética que transpassa os corpos das crianças, os espaços onde habitam, bem como os desenhos, brincadeiras, narrativas, ou seja, as culturas infantis.

Quando buscamos os estudos que abordam o desenho, a imagem, a cultura visual com as crianças pequenas, observamos que eles ainda são incipientes. Entretanto, o interesse pelo estudo das infâncias tem crescido no momento em que a sociedade direciona seu olhar para aqueles que deveriam ser cuidados e ter garantidos os seus direitos por melhores condições de vida.

Compreendemos que esse olhar para as crianças trará, em seu bojo, mais estudos sobre as visualidades que, na contemporaneidade, têm tomado dimensões importantes na sociedade.

Notadamente, durante a análise das pesquisas, identificamos que às professoras e aos professores são delegadas grandes expectativas, como se dependesse somente delas/es o sucesso da educação das crianças e, especificamente para nossa discussão, como se fossem elas/es as/os únicas/os responsáveis por transformar a conformação do olhar que as imagens realizam na constituição das identidades das crianças.

Não queremos colocar ênfase na responsabilidade docente, mas queremos reiterar a importância de que professoras e professores, bem como a comunidade escolar, compreendam que as narrativas ideológicas, políticas e de relações de poder (inclusive na relação adulto e criança) ganham força por meio das imagens e que elas não podem ser ignoradas como basilares na formação de opinião. Estamos vivendo em um mundo visualmente orientado que define o que consumimos a partir do que Mignolo (2004) propõe como estruturas de poder (político, econômico, social, geracional, cultural), de ser (subjetividade, sexualidade, raça, gênero) e saber (epistêmico, filosófico, científico) que, em nossa perspectiva, invisibilizam as epistemologias infantis e suas identidades pelos atravessamentos que as imagens fabricadas produzem.

Voltamos, então, a uma das nossas perguntas iniciais: até que ponto compreendemos a potência das imagens que circulam nos espaços da Educação Infantil e a necessidade de repensarmos as narrativas que elas “ensinam” às crianças? Sublinhamos que se faz necessário buscar, na perspectiva educativa da cultura visual, desconstruir, reconfigurar os simbolismos preconizados na produção visual e o trabalho com/a partir das imagens são dispositivos fundamentais para serem explorados com as crianças da/na Educação Infantil.

O caminho a ser percorrido para compreender como a cultura visual influencia no repertório imagético infantil é extenso, mas percorrê-lo se faz necessário, pois as imagens ditam regras, subjugam, invisibilizam e deixam marcas indeléveis na constituição das crianças. Reiteramos que as imagens e os discursos visuais “podem muitas coisas” e ensinar as crianças a compreendê-los em todas as suas nuances talvez seja nosso maior desafio e compromisso com a educação ética, estética e artístico-cultural delas.

Referências

- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. Com a Palavra as Crianças: algumas reflexões sobre as relações raciais na escola. *In: 34ª Reunião Anual da ANPED – Educação e Justiça Social*. Natal: RN, 2011.
- ARAÚJO, Ana Lúcia Soares da Conceição. **A tecelagem da cultura lúdica das crianças de 3 a 5 anos com o uso das tecnologias digitais**: entre rotinas, ritos e jogos de linguagens. 2018. 246 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- BAITELLO JÚNIOR, Norval. Podem as imagens devorar os corpos. **Sala Preta**, v. 7, p. 77-82, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57322> Acesso em: 19 jul. 2023
- BALISCEI, João Paulo. PROVOQUE – Problematizando visualidades e questionando estereótipos: leitura de imagens fundamentada nos Estudos da Cultura Visual. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 35, n. 77, p. 283-298, set./out. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155061264015> Acesso em: 19 jul. 2023
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 341 p.
- BALDANI, Angelita Santa Rosa. **O desenho na educação infantil**: a utilização de imagens de obras de arte como estratégia de ensino. 2022. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2022
- BARBOSA. Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- BARREIRA, Andreia Matos. **Alfabetização visual desde a infância**: desenvolvendo a educação do olhar e competências para as produções visuais. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista - Unesp, São Paulo, 2022
- BECK, Karla Lopes. **Um convite ao labirinto**: experiências cinematográficas na Educação Infantil. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas. 2019
- BELTRAME, Lisaura Maria. **O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural**: vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 E 5 anos. 2021. 200 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria. 2021
- BERTASI, Andressa Tháís Favero. **DESENHO NARRATIVO NA PRÉ-ESCOLA**: as crianças e seus pensamentos coloridos. 2019. 249 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, Porto Alegre. 2019

- BORIOLO, Beatriz de Cássia. **As relações entre o desenho e o desenvolvimento da consciência na Educação Infantil a luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2022. 231 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Carlos – USC, São Carlos. 2022
- COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza. **A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão**. 2018. 225 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília. 2018.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Arte/Educação, Infância e Cultura Visual: Territórios da docência e pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2023.
- DAY, Giseli. **O texto visual: processos de criação e fabulação nos desenhos infantis**. 2019. 211 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2019
- DINIZ, Kênia Mendonça. **Campanhas publicitárias do programa “Leia para uma Criança” do Itaú Social: uma abordagem investigativa sobre a educação da infância**. 2019. 197 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Uberlândia, 2019
- FARIA, Paula Amaral. **Com as linguagens, as crianças: brincadeiras na educação infantil**. 2020. 293 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG. 2020.
- FERNANDES, Cláudia Regina Ponciano. **Parabéns pra você! cenários temáticos em festas infantis: um olhar para o discurso espacial a partir da multimodalidade e semiótica social**. 2022. 228 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba - UFP, Paraíba, 2022
- FRANZ, Terezinha. Os estudantes e a compreensão crítica da arte. *In: Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Editora Letras contemporâneas, 2003.
- GOBBO, Gislaíne Rossler Rodrigues. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**. 2018. 291 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista - Unesp, Marília. 2018
- GÓES, M. S; ROSA, T.G. Formação de Professoras (Es): ensino da arte para as relações étnico-raciais na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 115, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.54031>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54031> Acesso em 19 ago. 2024
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**. Porto Alegre: Zouk. 2006.
- MACHADO, Sandro. **Culturas infantis na pré-escola**. 2019. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre. 2019.

- MARTINS, Raimundo. Rumos e rotas da imagem e da arte na educação. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 14, n. 2, jul/dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18776/9886> Acesso em: 19 ago. 2024
- MEIRA, Karla de Melo Alves. «Clica aqui no meu canal!»: mediações e produções de sentidos do consumo para meninas no YouTube. 2021. 301 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2021.
- MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *In*: Santos, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez. 2004.
- MIRZOEFF, Nicholas. **Una Introducción a la cultura visual**. Trad. Em castellano Paula García Segura. Barcelona: Editora Paidós, 2003.
- PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que Educação Infantil queremos?** Bauru, SP: Mireveja Editora, 2022.
- PEREIRA, Elenice de Fátima. **Abordagem triangular**: uma experiência estética na educação infantil. 2021. 237 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2021.
- REZENDE, Julia Marianno Marques. **Quando redes e pedrinhas convidam as crianças para brincar**: ambiente educador maleável e plural. 2022. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022
- ROCHA, Ana Silvia Medeiros de Sousa. **Educação infantil, cultura visual e subjetividade**: desenhos animados na formação de valores multiculturais. 2021. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino. Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2021
- ROCHA, Ruth. **No Tempo em que a Televisão Mandava no Carlinhos**. 1. ed. São Paulo: Editora FTD, 2000.
- SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o sol!**: (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 à 3 anos em creche. 2019. 135 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, UEC, Campinas, 2019.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: Manoel Jacinto Sarmento & Manuel Pinto. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: CEDIC, UMINHO. 1997.

- SILVA, Silvana de Medeiros. **Narrativas orais infantis: o processo de historicizar-se na Educação Infantil em Ambiente Virtual.** 2022. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRGN, Natal, 2022
- SOUZA, Fabiana Amorim Siqueira de. **O livro de imagem na Educação Infantil: Ressonâncias da leitura na perspectiva das docentes.** 2022. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho, UNJ, São Paulo. 2022
- VALLE, Lutiere Dalla. Cultura visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. **Rev. Cad. Comun.**, Santa Maria, v.24, n.1, art 11, p.2 de 20, jan/abr. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347530180_Cultura_visual_e_educacao_cartografias_afetivas_e_compreensao_critica_das_imagens Acesso em: 19 set. 2023
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Imaginação e a Arte na Infância.** Lisboa: Relógio D'água Editores, janeiro de 2009.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

3. Educação científica na Educação Infantil: análise das dissertações defendidas entre 2021 e 2023 no PPGPE-Ufes

Ana Paula da Silva Ramos¹

Mirella Pereira Caliar Magnago²

Pedro José Garcia Júnior³

Patricia Silveira da Silva Trazzi⁴

10.52695/978-65-5456-088-7.3

Introdução

Neste texto, pretendemos dar visibilidade às pesquisas que desenvolvemos no Mestrado Profissional em Educação, em que estamos trabalhando na interface da Educação Infantil e da educação científica. Essa demanda traz à tona toda uma complexidade que envolve esses dois campos de conhecimento que possuem, separadamente, suas especificidades muito bem demarcadas. Há uma vasta literatura que contempla os estudos sobre a infância e também sobre a educação científica. No entanto, apesar da robusta produção

1 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação- Ufes. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3131125470751372>

2 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação- Ufes. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3084370491195275>

3 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação- Ufes. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3975519046133697>

4 Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação- Ufes. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3216357509717121>

de pesquisas que encontramos em ambas as áreas, são poucos os estudos que tratam da articulação desses dois campos teóricos.

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica e direito, de toda criança, assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), que traz como parâmetro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) organizam essa etapa da Educação Básica em três grupos por faixa etária: bebês (0 – 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses – 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos – 5 anos e 11 meses).

Para cada faixa etária, a BNCC preconiza que a Educação Infantil deva ser trabalhada a partir dos chamados “campos de experiência”. São cinco esses campos: 1 – O eu, o outro e o nós; 2 – Corpo, gestos e movimentos; 3 – Traços, sons, cores e formas; 4 – Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada faixa etária, os campos de experiência são desenvolvidos de acordo com objetivos de aprendizagem⁵ definidos pela BNCC e devem ser trabalhados de acordo com o artigo 9º das DCNEI, que delimita, como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, as interações e as brincadeiras. Assim, à medida que as crianças interagem entre si, com os adultos e com o meio por intermédio das brincadeiras, elas podem construir e se apropriar de conhecimentos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

As DCNEI, em seu artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

5 Em nossa concepção, os objetivos de aprendizagem nos remetem a uma perspectiva “escolarizante” da Educação Infantil, ou seja, a uma ideia que, ao nosso entender, não condiz com as DCNEI/2009.

Considerando essa definição, entendemos os infantes como sujeitos históricos que produzem cultura, participam, questionam e, nesse processo, percebem-se como integrantes da cultura.

Nesse sentido, gostaríamos de delimitar alguns pressupostos básicos para pensarmos a educação científica no diálogo com a Educação Infantil, considerando o artigo 3º e o artigo 9º das DCNEI:

Artigo 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. [...]

Artigo 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: [...] III- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] V- ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; [...] VIII- incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; XIX- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X- promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (Brasil, 2009).

Considerando esses artigos, entendemos que:

1. Educação Infantil não possui uma proposta disciplinar. A proposta da EI se aproxima mais de uma abordagem interdisciplinar e/ou transdisciplinar do conhecimento. A perspectiva é pensar a relação das crianças com a ciência, não por meio do ensino disciplinar de Ciências, mas por meio da aproximação das culturas da infância e da cultura científica (Souza; Fagionato-Ruffino; Pierson, 2013).

2. Apesar de a BNCC apresentar uma descrição de cada campo de experiência que possa indicar temáticas de interesse, não há, nesse segmento, um currículo rígido e estruturado. Isso indica que o foco na EI não é o ensino de conteúdos disciplinares. Mais do que saber o que deve ser ensinado, o foco deve ser em como será ensinado, quem são esses aprendizes, quais seus modos de aprender (Dominguez, 2014a; 2014b). Apesar de ser uma etapa que antecede o Ensino Fundamental, a Educação Infantil não se constitui propriamente em uma fase preparatória para o Ensino Fundamental. Nesse segmento, não há a figura do/a aluno/a. Existem crianças que são atores sociais que criam, produzem e que são capazes.
3. Não há uma categoria única de infância, mas sim diferentes formas de viver a infância, que variam de acordo com o modo de ser criança, sua experiência, sua etnia, gênero, classe social, contexto histórico etc. Assim, consideramos que não há uma infância, mas infâncias (Lima; Santos, 2018).
4. A intencionalidade da proposição da inserção de elementos da ciência na Educação Infantil se justifica por entendermos a relevância, na primeira infância, do experimentar, vivenciar descobertas, compreender o mundo em que a criança está inserida e a si mesma. A interação, de modo ativo com o mundo, favorece a construção de conhecimentos. Assim, entendemos que estimular o desenvolvimento das habilidades de exploração é o começo do fazer ciência; é entender que a ciência começa assim, ao desvendar os porquês.

A partir desses pressupostos, nosso grupo de pesquisa de discentes do Mestrado Profissional pretendeu avançar para além de discussões que perpassam a literatura que trata de questionamentos sobre: Crianças aprendem ciências? Como ensinar ciências se os/as professores/as desse segmento não possuem domínio de conteúdos científicos suficientes para tal ensino?

Algumas ideias compartilhadas pelo grupo de pesquisa

Magnago (2021) aponta, em sua dissertação, que autores como Arce, Silva e Varotto (2011), Mello (2014, 2017a, 2017b, 2020) e Barros e Pequeno (2017) têm identificado que, apesar da complexidade do processo de aprendizagem específico da Educação Infantil e da tentativa de desqualificação

da aprendizagem nessa etapa, as pesquisas sobre o processo ensino-aprendizagem acerca do universo infantil estão em plena discussão e desenvolvimento. Foi observado, a partir desses autores, que trabalhar ciências desde a Educação Infantil pode possibilitar um desenvolvimento maior na criança no mundo da ciência, estimulando-a a formular seus próprios questionamentos e observar os fenômenos à sua volta.

Com relação aos questionamentos sobre o chamado “déficit conceitual do professor generalista”, Lima e Maués (2006) refletem que essa crítica é fundada no pressuposto de que se esse/a professor/a não tem uma formação específica na área, como ele poderá ensinar ciências para as crianças? Os autores criticam essa crença e defendem que não é necessário ter conhecimento aprofundado dos conceitos científicos para se trabalhar ciências com as crianças, pois entendem o ensinar ciências como uma experiência compartilhada durante o ato pedagógico. O entendimento é de que “os conteúdos científicos” fazem parte do cotidiano escolar e surgem de demandas do próprio cotidiano das crianças. Ao/à professor/a, cabe explorar as situações vivenciadas, de modo a organizar suas atividades.

À medida que entendemos que o foco não é o ensino de conteúdos disciplinares, mas as experiências que são compartilhadas, compreendemos que as interações e as significações que as crianças atribuem a essas experiências devem ser o foco do processo nessa etapa da Educação Básica. Tais experiências se baseiam no brincar, no lúdico, na imaginação e na fantasia.

Assim, nessa direção, apoiamo-nos em autores como Souza, Fagionato-Ruffino e Pierson (2013), que defendem o uso de práticas investigativas na educação científica desde a primeira infância, com temáticas diversas, não centradas no conteúdo científico em si mesmo, mas na introdução da utilização de atividades próprias do fazer científico, como observação, exploração, levantamento e testes de hipóteses acerca de fenômenos que acontecem no dia a dia das crianças.

Dessa forma, compreendemos que, a partir da inserção de elementos do fazer científico, poderemos contribuir para criar, ampliar ou cultivar na criança o desejo de descobrir e procurar respostas sobre os fenômenos que a cercam. E, para isso, o foco do processo não seria conteúdos científicos em si mesmos, mas sim situações cotidianas que partam de brincadeiras ou da própria curiosidade das crianças e que despertem sua imaginação, percepção, memória, fala e pensamento.

Nesse contexto, os/as professores/as da Educação Infantil têm um papel fundamental na mediação desse processo, que significa permitir que as crianças explorem o mundo ao seu redor, de seu modo e não sob formas engessadas de trabalho que definem *a priori* o que devem dizer e fazer. A postura do educador seria a de proporcionar as explorações e o acesso a diferentes elementos da cultura científica, de modo que as crianças vivenciem novos acontecimentos, materiais, sons, aromas, sentimentos, na interação com os seus pares e com os adultos.

No fundo, as crenças relativas ao déficit conceitual do professor generalista e à capacidade das crianças de aprender ciências indicam questões mais profundas, que envolvem perguntas como: O que é aprendizagem na Educação Infantil? O que é ensinar na Educação Infantil? O que significa promover a inserção da educação científica na Educação Infantil? Qual tipo de mediação vem sendo realizada junto às crianças pelos/as professores/as no processo de abordar elementos da ciência? Como acontece essa mediação? Quais saberes são mobilizados pelos docentes nesse processo?

Aproximar as crianças da ciência é unir o que é próprio da ciência, como a investigação, a observação sistemática dos fenômenos, o levantamento e o teste de hipóteses, questionamentos, com o que é próprio da cultura da infância: a curiosidade, o encantamento com os fenômenos, a interação com o mundo e com os outros, a busca pelo saber e a construção coletiva de aprendizagens.

Com base em uma revisão de literatura realizada nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, entre 2015 e 2019, encontramos treze artigos que abordam a Educação Infantil em interface com a formação de professores/as na educação científica, evidenciando que esse é um assunto ainda pouco abordado nas pesquisas.

Quadro 1 – Seleção de trabalhos apresentados no ENPEC – 2015 a 2019, referentes à educação científica e à Educação Infantil (continua)

Título do trabalho	Autores	Ano
1 – Ensino de Ciências para professores da educação infantil	REIS, A. C.; JANUZZI, C. M. L.	2015

Quadro 1 – Seleção de trabalhos apresentados no ENPEC – 2015 a 2019, referentes à educação científica e à Educação Infantil (conclusão)

2 – Estudo das possibilidades e dos desafios da inserção de discussões sobre o conhecimento científico na Educação Infantil	GONÇALVES, L. C.; MIRANDA, E. M.; MUNIZ, S. R.	2015
3 – Aprendizagem de ciências na educação infantil enquanto participação em um campo de prática: Primeiras aproximações	PEREIRA, A. F.; GOU-LART, M, I. M.; COUTI-NHO, F. Â.	2015
4 – Ciências na Educação Infantil: uma abordagem investigativa para brincadeira com bolinhas de sabão	SILVA, V. M. L.; CAPEC-CHI, M. C. V. M.	2015
5 – Cultura científica-escolar: uma proposição teórica	NASCIMENTO, L. A.; SASSERON, L. H.	2015
6 – Educação Infantil e Ensino de Ciências: um panorama de teses e dissertações brasileiras	FERNANDES, K. L. S. <i>et al.</i>	2017
7 – O desenvolvimento de ações de Investiga-ção Científica com crianças da Educação Infantil	MORAES, T. V. <i>et al.</i>	2017
8 – Ciências na Educação Infantil: um desafio para os professores	NAPOLITANO, C. A. F.; XAVIER, M.	2017
9 – A formação de professores para o ensino de ciências e os objetivos estabelecidos pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	BATISTA, L. S. A.; BO-CARDO, L.	2017
10 – O que sabem as professoras que ensinam ciências para as crianças pequenas	DOMINGUEZ, C. R. C.; FREITAS, C. K.; SOUZA, J. P. M.	2019
11 – Saberes docentes para o trabalho com educação científica na Educação Infantil	FERREIRA, B.; GRANA-DO, B.	2019
12 – Ensino de ciências na Educação Infantil: tecendo reflexões sobre a formação docente e a práxis pedagógica	LACERDA, A. R. A.; OLI-VEIRA, D. SANTOS, S. R. M.; PRAÇA, A. V. S.	2019
13 – Formação de professores da Educação Infantil e o ensino de Ciências: resultados evi-denciados a partir dos Anais do ENPEC	UJIE, N. T.; PINHEIRO, N. A. M.	2019

Fonte: Ramos (2023).

Apesar de ainda ser tímida a exploração de pesquisas na interface Educação Infantil e educação científica, observamos que os artigos enfatizam a importância de se pensar essa articulação, colocando a criança como protagonista na construção do conhecimento.

Nessa direção, temos como objetivo, neste texto, dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas no nosso grupo de pesquisa, no qual trabalhamos nessa interface da educação científica e da Educação Infantil.

Caminhos percorridos nas dissertações defendidas por egressos do Programa de Pós-graduação em Educação 2021-2023

Formado pela docente orientadora, duas professoras e um professor da Educação Infantil de Centros de Educação Infantil de municípios do Estado do Espírito Santo (Colatina, Serra e Venda Nova do Imigrante), o grupo de pesquisa procurou investigar como acontecem práticas científicas de caráter investigativo realizadas por professores/as da Educação Infantil junto às crianças que frequentam esses centros.

Magnago (2021) e Garcia Junior (2023) desenvolveram suas pesquisas junto a professoras da Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil em que são docentes efetivos, nos municípios de Colatina e Venda Nova do Imigrante, respectivamente. Já Ramos (2023) desenvolveu sua pesquisa com uma turma de crianças em que atuou como pesquisadora e professora regente no Centro de Educação Infantil no Município de Serra-ES.

Quadro 2 – Dados das dissertações dos egressos do Mestrado profissional em Educação na temática da Educação Infantil e educação científica 2021-2023 (continua)

Autores	Título da Dissertação e Produto Educacional	Sujeitos da pesquisa
Mirella Pereira Caliarí Magnago	<i>Diálogos com docentes: construindo possibilidades para o ensino de Ciências por investigação com a educação infantil.</i>	03 professoras da Educação Infantil
Pedro José Garcia Junior	<i>Espaços não-formais de educação e seus possíveis usos na educação infantil: concepções e práticas de professores na educação em Ciências.</i>	16 Professoras da Educação Infantil

Quadro 2 – Dados das dissertações dos egressos do Mestrado profissional em Educação na temática da Educação Infantil e educação científica 2021-2023 (conclusão)

Ana Paula da Silva Ramos	<i>Reflexões sobre as possibilidades de inserção da cultura científica na educação infantil: narrativas de experiências educativas sobre minha prática pedagógica.</i>	15 Crianças da Educação Infantil
--------------------------	--	----------------------------------

Fonte: Os autores.

O quadro 3 apresenta o objetivo geral e a perspectiva metodológica das dissertações dos egressos.

Quadro 3 – Objetivo geral e perspectiva metodológica das dissertações dos egressos (continua)

Título da dissertação	Objetivo geral	Perspectiva metodológica
<i>Diálogos com docentes: construindo possibilidades para o ensino de Ciências por investigação com a educação infantil</i>	Investigar os saberes produzidos a partir do desenvolvimento de uma proposta formativa, realizada junto a um grupo de docentes que atuam em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de Colatina-ES, sob a perspectiva do Ensino de Ciências por Investigação (ENCI).	Pesquisa qualitativa, de inspiração na pesquisa-ação crítico colaborativa. Realizada junto a 3 professoras da Educação Infantil (maternal II), no período pandêmico do SARS-CoV-2. Fonte de dados: narrativa de professoras gravadas e transcritas durante e após curso de formação realizado de forma <i>on-line</i> . Análise dos dados: análise de conteúdo.

Quadro 3 – Objetivo geral e perspectiva metodológica das dissertações dos egressos (conclusão)

<p><i>Espaços não-formais de educação e seus possíveis usos na educação infantil: concepções e práticas de professoras na educação em ciências</i></p>	<p>Analisar a utilização/ contribuição dos espaços não-formais de educação para a educação em Ciências junto a professoras da Educação Infantil de uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Venda Nova do Imigrante – ES.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, envolvendo 16 professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de três a cinco anos de idade. Fonte de dados: questionários e entrevistas com as professoras participantes. Análise descritiva.</p>
<p><i>Reflexões sobre as possibilidades de inserção da cultura científica na educação infantil: narrativas de experiências educativas sobre minha prática pedagógica</i></p>	<p>Compreender, por meio da narrativa do vivido, as aproximações entre a cultura científica e Educação Infantil no contexto de práticas pedagógicas realizadas em um CMEI do Município de Serra/ES.</p>	<p>Pesquisa qualitativa e narrativa. Realizada no período final da pandemia do SARS-CoV-2. Fonte de dados: narrativas escritas da professora pesquisadora, registros fotográficos das atividades. Análise de dados: Análise descritiva.</p>

Fonte: Os autores.

As três pesquisas realizadas foram desenvolvidas em uma abordagem qualitativa. As investigações de Magnano (2021) e Garcia Junior (2023) tiveram como sujeitos de suas pesquisas professoras da Educação Infantil. Magnano (2021) realizou um curso de formação *on-line* para três professoras, com a temática do ensino de ciências por investigação. Nesse curso, foi possível obter relatos de práticas científicas realizadas pelas professoras com as crianças e compreender que, nessas práticas, muitos aspectos da abordagem investigativa já eram realizados por elas, como atividades de observação sistemática de um fenômeno, levantamento e teste de hipóteses, realização de experimentos e sistematização de resultados.

Na pesquisa de Garcia Junior (2023), foi realizado um levantamento com 16 professoras da Educação Infantil sobre a utilização de espaços não-formais de educação com as crianças. Nessa pesquisa, foi possível identificar que as professoras utilizam esses espaços para promover práticas científicas

ao ar livre e consideram fundamentais esses espaços, na medida em que eles proporcionam às crianças contato com a natureza por meio de visitas a parques ecológicos e instâncias de agroturismo na região próxima à escola. O estudo apontou também algumas dificuldades encontradas pelas professoras para ter acesso a esses locais, como a distância e a falta de transporte, que são derivados da ausência de uma política pública que promova atividades em espaços de educação não formal.

Já a pesquisa de Ramos (2023) foi realizada no contexto das aulas ministradas pela professora e pesquisadora a crianças da turma em que trabalha, em um Cmei, no município de Serra-ES. A docente realizou uma pesquisa narrativa em que buscou descrever as atividades de cunho investigativo realizadas por ela com as crianças, em busca de elementos que evidenciam o processo de construção de uma cultura científica na escola. Para tanto, lançou mão de diálogos narrados com as crianças, registros fotográficos e anotações em diário de campo que serviram de base para construções das narrativas.

Como resultados das atividades investigativas, a docente/pesquisadora demonstrou, por meio de atividades interdisciplinares entre ciência e arte, que é possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas de cunho investigativo desde a primeira infância, de modo a promover uma cultura científica na escola desde a Educação Infantil. Nessas atividades, a docente lançou mão de experimentos com tintas, utilizou objetos da ciência, como lupas, para incentivar investigação e promoveu a escuta ativa nas interações ao fomentar o debate e processos de argumentação.

Como parte das dissertações de mestrado, foram construídos produtos educacionais destinados a auxiliar professores/as da Educação Infantil no seu planejamento de atividades nas escolas.

Quadro 4 – Dados relativos aos produtos educacionais propostos nas pesquisas dos egressos

Tipo de produto	Título do produto educacional	Finalidade
Guia didático (Magnano, 2021)	Construindo possibilidades para a implementação do ensino de ciências por investigação com crianças bem pequenas ⁶	A partir do relato de uma das professoras participantes, é apresentada a proposição do desenvolvimento de uma sequência de ensino investigativo.
Livreto (Garcia Junior, 2023)	Práticas em espaços não-formais de educação com crianças da educação infantil na cidade de Venda Nova do Imigrante-ES	A partir de entrevistas com três professoras participantes da pesquisa, foi confeccionado um livreto apresentando práticas realizadas com as crianças, utilizando espaços não-formais de educação da região serrana do ES.
Livreto (Ramos, 2023)	A Ciência de encantar: vivências e experiências das infâncias	A partir das atividades desenvolvidas pela professora/ pesquisadora, foi desenvolvido um livreto com descrição das práticas científicas realizadas, utilizando a abordagem investigativa.

Fonte: Os autores

O produto educacional da dissertação de Magnano (2021) utilizou um dos relatos de uma das professoras participantes, feito durante o curso de formação realizado para sistematizar uma sequência de ensino investigativo utilizando o referencial teórico-metodológico do ensino de ciências por investigação. O produto educacional da dissertação de Garcia Junior (2023) utilizou material de entrevistas com três professoras participantes da pesquisa para descrever práticas realizadas com as crianças utilizando espaços não-formais de educação da região serrana do Espírito Santo.

Por meio de entrevistas realizadas com as professoras regentes, o produto apresenta as propostas que foram realizadas por elas nos espaços não-formais

6 Crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 4 anos e 11 meses.

de educação, esses utilizados para a prática científica com crianças da Educação Infantil da cidade de Venda Nova do Imigrante-ES. Já o produto educacional da dissertação de Ramos (2023) teve como foco descrever as atividades desenvolvidas pela professora/pesquisadora em que relata as práticas científicas construídas com as crianças, utilizando a abordagem investigativa numa perspectiva interdisciplinar do conhecimento, a partir do eixo temático “ciência e arte”.

Considerações finais

Apesar de observarmos, na literatura, que ainda é tímida a exploração de práticas científicas que aproximem as crianças da ciência na Educação Infantil, percebemos que as pesquisas realizadas por docentes egressos do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo fornecem elementos que contribuem para fortalecer a articulação da educação científica junto à Educação Infantil, na medida em que evidenciam o desenvolvimento de práticas científicas realizadas por professores/as da Educação Infantil.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. 600 p.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- DOMINGUEZ, C. R. C. Crianças e Ciências Naturais: abordagens possíveis para a Educação Infantil. *In*: MARTINEZ, S. A. **A criança e o ensino de ciências: pesquisas, reflexões e experiências**. Campos de Goytacazes: EdUENF, 2014a. p. 21-45.
- DOMINGUEZ, C. R. C. Quando professoras de Educação Infantil brincam com as ideias para aprender a ensinar ciências. *In*: BARZANO, M. A. L.; FERNANDES, J. A. B.; FONSECA, L. C. S. (org.). **Ensino de Biologia: experiências e contextos formativos**. volume 1. Goiânia: Índice Editora, 2014b. p. 103-116.
- GARCIA JUNIOR, P. J. **Espaços não-formais de Educação e seus possíveis usos na Educação Infantil: concepções e práticas de professores na Educação em Ciências**. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

- LIMA, M. E. C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 08, n. 02, p. 184-198, 2006. <https://www.scielo.br/j/epec/a/Ww-wHMh6ybkRw3SVv8cc6P3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- LIMA, M. E. C.; SANTOS, M. B. L. **Ciências da Natureza na Educação Infantil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.
- MAGNAGO, M. P. C. **Diálogos com docentes: construindo possibilidades para o ensino de Ciências por investigação com a educação infantil**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- RAMOS, A. P. S. **Reflexões sobre as possibilidades de inserção da cultura científica na educação infantil: narrativas de experiências educativas sobre minha prática pedagógica**. 2023. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.
- SOUZA, C. R.; FAGIONATO-RUFFINO, S.; PIERSON, A. H.C. As culturas infantis e a cultura científica: um possível diálogo. *In: Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC*. Águas de Lindóia, SP, nov., 2013.

4. Lições de uma experiência docente sobre o desenvolvimento de práticas sociais da ciência em contexto escolar

Elaine Cristina Apolinário de Azevedo¹

Junia Freguglia²

10.52695/978-65-5456-088-7.4

Entre a experiência e a escrita

Neste capítulo, apresentamos um texto escrito em colaboração, embora a experiência narrada seja de uma das autoras — professora e fundadora do Clube de Ciências de uma escola pública do município de Vitória, Espírito Santo, onde ela trabalhava enquanto realizava a pesquisa de mestrado descrita aqui.

A escrita em parceria justifica-se tanto pela concepção de pesquisa do grupo, composto por professores universitários e professores da Educação Básica do qual as autoras participam, quanto pelos princípios formativos que caracterizam os cursos do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGPE/Ufes, onde a pesquisa se desenvolveu.

1 Mestra em Educação; Licenciada em Ciências Biológicas; Membro do Laboratório de Educação em Ciências - Labec/Ufes. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1113186734025479>

2 Doutora em Educação; Licenciada em Ciências Biológicas; Professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Professora permanente do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação/Ufes; Membro do Laboratório de Educação em Ciências - Labec/Ufes. Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5889291921323079>

Inspiradas nas ideias de Jorge Larrosa (2002), compreendemos a experiência não como o acontecimento comum a todos, mas aquilo que se passa — de forma singular e irrepetível — em cada sujeito que, ao narrá-la, expõe suas vivências e seus saberes construídos historicamente. Portanto, narrar a experiência e dela extrair lições é uma forma de contrapor “o empobrecimento cultural gerado pelo conhecimento instrumental e homogeneizante”, conforme Pires (2014a, s/p.) destaca em sua análise sobre as implicações da narrativa no campo educativo, na perspectiva de Walter Benjamin.

Complementando essas ideias, a reflexão sobre a prática profissional orienta a formação do professor intelectual crítico (Pimenta, 2022), no contexto do curso, constituindo-se também o seu produto. Trata-se do movimento dialético próprio da pesquisa engajada que se desenvolve na relação entre os saberes construídos na prática profissional, aqui legitimados como conhecimentos experienciais docentes (Tardif, 2014), e o conhecimento teórico construído pela comunidade científica.

Desse modo, embora escrito inicialmente em primeira pessoa do singular, o texto pretende evidenciar o movimento de construção e apropriação do trabalho coletivo e colaborativo da pesquisa pela narrativa da experiência de uma professora-pesquisadora em formação, com os sentidos atribuídos por ela ao vivido, e tornar-se fonte de conhecimento e inspiração para pesquisadores e professores, especialmente no campo da Educação em Ciências.

O cotidiano da sala de aula

Toda a minha vida como professora de Ciências baseava-se no desafio de buscar meios para ser entendida pelos alunos somado à ansiedade para que conseguissem aprender o conteúdo aplicado. Esforçava-me para proporcionar um ambiente que favorecesse o ensino e a aprendizagem para aqueles que buscavam o conhecimento e a mudança em suas vidas. Lembrando-me dos meus professores e mestres, aprendi a rever e avaliar minhas práticas a todo instante. Ao longo da carreira de professora, fui desenvolvendo práticas diferenciadas que me proporcionavam momentos de muito aprendizado na esfera educacional, social e pessoal, constituindo-me como profissional. Todas essas experiências, momentos de aprendizado, a maneira como me relaciono com as pessoas e o meu desejo de contribuir me aproximam do tema da pesquisa que realizei no curso de mestrado do PPGPE/Ufes.

Em 2016, cansada de receber a tarefa de executar projetos mirabolantes e sem funcionalidade, fiz a proposta de iniciar um Clube de Ciências (CC) na escola. Até então, meu único interesse era preencher a lacuna das horas destinadas aos projetos e ficar em paz comigo por atender meus alunos em um ambiente tranquilo, proporcionando momentos de aprendizagens coletivas. Tudo aconteceu muito rápido e sem a preocupação de organizar tal prática. Com a anuência de meus alunos e da equipe escolar, iniciamos as atividades do CC e colhíamos frutos do trabalho compartilhado, inclusive sob os aspectos da motivação, do envolvimento e da autonomia, tão necessários ao ensino de Ciências, trabalhando conteúdos relacionados à disciplina e descomplicando os imprevistos.

Por meio de questionários e discussão em grupos, nós, alunos e professora, tentávamos mensurar o antes e o depois das atividades; tratávamos os dados obtidos e os interpretávamos. Nesse momento, somávamos à disciplina de Ciências algumas outras, como Língua Portuguesa e Matemática. O projeto fazia parte do cotidiano escolar que envolvia todas as turmas e, naquele momento, isso bastava. Meu foco era despertar o interesse pela ciência e oferecer oportunidades para que os estudantes entendessem o porquê, o que e como poderíamos fazer ciência, melhorar o aproveitamento e as notas dos estudantes e, ainda, envolver as famílias. O CC ficou conhecido por toda comunidade escolar e era esperado pelos alunos. Com o foco na realização de atividades diversificadas dentro e fora da sala de aula, assumiu um papel relevante na melhoria da autoestima e na busca por convivências mais harmoniosas e respeitadas dentro da escola, bem como no cumprimento de normas e também no aproveitamento escolar.

Em 2017, o CC foi acrescentado ao Plano de Ação da instituição e, na revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) que ocorreu em 2020, foi incluído como atividade permanente. Durante três anos de atuação, foram vários subprojetos dentro do projeto principal que era o CC, em um trabalho dialógico ao longo de cada ano, registrado por meio de fotos, gravação, diário de campo e publicização das atividades para a comunidade escolar. Chegamos à conclusão de que o CC, como uma construção coletiva, tinha dado certo, e, na tentativa de estudar e aprender mais para compreender a prática e questões que envolvessem os processos de ensino e aprendizagem, escrevi a proposta de um projeto para ingresso no mestrado no ano de 2018.

O mestrado profissional oportunizou o contato com várias bibliografias, cujas leituras me faziam compreender a prática. Por meio das ideias

de Boaventura, Arroyo e tantos outros, eu tentava explicar minhas ações e palavras como desafiar, sobrevivência, acreditar, lutar, ideal, resistir, escolher, esperar, vencer, intuir e motivar. Não eram palavras só minhas, mas ganhavam novo sentido. Descobri que não tinha inventado nada, pois a literatura me mostrava que outras pessoas já haviam pensado sobre os desafios pelos quais eu passava e havia dado nomes a eles. Passei pela fase dos questionamentos acerca do que é um CC, se realmente o que propus para meus alunos podia ser reconhecido como um CC ou apenas mais um projeto em que realizávamos atividades diversas nas quais eu tinha a liberdade e autonomia dadas pelos alunos e pela escola para imprimir um pouco da maneira como trabalho.

É preciso esclarecer que existe um método para o processo de criação de um Clube de Ciências e, durante essa vivência, foi mais importante construir junto aos estudantes o conceito e compartilhar experiências coletivas por meio de atividades realizadas nesse “clube imaginário”, ressaltando sua importância e significado por ser um espaço conquistado, do que sistematizar a implementação. Era muito intuitivo e, mesmo não se configurando como um CC, o trabalho acontecia.

A partir dessas reflexões, o foco da pesquisa mudou. Estudando e reconhecendo a contribuição do mestrado para minha vida profissional, pude observar que muito do que eu praticava com os alunos era a inserção deles em práticas epistêmicas escolares através da exploração de práticas culturais da ciência, com um processo de avaliação sistemática das atividades desenvolvidas, ao ponto de ser institucionalizado pela comunidade escolar. Essas considerações foram o ponto de partida para a organização da pesquisa que pretendia contribuir para a construção de um modo de compreender e lidar com o ensino de Ciências, no diálogo com as literaturas sobre o que é um Clube de Ciências, especificamente sobre as práticas pertinentes a esse contexto.

O objetivo geral foi emergir a história do trabalho de docência sobre as experiências educativas de uma professora de Ciências, descrevendo a didática em termos das práticas sociais da cultura científica escolar que se consolidaram por meio de atividades diversificadas, no período de 2016 a 2018, a partir de registros em diário de campo, fotografias, filmagens e, principalmente, das memórias como possibilidade de construção de compreensões acerca das práticas realizadas. Além da dissertação como produto da pesquisa, propusemos um caderno de atividades que sistematizasse a implementação do CC na escola,

contendo a descrição, análise e avaliação de parte das atividades desenvolvidas, com a sugestão de parcerias que colaborassem com ações destinadas ao desenvolvimento de atividades relacionadas à ciência e à sua inscrição na Rede Internacional de Clubes de Ciência (RICC).

A escolha do caminho teórico-metodológico

A fim de alinhar a pesquisa aos objetivos, buscamos entender, por meio da pesquisa bibliográfica, o que seria considerado um Clube de Ciências. E, com o intuito de aprofundar ainda mais a pesquisa sobre CC na literatura científica, foi elaborada uma compilação de trabalhos divulgados em alguns dos principais eventos e revistas sobre pesquisa e ensino de Ciências, a fim de verificarmos a incidência dos temas relacionados aos CC atuantes no Brasil e seus objetivos. Delimitamos o período de publicação entre 2013 a 2019, com intuito de sintetizar trabalhos mais atuais, fazendo o uso de descritores como: clube de ciências, atividades diferenciadas e educação básica. Foi utilizado como fonte de pesquisa o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), programas de mestrado profissional nas áreas de Educação e/ou Ciências de Universidades e Institutos Federais de Educação (IFES), atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e a revista *Ensaio*.

O quadro a seguir mostra a origem dos artigos e ano/quantidade das publicações. No texto original da dissertação, está descrita a síntese de cada dissertação/artigo citado nesta revisão. Aqui, a exposição desses dados tem como objetivo evidenciar e sustentar a perspectiva formativa da pesquisa, bem como a importância do tema para a pesquisa e para a prática docente.

Quadro 1 – Dissertações e artigos sobre Clubes de Ciências

Fonte	Ano	Quantidade
EDUCIMAT-IFES	2014	01
BDTD	2015	02
(PPGEC/UNB)	2017	01
BDTD	2018	02
ENPEC	2013	01
ENPEC	2015	03
ENPEC	2017	05
ENPEC	2019	06
Revista Ensaio	2019	01
Total de trabalhos		22

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como se vê, embora o Clube de Ciências seja uma atividade caracterizada por sua relação com a prática científica e observada como atividade escolar há várias décadas, o estudo sobre a sua concepção, seu desenvolvimento ou seus resultados não se mostra tão proeminente.

Para Mancuso, Lima e Bandeira (1996), o “CC é capaz de ser, acima de tudo, um dos poucos espaços dentro da escola (ou na comunidade) em que o ato político da educação não esteja desvinculado de sua função pedagógica” (Mancuso; Lima; Bandeira, 1996, p. 94), não se restringindo à educação escolar, mas na educação para a vida. Desse modo, entendemos que seriam esperados esforços para melhor compreender e realizar essa atividade.

De acordo com o artigo escrito por Tomio e Hermann (2019), o Clube de Ciências é um espaço de educação constituído de pessoas que se organizam como grupo e compartilham o interesse pela ciência; que são ligadas por temas afins e pelo desejo de estarem juntas, desenvolvendo atividades investigativas, culturais, de expressão e cooperação, além de vencerem as

diferenças sociais e cognitivas, interagindo com o mundo no qual vivemos. É um coletivo a mais na escola, que trabalha cooperativamente estabelecendo relações e convivendo com a diversidade.

No Brasil, os CC surgem com o propósito de desenvolver projetos de investigação científica no ambiente escolar, acompanhando as mudanças na concepção de ciência. Segundo Mancuso, Lima e Bandeira (1996), “[...] das atribuições destacadas em um Clube de Ciências, a que se figura a maior de todas [...] é a de trabalhar para a formação da mentalidade científica, não só no âmbito escolar, mas em toda a comunidade” (Mancuso; Lima; Bandeira, 1996, p. 41).

Para o levantamento da produção acadêmica sobre as práticas epistêmicas, foram utilizadas palavras-chave, como práticas científicas, práticas epistêmicas, Ensino Fundamental e ensino de Ciências, na revisão de artigos dos últimos dez anos, em publicações em eventos, teses e dissertações ou revistas que atravessam o ensino de Ciências na Educação Básica e a identificação de práticas epistêmicas nas atividades realizadas em sala de aula.

Nessa busca, encontramos poucas pesquisas sobre o tema. No entanto, elencamos trabalhos recentes, como mostra o quadro 2, que trazem contribuições sobre o cuidado de estudar e refletir sobre o conhecimento que engloba a natureza e as relações entre os sujeitos e objetos de estudo nas práticas epistêmicas desenvolvidas no ensino fundamental.

Quadro 2 – Dissertações e artigos sobre Práticas Epistêmicas (continua)

Fonte	Período	Trabalhos
Eventos		
ENPEC	2009-2019	6
IENCI	2011-2019	1

Quadro 2 – Dissertações e artigos sobre Práticas Epistêmicas (conclusão)

X Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciências	2017	1
Dissertações (Repositório)		
UFS	2015	1
Revistas		
Scientia Plena	2012-2019	3
Ensaio-UFGM	2019	1
Revista de Educação em Ciências e Matemática (RECM)	2010-2019	1

Fonte: Elaborado pelas autoras

Assim como práticas epistêmicas, buscamos na bibliografia a identificação e caracterização das práticas científicas no cotidiano das aulas, uma vez que, a partir da experiência em sala de aula, os professores ressignificam a componente curricular, bem como as práticas desenvolvidas em termos das intencionalidades educativas, os objetivos e as concepções de educação científica construídas ao longo da trajetória profissional e enfrentam a necessidade de inovar para prender a atenção dos alunos e motivá-los a estudar.

Na prática profissional, assim como na literatura, observamos que muitos docentes usam a criatividade e ferramentas diversas que provocam a curiosidade nos alunos, diversificando as estratégias que auxiliam na aprendizagem. Dentre essas estratégias, encontramos as práticas que variam, dependendo do objetivo que se quer alcançar, tais como a experimentação, as aulas de campo, os estudos de caso e a inclusão de TIC'S (Tecnologias de Informação e Comunicação), e podem fazer a diferença nas aulas.

Assumindo o ensino de Ciências alicerçado na construção do conhecimento científico, Cachapuz (2005) acredita ser possível a compreensão de um problema e tudo que ele envolve ao despertar no aluno o entendimento do que é ciência e como praticá-la no dia a dia.

Esse fazer científico está associado às práticas científicas dotadas de procedimentos, conceitos e atitudes intimamente ligados às práticas epistêmicas

que se relacionam com os modos como o sujeito e/ou uma comunidade científica produzem, comunicam, avaliam e legitimam o conhecimento.

De todos os textos discutidos, ressaltamos o artigo de Silva (2009) que nos auxiliou a mapear as práticas epistêmicas desenvolvidas no Clube de Ciências. No texto, o autor descreve o quadro de categorias dispostas por Kelly e Duschl (2002) Kelly (2005) e Jiménez-Aleixandre *et al.* (2008), e, apesar de não ser um trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental, foi imprescindível para compor o entendimento sobre práticas epistêmicas.

Quadro 3 – Práticas epistêmicas no ensino e aprendizagem em Ciências (continua)

Atividades sociais relacionadas ao conhecimento	Práticas Epistêmicas
Produção do conhecimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Monitorar o progresso. 2. Planejar investigações. 3. Usar estratégias direcionadas por planos objetivos. 4. Usar conceitos para planejar e executar ações. 5. Articular conhecimento técnico e conceitual. 6. Esforçar-se para compreender diferentes fontes de dados. 7. Construir/produzir dados.
Comunicação do conhecimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usar diferentes registros semióticos e convertê-los uns nos outros: linguagem natural, simbolismo químico e matemático, gráficos, diagramas e gestos. 2. Transformar dados em diferentes formatos. 3. Escrever diferentes tipos de texto da ciência escolar 4. Usar a linguagem social e diferentes gêneros da ciência escolar: definindo, descrevendo, explicando, classificando, generalizando, exemplificando, construindo argumentos, utilizando analogias e metáforas, calculando e construindo narrativas. 5. Negociar explicações. 6. Apresentar ideias próprias e pontos chave.

Quadro 3 – Práticas epistêmicas no ensino e aprendizagem em Ciências (conclusão)

<p>Avaliação e legitimação do Conhecimento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguir afirmação de evidência. 2. Usar dados para avaliar teorias. 3. Usar conceitos para interpretação dos dados. 4. Olhar os dados de diferentes perspectivas. 5. Recorrer para consistência de outros conhecimentos. 6. Justificar afirmações próprias. 7. Criticar outras declarações e utilizar conceitos para moldar anomalias.
--	--

Fonte: Adaptado de Silva (2009, s/p).

Embora os estudos de Silva e Sasseron (2021) tenham avançado no sentido de analisar as atividades desenvolvidas no ensino de Ciências em termos de práticas epistêmicas, utilizamos a distinção entre práticas científicas (PC) e práticas epistêmicas (PE) apresentada nos artigos de Silva (2009) e Sasseron (2018), como descrito nos quadros 3 e 4.

Quadro 4 – Práticas científicas e práticas epistêmicas no ensino de Ciências

Práticas Científicas	Práticas Epistêmicas
PC1 – Trabalho com novas informações	PE1 – Proposição de ideias
PC2 – Levantamento e teste de hipóteses	PE2 – Comunicação de ideias
PC3 – Construção de explicações e elaboração de justificativas, limites e previsões das explicações.	PE3 – Avaliação de ideias
	PE4 – Legitimação de ideias

Fonte: Adaptado de Sasseron (2018, p. 1073).

Silva (2009) e Silva (2015), citando Kelly e Duschl (2002), enfatizam a importância de estudos epistemológicos na Educação em Ciências, no sentido de que esses possam evidenciar o processo de construção do conhecimento no ambiente escolar, o qual é compreendido como “formas específicas com que membros de uma comunidade inferem, justificam, avaliam e legitimam os conhecimentos ao longo do processo de sua construção” (Silva, 2015, p. 71).

No mesmo artigo, a autora faz referência a Mortimer *et al.* (2007), que propõem uma ferramenta que possibilita analisar a forma como os professores podem guiar as interações que resultam na construção de novos significados em salas de aula de Ciências, explicando que:

Ao mapear os dados em episódios, trabalhamos com um conjunto de unidades de análise, que são determinadas considerando tanto a perspectiva dos participantes, quanto o fato de que o ensino é uma prática social e institucional, com uma série de regras sobre como gerenciar a sala de aula e de como administrar o tempo e dividi-lo em sequências de ensino, aulas, atividades e fases de atividade. Esse contexto institucional determina como o tempo é segmentado e utilizado na prática escolar e, dessa forma, define algumas unidades de análise. Normalmente, essas unidades são previstas pela professora em seu planejamento. Quando essas unidades predeterminadas são colocadas em prática, elas dão origem àquilo que chamamos de episódios da vida de sala de aula (Mortimer *et al.*, 2007, p. 60-61 *apud* Silva, 2015, p. 73).

Em consonância com Silva (2008) e os referenciais adotados, percebemos a sala de aula como um ambiente onde se desenvolve um processo dialógico articulado, dividido em atividades que podem ser associadas à produção, comunicação e avaliação do conhecimento. Compreendemos que, desse modo, aproximamos a prática científica da prática escolar em suas possibilidades e limitações. Reconhecer e propor esse movimento de aproximação nos parece importante para motivar professores a evoluírem nas atividades que já desenvolvem, validando a prática docente e os esforços para avançar no diálogo com as pesquisas realizadas.

Assim, os estudos sobre Clubes de Ciências e práticas epistêmicas no ensino e aprendizagem em Ciências conduziram a elaboração de um produto educacional que foi organizado em quatro partes, a saber: o primeiro

refere-se a como oficializar o espaço ocupado pelo CC na escola, atuando com as especificações de um clube; o segundo está relacionado aos experimentos, que envolvem conteúdos de Química e Física como instrumento de aprendizagem; o terceiro refere-se à divulgação científica, em que é relatada a gincana “Viajando pela Ciência”; e o quarto aborda a produção de jogos pedagógicos elaborados a partir de conceitos trabalhados em sala de aula.

Esse material conta com a descrição das atividades e a análise das práticas epistêmicas e científicas proporcionadas por elas. Aqui, apresentamos brevemente cada atividade e, na sequência, discutimos os aspectos que consideramos mais relevantes para os objetivos deste texto.

Descrição e análise das atividades

Para a pesquisa, foram selecionadas três atividades, sendo a primeira os Experimentos. A percepção da dificuldade encontrada pelos alunos para entender os conteúdos traçados no plano de curso para as disciplinas de Ciências (Física e Química), referentes ao 9º ano, e a inclusão de atividades relacionadas a essas disciplinas a partir do 5º ano do Ensino Fundamental justificam essa escolha.

Os experimentos relacionados à Física abordaram conteúdos como: propriedades gerais e estados físicos da matéria, atrito, queda livre, alavancas, tensão superficial, combustão, composição da luz branca, ondas e som, magnetismo, eletricidade, calor, conservação das temperaturas e assuntos relacionados à hidráulica. Na Química, os conteúdos envolviam reações químicas, misturas, oxidação, coloides, fermentação, cromatografia, substâncias e a importância da química no dia a dia.

Como a intenção dessa prática educativa foi sempre aproximar os estudantes de suas realidades, inserimos temas relacionados a situações enfrentadas pela comunidade, no período de recorte do trabalho, como a gripe H1N1, hábitos de higiene, resíduos sólidos, desperdício e reutilização e extração do DNA.

Cada grupo pesquisava seu tema e escolhia um experimento relacionado aos conceitos trabalhados no trimestre. Todos os experimentos eram diferentes, e, a cada trimestre, as atividades práticas partiam dos conceitos trabalhados em aulas expositivas. Assim, os estudantes partiam de questionamentos sobre o tema, elaboravam suas práticas e apresentavam à turma. Eles replicavam o experimento envolvendo a família, que os auxiliava como participante do processo registrado por meio de fotografias e/ou pequenos textos.

Também recorremos à brincadeira como estratégia e organizamos eventos para compartilhar as práticas desenvolvidas nas aulas, como propostas de integração da comunidade escolar, utilizando conteúdos de Ciências como meio e ampliando as chances de aprendizado. Dentre os eventos realizados na escola, selecionamos a gincana “Viajando pela Ciência” como segunda atividade para análise.

Consideramos os sujeitos epistêmicos da escola que participam do processo de socialização na forma de ser, fazer, conhecer e interagir, compartilhando conhecimento. Entendendo que o ambiente proporcionado pelos eventos tem potencial para favorecer a aprendizagem em múltiplas dimensões, interessa-nos conhecer as contribuições dessa estratégia também para a identificação das atividades sociais e científicas.

Para que fosse possível a realização da gincana, fez-se necessário um planejamento que contemplasse o local, quais seriam as normas e regras, as questões a serem respondidas, a fiscalização dos espaços e torcidas, sorteio das cores e confecção dos materiais que seriam utilizados pelas equipes, a forma de divulgação e os responsáveis pelas tarefas. Pensamos sobre o formato de gincana que a escola precisava para atingir o objetivo de integração, socialização e aprendizagens relacionadas aos conteúdos estudados nos trimestres anteriores.

Todas as provas foram executadas de modo satisfatório, pois os alunos entenderam que, primeiro, deveriam brincar, responder às questões ou pagar as prendas estabelecidas e, assim, pontuar para sua equipe, identificando e explorando as habilidades dos colegas da turma. Desse modo, eles administravam as provas de acordo com os pontos fortes dos membros da equipe, diante da diversidade que cada grupo possuía.

O uso dos jogos — terceira atividade analisada — foi motivado pela ideia de criar algo diferente. Os estudantes deveriam utilizar a revisão das aulas expositivas para elaborar um jogo e apresentar para a turma. Nessa atividade, os alunos escolhiam o tema, o grupo e seguiam orientações para concluir a tarefa. A construção dos jogos envolvia o planejamento e a sua confecção, sendo a quantidade de aulas variadas para cada etapa e/ou protótipo construído por eles.

No quadro 5, destacamos as práticas científicas e epistêmicas encontradas nas três atividades, tendo como referência as PC e PE elencadas no quadro 4, e as relacionamos com algumas ações realizadas em cada uma delas, descritas na narrativa da professora que serviu como fonte de dados. É

importante destacar que a narrativa foi escrita no início do mestrado, como forma de dar voz à professora e descrever a sua experiência que, posteriormente, seria analisada pela professora-pesquisadora em formação.

Quadro 5 – Práticas Científicas e Epistêmicas encontradas nas atividades (continua)

Práticas	Exemplos de ações		
	Experimento	Gincana	Jogos
PC1	<i>Os alunos pesquisavam os conteúdos estando atentos aos experimentos e à disponibilidade dos materiais para sua realização.</i>	-	Na etapa de planejamento, no laboratório de informática, os alunos pesquisaram o que são jogos, quando foram criados e discutiram como poderiam adaptá-los para a sala de aula.
PC2	<i>Os estudantes testavam os materiais que poderiam ser úteis para o experimento relacionado ao tema escolhido.</i>	<i>Na brincadeira de “Passa Repassa”, os estudantes foram desafiados a analisar uma situação hipotética de plantio de árvores frutíferas próximo à área de banhistas, no litoral. As hipóteses dos representantes das equipes eram confrontadas pela professora e cada estudante poderia tentar argumentar ou passar para a outra equipe.</i>	<i>Como construir um jogo que seja divertido e ao mesmo tempo ensine ciências para alunos do 4º ano? Essa questão orientou a elaboração e execução do jogo, que se configurou como teste das ideias apresentadas.</i>
PC3	<i>Durante a apresentação, os grupos respondiam questões (dúvidas e curiosidades) dos colegas utilizando as evidências proporcionadas pelo experimento.</i>		Ao compartilhar os projetos com a professora, além de expor suas ideias, os estudantes traçavam objetivos referentes a cada assunto ou conteúdo tratado.

Quadro 5 – Práticas Científicas e Epistêmicas encontradas nas atividades (conclusão)

PE1	<i>Os estudantes deveriam buscar e selecionar experimentos relacionados ao tema.</i>		Os alunos pesquisaram e decidiram sobre os materiais que iriam manusear, escolheram figuras e textos, traçaram objetivos referentes a cada assunto ou conteúdo tratado.
PE2	<i>Cada grupo fez a demonstração do experimento escolhido para toda a turma utilizando modelos e dados para explicar o tema.</i>		<i>No laboratório de informática, escolheram imagens para produzir com elas um jogo da memória. De posse das imagens, agora o objetivo foi criar perguntas com as curiosidades que os alunos do Fundamental I conseguissem responder.</i>
PE3 PE4	<i>Durante os experimentos de Ótica, os alunos constataram que há diferença entre as vozes de meninos e meninas e avaliaram a pertinência dessa observação utilizando informações trazidas pelo grupo sobre anatomia e funcionamento da laringe de acordo com idade e gênero.</i>		<i>Nos grupos, os estudantes faziam intervenções quando discordavam; nas aulas destinadas à apresentação, os colegas encontravam os pontos fortes e fracos dos jogos e faziam ajustes, discutindo coletivamente.</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme podemos observar nos exemplos do quadro 5, as práticas científicas e epistêmicas foram identificadas nas três atividades. Na pesquisa, porém, observamos que a atividade experimental e o jogo oportunizaram mais o desenvolvimento de práticas científicas e epistêmicas em relação à gincana. Acreditamos que a própria natureza das atividades e a forma com que foram

propostas influenciaram fortemente o resultado, especialmente com relação ao jogo, no qual os estudantes partiram de um problema que envolvia a própria elaboração e posterior aplicação. E, propositalmente, destacamos o mesmo episódio como exemplo para as práticas identificadas na gincana como forma de demonstrar a relação existente entre elas na mesma atividade.

Podemos afirmar também que, de um modo geral, temos maior potencial para o desenvolvimento das práticas epistêmicas do que científicas nas três atividades e uma possível explicação é o fato de as atividades não se caracterizarem como investigativas, tal como previsto no trabalho dos cientistas.

Também, foi possível constatar que PC3 (Construção de explicações), PE2 (Comunicação de ideias) e PE3 (Avaliação de ideias) tiveram maior ocorrência. Por outro lado, PC2 (Levantamento e teste de hipóteses) foi a prática de menor ocorrência.

Entendemos que esses resultados refletem o que é mais comumente observado em atividades tais como as que foram descritas, em que a mediação da professora proporciona mais participação e exploração das ideias dos estudantes, bem como colaboração entre eles.

Para discutir esses resultados, trazemos Nascimento e Sasseron (2017), que propõem a organização da prática de ensino de Ciências nas dimensões conceituais, sociais, epistêmicas e materiais das Ciências, a fim de constituir comunidades de práticas científicas em sala de aula, nas quais se perceba uma mudança das normas que regem a participação dos alunos no decorrer da aula.

Ainda, Sasseron e Duschl (2016) defendem a importância da prática científica por meio do desenvolvimento de práticas epistêmicas, destacando o trabalho do professor como promotor de interações discursivas, buscando dar visibilidade ao processo de construção e justificação dos saberes pelos alunos. O conceito de práticas epistêmicas, segundo uma perspectiva sociocultural da educação, ressalta o papel de uma comunidade sobre o que pode ser considerado conhecimento relevante e as formas adequadas de construí-lo, a partir da criação de um espaço para uma variedade de práticas epistêmicas distribuídas nas instâncias compreendidas como atividades sociais.

Compreendemos que as práticas epistêmicas se realizam quando os estudantes assumem a atividade de forma ativa e engajada, e, para isso, foram utilizadas práticas escolares já consolidadas, aproximando o cotidiano escolar

das tendências atuais para o ensino de Ciências. Dessa forma, entendemos que não se trata necessariamente de implementar uma nova didática, mas de reconhecer e identificar possibilidades de práticas que auxiliem os estudantes a desenvolver habilidades que levem à formação do pensamento científico. Tais habilidades são referentes a procedimentos de produção, avaliação e comunicação do conhecimento científico, para além da aprendizagem de conceitos normalmente destacada como objetivo nos nossos planos de ensino.

Considerações sobre a experiência docente e a experiência da pesquisa

Ao observar as ações no processo de ensino e aprendizagem selecionado para esta pesquisa, buscamos desvendar a ocorrência de práticas científicas e epistêmicas, bem como os conceitos, processos e atitudes que interferem ou contribuem para a interpretação de um acontecimento.

As atividades apresentadas como experimentação, divulgação científica e trabalho com jogos nos trouxeram compreensão da abrangência das práticas epistêmicas da ciência e a necessidade de sistematização dessas práticas. A descrição e a análise são dotadas de particularidades a depender do planejamento e execução de cada atividade que, embora não tenha sido pensada como atividade investigativa, envolveu uma organização pedagógica, própria da cultura escolar, trazendo a diversidade que pode contribuir para a construção do pensamento científico pelos alunos.

Foram identificadas todas as categorias de práticas científicas e epistêmicas propostas por Sasseron (2018), em quantidades variáveis, que se construíam desde a replicação de sequências didáticas até a verificação de assuntos estudados, permitindo aos estudantes chegarem a conclusões acerca do que foi aprendido, utilizando o conhecimento no seu cotidiano e a criação de estratégias para a revisão dos conteúdos.

Percebemos ainda que, ao inserir a compreensão de prática epistêmica nas atividades, as ações na comunidade de socializar e participar da aprendizagem científica válida e construída, na interação com a escola, são legitimadas e consideradas como uma comunidade de práticas que respeita as particularidades e nível de articulação dos alunos, possibilitando a distribuição e compartilhamento das tarefas durante a realização dos trabalhos.

A educação transforma, atravessa muros e cria pontes quando a transmissão e a assimilação do conhecimento favorecem a compreensão e a extensão do que podemos realizar. De acordo Silva (2009), em se tratando das práticas científicas e epistêmicas, os alunos as vivenciam quando dividem o conhecimento adquirido para aplicá-los em situações do cotidiano, como atividade social, partilhando informações e tentando minimizar alguns de seus desafios.

Dessa forma, quebra-se o paradigma de que, nas escolas, o ensino de Ciências se dá através da memorização dos conceitos sem a reflexão sobre o fazer. Um dos desafios encontrados são as atitudes dos alunos em relação às práticas desenvolvidas, mas, quando os estudantes fazem parte do processo de escolha dos conteúdos e das atividades, compreendendo seus significados, é possível (re)construir conhecimentos, estimular o interesse e o entusiasmo, tornando-os capazes de ações específicas como manipular, observar, refletir, pensar e agir, de forma que as trocas de ideias, discussões e interpretações sejam sempre voltadas a situações-problemas e suas possíveis soluções.

Num mundo onde as tarefas repetitivas são cada vez mais relegadas a robôs e softwares, torna-se imprescindível estimular crianças, jovens e o público em geral a descobrir a beleza das ciências físico-químicas e suas aplicações práticas através do trabalho artesanal criativo, busca através do prazer da descoberta, com ênfase nos fenômenos do dia-a-dia (Valadares, 2002, p. 1).

Os autores Sasseron e Duschl (2016) discutem o sentido de ensinar Ciências se ancorando em Michael Young (2007) ao refletir sobre o papel dos modos de fazer e de articular ideias dessa área como aspecto importante para a constituição de disciplinas escolares que possibilitem o contato com elementos de proposição e validação de conhecimento. Entendem ainda que são necessárias mudanças no ensino no que se refere à explicitação e no uso de conceitos e ideias científicas para produzir conhecimento, requintar regras e práticas como mecanismo de avaliação constante.

Embora os alunos achassem tudo uma diversão, o que chamamos de Clube de Ciências constituiu um mecanismo diferente para ensinar. Nas atividades descritas, conseguimos inter-relacionar disciplinas como Física, Química e Matemática em diversos momentos do plano de ensino, procurando revisar os conteúdos e oportunizando um ambiente no qual se tornou

possível aprender Ciências de forma interativa, a partir de atividades contendo práticas científicas e experimentais que estabelecessem uma relação com a realidade para além da transmissão do conhecimento de informação científica, mas aprimorando habilidades e atitudes.

Neste trabalho, compreendemos que a teoria e a prática vão além da materialização da informação quando buscamos transformá-la em conhecimento não só para os estudantes, mas também para a professora que se coloca sempre em formação. É necessário, através da ação e da reflexão constantes, que a criatividade e o pensamento pedagógico aperfeiçoem-se na busca da construção significativa na aprendizagem.

Ao pesquisar as histórias do vivido sobre as experiências educativas, houve a possibilidade de construção de compreensões acerca das práticas realizadas e o desafio de pesquisar.

Ao longo deste trabalho, entendemos que a consciência da professora em relação ao planejamento e à sistematização das etapas das atividades é essencial para a construção de uma narrativa. Desse modo, o instrumento de pesquisa também se constitui como atividade formativa para a docência, assim como estudar, ser curioso, divulgar as atividades desenvolvidas, procurar sempre que possível rever nossa prática docente, avaliar nossos métodos, colocar-nos no lugar dos estudantes e compreender o contexto socioeconômico e cultural das comunidades em que estão inseridas as escolas em que trabalhamos. Assim, compreendemos que saberes da prática profissional e saberes acadêmicos são dialógicos, complementares e sustentam as lições extraídas desta experiência que compartilhamos.

Referências

- CACHAPUZ, A.; Gil-Perez, D.; CARALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, jan./fev./mar./abr., 2002. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC> Acesso em: jan. 2024.
- MANCUSO, R.; LIMA, V.M.R.; BANDEIRA, E V. **Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização**. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

- NASCIMENTO, L.A.; SASSERON, L.H. Ensino de ciências como prática: uma proposta para análise da constituição de normas sociais em sala de aula. *In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC*, 2017, Florianópolis. **Anais [...]**, Florianópolis: UFSC, 2017.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2022, p. 17-52.
- PIRES, E. G. Educação, narrativa e experiência. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, Santa Catarina, ISSN 1984-8951 v. 15, n. 106, p. 5-26 – jan./jun., 2014a. <https://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/10833>. Acesso em: jan. 2024.
- PIRES, E. G. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, jul./set., 2014b. <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/86277/88941>. Acesso em: jan. 2024.
- SASSERON, L. H. Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: Uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1061–1085, 2018. <https://repositorio.usp.br/item/002944616>. Acesso em: jan. 2024.
- SASSERON, L.H.; DUSCHL, R.A. Ensino de Ciências e as Práticas Epistêmicas: o papel do professor e o engajamento dos estudantes. **Investigações em Ensino de Ciências**. v.2i, n. 2, p. 52-67, 2016. <https://repositorio.usp.br/item/003096673>. Acesso em: jan. 2024.
- SILVA, A.C.T. **Estratégias Enunciativas em Salas de Aulas de Química**: Contrastando professores de estilos diferentes. 2008. 477 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
- SILVA, A.C.T. Interações discursivas e Práticas Epistêmicas em salas de aula de Ciências. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte: v. 17, p. 69-96, 2015. <https://www.scielo.br/j/epec/a/LYjfn5m99rd3fxRxW3WcCZj/>. Acesso em: jan. 2024.
- SILVA, F.A.R. O ensino por investigação e as práticas epistêmicas: referências para a análise da dinâmica discursiva da disciplina “projetos em bioquímica”. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 7, 2009, Florianópolis. **Atas [...]**. Florianópolis: UFSC, 2009.
- SILVA, M.; SASSERON, L. H. Alfabetização científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte: | 23:e34674, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/ZKp7zd9dBXTdJ5F37KC4XZM/>. Acesso em: 20 dez. 2022
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TOMIO, D.; HERMANN, A.P. Mapeamento dos Clubes de Ciências da América Latina e Construção do Site da Rede Internacional de Clubes de Ciências. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte: v. 21, e10483, 2019. <https://www.scielo.br/j/epec/a/6P-CBj3FRcy3Md7nWWbvVWVD/>. Acesso em: jan. 2024.

VALADARES, E.C. **Física mais que divertida**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

5. Juventudes e educação escolar: possibilidades educativas para jovens empobrecidos

Flávio Gonçalves de Oliveira¹

Renata Duarte Simões²

Dante Leonardo Monteiro Carlos³

10.52695/978-65-5456-088-7.5

Considerações iniciais

Neste capítulo, debatemos algumas possibilidades educativas visando ao diálogo com jovens inseridos em contextos empobrecidos, que negam direitos e precarizam a vida. Tal proposição tem como fio condutor conversações realizadas com estudantes de Ensino Médio de uma escola pública estadual de Cariacica/ES, problematizando as perspectivas desses sujeitos acerca da própria juventude, as vivências com a pobreza e os sentidos atribuídos à escola e à escolarização.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e professor de Filosofia da Rede Municipal de Cariacica/ES. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9227596096058332>

2 Pós-doutora em História e Historiografia da Educação pela USP e Pós-doutora em Educação pela Unifesp. Professora do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Ufes. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1114035410099626>

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Cariacica/ES. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3155969835048291>

No decurso dos diálogos estabelecidos com os jovens, observamos um acúmulo de problemáticas que negam às juventudes direitos fundamentais para a organização da vida e deixam incertas suas perspectivas de realizações futuras. Destacamos a violência urbana, o envolvimento com a criminalidade, o uso de entorpecentes, a associação com o tráfico de drogas, o acesso precarizado ao trabalho formal e a ausência de horizontes mais promissores no campo da educação e da cultura. As trajetórias de vida desses jovens apresentam traços de heranças invisíveis (Sousa, 2016) que os classificam em termos sociais e morais, gerando descrenças e frustrações e retroalimentando percursos históricos de desigualdades e assimetrias.

Ao ampliarmos o olhar sobre essas problemáticas, notamos que a raiz estruturante das violências sofridas pelas juventudes, sobretudo as periféricas, é a pobreza. Essa circunstância, somada a outros marcadores de exclusão (raça, gênero, lugar social), transforma as pessoas nessa condição em alvos de uma sociedade que discrimina e segrega os sujeitos a partir de condicionantes simbólicos e acumulados socialmente, inviabilizando a ruptura com os ciclos de dependência.

Como fenômeno multidimensional, complexo e multifacetado (Cararo, 2015; Codes, 2008), a pobreza impede que parcelas consideráveis das juventudes brasileiras organizem suas vidas dentro de padrões mais humanos e justos, provocando sentimentos de impotência diante de seus destinos, de falta de esperança, de vulnerabilidade e de insegurança (Codes, 2008). Essa chaga social grave, resultante de uma lógica perversa de produção de desigualdades (Yazbek, 2012), priva os jovens empobrecidos de viverem em liberdade e autonomia, permanecendo nos lugares onde foram colocados, abandonados à própria sorte. Trata-se, portanto, do mais vil atentando à cidadania plena (Telles, 1993) e, conseqüentemente, à dignidade humana, porque aparta desses sujeitos os recursos fundamentais à elaboração de outras formas de ser e existir.

Ao chegarem à escola com suas vidas marcadas por tantas violências, as juventudes empobrecidas se deparam com pedagogias escolares enrijecidas, distantes da realidade concreta e fechadas aos reais dilemas experimentados pelos sujeitos em seus contextos de vida. As relações estabelecidas nesses espaços reproduzem, em larga medida, visões estereotipadas sobre as vivências com a pobreza, como se elas fossem resultantes exclusivamente de escolhas individuais e desassociadas de questões macroestruturais, como a negação de direitos que fragilizam os sujeitos e os submetem ao abandono físico e

moral. Assim, notamos uma tendência à invisibilização das problemáticas vinculadas à pobreza, como se fossem características negativas das pessoas nessa condição (Duarte; Yannoulas, 2011), o que contribui para tipificá-las de comportamentos violentos ou atos de indisciplina.

Considerando as múltiplas facetas da pobreza, entendemos que o enfrentamento do problema não se restringe, exclusivamente, à assistência aos empobrecidos ou a estratégias economicistas focalizadas somente no aspecto monetário. Trata-se de uma questão extensa, que envolve variáveis complexas e que precisa, urgentemente, atravessar vários campos de produção de conhecimento, inclusive a educação. Assim, também compete à escola contribuir para a inserção desse debate junto às juventudes empobrecidas que nela transitam, elaborando experiências comprometidas com a emancipação desses sujeitos e capazes de provocar possíveis rupturas com os ciclos de dependência que persistem.

Com base nesse entendimento, em contato permanente com os jovens, elaboramos possibilidades educativas tendo como mediação os saberes e conhecimentos cunhados no complexo das experiências vividas com a pobreza e nas estratégias de resistência atreladas a essa condição. As vivências constituídas pelos coletivos empobrecidos são outras pedagogias (Arroyo, 2014) que podem apontar rumos e direcionar caminhos. Assim, apostamos em movimentos que reinventem outras estratégias de diálogo com as juventudes, o que equivale a ressignificar os espaços/tempos de educação formal na perspectiva daquilo que os jovens, efetivamente, vivem e sentem.

O caminho mais viável para essa proposição foi a aproximação do repertório de vivências que as juventudes levam para a escola, composto de diferentes sociabilidades. Assim, elaboramos espaços de reflexão-ação-colaboração, denominados de movimentos dialógicos, privilegiando conhecimentos e saberes próprios dos jovens e tentando romper com algumas formulações mais rígidas que, comumente, caracterizam as práticas formais de educação. A horizontalidade relacional, base da constituição das estratégias, propicia essa dinâmica quando tomam os sujeitos como seres atuantes, capazes de reinventar-se e indicar novos modos de interpretar a realidade, inclusive as experiências escolares.

Delineando percursos metodológicos em diálogo com as juventudes

Para a concretização das composições elaboradas com os jovens, adotamos a pesquisa-ação (Barbier, 2002; Thiollent, 2009; Tripp, 2005) aplicada à educação (Franco, 2005) por entendermos que se trata de uma metodologia que potencializa o diálogo horizontal e empático com os sujeitos e permite a elaboração de possibilidades educativas pautadas na participação e na solidariedade entre os envolvidos. Tal estratégia nos aproximou das juventudes que transitam na escola e nos colocou em contato com as problemáticas que atravessam suas vivências, sem sentenciamentos antecipados e categorizações prévias.

Cumpridas as exigências éticas previstas (carta de anuência da escola, submissão ao Comitê de Ética em Pesquisas e envio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), demos início ao processo de produção de dados em campo por meio de conversações informais no intuito de estabelecer os primeiros contatos com os jovens e conhecer melhor seus contextos de vida. Olhares, gestos e falas se entrecruzaram e, assim, aos poucos, fomos nos apresentando e mergulhando nesse universo, tão familiar e, ao mesmo tempo, tão estranho. Nessa etapa, ouvimos sugestões, delinearíamos possibilidades e sistematizamos os movimentos dialógicos.

Os diálogos aconteceram em uma escola pública estadual localizada em região periférica do município de Cariacica/ES, envolvendo dois grupos juvenis formados por estudantes matriculados em duas turmas de 1ª e 3ª séries do Ensino Médio, no turno matutino, totalizando em torno de 45 jovens, entre 15 e 17 anos, atravessados, em sua maioria, por dinâmicas que empobrecem. Para a delimitação dos participantes, consideramos a configuração socioeconômica dos jovens, oriundos de famílias atendidas por programas sociais e de transferência de renda ou que recebem algum benefício social. Esse recorte fez com que nos aproximássemos da condição juvenil vivenciada sob diversas formas de precarização e do modo como esses jovens representam as contradições sociais que os afligem.

Estruturamos as conversações em seis temáticas nucleares que se entrecruzam no decorrer das composições: a) os jovens e os olhares sobre si mesmos; b) os jovens e os olhares sobre a cidade e o bairro; c) as culturas juvenis e a escola; d) a pobreza e a extrema pobreza na constituição das identidades juvenis; e) a juventude e a pobreza: tensões e intenções; f) a educação como

possibilidade de enfrentamento da pobreza e da extrema pobreza. Considerando essa estrutura, foram realizados doze encontros com as turmas envolvidas, planejados de acordo com a dinâmica cotidiana da escola.

Abordamos essas temáticas por meio da exibição e debates de curtas-metragens, rodas de conversas, oficinas de poesia marginal e literatura periférica, intervenções artístico-culturais, grafitti e outras expressões de culturas juvenis que foram se evidenciando no cotidiano da escola. É importante destacar que a composição dessas atividades é a nossa principal estratégia de produção de dados. Registramos as experiências em diários de campo, gravações por meio de recursos audiovisuais, filmagens, portfólios digitais e outras tecnologias.

Elaboramos movimentos em vários formatos: cartazes coletivos, leitura de reportagens jornalísticas locais e nacionais, análises de músicas e audiovisuais, produção de *fanzine*, composições poéticas e, na culminância das atividades, os jovens envolvidos vivenciaram uma experimentação com o grafite, compondo painéis em parede lisa, no pátio externo da escola. Cada atividade, geralmente conduzida por colaboradores convidados e antecedida por uma discussão temática, permitiu aliar reflexão e ação em um mesmo espaço.

Conduzimos a análise dos dados produzidos com base na perspectiva teórico-metodológica do método hermenêutico-dialético (Minayo, 2002), que dialoga com as pesquisas de natureza qualitativa. Tal abordagem aproxima-se da temática da pesquisa, pois permite compreender os sujeitos nas suas palavras, ações, conjunturas e, sobretudo, nas inter-relações vivenciadas por eles. Nesse sentido, consideramos as falas dos participantes como representativas das vivências juvenis, inclusive as que se constituem atravessadas pela pobreza.

Juventudes, pobreza e educação escolar: que relações estabelecemos?

Para melhor compreender as categorias juventudes, pobreza e educação escolar, recorremos a autores da Sociologia da Juventude (Abramo, 1994; Gropo, 2000, 2004, 2017; Dayrell, 2003), a pesquisadores que abordam a relação entre jovens empobrecidos e escolarização (Carrano, 2003; Dayrell, 2007, 2011; Dayrell; Jesus, 2016) e a estudos que tratam das interfaces entre educação, pobreza e desigualdade social (Arroyo, 2012, 2014, 2019; Cararo, 2015).

Há uma compreensão cristalizada no imaginário social de que a juventude está circunscrita a uma determinada faixa etária, portanto uma etapa específica da vida. No Brasil, a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que estabelece o chamado Estatuto da Juventude, define como jovens as pessoas entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Perspectivas fundamentadas no fator etário têm raízes em abordagens geracionais, fortemente influenciadas pelas teorias funcionalistas, hegemônicas na primeira metade do século XX, que partem do pressuposto de que a sociedade é um organismo harmônico e os sujeitos ocupam funções específicas dentro dessa organicidade (Groppo, 2017). Por essa razão, defendem a necessidade de processos de socialização rigorosamente demarcados visando à preparação dos indivíduos para determinadas atribuições sociais e, com isso, garantir o funcionamento da sociedade.

O entendimento de juventude atrelada às idades da vida tem relação direta com um paradigma de organização social estruturado em torno do binômio capital-trabalho, portanto um momento transitório em que o sentido presente está posto na relação com perspectivas futuras. Desse modo, como categoria especialmente destacada, a juventude é um evento da Modernidade (Abad, 2005; Abramo, 1994; Groppo, 2017), cunhado a partir da lógica de produção industrial que demarcou lugares específicos nos arranjos societários e movimentou a criação de marcadores objetivos “[...] fundados em um suposto curso natural da vida, de caráter universal, que estabelecia claramente as fronteiras entre as categorias etárias [...]” (Groppo, 2017, p. 14), separando a infância da idade adulta por esse período intermediário em que os sujeitos são preparados para o porvir.

Todavia, ao considerarmos a realidade contemporânea, sobretudo depois da chamada crise da Modernidade, as compreensões universalizantes, como as que privilegiam o caráter etário, não se sustentam. Groppo (2017) analisa que o colapso dessas perspectivas homogeneizantes se deve às constantes modificações nas instituições sociais tradicionais (família, escola, trabalho), o que tem ocasionado uma fragmentação das experiências humanas. Esses lugares, cuja função primacial era a formação dos indivíduos para o exercício de papéis sociais delimitados, cedem terreno para outras formas de socialização mais fluidas e voláteis, como grupos de afinidades, redes sociais, espaços midiáticos. Para o pesquisador citado, se a Modernidade institucionalizou o curso da vida, o que vemos, agora é um processo de desinstitucionalização que contribui para o alargamento da juventude.

O axioma posto nos permite dizer que não há, portanto, uma única maneira de ser jovem e um tempo determinado para tal. Por força do argumento, não existe uma juventude tomada em si mesma como realidade ideal ou parâmetro linear de referência. O que há, na realidade, são juventudes que se constituem na complexa teia das relações sociais, configurando-se em grupos diversos e em diferentes possibilidades de ser e existir. Trata-se de uma representação simbólica “[...] fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes [...]. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos” (Groppo, 2000, p. 8).

Dito de outro modo, não existe uma juventude como parâmetro de realização para o qual convergem todas as experiências dos sujeitos, mas grupos juvenis entrelaçados pela dinâmica das relações sociais. Groppo (2004) fala de uma condição dialética que não se prende a critérios enrijecidos, mas se manifesta segundo modos peculiares e contornos específicos que vão se delineando no amplo das vivências que os próprios sujeitos elaboram no decorrer da vida.

Nessa mesma direção, Dayrell (2003) afirma que os jovens são sujeitos sociais perpassados, fundamentalmente, pela capacidade de (re)criar outras produções de sentido e pela maneira particular de enxergar o mundo e representá-lo em suas socializações. O olhar juvenil sobre a realidade é revelador de um modo de vida próprio que não se reduz, exclusivamente, a uma maneira única de vivenciar essa condição, justamente porque múltiplas são as possibilidades que vão se apresentando na contraditória trama das circunstâncias humanas. Desse modo, estamos diante de um “[...] processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (Dayrell, 2003, p. 43).

Considerando os pressupostos elencados, como não há uma única maneira de experimentar a juventude, cabe compreendê-la como “juventudes” para abarcar as múltiplas facetas dessa experiência social recortada em grupos juvenis diversos que se expressam de diferentes maneiras e se metamorfoseiam em sociabilidades plurais. Ainda que inseridos em uma sociedade com instituições e códigos prescritos, “[...] os jovens podem criar seus próprios grupos informais e estilos potencialmente desviantes e contestadores, no intuito de dar sentido à própria convivência juvenil” (Groppo, 2017, p. 84), com estilos e simbologias peculiares.

A adoção do termo juventudes indica, portanto, um caminho: estamos falando de sujeitos plurais, perpassados por sociabilidades e variáveis diversas (gênero, raça, classe social, aspectos econômicos etc.). Ao mencioná-la nesses termos, reforçamos o caráter dialético e multifacetado com que os jovens se apresentam na cena diária, matizados em estilos de vida, gostos musicais, maneiras de vestir, usos de adereços, grupos de afinidades, entre outros. Trata-se fundamentalmente de uma experiência transversalizada e ancorada na perspectiva da diversidade; um processo mais amplo de constituição de sujeitos, influenciado pelo meio social concreto e pelas possibilidades de socialização que vão se constituindo na complexidade dos percursos vivenciados no decorrer da vida (Dayrell, 2003).

A partir dessa linha argumentativa, consideramos que um dos modos como as juventudes se constituem como sujeitos é a partir de contextos empobrecidos, que negam direitos e precarizam a vida. Os jovens nessa condição enfrentam facetas de violências (desemprego, racismo, trabalhos insalubres, falta de acesso ao lazer, segregação socioespacial etc.) que impedem o acesso à cidadania e retroalimentam diferentes formas de exclusão e vulnerabilidade. No cerne dessas problemáticas, está a pobreza, que lança essas pessoas ao abandono e à subalternidade e as deixam reféns da própria sorte.

Pela complexidade de seus efeitos, tomados conjuntamente, a pobreza não pode ser naturalizada ou reduzida à mera insuficiência de renda, mas deve ser encarada como uma grave questão social produzida e mantida pelo acúmulo das desigualdades que agridem os sujeitos de diferentes maneiras (Yazbek, 2012). Trata-se um fenômeno multidimensional (Codes, 2008), complexo e multifacetado (Cararo, 2015) que violenta os que vivem nessa condição, impedindo-os do acesso a patamares humanamente aceitáveis. Por isso, como imperativo ético e posicionamento político, compreendemos os empobrecidos como “[...] produtos dessas relações, que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, econômico e cultural, definindo para eles um lugar na sociedade [...]” (Yazbek, 2012, p. 288).

No decurso dos movimentos dialógicos, os jovens evidenciam questões que transcendem à lógica da subsistência, que estão diretamente associadas a direitos negados ao longo da vida e que inviabilizam outras formas de viver dentro do que é minimamente justo. Portanto, não bastam soluções de cunho assistencialista para enfrentar as problemáticas decorrentes da pobreza, mas apresenta-se como necessário encará-la em suas múltiplas

dimensões, o que sugere incluir no escopo desse debate outras necessidades humanas que não se enquadram, propriamente, no campo das carências materiais, como bens sociais (saúde, educação, moradia) e serviços públicos de qualidade referenciada (Cararo, 2015).

Denunciando as agressões impostas pela pobreza, Arroyo (2015) afirma que a sociedade e o Estado não podem conviver passivamente com ela. Na concepção desse autor, os sujeitos que são violentados e padecem de precarizações diversas têm o direito de (re)conhecerem os mecanismos que os violentam. Diante dessa provocação, entendida como chamamento à ação, compreendemos que é papel da educação e das instituições escolares problematizar as realidades empobrecidas que perpassam os sujeitos que nelas transitam, sobretudo os estudantes. Isso implica em:

[...] não apenas saber que as escolas estão repletas de meninos e meninas pobres, mas, muito mais do que isso, é preciso também questionar quais exigências essas vivências da pobreza, da precariedade material extrema, demandam de nossas práticas (Arroyo, 2015, p. 7).

No contexto dessa advertência, é imperativo reconfigurar o olhar acerca do lugar ocupado pelos jovens empobrecidos nas práticas escolarizadas que, na maioria das vezes, veem-nos como destinatários do saber formal a ser conferido pela escola e incapazes de decidir sobre seus próprios destinos. É necessário reconhecer que esses jovens que transitam na escola “[...] não chegam sujeitos deslocados de si mesmos, sem referências culturais, mas às voltas de como entender-se numa desordem social que os desloca, segrega a formas indignas, inumanas e injustas de viver” (Arroyo, 2013, p. 224).

Todavia, ainda pairam, no ambiente escolar, concepções moralizantes sobre as juventudes empobrecidas que as sentenciam antecipadamente, como os discursos afirmando que esses sujeitos são o “problema da escola” ou as adjetivações de rebeldes, indisciplinados, “os que nada querem” ou “os que não têm visão de futuro”. Abordagens dessa natureza reproduzem e reforçam olhares estereotipados acerca desses jovens, contribuindo para a ampliação do fosso histórico das desigualdades sociais que imperam sobre eles. Fundamentalmente por essa razão, o debate sobre pobreza deve transversalizar as práticas educativas voltadas à escolarização dos jovens que vivem nessa condição e, com isso, modificar o olhar sobre os sujeitos empobrecidos.

Dayrell (2007) afirma que a escolarização tem se distanciado dos reais dilemas que perpassam a condição juvenil, principalmente nos contextos empobrecidos, e vem se tornando desinteressante para essas juventudes. Entendemos que esse tipo de sintoma pode ser tratado fazendo justamente movimentos de aproximação que levem em conta os modos de vida e as experiências elaboradas pelos jovens no cotidiano. Apropriando-nos das contribuições de Arroyo (2014), pautamos duas alternativas que, a nosso juízo, são dignas de uma atenção mais apurada: humanizar os espaços do viver e retomar a produção de existência como princípio formador.

Provocados por essas asserções, no decurso dos diálogos constituídos com os jovens, apostamos na escola como arena de relações humanas, ponto de encontro de tantos diversos, lugar propício à humanização e à construção de redes de afetos capazes de alinhar os envolvidos na ação educativa. Portanto, os espaços/tempos escolares, ainda que impregnados de regulações institucionais, comportam a elaboração de experiências comprometidas com a pluralidade de ideias e valores e também com a emancipação daqueles que vivenciam processos de silenciamento e sujeições. À baila dessa discussão, para Arroyo (2019), “[...] a didática mais eficaz será aproximarmo-nos dos educandos, ter sensibilidade para captar em que processos se formam, como aprendem a fazer escolhas no emaranhado moral e imoral de suas existências” (Arroyo, 2019, p. 138).

Nas conversações tecidas com os sujeitos, percebemos que grande parte das memórias afetivas com a escola se relaciona com alguma atividade que “é legal” de participar, que produziu boas lembranças e marcou, em algum aspecto, a vida escolar. Recuperar o caráter relacional e comunitário da escolarização pode ser uma boa estratégia de diálogo com as juventudes. Nessa perspectiva, a escola configura-se como experiência permeada de uma teia complexa de valores e relações advindas das pessoas que nela se encontram e se contrastam (Dayrell, 1996).

Quanto à ideia de retomar a produção de existência como princípio formador, trata-se de considerar, no âmbito das práticas educativas, as elaborações produzidas pelos sujeitos em seus contextos de vida como possibilidades pedagógicas. As experiências provenientes dos coletivos subalternizados, muitas delas vivenciadas nos limites da existência, podem apontar outros modos de interpretar a realidade. São resistências inventivas que brotam das massas espoliadas e violentadas, inclusive de grupos juvenis periféricos. Para Arroyo (2014), as rebeldias criativas são “[...] outras pedagogias que retomam e

afirmam a centralidade, da imediatez da produção/reprodução da existência, para a formação humana [...]” (Arroyo, 2014, p. 82).

Entrelaçando as proposições mencionadas, concebemos a escola como espaço/tempo sociocultural e inter-relacional onde circulam saberes intrínsecos a vivências não escolares, tensionando os conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados. No caso específico dos jovens empobrecidos, há diferentes iniciativas atreladas às culturas juvenis que vêm se constituindo como elementos afirmativos desses sujeitos, como os levantes populares de juventudes, as chamadas “tribos urbanas”, movimentos no âmbito da música, da dança, do teatro e de diversas expressões artísticas que acabam perpassando o cotidiano escolar.

Partindo dessas proposições, elaboramos os movimentos dialógicos apostando na horizontalidade das ações e na integração entre os jovens participantes, tendo como estratégia a utilização de artefatos culturais (audiovisuais, poesia marginal, música, leitura crítico-criativa de jornais e revistas e experimentação com grafite) na intenção de problematizar temáticas juvenis de maneira participativa e colaborativa. A escola, para além de uma instituição que ensina o currículo instituído pelos organismos estatais, materializa as expressões de vidas que estão dentro dela; é o ponto de encontro de sujeitos tão distintos, mas, ao mesmo tempo, tão próximos. A escola vista sob o prisma das periferias de muitas cidades, insistimos, é o lugar onde os jovens passam grande parte do tempo e estabelecem muitas de suas relações afetivas. É nela que narram seus sonhos e projetos, compartilham frustrações e angústias, dão boas risadas e muitas vezes choram.

O trajeto que trilhamos para a concretização dos movimentos culturais é resultado de uma experiência que foi pensada e construída, colaborativamente, com os jovens que participaram das conversações. Tem como fundamento as vivências compartilhadas com os sujeitos, as percepções gestadas na escuta atenta e sensível, os achados captados nas rodas de conversas, na análise de um audiovisual, nas oficinas literárias, nas produções artístico-culturais e até mesmo nos encontros informais pelos pátios e corredores. Buscamos respeitar os sentidos que os próprios jovens atribuem às suas manifestações, sem juízos prévios.

Compreensões juvenis sobre a própria juventude, pobreza e escolarização

Considerando os diálogos realizados com os jovens e as enunciações compartilhadas durante as conversações, julgamos pertinente evidenciar três horizontes compreensivos: as perspectivas juvenis sobre a própria juventude, as vivências com realidades empobrecidas que os violentam e os sentidos que esses sujeitos atribuem à escola e à escolarização.

Acerca do primeiro aspecto, de imediato, constatamos que os jovens compreendem a própria juventude em uma relação direta com projetos pessoais e profissionais focalizados no futuro, tendo como referência o que desejam fazer e esperam realizar. Esses sujeitos, ao falarem de si mesmos, recorrem a expressões como “ter um bom futuro”, “dar um futuro melhor para minha família”, “ser próspero”, “ser bem-sucedido no mercado de trabalho”, “constituir minha própria família”, “desempenhar uma profissão”, o que aponta para a concepção de que ser jovem, no aqui e agora, só tem significado quando relacionado com a expectativa do que virá.

Na base de concepções dessa natureza, residem sedimentos de um pensamento bastante enraizado no senso comum de que juventude é uma etapa da vida destinada à preparação para o futuro. Cerqueira (2010) e Forrachi (2018), ao discutirem esse pressuposto, afirmam que vivemos em uma sociedade organizada em torno de um ideal adulto que modela as composições sociais e estabelece o que é específico de cada sujeito dentro de dado arranjo. Assim, diante da necessidade de preparar as pessoas para o exercício de papéis sociais vindouros, a juventude é demarcada como esse momento particular destinado à formação e à instrução do indivíduo para responsabilidades ulteriores, o que fica evidente em vários relatos compartilhados: “Ah, véi, sei lá, agora a gente ainda não é muita coisa, ainda não sabe o que quer direito” (Aluno, 2022); “Eu acho que a gente tá se descobrindo [...] tipo assim [pausa] não tem nada muito certo ainda” (Aluna, 2022).

Em consequência desse raciocínio recorrente, a juventude é reduzida a uma experiência passageira que só adquire sentido quando é observada em face das realizações futuras, fazendo com que o tempo presente não tenha significado efetivo, já que se trata de um horizonte imediato a ser superado. Dayrell (2005) nos fala de uma “orientação finalista”, cujo foco está na meta a se chegar, ou seja, na vida adulta. Desse modo, “[...] o sentido não é dado pelo fazer, mas pela

meta final, pelos fins da ação que se projeta em um futuro [...]” (Dayrell, 2005, p. 13). Tal perspectiva considera a fase adulta “[...] como a plenitude, na condição plena de cidadania, o resultado que dá sentido às fases anteriores, vistas sempre na perspectiva de uma preparação” (*idem, ibidem*).

Confrontando a perspectiva de juventude como fase transitória e momento de preparação para realizações futuras, Dayrell (2003) aponta a necessidade de resgatar o presente vivido como lugar fundamental para afirmar o sentido das experiências juvenis como construções possíveis e não as sentenciar (ou silenciá-las), antecipadamente, em razão daquilo que elas poderão (ou não) produzir no futuro. Para esse autor, as elaborações juvenis, tanto como estratégias de sobrevivência quanto como rupturas com padrões impostos socialmente, devem ser consideradas em sua inteireza. Portanto, ser jovem é uma expressão de totalidade que se experimenta, presentificada nas relações vividas em cada contexto e momento. O contrário disso é aprisionar as juventudes a esquemas previstos e limitar suas escolhas.

Ainda que entendamos as aspirações futuras como possíveis e legítimas, elas não podem ser determinantes na constituição das subjetividades juvenis. As juventudes não podem ser pressionadas a assumir a tarefa de viver o presente e permanecer, simultaneamente, reféns de construções futuras. Para Pais (2003), as expressões de culturas juvenis, compreendidas como os modos de vida elaborados e compartilhados pelos jovens, já são nelas mesmas significativas e repletas de sentido. É nesse presente vivido que cada sujeito arquiteta a própria história, interpreta o mundo e organiza a vida. Os jovens precisam ser pensados não somente como garantidores do funcionamento subsequente da sociedade e de suas organizações, mas também como pessoas atuantes que devem ser consideradas, agora, como parte da solução para diversas questões sociais.

Rodrigues (2009) nos adverte que devemos apostar no potencial do jovem, considerando essas pessoas como “sujeitos de seu tempo”, capazes de participar efetivamente da tomada de decisões em diferentes espaços. A autora aponta para a pluralidade de associações e iniciativas juvenis no Brasil que, em busca da afirmação dessa condição, potencializam debates, articulam e trocam experiências, contribuindo, com isso, para a formulação de outras possibilidades, inclusive no âmbito das políticas públicas.

Outro aspecto observado no decurso dos diálogos constituídos com os jovens foi a juventude vivida em contextos empobrecidos que precarizam a

vida e negam direitos, como demonstrado nas enunciações seguintes: “Vêi, para muitas pessoas que não vêm de periferia, nunca ‘vai’ saber o que é ver um parente morto e ver um amigo internado no hospital por estar todo baleado pela polícia só porque mora aqui ou estava aqui” (H., 2022); “Já vi menor morrer, já vi menor sofrer, já vi sangue escorrer, vi família chorar... porque o problema nunca é o governo. É o preto que está sempre a roubar” (B. P., 2022); “É sempre assim, matando gente inocente. Nós vivemos em um mundo injusto. Eu sou motoboy e falo que eles não querem saber de ‘porra’ nenhuma, eu já sofri racismo muitas vezes e isso não é bom” (G. H., 2022).

Identificamos, nesse contexto, as juventudes atravessadas por um acúmulo de violências que fragilizam os jovens, causando-lhes desesperanças e descrenças, o que acaba sendo contraditório com as idealizações futuras. Se, no tempo presente, não forem garantidas às juventudes as condições materiais necessárias para que possam organizar a vida em patamares mais dignos, é perverso condená-las, futuramente, como responsáveis pelo possível fracasso. Assim, as violências decorrentes das desigualdades sociais e estruturais que produzem a pobreza deixam muitos jovens largados à própria sorte, sem garantias de realizações posteriores, o que acaba sendo uma porta de entrada para o contato com a criminalidade e com o ilícito.

Ao focalizarmos mais detidamente o conteúdo dessas enunciações, percebemos que, a princípio, os jovens têm consciência das violências que os atingem, que marcam suas experiências, que retiram deles uma série de oportunidades de viver de outra maneira e negam-lhes as condições para organizarem a vida a partir de outros patamares. Depois, há uma tendência a se relacionar com esses eventos de maneira “descolada” e até “debochada”, o que pode ser indicativo de posturas que “naturalizam” e “normalizam” situações de natureza violenta.

Durante as conversações, por diversas vezes, quando um membro do grupo relatava algum episódio de violência, quase sempre, era acompanhado de muitas “piadas”, gírias, brincadeiras e expressões jocosas. As enunciações seguintes geraram boas risadas e comentários em tom satírico: “Teve um dia que a gente ‘tava’ na festa, lá, não ‘tava’ fazendo nada de errado, só dançando. Eles desceram do carro já metendo a ‘porrada’ e bala em todo mundo” (Aluno, 2022); “[...] hã, quando eu for policial, vou bater nesses pretos tudinho” (Aluno, 2022). É possível que a aparente leveza, as satirizações e as observações “dichavadas” sejam estratégias para lidar

com o sofrimento nos momentos em que essas realidades parecem ser as únicas alternativas postas para esses sujeitos.

Para autores como Amaral (2011) e Guimarães (2009), a banalização da violência em bairros periféricos acaba conduzindo à naturalização desse fenômeno e à ideia comum de que se tratam de eventos “normais”. Dessa forma, acostumar-se com essas situações ou compreendê-las “naturais” nesses cotidianos tão adversos torna-se um artifício para não se culpabilizar diante delas. Com isso, “[...] adaptar-se, acostumar-se às situações de violências cotidianas acaba sendo uma estratégia de continuação da vida social” (Amaral, 2011, p. 91). Por outro lado, como nos adverte Santos (2009), essa naturalização e a consequente banalização de eventos violentos nas periferias têm servido para justificar e retroalimentar iniciativas dessa mesma natureza nos bairros periféricos, corroborando o julgamento moral dos jovens empobrecidos.

Constatamos, nos relatos compartilhados pelos jovens, posturas que os interpretam a partir de visões negativas, associadas quase sempre ao lugar onde residem, como se ser sujeito periférico fosse o suficiente para torná-los suspeitos de alguma ilicitude. A experiência de viver a periferia (e na periferia) é lida, assim, sob o prisma da negação, compreendendo as vivências elaboradas nesse lugar na perspectiva da delinquência, como se esses sujeitos fossem violentos por natureza e não pudessem viver de outro modo: “Quando a gente fala que mora aqui, já nos olham diferente” (Aluna, 2022); “Cara, chega a ser engraçado, parece que a gente é até de outro mundo, já acham que a gente é tudo bandido” (Aluno, 2022); “Tive que colocar outro endereço no currículo [risos] para conseguir estágio” (Aluna, 2022).

Parece-nos que essas experiências apontam para a permanência de concepções que associam as juventudes empobrecidas ao “vandalismo” e à criminalidade, encarando-as como um tipo de mal que deve ser extirpado (ou evitado) em nome da manutenção da ordem social (Silva; Lehfeld, 2016). A estigmatização das vivências juvenis nos contextos periféricos dificulta estratégias de rupturas do ciclo das violências, pois tende a interpretar os modos de vida elaborados por esses jovens com base em acepções negativas.

No que tange às experiências escolares compartilhadas pelos jovens durante as composições elaboradas com eles, a maior parte das enunciações enfatiza o caráter institucional da escola como entidade destinada à formação para a vida em sociedade, mas que não propicia espaços para maiores

questionamentos acerca desse processo formativo: “Para mim, a escola é um lugar onde nos ensinam coisas, mas nós não podemos questionar, somos obrigados a parar de pensar, pois só o que eles ensinam é correto, não existe outra forma de uma coisa ‘tá’ certa” (D., 2022); “Eu vejo a escola como um lugar no qual se aprende, mas não podemos expressar quem somos sem que haja julgamentos” (R., 2022).

Esses enunciados, quando analisados conjuntamente, apontam para o caráter ambíguo da escolarização em relação às juventudes: os sujeitos reconhecem, em larga medida, o papel da escola como instituição social investida da responsabilidade de ensinar, porém percebem a ausência de espaços para a manifestação do que, efetivamente, é representativo das situações vivenciadas no cotidiano. Essa característica é um dos principais fatores que explicam o suposto desinteresse por aquilo que é ensinado nos espaços/tempos escolares, como nos sugere os relatos seguintes: “Mano, a gente passa a vida inteira estudando e tem coisas que, sinceramente, a gente não vai usar em lugar nenhum, nem no emprego” (Aluno, 2022); “Com esse Ensino Médio, então, a gente perdeu ainda mais coisas que são importantes [...]” (Aluna, 2022).

Notamos, nos meandros dessas compreensões, que os jovens estão atentos a modelos de escolarização organizados para transmitir um conhecimento fragmentado, que não dialogam com as reais problemáticas que atravessavam suas vivências ou que partem do princípio de que “aquilo que o jovem sabe não é importante”. Calcada na ausência de espaços mais significativos para as juventudes, a escola acaba operando para a reprodução de um tipo de organização de sociedade baseado em relações econômicas e de produção que inviabilizam o acesso a saberes problematizadores das contradições sociais que atravessam esses sujeitos.

Além disso, a escolarização de jovens fincada nesses pressupostos não tem uma aderência maior na realidade social e cultural que atravessa as juventudes, especialmente as periféricas, pois não confronta diretamente as contradições sociais que perpassam a condição juvenil em contextos de negação de direitos e precarização da vida. Questões relacionadas à pobreza, violência, racismo, falta de oportunidades para os jovens no mercado de trabalho, entre outras, não são abordadas frontalmente pela escola e, quando ocorrem, limitam-se a ações isoladas em um ou outro momento ou em forma dos chamados “projetos”, com tempo determinado para acontecer, mas que não se configuram como parte da cultura escolar.

Arroyo (2013) nos alerta para as armadilhas camufladas em percursos escolares que negligenciam as experiências vividas na concretude da existência, mesmo as mais dramáticas e violentas. Negar o conhecimento das realidades social, cultural, política e econômica em que vivem as juventudes, sobretudo nas periferias, é uma forma de empobrecê-las, pois, além de privá-las do direito a saberes mais ampliados, retira delas as capacidades necessárias para arquitetar a vida em condições mais humanas e justas. Defendemos que os processos de escolarização destinados aos jovens precisam, urgentemente, articular de forma equilibrada o conhecimento conceitualizado e teorizado com o “[...] direito a entender o real vivido e seus múltiplos e tensos significados” (Arroyo, 2013, p. 126).

Considerando o horizonte posto, os jovens, em suas enunciações, evidenciam ambiguidades e contradições subjacentes à escolarização que os perpassa: de um lado, é evidente a compreensão de que é papel da escola “ensinar e preparar” para a vida e, de outro, a constatação de que esse processo é estruturado sem a participação dos jovens e em desacordo com as singularidades características da condição juvenil, como sugere uma das enunciações compartilhadas: “[...] mano, tipo assim: a escola fala muito da gente, mas não fala com a gente; tem muita diferença, tá ligado? A gente tem pouca participação, entende?” (Aluno, 2022).

Tal expressão, cujo sentido aparece de diferentes formas durante os diálogos realizados com os jovens, expõe uma escolarização esvaziada de sentido, pois não dialoga de maneira mais aproximada com a vida concreta dos sujeitos. Dayrell (2007), ao tratar do papel da escola na constituição das juventudes, afirma que as problemáticas que atravessam a condição juvenil não podem ser analisadas linearmente ou na perspectiva da culpabilização. Para ele, é necessário encarar os desafios que os novos tempos impuseram às instituições sociais tradicionais, inclusive as escolares, e isso só será possível se dialogarmos com as diferentes possibilidades de ser jovem, conhecermos suas culturas, suas demandas e suas peculiaridades.

As conversações demonstraram também que jovens requisitam percursos escolarizados que dialoguem com seus interesses e construam com eles movimentos pautados no reconhecimento de suas identidades e naquilo que, efetivamente, é representativo: “Mano, às vezes fico aqui pensando [pausa] no que eu vou fazer com algumas coisas que a gente é obrigado a aprender na escola” (Aluna, 2022); “Cara, tipo assim: eu, por exemplo,

gosto de arte e queria aprofundar, mas na escola não tem nada que me interessa nesse campo” (Aluna, 2022); “Verdade, nem ‘pra’ arte, esporte, essas paradas aí que têm mais a ver com a gente” (Aluno, 2022); “Esse tipo de educação desfavorece a gente; está formando pessoas para não tirar eles do poder; se você sabe muito, você tira quem tá lá em cima, se você não sabe nada, ‘cê’ continua aqui embaixo, se submetendo a qualquer coisa que tiver de fazer” (Aluna, 2022).

Enunciados dessa natureza, em nossa compreensão, colidem com perspectivas escolares que privilegiam aspectos funcionais do conhecimento, desconsideram os contextos de vida em que as juventudes se constituem e cerceiam a construção de um pensamento mais autônomo e reflexivo capaz de confrontar as contradições que as atravessam. As relações anacrônicas que ainda prevalecem nas escolas brasileiras, principalmente as localizadas em contextos periféricos, rechaçam a participação juvenil na organização dos processos, o que requisita da docência a composição de práticas escolares mais horizontalizadas e mais aproximadas daquilo que, efetivamente, os jovens vivem e sentem.

Considerações finais

Durante os diálogos realizados com as juventudes, constatamos que há uma parcela considerável de jovens para os quais se encontram fechadas as portas que poderiam oportunizar-lhes o acesso a espaços mais promissores para o desenvolvimento de suas capacidades criativas e inventivas. São sujeitos atravessados pelo acúmulo histórico de desigualdades que geram e mantêm a pobreza, negando-lhes o direito à juventude em termos subjetivos e sociais e privando-lhes da cidadania plena. Tais circunstâncias conduzem um expressivo contingente de jovens a dinâmicas ilícitas ou criminosas, sobretudo àquelas associadas ao consumo e ao tráfico de entorpecentes, ou outras que geram retornos mais imediatos, já que as probabilidades de concretizações mais efetivas se tornam distantes ou irrealizáveis.

Notamos que essas problemáticas associadas à pobreza não são abordadas frontalmente pela escola, mas tomadas sob perspectivas reducionistas e generalistas que reduzem o fenômeno a fatores meramente econômicos, como ausência de rendimentos financeiros satisfatórios. A inexistência desse debate no processo de escolarização das juventudes empobrecidas reforça

compreensões moralizantes e estereotipadas do problema, sedimentadas no imaginário social de que a pobreza é uma condição particular dos sujeitos ou uma escolha individual, desconsiderando os aspectos macroestruturais que a perpassam. Esses reducionismos contribuem para a culpabilização dos empobrecidos pela própria condição e para a manutenção e ampliação de aparatos escolares higienistas e punitivistas apoiados em imagens distorcidas historicamente construídas acerca desses jovens.

Verificamos também certa dificuldade das instituições escolares em dialogar com os jovens. Esse entrave decorre da incapacidade, ainda recorrente, de compreender a juventude como experiência social diversa, construída na dialética das vivências cotidianas que marcam os sujeitos, sendo a escolarização apenas um fio do emaranhado de realidades experimentadas pelas juventudes no decorrer da vida. No âmbito da prática docente, notamos um certo embaraço em se romper com o olhar que unifica e homogeneiza para perceber, mais atentamente, a diversidade com que as sociabilidades juvenis se apresentam na cena escolar. Igualmente, averiguamos que ainda é desafiador superar as imagens estereotipadas acerca desses jovens empobrecidos, que os qualificam ora como vulneráveis e destinatários do favor público, ora como delinquentes que devem sofrer punições.

As conversações demonstraram que os jovens requisitam olhares capazes de compreendê-los para além de alunos, mas como seres de conhecimentos, saberes e culturas que se expressam no devir cotidiano da existência; que amam, sentem, sonham, vivem e desejam realizações presentificadas. Ao propormos aos jovens um diálogo menos institucional e mais horizontalizado, constatamos avanços na construção de práticas escolares mais achegadas das realidades sociais e culturais vivenciadas pelas juventudes, sobretudo as empobrecidas, e, assim, mais conectadas às suas problemáticas.

Destacamos, fundamentalmente, a necessidade de organização de espaços/tempos para escutar as juventudes de forma sensível e empática, sem antecipar juízos e formular categorizações prévias. Os jovens participantes, por diversas vezes e com diferentes linguagens, falam-nos de práticas escolares que, ao invés de se aproximarem, distanciam-se das demandas juvenis. Consideramos que relações mais dialógicas e horizontalizadas potencializam o compartilhamento dessas experiências vividas, fortalecem perspectivas coletivas de aprendizados, evidenciam problemáticas comuns e colaboram para a constituição de processos decisórios mais significativos.

Apontamos, a título de proposição, que práticas escolares compostas de maneira comunitária, partindo daquilo que os sujeitos expressam, tendem a ser mais interessantes e representativas. Assim, as composições elaboradas no decorrer das conversações reforçam a necessidade de ampliar o olhar para as estratégias produzidas pelos jovens, principalmente os que se constituem a partir de dinâmicas que os empobrecem e violentam, compreendendo-os como seres ativos e atuantes no mundo e não apenas na perspectiva das vulnerabilidades.

Dessa forma, insistimos que os percursos escolares constituídos na perspectiva do encontro apresentam-se com maior eficácia no combate a problemas crônicos que, por décadas, atravessam a escola pública brasileira, como desinteresse pelo aprendizado, evasão escolar e atos de indisciplina. Nesse itinerário, enfatizamos o fortalecimento de práticas coletivas e a interlocução com saberes e linguagens expressivas das culturas juvenis, mediando a comunicação com as juventudes, pois conseguem reunir diferentes sujeitos em torno de uma proposta comum e, ao mesmo tempo, possibilitam um olhar mais ampliado acerca da realidade, especialmente em cenários de precarização da vida e de violação de direitos. Dialogar com esses saberes da experiência vivida é uma forma de produção de conhecimento mais atrelada à concretude da existência.

Finalmente, compreendemos que articular o conhecimento formal, historicamente produzido e acumulado pelas sociedades humanas, aos saberes constitutivos das experiências juvenis não enfraquece a escolarização e nem retira dela a sua importância. Pelo contrário, gera pontes de aproximação entre duas realidades que vêm se distanciando. Ressignificar os espaços/tempos escolares na perspectiva das juventudes resgata relações fragilizadas de pertencimento a esses lugares.

Referências

- ABAD, M. Políticas de juventud y empleo juvenil: el traje nuevo del rey. **Última Década**, Valparaíso, n. 22, p. 63-94, ago. 2005. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v13n22/art04.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2024.
- ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Página Aberta, 1994.

- AMARAL, M. F. **Culturas juvenis e experiência social**: modos de ser jovem na periferia. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- ARROYO, M. G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, M; SILVA, M. R. (org.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G. Pobreza e currículo: uma complexa articulação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Material didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Módulo IV [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2024.
- ARROYO, M. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- CARARO, M. F. **O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social**: intenções e tensões. 2015. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- CARRANO, P. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CERQUEIRA, F. S. **Juventude, violência simbólica e corpo**: desvelando relações de poder no cotidiano escolar. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- CODES, A. L. M. **A trajetória do pensamento científico sobre pobreza em direção a uma visão complexa**. Brasília: Ipea. Texto para discussão nº 1.332, 2008. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1489/1/TD_1332.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.
- DAYRELL, J. A. Escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, J. A. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social, [Revista da] **Faculdade de Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.

- DAYRELL, J. T. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- DAYRELL, J. T. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- DAYRELL, J. T.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011.
- DAYRELL, J.; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVytpMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- DUARTE, N. S.; YANNOULAS, S. C. **O percurso escolar da população em situação de pobreza**. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da Anped. Natal/RN, 2011.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set.-dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFJm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.
- GUIMARÃES, A. S. **Trajetórias de vida e projetos de futuro de jovens de classes populares: um estudo de caso de agentes jovens do município de Vitória/ES**. 2009. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, Piracicaba, v. 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/629>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- GROPPO, L. A. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- MINAYO, M. C. S. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. (org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.
- PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

- RODRIGUES, A. R. S. **Ger(ação) inconformista**: as potencialidades emancipatórias nas artes juvenis em educação ambiental. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- SANTOS, L. M. **A quem é possível a juventude? Meninas e meninos entre o ser jovem e o ser aluna/aluno**. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- SILVA, T. R; LEHFELD, N. A. S. O *locus* do jovem pobre na sociedade a partir do *boom* dos rolezinhos. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 126-134, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/tP6qTdpvqsc3KkHL-JqKWfsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- SOUZA, J. (org.). **Crack e exclusão social**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, 2016.
- TELLES, V. S. Pobreza e cidadania: dilemas do Brasil contemporâneo. **Caderno CRH**. Salvador, n.19, 1993.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- YAZBEK, M. C. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 110, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/X7pK7y7RFfC8wnxB36MDbyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.

6. Currículo, avaliação e as tentativas de padronização dos cotidianos escolares por meio das avaliações externas

Priscilla Costa Meireles¹

Sandra Kretli da Silva²

Nathan Moretto Guzzo Fernandes³

10.52695/978-65-5456-088-7.6

Considerações iniciais

As políticas de avaliação na educação brasileira são marcadas por diferentes fases e mudanças importantes, buscando adaptar-se às necessidades do sistema educacional e fornecer informações que julgam importantes, sob o argumento de um melhor desempenho contínuo do ensino.

Todo processo avaliativo procura produzir informações sobre determinada realidade pelos instrumentos avaliativos. Além das avaliações já

1 Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGPE/Ufes; priimeireles@hotmail.com; Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9634039093365745>.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; Professora Adjunta III do Departamento de Teorias e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Ufes. Coordenadora Adjunta e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da mesma universidade Vitória, ES, Brasil. E-mail: sandra.silva@ufes.br. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0611688078195189>.

3 Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGPE/Ufes. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGPE/Ufes; nathan.fernandes@edu.ufes.br; Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1899782394455187>.

conhecidas pelo sistema educacional (diagnóstica, formativa e contínua), temos os demais tipos de avaliação, que, segundo Sousa (2000), são: avaliação institucional, avaliação de currículo, avaliação de projetos e programas e avaliação de sistemas. Destaque para o que é entendido como avaliação de programas e projetos educativos, também conhecida como políticas educacionais, com o pretexto de corrigir problemas e verificar o que pressupõe ser a eficácia de políticas governamentais.

Sempre que nos debruçamos sobre o assunto da avaliação educacional, estamos implicitamente adotando uma determinada perspectiva de qualidade. Dessa forma, os métodos empregados em uma avaliação nunca são neutros; sempre demarcam intencionalidades, visão de mundo, perspectiva política. No atual cenário educacional brasileiro, há uma forte crença de que a qualidade da educação pode ser aferida por meio de testes padronizados aplicados nas escolas.

No contexto da Educação Básica, merece destaque o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essa foi a primeira iniciativa de abrangência nacional liderada pelo governo federal e, inicialmente, foi concebida para avaliar a proficiência dos alunos por meio de amostragem das redes de ensino em cada unidade federativa, tendo em foco as gestões dos sistemas de ensino.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi criado na década de 90, com o objetivo de medir a qualidade dos ensinos Fundamental e Médio, fornecendo dados sobre o desempenho dos estudantes em todo o país. Porém, seus resultados têm ocasionado alterações curriculares focadas apenas nos conteúdos que serão testados e na tentativa de moldagem das práticas docentes para o alcance de metas.

A partir de 2005, o Saeb evoluiu para incluir duas abordagens distintas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que preserva as características originais do Saeb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. Esta é realizada de forma censitária, fornecendo resultados detalhados para cada unidade federativa, município e escola.

Por meio das avaliações, busca-se auxiliar os governantes na formulação de políticas e na alocação de recursos técnicos e financeiros, assim como orientar a comunidade escolar na definição de metas e na implementação de estratégias pedagógicas e administrativas, visando aperfeiçoar continuamente a qualidade do ensino.

A crença nesse tipo de avaliação de desempenho é tão grande que, atualmente, a lógica dos testes padronizados para medir a qualidade da educação e para distribuição de recursos financeiros tem sido estendida e recriada em estados e municípios brasileiros. Em paralelo ao Saeb, estados e municípios têm se organizado para realizar suas próprias avaliações externas.

Um exemplo que gostaríamos de apontar é o do estado do Espírito Santo, que sofre uma “overdose de avaliação”, segundo o pesquisador do campo de avaliação educacional Luis Carlos Freitas (2017).

A Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU-ES), desde 2009, implementou uma avaliação trimestral externa, embora seja denominada interna, que é incluída na média final do aluno a cada trimestre juntamente com outras avaliações já realizadas na escola. Esse conjunto de avaliações constitui o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica (SICAEB), composto pelo Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES⁴), a Avaliação Interna Trimestral Diagnóstica da Aprendizagem (PAEBES TRI) para o Ensino Médio e o Indicador de Desenvolvimento Escolar (IDE).

Iniciativas dessa natureza revelam a crença dos formuladores das políticas educacionais de que os testes têm se constituído um meio promissor da melhoria da qualidade do ensino. Cabe indagar se a aplicação de mais provas é a solução para desenvolver os conhecimentos com os estudantes; se as avaliações em larga escala têm propiciado a melhoria da qualidade na educação; e o que é uma educação de qualidade.

Esteban e Lacerda (2012) nos alertam que temos chamado de avaliação o que, na verdade, é um monitoramento. Pois avaliação possui caráter processual, crítico, qualitativo e investigativo; enquanto monitoramento é caracterizado por índices, números, viés quantitativo e classificatório.

As autoras questionam a avaliação enquanto exame para aferir o desempenho dos alunos, voltada para atender aos interesses hegemônicos das políticas neoliberais que quantificam o progresso pelos resultados obtidos. Para elas, a avaliação precisa articular-se aos diversos contextos em que os processos de aprendizagem e os sujeitos se relacionam, entendendo a avaliação como processos de investigação e o “erro” como possibilidades

4 Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/paebes>. Acesso em: 30 abr. 2024.

de tentativas (Esteban; Lacerda, 2012). Nesse sentido, objetivamos pensar e problematizar os currículos atrelados a avaliações externas como tentativa de padronização dos cotidianos escolares.

Performar como ideal educacional?

O assunto continua sendo objeto de debates e ajustes à medida que o país enfrenta novos desafios e busca o que denomina de aprimoramento do seu sistema educacional. Em meio a essa busca desenfreada, é importante perguntar: o que ocorre com as multiplicidades de vozes e vidas presentes nos cotidianos escolares ante aos testes padronizados? Deveríamos buscar aprimoramento, padronização ou dar sentido às pluralidades de vidas presentes nos cotidianos escolares?

Entendemos o cotidiano escolar como *espaçotempo* intensivo e inventivo, em que perpassam forças que se golpeiam no entrelaçar de documentos, orientações curriculares, avaliações e a vida que se reinventa na geografia escolar como potência.

Como currículos, entendemos que há forças em relação macro/micropolítica (Carvalho, 2019), ou seja, tanto engendradas a partir da legislação dos sistemas de ensino, das diretrizes de órgãos federais, estaduais e municipais, dos livros didáticos e das tecnologias educacionais quanto tecido por professores, crianças, adolescentes, gestores escolares e comunidade numa flecha que, ao mesmo tempo que atravessa, é atravessado pelas forças a ele relacionadas.

Dessa forma, constitui uma rede de saberes, fazeres, poderes e afetos sempre em tensões complexas, sendo, por isso, passível de constantes modificações, em movimentos errantes, intensivos e inventivos (Touret; Fernandes; Delboni, 2023).

Consideramos necessário pluralizar os termos “currículos” e “cotidianos”, seguindo a corrente de pesquisa em currículos a que pertencemos e Alves (2011), quando escreve sobre esse ato de reconhecimento de multiplicidades existentes nas redes educativas.

No curso da implementação das avaliações externas, em meio às múltiplas forças, a educação tem caminhado para a tentativa de erradicação da pluralidade e da subjetividade e para o apagamento da diferença por meio de testes estandardizados. Uma vez que sejam erradicadas as possibilidades

de problematização e de diálogo (Ball, 2005), a educação é forçada a cessar. Ocorre que ela escapa insistentemente, ainda que algumas forças a interpelem. A educação se propaga nas relações cotidianas mesmo em meio às tentativas de bloqueio.

Justificada pela necessidade de promover a melhoria na qualidade do ensino e por promover mudanças que afetam o sistema educacional, a política curricular brasileira tem posto em prática avaliações comparativas que rompem com as experimentações imprevisíveis entre cotidianos, prática docente e avaliação. Mas quais seriam os motivos para estreitar as relações, a vida que pulsa nos cotidianos?

Macedo (2019) assinala as tentativas de hegemonização da educação diante da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por avaliações comparativas. A essa luta, com vistas a distanciar a proposta da linguagem da testagem, junta-se um conjunto de autores que avaliam, discutem e problematizam tal hegemonização, notabilizada pelo movimento global de reforma da educação, em inglês *Global Educational Reform Movement* (Germ), como “vírus que mata a educação”.

Segundo Ball (2005), essa tentativa de erradicação provém dos efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam assustadoramente a busca modernista por ordem, transparência e classificação. A presença da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como ator político, “[...] ajudou a formatar os sistemas educacionais que os governos nacionais deveriam criar para ampliar a produtividade e sustentar o crescimento econômico” (Sellar; Lingard, 2013, p. 722).

Uma enxurrada de avaliações intimamente relacionadas entre si está a possibilitar e a reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais, geográficas e políticas diversas. Na própria BNCC, a ideia de competência — intelectual, física, emocional, social ou cultural — é “[...] algo que um indivíduo alcança ou executa” (Mausethagen, 2013, p. 169), sem referência a nenhum contexto específico. A performatividade como indicador de sucesso, na gestão e desempenho docente, seria ideal educacional?

Concordamos com Macedo (2019) que esse processo desconsidera a vida imprevisível que pulsa na escola, transformando o contexto educativo num possível ambiente sem alteridade, sem gente de corpo e alma.

A educação é intentada a ser permeada por currículos e cotidianos reduzidos a obediência e regras geradas por instituições privadas que pregam o discurso da ordem e obtenção de resultados extraordinários e relegam a educação ao desempenho docente (*performance*), “[...] em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora” (Ball, 2005, p. 542). Ainda sob as reflexões de Ball (2005), entendemos que a performatividade

[...] é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (Ball, 2005, p. 543).

A dureza dessa régua do desempenho não considera contextos ou subjetividades; pelo contrário, escandaliza uma competição comparativa ranqueada pelo resultado quantitativo. Os resultados tampouco manifestam as pluralidades dos *praticantespensantes* (Oliveira, 2012) dos currículos nos cotidianos escolares. Nas políticas de avaliação contemporâneas, esse processo é desconsiderado e sofre tentativas de sufocamento por sistemas de monitoramento e por produção de informações. O monitoramento do desempenho escolar é um modo de controle quando “[...] julgamentos normalizadores se voltam sobre a escola como um todo, e cada escola é colocada em um campo de comparações” (Ball, 2011, p. 87).

Alcançar a *performance* tida como ideal, na perspectiva do desempenho e da eficiência, é construir bons resultados em índices e avaliações, invisibilizando os cotidianos e criações curriculares existentes para além dos números.

Ainda é destacável que há instrumentos financeiros, como políticas de bonificação, que estimulam a “promoção” docente a partir dos indicadores que, na nossa perspectiva, são tentativas descabidas de dilacerar a coletividade potente que reverbera nas docências, no fazer junto; é esmagar as redes de conversações que pulsam nos cotidianos, visto que essa conversação estabelecida no *espaçotempo* do cotidiano escolar potencializa a inteligência coletiva (Carvalho, 2006, 2009). É predeterminar o outro como concorrente,

movimento que cessa o que entendemos como espaços possíveis de criações, reinvenções e ações coletivas.

O gerencialismo e a performatividade propostos pelas políticas de avaliação educacional são perversos, pois, nas complexidades dos cotidianos escolares, não cabe o pensamento de uma educação que universaliza níveis de desempenho a serem alcançados, pois somos múltiplos.

A reinvenção do *fazer docente* formatado sob normas e documentos norteadores é uma afronta às práticas inventivas, que, para Ball (2005), não são estruturas e práticas, mas outros modos de vivenciar as relações e subjetividades e as formas de uma nova disciplina reinventada que surge a partir disso, ou seja,

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. Em cada caso, as tecnologias fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação. Elas não nos determinam, mas nos capacitam especificamente (Ball, 2005 p. 547).

Nesse ponto da escrita, questiona-se a formatação da prática docente. Os novos decalques e subjetividades produzidos “[...] são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público” (Ball, 2005, p. 546). Essa mudança nos modos de *serestar* docente apoia-se na (re)formação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado baseado na competência. Ensinar constitui apenas um trabalho, a saber, um conjunto de competências a serem adquiridas.

Oliveira (2013), junto com Certeau (1994), afirma “[...] que os *praticantes pensantes da vida cotidiana*, embora estejam num mundo cujas regras não são estabelecidas por eles, usam essas regras de modo próprio, intervindo, inclusive, sobre novas definições normativas” (Oliveira, 2013, p. 55), entendendo-se, portanto, como produtores de negociação de sentidos entre diferentes grupos sociais.

O monitoramento do desempenho escolar é um modo de permitir que “julgamentos normalizadores se voltem sobre a escola como um todo, e cada escola é colocada em um campo de comparações – que novamente se articula com outros aspectos da política educacional”. (Ball, 2011, p. 87).

A performatividade, para Lyotard (1998), compreende os aspectos funcional e instrumental da modernidade, bem como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria. As combinações entre reformas, avaliação e performatividade perpassam a prática docente e a vida que pulsa na sala de aula e fora dela, tentando-as objetificar. Cada vez mais presente, essa remodelação da prática da sala de aula é, para Ball (2005), uma resposta para as novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia.

Conforma-se com a lógica da produção de mercadorias por desempenho, análises e inspeções, intentam-se sufocamentos no que concerne aos processos na educação e suas relações. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor — a infindável procura da perfeição (Ball, 2005).

Tais inseguranças são a segurança de melhoria da performance escolar, porque, ao ser confrontada com a insegurança sobre saber fazer, a insegurança em tomar decisões sobre os processos e os métodos de ensino, de aprendizagem, de currículos e da estrutura organizacional, a escola possivelmente reage. Essa realidade tem criado cenários de escolas envolvendo sujeitos, práticas e “relações inautênticas”, que, segundo o mesmo autor, têm promovido “[...] a alienação do eu relacionada à incipiente ‘loucura’ das demandas da performatividade” (Ball, 2010, p. 43). Assim têm se configurado os cotidianos da escola, e sobretudo da gestão escolar, em busca de melhores posições no ranqueamento do desempenho escolar. É essa “loucura” de controle escolar e de atomização das intervenções educativas ocorridas na escola uma tendência produzida por atos de fabricação (Ball, 2002).

A esse respeito, Ball (2010), parafraseando Michel Foucault (1997), esclarece: “Fabricações são versões de uma organização (ou pessoa) que não existe — elas não estão ‘fora da verdade’, mas também não tratam de uma

simples verdade ou de descrições diretas — elas são produzidas propositalmente para ‘serem responsabilizáveis’” (Ball, 2010, p. 44). O propósito da fabricação é uma estratégia de gerenciamento porque se fabrica o sujeito (e a organização) para que seja “apaixonado pela excelência” e empenhe-se em “conquistar o pico da performance” (Ball, 2002, p. 16).

Autenticidade e performatividade se chocam e se atritam. O modelo impõe que o professor faça um trabalho nas crianças e não com as crianças, afetando as relações com os alunos e consigo mesmo em respeito ao cumprimento de diretrizes que visam ao ensino para exames classificatórios. McNess, Broadfoot e Osborn (2003) afirmam que “[...] um modelo sociocultural que reconhecia e incluía os aspectos emocionais e sociais necessários para uma abordagem mais centrada no aluno [...]” (McNess; Broadfoot; Osborn, 2003, p. 246, tradução nossa) não tem lugar no mundo produtivo da performatividade. Aí reside uma possibilidade importante de que as relações docentes sejam substituídas por performances em que as pessoas são consideradas exclusivamente por sua produtividade.

Os efeitos visíveis ou não causados pela performatividade atingem além da esfera física, expondo a dimensão emocional, apesar de ignorada pela racionalidade e objetividade do sistema educacional da eficiência, do desempenho e do resultado. Um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimentos são apresentados pela reforma educacional: um professor que consiga maximizar o desempenho, que consiga deixar de lado princípios tidos como irrelevantes ou compromissos sociais considerados ultrapassados, para que a excelência e o aperfeiçoamento sejam uma força motriz de sua prática.

A performatividade pode influenciar significativamente a forma como as instituições educacionais planejam, realizam e comunicam suas ações, ocasionando efeitos diretamente na experiência dos alunos e no ambiente de aprendizagem. A pressão para atender a esses padrões estabelecidos cria uma dinâmica de molde, muitas vezes priorizando resultados mensuráveis em detrimento de abordagens mais holísticas.

Ball (2005), em uma das suas escritas sobre profissionalismo, gerencialismo e performatividade na educação, enfatiza como as políticas de avaliação não apenas medem, mas também constroem identidades dentro do sistema educacional. A ênfase excessiva em indicadores quantificáveis de sucesso

pode distorcer os objetivos educacionais, gerando abordagem mais centrada nos resultados ao invés de centrada no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, as avaliações performativas podem influenciar a maneira como professores, alunos e instituições se percebem e buscam conformar-se aos padrões impostos. A avaliação não apenas mede o que é, mas molda o que será, influenciando o comportamento dos profissionais da educação e dos alunos (Ball, 2005).

As práticas centradas nos resultados dispararam dúvidas se o *serfazera-prender* docente está/é ideal. Tais movimentos acinzentados que atravessam e diminuem a potência do agir (Spinoza *apud* Deleuze, 2019) são estratégias de controle que buscam standardizar, classificar e rotular, promovendo uma visão homogênea do conhecimento e da aprendizagem (Deleuze; Guattari, 2000). A avaliação, quando utilizada como instrumento de controle, contribui para a criação de sujeitos obedientes e padronizados em vez de fomentar a autonomia e a criatividade. O processo de avaliação torna-se, assim, uma ferramenta de sujeição que limita a liberdade do pensamento e da expressão.

Na gangorra do sistema, os profissionais da educação observam “[...] o desligamento de sua experiência social” (Dillabough, 1999, p. 378, tradução nossa), afirmando que só são notados quando falados em termos de desempenho. É uma luta pela alma do professor, pela força docente, pelo coletivo, pelas invenções nos/dos/com cotidianos escolares; é uma luta por quem produz rasgões de possibilidades de pensar o novo que, mesmo diante dos atravessamentos burocráticos, insiste em afirmar a vida.

Quando Ball (2005) grifa que “[...] o pós-profissionalismo é o profissionalismo de um outro, não é o profissionalismo do profissional” (Ball, 2005, p. 543), podemos inferir que o professor, profissional da educação, tem sido amarrado sem cordas, tem visto sua prática ser guiada por mãos outras e observado que “seu” profissionalismo tem sido desviado por práticas impositivas e norteadoras. Tendenciosamente, o modelo de desempenho avaliativo que tem sido vinculado entende que, ao profissional, cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”; apenas se satisfaz os critérios de auditoria (Ball, 2005).

Foucault (1997) escreve que os meios pelos quais a sociedade molda indivíduos, disciplina-os e normatiza, impondo normas e valores que perpetuam as estruturas de poder existentes, passam pela educação. Assim, entende-se

que os métodos avaliativos em nada se constituem de neutralidade, mas se mostram como instrumentos de normalização e controle. Com Foucault, é notório perceber que a política de avaliação não apenas tende a ser uma ferramenta de medição objetiva, mas também um dispositivo de poder disciplinar. Ou seja, aqueles que são avaliados são moldados por normas e valores que refletem o poder dominante, criando uma hierarquia de conhecimento e habilidades consideradas socialmente aceitáveis.

Com Oliveira (2013) entendemos que estudar o desenrolar da vida cotidiana, em sua “dimensão de produto de uma permanente interlocução entre diferentes instâncias” (Oliveira, 2013, p. 50) nos permite recombinar os modelos e normas prescritos, a fim de falar das dimensões da vida que as políticas emudeceram.

A rigidez das políticas de avaliação, muitas vezes, inibe a exploração de potencialidades individuais e criativas, forçando uma conformidade que sufoca a diversidade de expressões e aprendizados. A crítica gira em torno justamente da tendência a transformar o processo educacional em um mero exercício burocrático, focado em métricas quantitativas e resultados imediatos em detrimento dos afetos e das afecções nas relações dos/com os estudantes.

A obsessão por *rankings* e indicadores de desempenho cria uma cultura de competição exacerbada em que instituições e professores são pressionados a priorizar o alcance de metas pré-determinadas em detrimento da qualidade intensiva do aprendizado. Insistimos por desobstruir passagens, possibilidades anuladas, invencionices estranguladas, pois, em diálogo com Deleuze e Guattari (2000), afirmamos a vida como um contínuo processo de devir, ou seja, de transformação e mudança constante que provoca, resiste e tenta romper as tentativas de categorizar e medir o *saberfazer* docente com base em critérios fixos.

O gerencialismo desempenha o lamentável papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, suscitando sua alteração por sistemas empresariais competitivos. Além disso, busca penetrar a performatividade na alma do profissional. Dessa maneira, as novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, ampliam o que pode ser controlado na esfera administrativa (Ball, 2005).

Segundo Ball (2002), há uma mudança no significado da experiência educacional e do ser professor e aprendiz. Há uma mudança naquilo que somos

e em nossa relação com o que fazemos. Há uma mudança na forma como pensamos sobre nós mesmos e sobre os outros. Há uma mudança na estrutura das possibilidades na qual agimos.

Essa moldagem de aprendizagem e de prática profissional gera uma cultura de estresse e ansiedade não só nos professores, mas também nos alunos, que se veem pressionados a alcançar determinados resultados para garantir acesso a oportunidades futuras. Isso pode comprometer o bem-estar emocional dos estudantes e prejudicar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais tão importantes para o sucesso na vida.

Educar não deve ser uma corrida para atingir metas, mas sim uma jornada que envolva a descoberta e a criatividade dos indivíduos, permeada por singularidades e multiplicidades em suas relações.

Professores se veem compelidos a adaptar suas práticas para se encaixarem nas métricas estabelecidas, prejudicando a pluralidade de abordagens pedagógicas e a criatividade no processo de ensino. O temor de repercussões negativas, como perda de financiamento ou reputação prejudicada, pode gerar conformismo, minando a autenticidade do ambiente educacional.

Por currículos e cotidianos como espaços/tempos de experiências inventivas

No cenário em que a avaliação e a performatividade são centrais na política educacional, as discussões acerca dos efeitos de suas práticas nos currículos, nos cotidianos e no trabalho docente, juntamente à crítica dos autores e, em especial, de Stephen Ball, oferecem uma perspectiva importante. Os problemas associados aos sistemas de avaliação do desempenho dos alunos e suas implicações na qualidade da educação e no trabalho docente evidenciam que tais movimentos podem causar distorções significativas.

Observa-se que, nos cotidianos escolares, de um lado, estão aqueles preocupados com os resultados, que destinam seu empenho às avaliações externas, ou seja, já capturados pelo sistema hegemônico e acinzentado que tenta inviabilizar a vida na escola; de outro, estão aqueles preocupados com o processo de aprendizagem em sua complexidade, nos diversos contextos e a vida que interpenetra e atravessa os currículos entre si.

Esses últimos estão constantemente discutindo as condições em que a educação se efetiva, muitas vezes abafados, perseguidos e amedrontados pelo sistema, mas, ainda assim, expressam dimensões de resistência coletiva como elementos fundamentais para o desenvolvimento da educação.

Ao enfatizar apenas o que é mensurável, a busca desenfreada por resultados e desempenho reduz os currículos, negligenciando tantos outros aspectos importantes da educação. Como abordado e discutido neste artigo a partir das contribuições teóricas, ao classificar escolas e estabelecer metas competitivas, promove-se uma cultura de competição que afeta as relações entre as escolas, a comunidade e até mesmo as famílias dos alunos. As inúmeras formas por meio das quais tal rivalidade pode se propagar causam-nos uma inquietação absurda e nos revelam o quanto precisamos abordar a temática com o corpo-escola, na tentativa de romper tais práticas diminutivas, excludentes e classificatórias.

Questionar a validade e os impactos dessas práticas é um convite para repensar o propósito das políticas educacionais com foco em avaliação e para considerar alternativas mais holísticas que considerem as relações intensivas junto às aprendizagens coletivas. É imperativo que as políticas educacionais se afastem da mera busca por resultados quantificáveis e promovam um ambiente que respeite a educação, os currículos e os cotidianos como espaços/tempos de experiências inventivas.

Referências

- ALVES, Nilda. **Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente**: o caso do cinema, suas imagens e sons. Projeto de pesquisa (2012-2017). Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/UERJ, 2011. Financiamento: CNPq, FAPERJ, UERJ.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução de Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/230107>. Acesso em: 18 abr. 2024.

- BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 281-293, jul./dez/. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3572>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 21, n. 1, p. 47-62, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650819/18996>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**. Tradução para o português Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebelo Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia v. 1**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- DILLABOUGH, Jo-Anne. Gender politics and conceptions of the modern teacher: women, identity and professionalism. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 3, p. 373-394, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425699995326>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- ESTEBAN; LACERDA. Em histórias cotidianas, convites ao encontro entre avaliação e aprendizagemensino. In: ALVES; LIBÂNEO (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FOUCAULT, Michel. O poder simbólico. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 22.
- FREITAS, L. C. Espírito Santo: overdose de avaliação destrói ensino. Avaliação Educacional – **Blog do Freitas**. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/08/19/espírito-santo-overdose-de-avaliacao-destroi-ensino/>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1998.

- MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- MAUSETHAGEN, Solvi. Governance through concepts: The OECD and the construction of competence in Norwegian education policy. **Berkeley Review of Education**, v. 4, n. 1, p. 161-181, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5070/B84110058>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- MCNESS, Elizabeth; BROADFOOT, Patricia; OSBORN, Marilyn. Is the effective compromising the affective? **British Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 243-257, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17.
- OLIVEIRA, Inês B. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículo, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii, 2013. p. 47-71.
- SELLAR, Sam; LINGARD, Bob. The OECD and global governance in education, **Journal of Education Policy**, v.28, n. 5, p. 710-725, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, p. 101-118, 2000.
- TOURET, Fernanda Binda Alves; FERNANDES, Nathan Moretto Guzzo; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Cartografia de movimentos inventivos e intensivos dos “bebês da pandemia”. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 17, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6377>. Acesso em: 18 abr. 2024.

7. Docência no Ensino Superior em cursos de licenciatura: possibilidades para uma formação crítica e humanizadora

Caroline Araujo Costa Nardoto¹

Kalline Pereira Aroeira²

10.52695/978-65-5456-088-7.7

Introdução

Este estudo relaciona-se às reflexões desenvolvidas em pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Nardoto, 2021). O interesse central deste texto é discutir sobre a docência no Ensino Superior, considerando os estudos voltados para a Formação de Professores e para a Pedagogia Universitária, que situam contribuições para a docência e a formação crítica nos cursos de licenciatura.

Ao considerarmos os questionamentos vividos em processos de pesquisa e atuação com a formação de professores, analisamos, neste artigo, a seguinte

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Pedagoga do Instituto Federal do Espírito Santo, com lotação na Diretoria de Graduação da Pró-reitoria de Ensino. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4524985504871819>

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo. Professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Diretora da Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico da Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3939282778671246>

questão: como avançar na direção de uma docência que priorize uma perspectiva crítica e humanizadora na formação de futuros professores?

Compreendemos a docência no Ensino Superior como profissão complexa (Almeida, 2019; Pimenta; Anastasiou, 2014; Almeida, 2012); por isso, é preciso valorizar o desenvolvimento profissional e a formação pedagógica mediante processos de desenvolvimento pessoal e institucional (Pimenta; Anastasiou, 2014) e investir em estudos voltados à formação de professores na Educação Superior (Melo; Campos, 2019a, 2019b; Campos; Almeida, 2019; Melo, 2018; Torres, 2014; Pimenta; Almeida, 2011; Veiga, 2006, Cunha, 2014, 2012).

Destacamos que, nos cursos de licenciatura, “[...] muitos formadores nas universidades têm dificuldade de se enxergarem como professores ou formadores de professores, identificando-se apenas como pesquisadores” (Castro, 2019, p. 123), contribuindo para a fragilização da formação desses futuros professores. Ou, por vezes, ocorre uma falta de preocupação por parte dos professores de áreas específicas com a formação dos licenciados voltada para a docência, considerando essa uma atribuição dos docentes que ministram disciplinas “pedagógicas”, aprofundando uma distinção entre a “formação específica” (conteúdo das áreas específicas, como Geografia, Física, etc.) e a “formação pedagógica” desses sujeitos (conteúdos de didática, metodologias de ensino, etc.).

Além disso, como observa Gomes (1998), entre as questões desafiadoras apontadas pelos estudantes, estão as afirmações de que a qualidade do ensino ministrado na universidade é boa, mas que os conteúdos ensinados são distantes da realidade da escola pública de Ensino Fundamental e Médio; avaliações da relação professor-aluno como problemática, no sentido de considerar os professores muito “distantes” dos estudantes, sugerindo que ignoram suas expectativas e necessidades; e formulações de rigorosas críticas quanto à metodologia de ensino dos docentes, considerando-a inadequada às necessidades de um curso de formação de professores.

Diante desses questionamentos, defendemos a ensinagem como um princípio que potencializa a *práxis* didática universitária, transformando-a em um processo emancipatório que supera situações limites (Pontes, 2020). Com isso, destacamos que a docência nos cursos de licenciatura considera a perspectiva dialógica, permitindo que os estudantes vivenciem a aula dialogada e a superação da concepção técnico instrumental.

Com Freire (1980), entendemos que uma educação humanizadora se opõe a uma educação mecânica e bancária. Em uma perspectiva crítica, a educação apresenta-se como um ato de criação capaz de gerar outros atos (Freire, 1980), buscando participar dos processos históricos como sujeito crítico da história e numa participação enquanto ator e/ou criador de cultura.

Com esses pressupostos, para abordarmos as questões propostas neste artigo, produzimos um estudo teórico que se vale da abordagem qualitativa e da análise da produção, que tem como objeto de discussão os seguintes temas: Pedagogia Universitária, Didática, Docência Universitária e Formação de Professores.

O artigo está organizado em três seções: nessa introdução, contextualizamos as intenções, cenários e características deste estudo; na segunda seção, dialogamos com o *corpus* de fontes selecionadas e apresentamos reflexões com relação à questão problematizadora deste artigo; e, na terceira seção, formulamos as considerações finais.

Docência no Ensino Superior: concepções e pressupostos para uma educação crítica e humanizadora em cursos de formação de professores

Nesta seção, apresentamos discussão atinente à formação de professores universitários, enfocando especialmente a docência e possibilidades para que os estudantes de licenciaturas produzam novos conhecimentos e desenvolvam uma postura indagativa e questionadora sobre o conhecimento historicamente produzido.

Ao analisarmos as funções e as características do Ensino Superior universitário a partir do trabalho de Pimenta e Anastasiou (2014), identificamos que, dentre as finalidades da universidade, destacam-se: criar, desenvolver, transmitir e criticar a ciência, a técnica e a cultura; preparar os sujeitos para o exercício de atividades profissionais, para as quais se exigirá a aplicação de conhecimentos e métodos científicos; preparar os sujeitos para a criação artística; e apoiar científica e tecnicamente o desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Diante da complexidade dessas finalidades e considerando que as instituições de Ensino Superior efetivam seu serviço em educação pela docência e pela investigação (Pimenta; Anastasiou, 2014), entendemos que o professor aprende

em diferentes lugares e instâncias, seja nos espaços formais e institucionais, seja em experiências não formais (Almeida, 1999), e que é preciso formular políticas para institucionalizar ações formativas para docentes desse nível, pois

Diante do cenário de expansão de vagas docentes na educação superior e, considerando que, se de um lado a formação de professores apresenta fragilidades no que se refere à sistematização de conhecimentos profissionais da docência, de outro será importante que as universidades, faculdades e centros universitários sistematizem políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional de seus professores, entendido aqui pela maneira como os professores identificam e reconhecem a si mesmos e aos seus pares. Essas políticas podem contribuir com a perspectiva da Pedagogia Universitária (Melo; Campos, 2019a, p. 44).

Ao recorremos aos estudos de Giroux (1997), Pimenta (2006), Ghedin (2006), Almeida e Torres (2013), Pimenta e Anastasiou (2014), Pimenta e Almeida (2014) e Anastasiou (2015), entendemos o professor como um intelectual transformador, crítico e reflexivo e a importância dessa perspectiva para a formação do futuro professor e para a permanência de candidatos à docência nos diversos níveis de ensino.

Com essa compreensão, entendemos, com Freire (2016), a necessidade de esse futuro professor não ser privado da reflexão crítica em seu processo de formação inicial. Ou, em outras palavras, não os forçar à acomodação, fazendo com que sua capacidade de transformar o mundo seja reduzida ou até abolida; sendo levados à passividade, incapazes de criticidade em relação ao que ocorre à sua volta, sem poder despertar como sujeitos.

Diante disso, cabe situarmos que defendemos a universidade enquanto instituição social educativa “[...] cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 161-162). Logo, nessa perspectiva, a produção de conhecimento no Ensino Superior universitário “[...] se dá por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 162).

Para dar conta dessa complexidade, partimos do entendimento de que o ensino superior universitário deve se configurar enquanto prática social. Trata-se de um fenômeno complexo, multifacetado e situado, que se constitui em um “[...] processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 164). Entre outras atribuições, o ensino universitário deve contemplar o campo profissional específico de forma crítica, articulando-o com a produção social e histórica da sociedade. Além disso, deve promover o desenvolvimento da capacidade crítica e conduzir à autonomia do estudante, objetivos que um processo de ensino e aprendizagem tradicional, centrado na transmissão pelo docente e baseado em uma visão de aprendizagem por assimilação, não consegue alcançar (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Para caracterizar um ensino que dê conta da complexidade inerente ao Ensino Superior na concepção em que o assumimos, consideramos a relevância da proposta de ensinagem defendida por Anastasiou (2015). Para a autora, essa proposta visa superar o ensino ancorado na exposição tradicional, pautado na transmissão da informação centrada na explanação do professor, em que não se levam em conta elementos históricos, contextuais e determinantes e no qual somente há garantia da citada exposição, sem certeza da apreensão por parte do estudante, levando a afirmações do tipo: “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu” (Anastasiou, 2015).

Para tanto, conforme a proposta da autora, primeiramente deve-se alterar a concepção de “aprender” no sentido passivo de “tomar conhecimento”, “reter na memória”, “receber a informação” para a de “apreender”, verbo ativo que tem o sentido de “segurar, apropriar, agarrar, assimilar mentalmente, entender”, na direção do processo dialético de “compreender”. Nesse, a visão inicial e não elaborada que o estudante traz inicialmente pode ser superada e reelaborada numa síntese qualitativamente superior em que o aprendiz é levado a refletir ativamente para apropriar-se do quadro teórico-prático objetivado pelo professor em relação à realidade visada no processo de ensino (Anastasiou, 2015). Segundo a autora,

Foi diante dessas reflexões que surgiu o termo ensinagem, usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e

consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula (Anastasiou, 2015, p. 20).

Nessa acepção de ensinagem, a ação de ensinar enquanto prática social complexa está diretamente relacionada à ação de apreender, tendo como meta a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo, em um movimento dialético em que o processo de reflexão mediatiza a apreensão da realidade (Anastasiou, 2015). Isso conduz o estudante à criticidade e autonomia necessárias para darem conta das diversas situações à qual estarão sujeitos em suas atividades profissionais, especialmente quando nos referimos à profissão do professor, que exige, em qualquer nível de ensino, capacidade de alteração e flexibilidade para lidar com as imprevisibilidades (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Diante desse quadro, estamos nos referindo ao docente do Ensino Superior universitário que busca desenvolver no estudante a capacidade crítica e conduzi-lo à autonomia. Com isso, a ação de mediação docente torna-se fundamental. Mediação esta que só dá conta desse processo se o profissional que a realiza partir de uma atuação crítica, competente e reflexiva (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Nesse sentido, busca-se desenvolver uma educação humanista e não bancária, perspectiva que criticamos e em que, como elucida Freire (2016), os educandos são “enchidos” de conteúdos por meio de narrativas nas quais a realidade aparece como estática ou por meio de discursos alheios à experiência existencial das pessoas.

Compreendemos que essa atuação crítica, competente e reflexiva (Pimenta; Anastasiou, 2014) do professor do Ensino Superior universitário pressupõe assumir o professor enquanto um intelectual que não se conforma com a posição de técnico especializado, cumpridor de currículos e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da sala de aula, próprios das ideologias tecnocráticas e instrumentais (Giroux, 1997) que visam apenas se instrumentalizar e instrumentalizar tecnicamente seus aprendizes.

Pelo contrário, a defesa da atuação do professor do Ensino Superior enquanto intelectual transformador, nos termos defendido por Giroux (1997), pressupõe a combinação da “[...] reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (Giroux, 1997, p. 158). Assim, em se tratando de formação para a docência,

o professor do Ensino Superior tem condições de prover ao professor em formação inicial as condições necessárias para que desenvolvam e assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos, que buscam a transformação da sociedade por meio da formação de cidadãos igualmente ativos e críticos (Giroux, 1997). Dessa forma, concordamos com esse autor quando argumenta que,

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas (Giroux, 1997, p. 162).

Nessa perspectiva, que tipo de formação defendemos para os docentes do Ensino Superior e para os professores em formação inicial? Como esse processo pode contribuir para uma formação crítica dos estudantes de licenciatura?

De acordo com Pimenta e Almeida (2014), as novas demandas sociais postas para a formação de professores trazem como decorrência a necessidade de profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias do Ensino Superior universitário. As autoras também consideram que os enfoques didáticos clássicos, centrados na aula e na atuação do professor, que entendemos que concorrem fortemente para a evasão estudantil (MEC, 1996; Lima; Machado, 2014; Gerba, 2014), vêm cedendo espaço a modos de ensino interessados na formação de estudantes autônomos, o que demanda novos modos de planejar e executar o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto,

[...] de propiciar condições formativas para que se desenvolva uma mudança de paradigma orientador desse processo, o que requer a definição de organizações curriculares baseadas em lógicas interdisciplinares, reorientação nos objetivos, na metodologia docente, nas estratégias de ensino-aprendizagem, nos sistemas de avaliação, na organização dos recursos e nos espaços de trabalho (Pimenta; Almeida, 2014, p. 14).

Nesse cenário, entendemos que valorizar a experiência construída a partir da reflexão constante sobre/na prática, atentando para o contexto sociocultural, direciona-se a uma formação que busca superar os modelos tradicionais pautados em treinamentos e vivências isoladas. Ao mesmo tempo, contribui para revelar uma concepção de formação que toma a prática cotidiana nas instituições de Ensino Superior como centro de suas preocupações, em uma perspectiva integradora que se vincula à identidade do professor e ao seu desenvolvimento profissional, elegendo o professor e o estudante como sujeitos ativos e críticos, visando a uma *práxis* institucionalizada, crítica e, portanto, transformadora (Almeida; Torres, 2013).

Assumimos, assim, que o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, constitui a base para a sistematização de possíveis ações. Logo, considerando a profissão docente como essencialmente reflexiva (Pimenta; Anastasiou, 2014) e o professor como intelectual transformador (Giroux, 1997), defendemos que de tal modo devem ser os processos de profissionalização do docente do Ensino Superior e, acrescentamos, dos professores em formação inicial.

Dessa forma, consideramos a importância da reflexão no processo de formação do docente do Ensino Superior e sua potencialidade como estratégia formativa que visa à permanência e ao êxito dos professores em formação inicial, uma vez que contribui para a valorização do professor e para a superação de aulas desmotivadoras vinculadas a metodologias tradicionais, ancoradas na transmissão e na repetição. Não obstante, defendemos uma perspectiva crítica de reflexividade, como propõem Ghedin (2006) e Pimenta (2006), partindo da ideia de uma reflexão que colabora com o “fazer-pensar” do/no cotidiano dos professores, de maneira que ultrapasse os problemas da prática docente apenas imediata.

Conforme Ghedin (2006), “[...] refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso próprio ser” (Ghedin, 2006, p. 144). Por meio desse processo de reflexão, então, encontramos nossa identidade. Por isso, ressalta que “[...] a reflexão não é fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação” (*ibid.*, 147).

É válido destacar, como faz Pimenta (2006), que só a reflexão não basta; é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas sobre

situações além da sala de aula. Para tanto, a teoria poderá oferecer perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais, superando a identidade necessária dos professores de reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos.

Assim, é importante que o professor produza conhecimento a partir da prática, mas desde que, na investigação, reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria, agindo, assim, como um pesquisador de sua própria prática (Pimenta, 2006). Como intelectuais críticos e reflexivos e considerando o ensino como fenômeno complexo e em situação, que existe para provocar a aprendizagem, os professores possuem a importante tarefa de mediatizar a realidade, contribuindo para seus processos de humanização e para a redução das desigualdades sociais (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Como questiona Ghedin (2006): “Se não há um professor com postura reflexiva, como podemos esperar alunos reflexivos?” (Ghedin, 2006, p. 147). Se considerarmos a importância de formar professores enquanto intelectuais transformadores, críticos e reflexivos e tendo a perspectiva de que ninguém ensina aquilo que não aprendeu, é essencial que as instituições de Ensino Superior se comprometam com a formação e o desenvolvimento profissional de seus docentes, comprometendo-se, assim, com a formação de professores para os diversos níveis de ensino, capaz de levar o estudante de licenciatura a lidar de forma consciente com os desafios que encontrará no exercício da sua profissão.

Assim, devemos ressaltar a importância fundante do estudo dessas questões para a formação de professores, uma vez que, concordando com Pimenta (2006), a teoria tem o papel de oferecer possibilidades de análise para a formação de um intelectual crítico e reflexivo.

Nesse cenário de preocupações com a formação inicial de professores, observamos que, após publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em 2015, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O PNE estabeleceu o prazo de um ano para que a União, em regime de colaboração com os

Estados, o Distrito Federal e os municípios, garantisse uma política nacional de formação dos profissionais da educação (Meta 15).

Essas DCNs foram estabelecidas por meio da Resolução MEC/CNE/CP nº 2, de julho de 2015, no primeiro ano do segundo mandato do governo Dilma Rousseff, forçosamente interrompido, em 2016, após processo de *impeachment* (Golpe de 2016). Pouco antes disso, em maio de 2016, foi promulgado também o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Essas diretrizes definem, entre outros tópicos, princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação (Brasil, 2015). Para o professor doutor Luiz F. Dourado (2015), que, à época, era membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2012-2016), no âmbito do CNE, houve movimentação em direção à busca de maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica no intuito de consolidar a Meta 15 do PNE.

De acordo com o pesquisador, um importante avanço proporcionado pelas DCNs de 2015 foi entender que o projeto de formação de professores deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de Ensino Superior e o sistema de ensino e instituições de Educação Básica, sendo

[...] fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Dourado, 2015, p. 307).

Deve-se considerar a perspectiva da valorização da experiência que se dá na reflexão sobre/na prática a partir de um determinado contexto sociocultural (Almeida; Torres, 2013). Outra definição importante, segundo o pesquisador, consiste na garantia de base comum nacional, mas sem prejuízo de base diversificada, pautada pela

[...] concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prá-

tica e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Dourado, 2015, p. 307).

Todavia, novas diretrizes foram estabelecidas para a formação inicial de professores da Educação Básica por meio da Resolução nº 2, de dezembro de 2019, no governo de Jair Bolsonaro (2019 – 2022), que também instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A proposta aprovada foi encaminhada pelo CNE ao MEC em 2018, no governo Temer (2016 – 2018), iniciado interinamente após o afastamento temporário da então presidente Dilma Rousseff, em 12 de maio de 2016, em consequência da aceitação do processo de *impeachment* pelo Senado Federal, que culminou na posterior perda definitiva do cargo.

Como o próprio documento situa, essas diretrizes têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, no governo de Michel Temer (2016-2018), e retomam conceitos de competências e habilidades para a formação de docentes, indicados no anexo que integra a resolução, que compõem a BNC-Formação.

Em nota, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (Anped, 2019) manifestou seu posicionamento sobre o texto-referência encaminhado pelo MEC para consulta pública em setembro de 2019 (e que foi aprovado em dezembro do mesmo ano). Concordando com a associação. Entendemos que a revisão das DCNs de 2015, resultado de amplo e democrático debate nacional, deu-se de forma apressada e injustificada.

As preocupações nela expressas vão ao encontro das manifestadas por Freitas (2014), quando coloca que a formação de professores atualmente é alvo principal das políticas educativas por ser uma área estratégica para o capital. Conforme a Anped (2019), existem interfaces entre os articuladores dessa nova diretriz e os grandes conglomerados educacionais privados, chamando-nos a refletir para a perda do caráter público das políticas educacionais na direção de uma lógica privatista e mercadológica. Defendem, nesse sentido – e fazemos coro –, que a educação pública é do público e devemos defendê-la.

Com relação ao que consideramos tratar-se de potenciais prejuízos, que podem configurar verdadeiros retrocessos, destacamos a vinculação das possibi-

lidades de formação de professores à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC-Educação Básica), que aparece como eixo fundante de toda a nova diretriz. Conforme seus artigos 2º e 3º, os mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC-Educação Básica serão requeridos do licenciando como correspondentes competências gerais docentes, que serão objeto de exame nacional específico ao cargo do Inep (Brasil, 2019).

Concordamos com a ANPEd (2019) que se trata de uma orientação reducionista, pois “não nos parece ser uma direção que valorize o professor e o caráter contextual que deve ser considerado nos processos formativos; que assegure a autonomia intelectual do docente e seu papel de investigador” (Anped, 2019, s/p.), como profissional com plena capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios de sua profissão em seu contexto escolar, conforme viemos defendendo.

Nesse mesmo sentido, preocupamo-nos com uma retomada de orientações instrumentais para a formação dos professores, configurada numa racionalidade sistêmica sustentada pelo aporte das competências, com “feição prescritiva, padronizada, que retoma os objetivos instrucionais, focalizando aonde o licenciando ou o professor em formação deve chegar, ou seja, o que ele deve demonstrar que aprendeu/que sabe” nos exames nacionais (ANPEd, 2019, s/p.).

Isso posto, entendemos que essas diretrizes vão na contramão de nossa defesa da profissão docente como essencialmente reflexiva (Pimenta; Anastasiou, 2014) e do professor como intelectual transformador, que não se conforma com a posição de técnico especializado, cumpridor de currículos e objetivos decididos por especialistas, muitas vezes afastados da realidade cotidiana da sala de aula, próprios das ideologias tecnocráticas e instrumentais (Giroux, 1997).

Além disso, entendemos que a diretriz de 2019 caminhou em direção oposta à da valorização da profissão docente ao aligeirar a formação pedagógica para graduados não licenciados (complementação pedagógica), que passou do mínimo de 1400 horas (quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem), podendo chegar a 1.000 horas (dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida) para uma carga horária 760 horas (Brasil, 2019, art. 21). É o que a ANPEd (2019) chamou de formação *fast food*, pois permite “tornar-se” professor em um período de tempo ainda mais curto, sendo que o licenciando cursa o mínimo de 3.200 horas.

Outras preocupações ainda podem ser postas, como as relacionadas à “articulação” entre teoria e prática, apontada ao longo do documento, que não nos parece caminhar na direção da indissociabilidade de ambas. Em um movimento em que o professor apareça como intelectual reflexivo e pesquisador de sua prática, a teoria deve oferecer perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos nos quais se inserem de forma consciente (Pimenta, 2006; Ghedin, 2006).

Enfim, diante das discussões aqui estabelecidas, apreendemos que a reflexão no processo de formação de professores colabora com o “fazer-pensar” do/no cotidiano docente, superando a identidade dos professores de reflexivos, centrados em práticas individuais, para a de intelectuais transformadores, críticos e reflexivos, preocupados com processos de humanização e de redução das desigualdades sociais (Giroux, 1997; Ghedin, 2006; Pimenta, 2006). Essa é a formação em que acreditamos para alcançarmos um projeto emancipatório, comprometido com a democratização social, econômica, política e social que seja justa e igualitária (Pimenta, 2006).

Contudo, novas diretrizes nacionais para a formação de professores (2019) podem conduzir em um sentido contrário a essa perspectiva. Assim, defendemos que as instituições de Ensino Superior, dentro da legalidade de sua autonomia didático-científica e respeitando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, sistematizem suas políticas de formação em diálogo com a comunidade escolar para estabelecer suas identidades formativas, garantindo a gestão democrática do ensino público também prevista pela LDB.

Com isso, sobre a docência no Ensino Superior e a formação de professores, identificamos a importância de conduzir o futuro professor à criticidade e à autonomia necessárias para darem conta das diversas situações às quais estarão sujeitos em suas atividades profissionais, conduzindo-os com base no processo de ensinagem (Anastasiou, 2015), no qual a mediação do docente do Ensino Superior torna-se fundamental e pressupõe sua assumpção enquanto um intelectual transformador, crítico e reflexivo que não se conforma com a posição de técnico especializado, cumpridor de currículos e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da sala de aula (Giroux, 1997).

Por fim, sustentamos que é imprescindível que as instituições de Ensino Superior criem políticas institucionais para a configuração de processos de

formação pedagógica aos docentes ancorados numa perspectiva crítica e reflexiva, de modo a colaborar para uma formação de qualidade referenciada e humanista aos futuros professores.

Considerações finais

Este texto se relaciona às inquietações que vivenciamos, como pesquisadoras da temática e nas experiências na Educação Superior, em relação à formação de professores, considerando a análise da seguinte questão de estudo: como avançar na direção de uma docência que priorize uma perspectiva crítica e humanizadora na formação de professores?

Buscamos refletir sobre a docência na Educação Superior, dialogando com os estudos voltados para a Formação de Professores e da Pedagogia Universitária que situam contribuições para a docência e a formação crítica nos cursos de licenciatura. Realizamos discussões pautadas na fundamentação teórica de que nos valem para pensar o Ensino Superior universitário, a docência nesse nível de ensino e a formação de professores, entendendo o professor como um intelectual transformador, crítico e reflexivo.

Em síntese, destacamos a importância da reflexão no processo de formação do docente do Ensino Superior e sua potencialidade para a permanência e a formação crítica dos professores em formação inicial. Entendemos ser preciso assumir a docência superior pautada em processos de ensinagem, de modo a contribuir para a formação de profissionais crítico-reflexivos transformadores da realidade.

Defendemos a necessidade da formulação de políticas nas instituições de Ensino Superior que invistam no desenvolvimento profissional docente, bem como de condições objetivas e de formação pedagógica, buscando-se refletir a importância das práticas e estudo sistemático a respeito da formação de professores e daqueles que formam esses professores.

Não pudemos negar o cenário de preocupações com as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, como se direcionam para a dicotomia entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa e como se distanciam de um projeto formação de professores emancipatório, comprometido com a democratização social, econômica, política e social que seja justa e igualitária.

Por isso, entendemos que pensar em políticas para a formação pedagógica de docentes de Ensino Superior é uma discussão que não pode estar desatrelada da análise crítica das políticas de cunho neoliberais formuladas para os cursos de licenciatura, que têm colaborado para a precarização do ensino e para a desvalorização dos professores, prejudicando diretamente a formação de docentes para os diversos níveis de ensino.

À luz da visão freireana, compreendemos ser premente desenvolver processos de formação em que a Educação Superior seja libertadora e conscientizadora, tendo um caráter humanizador, cercando o processo de humanização e de despertar crítico dos docentes de Ensino Superior e de seus estudantes.

Nesse sentido, finalizamos este capítulo ressaltando a importância de processos formativos voltados para a transformação da Didática no Ensino Superior, no sentido de contribuir para a superação do viés academicista de transmissão de conhecimento que marca essa etapa da educação com vistas ao que propõem Pimenta e Anastasiou (2014): que a aula seja “construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 207).

Referências

- ALMEIDA, M. I. de. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. Coleção docência em formação: Ensino Superior/Coordenação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- ALMEIDA, M. I. de. Por uma didática para tempos de resistência no contexto da educação superior mercantilizada e competitiva. 2019a. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 19., 2018, Salvador. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30771/1/A%20did%C3%A1tica%20e%20os%20desafios%20da%20atualidade.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.
- ALMEIDA, M. I. de. Formação. **Encontros formativos de professores da Ufes** – Centro Tecnológico. 2019. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 26 de junho de 2019.
- ALMEIDA, M. I.; TORRES, A. R. Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a Educação Superior. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 11-22, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/92>. Acesso em: 28 ago. 2020.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processo de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015, p. 17-44.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Uma formação formatada**: posição da ANPEd sobre o “texto referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 8-12, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: Seção 1, p. 46-49, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 set. 2020.

CAMPOS, V. T. B.; ALMEIDA, M. I. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago. 2019. DOI: 10.5965/1984723820432019021. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019021/pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

CASTRO, T. L. **Evasão nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**. 2019. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Papirus: Campinas, SP, 2012.

CUNHA, M. I. Quando forma é conteúdo: o campo da Pedagogia Universitária na formação de formadores. Livro 4: Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. **XVII ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Fortaleza, CE: ENDIPE, 2014. Disponível em: http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro4/47.%20QUANDO%20FORMA%20%C3%89%20CONTE%20%C3%9ADO_%20O%20CAMPO%20DA%20PEDAGOGIA%20UNIVERSIT%C3%81RIA%20NA%20FORMA%20C3%87%20C3%83O%20DE%20FORMADORES.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

- DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v.36, n.131, p. 299-324. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2019.
- FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>. Acesso em: 06 abr. 2024.
- GERBA, R. T. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 129 – 150.
- GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. *In*: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157 – 164.
- GOMES, A. B. **Evasão e evadidos**: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. 1998. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 1998.
- LIMA, E; MACHADO, L. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 121-129, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.182.02>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- MELO, G. F. **Pedagogia universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. v. 1. 207p. Curitiba, PR: CRV, 2018.
- MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia Universitária: em foco o aprendizado da docência na Universidade Federal de Uberlândia. *In*: TAVARES, J. *et al.* (orgs.). **Docência no ensino superior**: experiências no Brasil, Portugal e Espanha. Itapeatinga: Edições Hipótese, 2019a. 350p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MqpZ1SuqRcsyDSisC7sUiBdZtZKkkC4S/view>. Acesso em: 15 ago. 2019.

- MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. *Pedagogia Universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019b. <https://doi.org/10.1590/198053145897>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5897>. Acesso em: 16 out. 2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. Comissão Especial Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de Ensino Superior públicas**. Brasília: out. 1996.
- NARDOTO, C. A. C. **Permanência em cursos de licenciaturas do Ifes: problematizações e possibilidades**. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PIMENTA, S. G. **Relatório de Gestão 2006/2009**. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: novembro de 2009. Disponível em: http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/rel_selma.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019.
- PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. (orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 02, p. 7-31, jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243>. Acesso em: 06 abr. 2024.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **A docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- PONTES, R. A. F. **Didática no ensino superior: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável**. 2020. 629f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.
- TORRES, A R. **A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior**. 2014. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-135153/pt-br.php>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- VEIGA, I. P. A. **Docência na educação superior**: Brasília, 1º e 2º de dezembro de 2005. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 330 p. Coleção Educação Superior em Debate. v. 5. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%Aancia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>. Acesso em: 15 out. 2018.

8. História local e educação para o patrimônio na construção de identidades

Regina Celi Frechiani Bitte¹

Fabiana Moura Gonçalves Moro²

Luiz Cláudio dos Santos Domingues³

10.52695/978-65-5456-088-7.8

Considerações iniciais

Para garantir uma educação com equidade, o currículo precisa transitar por diferentes realidades e proporcionar as mais diversas vivências históricas possíveis. Isso somente ocorrerá mediante a participação da comunidade escolar. Nos dias atuais, é notável a mudança constante dos interesses dos alunos e é de suma importância que nós, como professores e participantes diretos no processo de ensino-aprendizagem, consigamos atraí-los com planejamentos que os envolvam e que os façam sentir-se como sujeitos ativos da história, que sejam protagonistas de suas histórias e não meros espectadores. Nesse sentido,

-
- 1 Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES/Brasil. E-mail: bitterregina@gmail.com. Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Ufes. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8436866512999341>
 - 2 EMEF Experimental de Vitória- Ufes. Vitória/ES/Brasil. E-mail: fabianamgmoro@gmail.com. Professora de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Vitória. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6882955869422051>
 - 3 EEEFM Coronel Gomes de Oliveira. Anchieta/ES/Brasil. E-mail: lulamax3215@hotmail.com. Professor de História da Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação-SE- DU. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8011260136550103>

a abordagem histórica local, juntamente com a educação para o patrimônio, pode propiciar momentos prazerosos de aprendizagem e autoconhecimento.

Conhecer a história local tendo como referência os patrimônios culturais permite que os alunos percebam a sua importância e a do grupo nos processos históricos da cidade e da comunidade, dando real significado ao momento histórico e gerando o sentimento de pertencimento e de relevância.

Conhecer a história local é um dos pré-requisitos para se compreender melhor os processos históricos em nível regional, nacional e global, além do que contribui para o fortalecimento das identidades das pessoas para com os lugares onde nasceram/habitam (Macedo, 2017, p. 61).

Na construção do conhecimento, valorizar a vivência e a realidade de cada grupo garante caminhos propícios para a aprendizagem significativa, possibilitando a liberdade e a significação do contexto de ensino-aprendizagem. As experiências vividas e contadas por familiares e amigos, associadas ao contexto histórico mais amplo, garantem um ambiente sublime de estudo.

Aprendemos quando descobrimos novas dimensões de significação que antes se nos escapavam, quando vamos ampliando o círculo de compreensão do que nos rodeia, quando, como numa cebola, vamos descascando novas camadas que antes permaneciam ocultas a nossa percepção, o que nos faz perceber de uma outra forma. Aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre experiência e conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente (Moran, 2013, p. 28).

Imbuídos da ideia de que podemos ampliar o círculo de compreensão em relação à história local e aos patrimônios culturais na percepção das diversas cascas simbólicas, temos como objetivo, neste texto, o debate teórico abordando os conceitos de história local, educação para o patrimônio e consciência histórica com vistas à construção da identidade. Em seguida, abordaremos as concepções de ensino de história no município de Vitória, no Espírito Santo.

Consciência histórica

A consciência histórica é geralmente vista como um processo pelo qual as pessoas compreendem as relações entre passado, presente e futuro para se posicionarem no tempo. Para Schmidt (2007), faz-se eminente pensarmos a história local como campo de produção de uma consciência histórica, na medida em que os sujeitos partilham experiências e conhecimentos tendo como ocorrência um determinado lugar, que não se caracteriza como exemplo de mapeamento ou recorte de um contexto físico, mas um local de sociabilidade de sujeitos, de expressões étnicas, culturais, de histórias e vivências diversas em que, de fato, podem-se constituir identidades.

O interesse pelas implicações educacionais da consciência histórica vem florescendo, pois aborda o conhecimento partindo de interesses dos alunos, bem como de aproximações afetivas e até mesmo cognitivas dos próprios alunos. Uma das grandes referências teóricas no campo da consciência histórica é o alemão Jorn Rüsen (2001, 2006), que busca refletir como as relações entre a história e as tomadas de decisões podem ajudar a identificar elementos referentes à consciência histórica dos sujeitos no âmbito escolar, definindo a consciência histórica como “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57).

Ainda de acordo com Rüsen (2001), a visão teórica da história é circular e se alicerça em fundamentos da própria história, sendo eles a razão histórica (necessidades de orientação temporal que os sujeitos possuem perpassando o passado com vistas ao futuro), pressupondo “interesses” que irão se transformar em “ideias”; quando se tratar das ciências especializadas, essas ideias terão que passar pelos “métodos”, uma reconstrução do próprio passado, sendo as regras de uma pesquisa empírica, transformando-se na história viva. Tais regras voltam-se para a vida prática em forma de “funções”, orientadoras da própria vida prática (Rüsen, 2001). Portanto, o autor apresenta uma importante reflexão:

São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiência e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal

como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos (Rüsen, 2001, p. 54).

De acordo com Rüsen (2001), a consciência histórica se constitui culturalmente quando a consciência humana fornece o sentido temporal aos sujeitos à medida que se relacionam dimensionando passado, presente e futuro. A consciência histórica faz a união dessa divisão temporal, tendo a história como uma condição humana que dará nexos a essa tripartição do tempo (Rüsen, 2001).

Convém destacar o ambiente escolar, assim como as aulas de história, como um terreno fértil, não único, para o desenvolvimento da consciência histórica à medida que se constituem experiências e se fazem constantes as reflexões sobre a condição humana e as situações temporais. Assim sendo, “[...] a consciência histórica em uma ‘função prática’ pode dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica” (Schmidt; Garcia, 2005, p. 301).

Embora as atividades investigativas de compreensão histórica dependam de uma forma de raciocínio que tenha habilidades e estratégias distintas, elas também dependem crucialmente do modo como os jovens encontram vestígios e relatos do passado na vida cotidiana. Na concepção de Rüsen (2001), a base do pensamento histórico é justamente a necessidade de orientação da *práxis* humana e a carência de uma reflexão coerente sobre o passado. Dessa forma, “[...] o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado” (Rüsen, 2001, p. 30). Segundo tal concepção, a consciência histórica atua em situações da realidade presente, fazendo uma união com o passado em uma perspectiva futura a partir da realidade atual, em que a interpretação do futuro está contida na perspectiva da realidade atual.

Após nossos estudos acerca da consciência histórica, destacamos que os alunos deparam com representações da história em diversas fases da vida, seja no ambiente escolar, seja nas culturas populares, nas narrativas familiares, na mídia, nas tradições, nas manifestações artísticas, na arquitetura, com a coexistência dessas situações. Assim, podemos inferir a importância de um ambiente de aprendizagem culturalmente responsivo para articular um sentido de ser histórico, no qual os conhecimentos e as experiências culturais anteriores

dos alunos não sejam ignorados ou negligenciados, mas sim acolhidos e respeitados. As interações dos alunos com contextos educacionais fora da sala de aula devem ser valorizadas, pois podem ajudá-los a comunicar algo sobre quem eles são, sobre aquilo de que eles gostam, sobre o que acreditam, sobre as vidas que estão vivendo e o modo como é o mundo (Schmidt; Cainelli, 2010).

A literatura recente tem observado significativamente como as identidades dos estudantes, herança pessoal e antecedentes, e suas experiências vividas enquanto membros de diferentes grupos familiares, étnicos, raciais, culturais e consumidores da mídia tradicional e popular desempenham um papel crucial em sua construção do conhecimento histórico. Adiante, será possível analisarmos o papel da história local na formação das identidades, sejam elas individuais ou coletivas.

História local

Nas últimas décadas, houve um salto substancial na participação do público em atividades voltadas para história, incluindo história da família, visitas a museus e exposições, segmentos de história na mídia, valorização do patrimônio e publicação da história. Um dos maiores desafios da história local – parece óbvio, mas não é – é partir do local, da sensibilização, construir a consciência histórica em sua materialidade historiográfica e que possibilite “[...] reconhecer a identidade pelo caminho da insignificância” (Gonçalves, 2007, p. 182). A partir do momento em que os sujeitos refletem com fundamento no local, problematizam o sentido identitário, usam a criticidade e podem mudar ou não a própria vida.

Rüsen (2001) acredita que a escrita da história local, despida de preconceitos, tornar-se-á a história da origem, do crescimento, da transformação (e pode ser declinante) de uma comunidade — um conjunto de pessoas que ocupa a área com limites territoriais definidos e até agora unidas no pensamento e na ação — que sente um sentimento de saudade em conjunto, em contradição com os muitos forasteiros que não pertencem ao lugar.

Entre os séculos XX e XXI, são notáveis os avanços na disciplina de história, mas algumas abordagens enfrentam dificuldades para se estabelecerem de acordo com as normativas curriculares e diretrizes escolares. Uma dessas abordagens é a da história local, pois, mesmo com sua reconhecida relevância na formação histórica do aluno, ainda não se efetivou de forma que viabilize

a compreensão do lugar e dos espaços de convivência do educando, interligados ao contexto regional, nacional e global (Fonseca, 2009).

De acordo com Schmidt e Cainelli (2010), a história local atua como facilitadora das problematizações e do conhecimento das comunidades em múltiplos olhares, considerando as vozes dos diferentes sujeitos, mesmo aqueles que foram silenciados pela história dita oficial. A presença da história local no componente curricular de história demonstra um processo de ruptura com o positivismo⁴ ainda presente na educação brasileira, destacando que,

[...] na produção historiográfica, algumas obras indicam novo enfoque sobre a história local, motivado, principalmente, pelo interesse pela história social, ou seja, pela intenção de recuperar a história das sociedades como um todo, a história das pessoas comuns (Schmidt; Cainelli, 2010, p. 111).

Partindo dessa premissa, a concepção de local se caracteriza como um espaço privilegiado em que se pode ocorrer uma formação histórica por meio da vivência entre pessoas comuns, suas relações de convivência, suas necessidades, seus interesses. Mas, para que ocorra efetivamente uma formação histórica no educando, essa realidade precisa ser dialogada, problematizada e refletida em sala de aula nos mais diversos aspectos: culturalmente, economicamente, politicamente e socialmente. Portanto, sendo a inserção da história local no conteúdo de história uma reivindicação da nova historiografia, para sua efetiva aplicação em sala de aula convém estar atento a certas questões:

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos (Schmidt; Cainelli, 2010, p. 112).

Tais afirmações demonstram que, se a história local for trabalhada desvinculada do contexto histórico regional, nacional, global, sem uma base teórica e

4 O positivismo é uma corrente filosófica, sociológica e política surgida na França no século XIX, que admitia o conhecimento científico como o único conhecimento verdadeiro. Disponível em <https://www.todamateria.com.br/positivismo/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

metodológica consistente, sem a devida inserção no espaço e tempo, será uma mera transmissão de informações vazias e desconexas, impossibilitando ao aluno a compreensão histórica bem como a formação das identidades, pois “[...] é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais que devem ser conhecidos e situados” (Schmidt; Cainelli, 2010, p. 112).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento orientador da prática pedagógica da educação no país, já demonstravam a preocupação em trabalhar a história local desde a formação inicial como estratégia para que o aluno adquirisse previamente uma formação histórica, pois conceber noções gradativas de diferenças, semelhanças, mudanças e permanências seria imprescindível na formação gradual da consciência histórica do educando, também servindo de referência para a compreensão da história regional, nacional e global. Nessa concepção, o documento destaca:

O ensino e a aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas (Brasil, 1997, p. 39).

No excerto, podemos identificar a preocupação com a história local nos PCN. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) parece passar ao largo dessa discussão. Ao fazer uma busca no documento do 6º ao 9º anos, encontramos menção à história local somente uma vez no 9º ano. Isso demonstra uma descontinuidade do tema em relação aos anos anteriores.

Fonseca (2009) afirma que o meio em que vivemos é carregado de marcas do presente, do passado e nele é possível encontrar uma série de vestígios, documentos, monumentos, objetos de grande valor para a compreensão tanto do que está próximo de nós, mas também do que está distante, locais ricos em possibilidades tanto educativas quanto formativas. É de suma importância a compreensão de como o local vem sendo abordado nas aulas de história, de que forma se conecta com a regionalidade, nacionalidade e globalidade. Como também “é primordial que o ensino de história estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais” (Brasil, 1997, p. 26).

Notamos a necessidade de proporcionar aos alunos a percepção das relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, incluindo também as que se constituem como nacionais. Não se pode esquecer que essas relações possuem múltiplas dimensões que devem levar em consideração credo, raça, etnia, gênero, classes sociais, estabelecendo ligação com processos históricos e identidades constituídas por esses processos, bem como conexão entre as experiências tanto individuais quanto coletivas dos educandos.

Quando trabalhamos a história local, estamos cercados de possibilidades, sendo uma estratégia pedagógica de grande relevância na aprendizagem ao abrir um leque de abordagens:

[...] produzir a inserção do aluno na comunidade da qual faz parte, criar a historicidade e a identidade dele. Ajudar a criar atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do aluno, além de ajudá-lo a refletir acerca do sentido da realidade social. Ajudar o aluno a analisar os diferentes níveis da realidade: econômico, político, social e cultural (Schmidt; Cainelli, 2010, p. 113).

Podemos notar o potencial da história local como abordagem da história que permite aos professores mediar a formação da consciência histórica e das identidades, mas também podemos perceber a necessidade de uma abordagem metodológica apropriada que problematize o contexto local e permita aos sujeitos a devida conexão com os espaços temporais em nível nacional e global. Tal conexão com os espaços temporais pode ser realizada por meio do patrimônio cultural. Nesse sentido, passamos para a compreensão do processo histórico, destacando os avanços na legislação nacional em relação ao patrimônio cultural.

Do patrimônio histórico ao patrimônio cultural

Nos últimos 20 anos, a concepção de patrimônio passou a envolver diferentes sujeitos além de legisladores e intelectuais. Alguns autores que se debruçam sobre o estudo apontam que uma das primeiras concepções de patrimônio nasceu na formação dos estados nacionais modernos sob a denominação “patrimônio histórico e artístico nacional”. No entanto, uma concepção mais ampla começou a se desenhar nas últimas décadas, adotando-se a terminologia “patrimônio cultural”, quando passou a envolver diferentes sujeitos que não apenas os legisladores e intelectuais. No entanto, a mudança da terminologia não significa que sua concepção foi devidamente apropriada

por todos aqueles que, na complexa cadeia de organizações, profissionais e setores, lidam com a temática do patrimônio. Por outro lado, podemos apontar um crescente interesse na temática entre historiadores, educadores, minórias sociais e coletivos organizados.

Em seus estudos, Pinto (2019), discorrendo sobre a mudança da concepção de patrimônio histórico a partir do conjunto arquitetônico das cidades, destaca a importância das cartas patrimoniais.⁵ A autora cita a Carta de Atenas, em 1931, como referência mundial, mas que se ocupou apenas dos monumentos de grande envergadura. Com a Carta de Veneza, em 1964, ampliou-se a atenção, tendo em conta a conservação e o restauro de sítios e monumentos, utilizando uma definição mais ampla de monumento histórico.

Outro documento importante foi o *'Princípios de La Valletta' para a Salvaguarda e Gestão de Cidades e Conjuntos Urbanos Históricos*, considerando que as cidades históricas são compostas por elementos tangíveis e intangíveis. Os elementos intangíveis incluem atividades, funções simbólicas e históricas, práticas culturais, tradições, memórias e referências culturais. Tais elementos expressam a evolução das sociedades, compreendendo sua identidade cultural.

Na França, em 1983, *As Jornadas do Patrimônio* difundiram-se pelo mundo, somadas particularmente às iniciativas e convenções da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Hoje, vivenciamos a universalização do patrimônio. Embora criticada por diversos autores, a interferência das jornadas do patrimônio causou a promoção de ações de educação patrimonial, que surgem nesse contexto de patrimonialização buscando divulgar, preservar e valorizar cada bem patrimonial em todo o mundo.

No Brasil, até pouco tempo, a questão da definição e do estudo do tema era seara acadêmica de arquitetos, antropólogos e cientistas sociais, atribuindo majoritariamente o termo ao patrimônio edificado e restringindo-o aos bens materiais. Assim, o termo é comumente associado a prédios, monumentos e outras edificações de notório valor histórico arquitetônico. O Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, no contexto político-histórico de

5 As cartas patrimoniais são documentos que fornecem fundamentação teórico-crítica para que os bens culturais sejam preservados como documentos fidedignos e assim atuem como efetivo suporte do conhecimento e da memória coletiva. Aqui, a autora cita as cartas patrimoniais mais significativas para o amadurecimento da concepção de patrimônio cultural (Pinto, 2019).

um governo conservador, centralizador e autoritário do Estado Novo, ainda expressa essa concepção:

Art. 1º. Constitue [*sic*] o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (Brasil, 1937).

Criado em 1937, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), atualmente Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), representou uma política preservacionista que refletia os interesses e os valores de um dos setores dominantes da sociedade brasileira da época, em detrimento de outros bens culturais significativos que, dentro dessa concepção, não tendo valor que justificasse sua preservação, acabaram relegados ao esquecimento.

No entanto, nas décadas de 1970 e 1980, movimentos sociais populares protagonizados por mulheres, trabalhadores, negros e indígenas em luta por afirmação identitária, étnica e cultural mobilizaram discussões sobre o resgate de sua memória, história e cidadania, motivando novas discussões sobre memória, história e patrimônio. Com os estudos dessas manifestações sociais e culturais, abarcadas principalmente pela área das Ciências Sociais, uma segunda concepção de patrimônio começou a se desenhar nas últimas décadas, cunhando a terminologia “patrimônio cultural”.

A concepção de patrimônio cultural se vincula aos organismos internacionais e, em contextos mais restritos, aos grupos que reivindicam representação com o patrimônio local. Somente em 1988, a atual Constituição brasileira, em seu art. 216, passou a adotar a expressão “patrimônio cultural”.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).

A Constituição expressa, assim, a definição mais ampla de patrimônio. Não se coloca mais em discussão o que constitui o patrimônio de um povo. Não apenas os bens de valor excepcional, eruditos, tangíveis e móveis, mas todo aquele do cotidiano, produzido pelas manifestações populares, quais sejam: bens naturais ou culturais, materiais ou imateriais. A Constituição Federal de 1988 abre, portanto, a possibilidade de adoção de políticas públicas que colaborem com a construção de uma memória coletiva e plural da nossa sociedade.

No entanto, a concepção de patrimônio mais atual e ampla não é consenso. Há muito que se fazer ainda para ampliar o debate dessa nova concepção e sua contribuição para discutir as identidades e as memórias das sociedades. Na atualidade, ainda encontramos, na literatura e nas pesquisas sobre patrimônio, alguns autores que persistem na adoção da denominação “patrimônio histórico e artístico”. Mesmo que ainda hoje alguns autores adotem a “obediência epistêmica” em que prevalece a valorização do patrimônio brasileiro vinculado ao passado colonial, europeu e católico, o cenário que se desenha é inspirador. Os movimentos de preservação da cultura e de outras memórias específicas contam com amparo político e apoio público. Multiplicam-se as casas de memória, os centros de valorização da cultura local e dos bens imateriais e culturais.

Patrimônio cultural na legislação nacional

No Brasil, a década de 1990 é decisiva no processo de valorização de questões relacionadas ao patrimônio, sobretudo quanto à criação de leis e políticas que adotam novas concepções da categoria e novos critérios de tombamento. Destacamos, em um primeiro momento, duas leis: a Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, conhecida como Lei Sarney, que, por um lado, ampliou a noção dos bens a serem preservados, mas, por outro, promoveu desenvolvimento do *marketing* cultural, que se consolidou na década de 1990; a Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, no âmbito nacional – conhecida como Lei Rouanet, que prevê isenção de impostos para quem investir no setor cultural.

Essas leis incentivaram um olhar diferenciado para o patrimônio, possibilitando que parcela da população vislumbrasse o patrimônio e a cultura, promovendo visibilidade e valorização. É certo que apresentam também os ônus, como estrita função mercadológica, pois, muitas vezes, os incentivos fiscais, como a dedução do imposto de renda, são o único fator motivador para que instituições do capital privado invistam no patrimônio, mas não podemos deixar de destacar suas ações impulsionadoras da valorização da cultura.

Há que se destacar também a atuação de movimentos da sociedade civil durante a redemocratização brasileira, por meio da luta pelo patrimônio cultural, capitaneada pelo Instituto de Arquitetos Brasileiros (IAB), pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e pela Associação Nacional de História (Anpuh). O conceito de patrimônio cultural, como definido pela Constituição Federal de 1988, passou a dizer respeito a toda produção humana, de ordem emocional, intelectual e material, independentemente de sua origem, época ou aspecto formal, bem como a natureza, que propicie o conhecimento e a consciência do homem sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia. No âmbito educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, enfatiza em seu art. 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas **características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos** (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996, grifo nosso).

Essa determinação de uma parte diversificada no currículo que valorize as características regionais e locais abre espaço para a implantação de contribuições de diferentes culturas e etnias que constituem a formação do povo brasileiro em normativas específicas (diretrizes) para o ensino de história local. Partindo dessas discussões, movimentos, historiadores, profissionais e educadores que lidam com a dimensão da memória vêm defendendo, em instituições culturais, a proposta de elaboração de programas de educação para o patrimônio. A partir dessa nova concepção — patrimônio cultural —, Fernandes (2021) elabora uma definição de programas educacionais por meio dos patrimônios culturais:

Por educação patrimonial, entende-se a utilização de museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas – os lugares de memória – no processo educativo, a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos, e futuros cidadãos da importância da preservação desses bens culturais (Fernandes, 2021, p. 141).

A educação para o patrimônio preconiza a utilização de monumentos históricos, museus, arquivos, bibliotecas e demais monumentos de memória constituídos (casas de cultura, centros de memória e espaços culturais) no processo educativo com a finalidade de desenvolver o sentimento de pertença, a construção da identidade histórica e da memória coletiva, a sensibilidade e a consciência cidadã que reconheça a necessidade de cuidar e preservar a memória expressa através do patrimônio.

Denotando certa dissonância em relação à concepção de patrimônio cultural e às discussões sobre sua importância no processo educativo ao longo da trajetória dos educandos durante todo o Ensino Fundamental, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento federal de 2017, aponta a educação por meio do patrimônio apenas nos Anos Iniciais I, ressaltando a importância de trabalhar esse objeto de conhecimento no componente curricular de história assim como a identificação e o reconhecimento dos patrimônios históricos e culturais. No entanto, não aponta o desenvolvimento desse objeto de conhecimento nas séries finais, mostrando certa descontinuidade do currículo em relação à educação para o patrimônio.

A legislação nacional, embora apresente certas dissonâncias, fornece possibilidades para que a educação para o patrimônio aconteça de forma integrada ao currículo e fundamentada na criticidade. Estabelece também elementos para a reflexão sobre as questões acerca da identidade nacional como possibilidade para que as minorias tenham sua representatividade. A definição de educação para o patrimônio que vigora na atualidade expressa essa representatividade, principalmente no que tange ao patrimônio de ordem imaterial. Assim, essa educação deve partir do pressuposto de valorização da memória e da diversidade cultural com base no processo de ensino-aprendizagem que trate tais temáticas de forma a contribuir para refletir sobre a construção de identidades.

Acreditamos na necessidade de que a temática do patrimônio cultural seja apropriada como objeto de estudo no processo de ensino-aprendizagem. Sendo a instituição escolar um dos pilares do exercício e da formação da

cidadania, é primordial que a educação para o patrimônio seja apropriada como objeto de estudo na formação do professor de história e no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. A escola, sobretudo quanto ao ensino de história, precisa assumir o compromisso de proporcionar aos educandos uma formação calcada na construção de sujeitos históricos e assentada no reconhecimento da memória como princípio fundante da identidade coletiva para a construção de uma sociedade mais democrática.

As concepções de história local e patrimônio cultural presentes no ensino de história no município de Vitória/ES

Documentos norteadores da educação no município de Vitória, o Plano Municipal de Educação de Vitória (PMEV) e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos traçam objetivos, concepções e orientações pedagógicas que coadunam com as legislações nacionais e os debates mais recentes acerca dos currículos diversificados. O PMEV estabelece como diretrizes, no art. 2.º, incisos III, VII e X, a superação de desigualdades sociais, a promoção humanística, científica e cultural e a promoção dos direitos humanos.

Art. 2.º. São diretrizes do PMEV:

[...] III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

[...] VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

[...] X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade, e à sustentabilidade socioambiental (Vitória, 2015).

Essas diretrizes denotam respeito à diversidade, concebendo a educação fundada nos direitos humanos e na cultura como forma de promover a cidadania. As diretrizes do PMEV, ao enunciar tais concepções e objetivos, possibilitam um diálogo com as concepções de história e de educação para o patrimônio que abordamos neste trabalho. Dialogam também com os demais documentos em âmbito nacional que legislam sobre a educação — a LDB e a BNCC —, pois partem de princípios que promovem a valorização da cultura e da cidadania.

Outro documento fundamental para a educação municipal de Vitória – Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, seção do componente curricular: história – também precisa ser analisado para compreendermos a concepção que orienta o processo de ensino-aprendizagem na rede municipal. Construído de forma coletiva com os educadores, as diretrizes curriculares em vigência partem das diretrizes curriculares construídas em 2004 que, já naquele momento, adotavam como esquema conceitual a tríade identidade, cultura e cidadania, fundamentada na concepção da história cultural, tendo como perspectiva a história temática. Dessa forma, a legislação municipal atuava em consonância com a legislação nacional, sobretudo com a LDB.

As diretrizes curriculares atuais, partindo das de 2004, de forma a garantir a continuidade das concepções discutidas e elaboradas pelos educadores da rede municipal naquele momento, propõem concepções, objetivos, temas integradores e eixos temáticos que promovem a continuidade e, ao mesmo tempo, a atualização das discussões, ampliando as possibilidades metodológicas e conceituais para além daquelas definidas na BNCC. No que se refere ao nosso campo de estudo — a educação para o patrimônio cultural —, podemos observar que as diretrizes contemplam as discussões e as propostas do ensino de história por meio do patrimônio cultural, objetivando a construção da cidadania, do sentimento de pertencimento e da formação da consciência histórica.

Nesse sentido, em seu texto introdutório as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos se firmam como “[...] instrumentos organizadores da ação educativa, assegurando unidade na Rede Municipal de Ensino” (Vitória, 2020, p. 6) e se sustentam na tríade ciência, cultura e humanidades:

As Diretrizes Curriculares devem, assim, expressar o conjunto de princípios filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e culturais que imprimam uma coerência à ação desenvolvida nas e pelas Unidades de Ensino, constituindo-se “[...] um instrumento de diálogo para a elaboração do projeto de cada escola” (Vitória, 2020, p. 18).

Define também a aula como um momento dialógico e a concepção de história cultural, pois “[...] defender a aula como evento dialógico é também reconhecer uma relação com a Teoria histórico-cultural” (Vitória, 2020, p. 40).

O documento aborda a questão dos espaços-tempos de aprendizagem e sua relação com o currículo: “A ideia de diferentes e múltiplos espaços tempos nos conduz também à reflexão sobre o currículo em rede, o que nos leva a pensar nas conexões espaciais e temporais que são produzidas nas escolas” (Vitória, 2020, p. 43). Aponta suas consonâncias em relação à BNCC no que tange à parte diversificada do currículo:

Em consonância com a LDB, o Regimento comum das escolas municipais (PMV, 2012), em seu artigo 47, parágrafo único, prevê:

A inclusão do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena deverá possibilitar a ampliação do leque de referências culturais de toda a população escolar e contribuir para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (Vitória, 2020, p. 52).

No que tange à área de conhecimento de ciências humanas – história, as diretrizes apontam a continuidade do documento anterior construído em 2004. O documento atual, partindo do primeiro, estabelece a caracterização de conceitos e princípios da área, refletindo, sobretudo, as questões identitárias e a formação da cidadania; adota a concepção de ensino a partir da perspectiva da história cultural e da valorização da história local e elenca como temas integradores da área de ciências humanas, quais sejam, direitos humanos, territorialidades, trabalho e tecnologia, ambiente e sustentabilidade, definindo como eixos organizadores do currículo conhecimentos históricos – história local, conhecimentos históricos – do local ao global, representações do tempo, dimensão político-cidadã e linguagens/procedimentos de pesquisa. Aponta que os aspectos fundamentais do currículo devem fundamentar-se nas dimensões do espaço-tempo do patrimônio como possibilidade de aprendizagem e intermediação para a formação de sujeitos históricos.

Nesse sentido, indicando mais especificamente a temática da história local e o ensino de história por meio da educação para o patrimônio cultural, o documento das diretrizes curriculares dispõe que o debate entre o ensino de história praticado e aquele idealizado privilegie como eixo a dimensão local e a formação dos sujeitos de direitos. Portanto, deve observar a educação patrimonial (e seus estágios de observação, registro, exploração e apropriação) como uma das

estratégias do ensino da história ao considerar o meio ambiente histórico e o patrimônio vivo; o espaço historicamente construído e, portanto, inserido no processo do ensino da história em suas múltiplas temporalidades; as questões concernentes à memória (individual e coletiva, fragmentada e reconstruída, singular e plural), ressaltando a importância da consolidação de paradigmas identitários; a formação de uma consciência histórica, necessária nos processos de transformação social, cuja base é o trabalho humano (Vitória, 2020).

Desse modo, espera-se que, no processo de ensino-aprendizagem de história o desenvolvimento curricular esteja voltado “[...] para a consciência de si e do outro, de modo que as identidades sociais possam, compreensivamente, se constituir na relação com outras, dadas em diferentes tempos e espaços sociais, e com elas conviver” (Brasil, 2016, p. 155 *apud* Vitória, 2020, p. 277).

O desenvolvimento curricular do componente história propõe como objetivos gerais que os estudantes se apropriem das seguintes habilidades:

- Perceber criticamente os vínculos entre vida cotidiana, História Local e História Global;
- Resgatar a memória local por meio de seus lugares de memória: museus, escritos, monumentos, festas, comemorações, tradições, religião, etc.;
- Compreender o trabalho como atividade humana fundamental;
- Analisar as relações entre história de vida e História, compreendendo-se como sujeito da história;
- Estabelecer as relações e diferenças entre memória e História;
- Compreender os processos sociais pelos quais se constituem a “identidade” de pessoas, grupos, nações, entre outros;
- Compreender que a construção das memórias, das culturas e das identidades são fundamentos para a constituição da cidadania;
- Compreender noções de “tempo histórico”, “fato histórico” e “sujeito histórico”;
- Compreender a importância das diferentes fontes históricas;

- Estabelecer relações entre o presente histórico, os acontecimentos e os processos históricos;
- Identificar e avaliar ações humanas em sociedades em diferentes recortes espaciais e temporais, de maneira a estabelecer referenciais que permitam a participação crítica na sociedade;
- Reconhecer a importância do patrimônio histórico, cultural e artístico na preservação da memória e das identidades socioculturais, examinando as relações entre grupos étnicos, religiosos, sociais e classes sociais, analisando as diferentes formas de atuação no processo histórico;
- Compreender criticamente a constituição das instituições sociais e políticas nos diferentes contextos históricos;
- Consolidar a compreensão de ciência e método científico, além de começar a estabelecer relações mais ampliadas entre ciência, tecnologia e sociedade, bem como perceber os processos históricos mais gerais;
- Organizar referenciais histórico-culturais que permitam a identificação de acontecimentos em tempos diversos, para estabelecer explicações de questões do presente e do passado;
- Identificar e analisar os poderes econômicos e institucionais em nível local, nacional e mundial;
- Identificar e analisar as lutas políticas e sociais em nível local, nacional e mundial, reconhecendo os processos históricos de produção e manutenção de diferenças e privilégios;
- Desenvolver uma visão crítica da “identidade cultural” brasileira como possibilidade de construir alternativas para a superação da exclusão, da opressão e dos preconceitos;
- Compreender os efeitos (positivos e negativos) do uso de recursos tecnológicos e dos meios de comunicação sobre a organização social e a vida cotidiana nos tempos de hoje e em comparação com épocas anteriores;
- Compreender os processos e acontecimentos sociais, econômicos, políticos e culturais fundamentais na constituição do mundo contemporâneo (Vitória, 2020, p. 278-279).

Nessa perspectiva, os documentos municipais apresentam propostas e concepções de ensino que contemplam a história local e a educação para o patrimônio cultural. Coadunam-se com as propostas apresentadas neste texto em relação ao ensino de história, que possibilitam práticas metodológicas dialógicas com respeito à diversidade cultural, desvelando as memórias coletivas com base nas vivências cotidianas a fim de contribuir para a construção da consciência histórica.

Considerações finais

A história local e a educação para o patrimônio podem ser significativas na construção da consciência histórica e das identidades. Torna-se fulcral reconhecer os contextos históricos marcados pelas pluralidades e as possibilidades dialógicas entre assuntos locais e patrimônios culturais a fim de proporcionar o interesse dos alunos. Cabe aos professores, na sua prática pedagógica, pesquisar, investigar, criar estratégias didáticas e metodologias que possibilitem e instiguem os alunos a compreenderem e reconhecerem a importância da história local e dos patrimônios culturais, como também entenderem que fazem parte de seu cotidiano, para tornar o aprendizado mais inspirador e transformador.

É possível inferir, após esta análise, que os elos entre história local e patrimônios culturais propiciam uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem de história, mediados pela consciência histórica na construção das identidades, sejam individuais, sejam coletivas. É pertinente destacar a relevância de um embasamento teórico-metodológico na elaboração das aulas, tanto em espaços de educação formais, como o ambiente de sala de aula, quanto em espaços não formais, como as aulas de campo em ambientes diversos, entre as quais as visitas a patrimônios culturais.

Referências

BRASIL. **Decreto-Lei nº25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, Seção 1, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986**. Dispõe sobre benefícios fiscais na área do imposto de renda concedidos a operações de caráter cultural ou artístico. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, 1986. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7505-2-julho-1986-368037-norma-pl.html>. Acesso em: 22 abr. 2024.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991**. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18313cons.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. (Versão Preliminar).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Memória e ensino de História. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021, p. 128-148.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História**. 1. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 175-185.
- MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. De como se constrói uma História Local: aspectos da produção e da utilização no ensino de História. *In*: ALVEAL, Carmem Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da (org.). **Reflexões sobre história local e produção de material didático**. Natal: EDUFERN, 2017, p. 57-81.
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013, p. 11-65.
- PINTO, Helena. Educação patrimonial e ensino de história: leituras do passado através do patrimônio cultural local. **OPSIS**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opsis/article/download/53435/34379/274358>. Acesso em: 22 abr. 2024.

- RÜSEN, Jörn. Historiografia comparativa intercultural. *In*: MALERBA, Jurandir (org.). **A história escrita**: Teoria e a História da Historiografia. São Paulo: Contexto, 2006, p. 115-137.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 187-198.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Vitória, 2020. Disponível em: <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Vitória – PMEV**: Lei nº 8.829. Vitória, 2015. Disponível em: <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. Vitória, 2004. Disponível em: <https://m.vitoria.es.gov.br/download.php?tipo=1&id=291>. Acesso em: 22 abr. 2024.

9. O Sistema de Gestão Escolar (SGE) nas práticas organizativas das escolas da rede municipal de ensino de Vila Velha/ES (2019 – 2022)

Miriene Manzoli Rogge¹

Eduardo A. Moscon Oliveira²

10.52695/978-65-5456-088-7.9

Introdução

Com o advento das tecnologias digitais em várias atividades da vida social, gradativamente, elas vêm sendo incorporadas nas práticas organizativas de muitos sistemas/escolas da Educação Básica, trazendo outras possibilidades para o desenvolvimento do trabalho administrativo e pedagógico. Analisando a rede municipal de Vila Velha, no Espírito Santo (ES), umas das maiores em relação ao quantitativo de escolas, profissionais e estudantes da região metropolitana da Grande Vitória/ES,³ a gestão das políticas educacionais, realizada pelas unidades de ensino e da própria Secretaria de Educação e, por longo

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9677593074666832>

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor da Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3246701331584528>

3 A região metropolitana da Grande Vitória/ES se constitui por um conjunto de municípios próximos à capital, sendo eles: Vitória, Vila Velha, Serra, Cariacica, Viana, Guarapari e Fundão.

período, sistematizada sem o apoio das tecnologias digitais, foi se tornando complexa, requisitando outras possibilidades de operacionalização.

Nas duas esferas (escolas e Secretaria de Educação), a inserção de computadores e da *internet* foi sendo explorada, no entanto era desvinculada de um sistema em rede. A experiência com essas tecnologias se realizava por meio de uma parceria com o Ministério da Educação (MEC) para implementação do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTEM/VV), favorecendo a instalação de um laboratório de informática com computadores e *internet* para oferta de cursos semipresenciais referentes à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no dia a dia da escola, com certificação do MEC, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha.

Esses cursos foram desenvolvidos na plataforma *E-proinfo*, do Ministério da Educação, um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que reúne ações que permitem o desenvolvimento de cursos a distância, que objetivam o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação, incentivando o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública de ensino.

Já por longos anos, os profissionais da rede municipal de Vila Velha sinalizavam a carência de um Sistema de Gestão Escolar (SGE) que oferecesse maior sistematização dos dados administrativos e pedagógicos dos estudantes como, por exemplo, matrícula, histórico, notas, frequências, etc. Um sistema com menor burocracia e dispêndio de tempo por parte dos profissionais da educação e com maior acesso aos dados das práticas organizativas do ambiente escolar.

A implementação do NTME e do *E-proinfo* fortaleceram os debates sobre a importância de constituir um sistema em rede que possibilitasse às escolas e à Secretaria de Educação a organização de dados relativos à política pública educacional local por meio das ferramentas digitais interligadas por um sistema em rede. Nessa época, 2013, algumas escolas municipais já possuíam laboratório de informática com um profissional para auxiliar nas atividades programadas pelos professores regentes. Assim, o NTEM/VV e o *E-proinfo* foram primordiais para o avanço das novas tecnologias que já faziam parte do ambiente escolar, mas desconectados de uma rede.

A inserção do NTEM/VV e do *E-proinfo* proporcionaram estudos, reflexões, planejamentos coletivos e o desejo da municipalidade de possuir um sistema de gestão escolar que pudesse auxiliar nas práticas organizativas das escolas (trabalho de secretaria, atividades administrativas realizadas pelos diretores, organização do trabalho pedagógico e registro sistemático do trabalho docente) e da própria Secretaria de Educação. Esse interesse era constantemente externado pelos profissionais da educação em reuniões entre escola e Secretaria de Educação, bem como nos momentos de formação continuada.

Assim, mediante a necessidade de novas-outras possibilidades de organização do trabalho administrativo e pedagógico das unidades de ensino de Vila Velha/ES, foi implementado o Sistema de Gestão Escolar (SGE), por meio da Portaria nº 028, de 03 de novembro de 2016 (Vila Velha, 2016), que estabelece as normas para utilização do referido sistema em todas as unidades de ensino da rede pública municipal de Vila Velha/ES como a ferramenta basilar para as práticas escolares.

O SGE é um programa de computador que integra todos os elementos que fazem parte do processo educacional. O sistema permite aos profissionais das escolas acompanharem os alunos e as turmas (frequência, rendimento, acompanhamento pedagógico e disciplinar, dentre outros), assim como fazer o registro das atividades pedagógicas (organização curricular, plano de ensino, avaliações, conselhos de classes, atividades complementares e plano de trabalho pedagógico da Educação Especial).

O SGE pode ser compreendido como um sistema informatizado que possibilita integrar dados e disponibilizar as informações mais relevantes em um único ambiente, tornando-as acessíveis à comunidade escolar. Os pressupostos da gestão escolar na contemporaneidade demandam o envolvimento de todos aqueles que fazem parte da escola. Portanto, as informações precisam ser difundidas entre todos, ajudando-os a atuar democraticamente por meio de cooperações abertas.

Além disso, o SGE gera relatórios que caracterizam a unidade de ensino e que exibem resultados e indicadores (matrícula, aprovação/reprovação, distorção idade/série, abandono), auxiliando na análise, na tomada de decisões e na implementação de novas políticas públicas educacionais e de gestão das unidades de ensino. O sistema oferece inúmeras possibilidades

para o trabalho administrativo e pedagógico das unidades de ensino e da Secretaria Municipal de Educação.

Na atualidade, as tecnologias digitais trazem mudanças para várias atividades da vida social, principalmente com o surgimento da era da intercomunicação. Castells (2005) define esse contexto como a era de uma sociedade conectada globalmente, que tem como meta o testemunho de transformações sociais em direção a uma ciberdemocracia, também conhecida como democracia virtual, democracia digital ou *e-democracy*. De acordo com Gomes (2005), falamos de

[...] novas práticas e renovadas possibilidades, para a política democrática, que emergem da nova infraestrutura tecnológica eletrônica proporcionada por computadores em rede e por um sem-número de dispositivos de comunicação e de organização, armazenamento e oferta de dados e informações on-line (Gomes, 2005, p. 215).

Dessa maneira, mediante a implementação do SGE na rede de ensino de Vila Velha/ES, trazemos, neste texto, o histórico da implementação dessa política, com apontamentos sobre as contribuições para as práticas organizativas das escolas e outras ações que necessitam ser constituídas para responder questões advindas da utilização da ferramenta pelas unidades de ensino.

Para alcance da proposição deste texto, apresentamos discussões sobre administração escolar a partir das contribuições de Paro (2007, 2009, 2018), Libâneo (2001, 2013), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Sander (2007); interlocuções com as produções no campo das tecnologias da informação a partir de Castells (2003, 2005, 2006, 2013), Gomes (2005) e Lévy (2011). Seguidamente, trazemos a metodologia que embasou o estudo — a pesquisa qualitativa, o estudo de caso e os procedimentos —, além da análise e discussão de dados, bem como as considerações finais e referências.

Diálogo teórico

A gestão escolar tem se colocado como uma área do conhecimento com merecida atenção pela pesquisa em educação. Autores como Paro (2001), Sander (2005), Libâneo (2013) e Arroyo (1979) vêm advogando pela defesa da escola como espaço-tempo de todos e organizada a partir de princípios democráticos, enfrentando políticas que primam pela negação do direito social

à educação para muitos grupos sociais e uma abordagem de administração fundamentada em pressupostos empresariais.

A defesa da educação como direito de todos e com uma abordagem democrática requer mudanças nos sistemas de ensino e nas escolas, visando a políticas no campo da educação que considerem a participação da comunidade escolar nas atividades administrativas e pedagógicas, instituindo um “fazer coletivo” (Paro, 2001) e a transparência do ordenamento das atividades escolares. Com essa linha de pensamento, a gestão das escolas se afasta de uma perspectiva mercadológica e se aproxima de uma perspectiva democrática, organizando a escola para que ela cumpra a sua função social, ou seja, a apropriação do conhecimento com qualidade socialmente referenciada.

Segundo os autores supracitados, a organização das escolas na lógica do direito social à educação e dentro de uma perspectiva democrática demanda planejamento, execução e avaliação coletivos, pois a administração interfere diretamente no cumprimento dos objetivos a serem alcançados pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Diante disso, a escola precisa se planejar administrativamente para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados.

O pedagógico é o motor da escola e as ações administrativas são aquelas que criarão as condições para que a função social da escola seja alcançada. Como diz Paro (2020), o trabalho pedagógico são atividades fins, ou seja, aquelas que se pretende alcançar; e as atividades administrativas são consideradas atividades meio, pois, por intermédio delas, o pedagógico encontra condições de ser mediado no contexto escolar.

Segundo Paro (2001), as atividades administrativas,

[...] embora se referindo ao processo de ensino e aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se [as atividades administrativas], antes, como viabilizadoras ou precondições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula (Paro, 2001, p. 72).

Os estudos de Ferreira e Schlesener (2006) vão ao encontro dos argumentos de Paro (2020) ao apontarem que a articulação entre as atividades administrativas e as pedagógicas, dentro de uma perspectiva democrática, possibilitam que a comunidade escolar seja envolvida na construção do planejamento, da

organização e do desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP), favorecendo processos de ensino-aprendizagem com qualidade.

Na perspectiva de pensar a intrínseca relação entre o administrativo e o pedagógico na área da educação contemporânea, emerge a importância de inserção das tecnologias digitais. O SGE, por ser um sistema ligado em rede, pode proporcionar o desenvolvimento de trabalhos integrados entre essas duas instâncias, por intermédio de atividades-meio para alcançar atividades-fim.

Com as ferramentas do SGE, a escola pode encontrar outras possibilidades para se organizar administrativamente, otimizando o trabalho pedagógico. Tudo se encontra de maneira virtual, podendo ser acessado em qualquer local e espaço-tempo, considerando a vinculação do profissional com a unidade de ensino. O trabalho administrativo conectado em rede vincula dados e favorece ações interligadas, como matrículas, diários de classe, históricos escolares, horários das aulas, PPP, planos de ensino e planos de aula, dentre outras ações que outrora eram realizadas de modo manual. Com o SGE, o professor pode ter acesso a informações sobre a escola e a vida escolar do estudante, necessárias ao planejamento do trabalho pedagógico a ser realizado no transcorrer do período letivo.

Diante do exposto, a gestão escolar deve estar atenta às mudanças contemporâneas para implementar atividades-meio que facilitem a comunicação entre os sujeitos escolares, constituindo maior interação entre a gestão administrativa e a pedagógica, pois, quando ordenadas, os professores encontram mais alternativas para lidar com questões que afetam o trabalho pedagógico. Em tempos de constantes mudanças, segundo Lévy (1999), a tecnologia é uma criação da humanidade que objetiva conectar pessoas e conhecimentos. Castells (2005) defende que a tecnologia está em conjunto com a sociedade ao afirmar que ela é a sociedade, portanto essa última instância não pode ser entendida ou caracterizada sem as ferramentas tecnológicas.

As tecnologias digitais na educação, atreladas às tecnologias da comunicação, oferecem novas possibilidades de aprender e interagir com a comunidade escolar. Assim, a escola deve tornar-se centro de outra forma de educação, que afeta, em primeiro lugar, a mudança nos modos de comunicação e de interação (Castro; Castro, 2015, p. 61).

No campo da tecnologia, não há um congelamento de ideias e possibilidades, devido à velocidade das informações. Dessa maneira, a *internet* é muito mais que uma rede global de computadores, colocando-se como uma interação entre pessoas/conhecimentos a partir do mundo virtual (Castells, 2003). Aproximando essas discussões à incorporação do SGE pela rede municipal de Vila Velha/ES, podemos entender que essa ferramenta tecnológica traz outras alternativas para a gestão escolar por propiciar a interligação entre as escolas, a Secretaria de Educação, os municípios e os órgãos externos. Por meio dessa interlocução, pode ocorrer facilidade na visualização dos dados referentes à vida escolar do aluno, sendo possível afirmar que o ciberespaço é edificado conjuntamente.

A reflexão sobre o uso das tecnologias na educação se aproxima dos pressupostos que fundamentam a democratização da escola, que exige novas práticas administrativas e pedagógicas que contribuem no processo de formação dos alunos e no trabalho dos professores. Nesse contexto, é possível observar as contribuições do SGE na gestão das escolas por ser um sistema de computador em que as informações administrativas e pedagógicas estão compiladas em um banco de dados, funcionando como uma engrenagem que estabelece conexões, possibilitando ao gestor o acesso à informação de forma mais rápida.

Os dados, estando agrupados em um único local, poderão abrir caminhos para se pensar em maior autonomia e “[...] ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização” (Libâneo, 2001, p. 115). No ambiente escolar, isso representa envolver professores, alunos, técnicos, pais e comunidade, unidos no sentimento de corresponsabilidade pela instituição que deve seguir normatizações, mas também defender o diálogo e a coletividade, visando à democratização das relações.

Com a utilização das novas tecnologias, é possível apostar em uma metamorfose no modo de fazer gestão. Para Castells (2015), a rede é uma realidade coletiva capaz de transformar o dia a dia do ser humano, as empresas, a cultura, a educação, dentre outros. Segundo o autor, a geração tecnológica não acontecerá em um futuro próximo, mas já fazemos parte da cultura digital contemporânea e, para além, integramos uma sociedade digital e teremos que repensar algumas ações, pois nos encontramos em outra conjuntura histórica.

As discussões constituídas nos permitem refletir que a sociedade contemporânea, por meio dos setores políticos e pedagógicos, demanda paulatinamente uma reflexão sobre a gestão educacional por parte dos agentes que compõem

a comunidade escolar. A escola, por ser um espaço de participação integrada e democrática, cada vez mais necessita se empenhar em alcançar um espaço para o exercício da cidadania e melhoria da qualidade da educação.

Assim, o SGE, por se apresentar como uma engrenagem que correlaciona dados administrativos e pedagógicos, por meio das TICs, colabora no processo de mutação dos modos de lidar com as práticas organizativas escolares. É necessário, portanto, garantir aos profissionais da educação condições para a incorporação das tecnologias digitais em rede no trabalho laboral dessas escolas, o que requer investimentos na aquisição de equipamentos, mas também na formação humana para utilização desses recursos nas atividades administrativas e pedagógicas, visando ao fortalecimento do direito social à educação.

Metodologia

Como dito, o estudo se baseia nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é subjetiva, com função interpretativa e visa entender o mundo e fazer ciência considerando o “[...] ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (Godoy, 1995, p. 62) ao levantar dados descritivos sobre fatos e sujeitos. Os dados da pesquisa qualitativa podem ser coletados por meio de documentos, entrevistas, estudo de casos, narrativas, dentre outros, possibilitando melhor análise durante o processo da investigação e conclusões mais detalhadas. Na esteira dessa discussão, a intenção da pesquisa qualitativa é alcançar faces menos padronizadas dos fatos, com um roteiro que pode ser reorganizado.

Acrescendo à pesquisa qualitativa, trazemos, como método, o estudo de caso, que é uma forma de mergulhar na realidade do outro. O estudo de caso é uma técnica de pesquisa que elege um determinado objeto a ser estudado. Yin (2001) o define como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32).

Os procedimentos para a produção dos dados foram: a) solicitação à rede municipal de Vila Velha/ES para a realização do estudo; b) realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais de educação pública do município de Vitória/ES — por ser a mentora do desenvolvimento do SGE — e do sistema de ensino que acolheu a pesquisa. Por meio das entrevistas, buscamos entender

quais foram os fatores que motivaram a rede de ensino a aderir ao SGE, o processo de implementação da política e as expectativas quanto a sua utilização.

As entrevistas, tanto com os profissionais de Vitória quanto com os de Vila Velha, aconteceram de maneiras diferentes: ora de forma presencial; ora de modo *on-line*, via plataforma Meet, por conta da pandemia causada pelo novo coronavírus; ora via telefone ou até mesmo em forma de perguntas abertas via *e-mail*. Cada entrevista teve duração de aproximadamente duas horas. Participaram do estudo os seguintes profissionais: da rede municipal de Vitória/ES, uma dirigente escolar e a desenvolvedora do SGE; quanto à Vila Velha/ES, o secretário de educação da época, o subsecretário administrativo, a presidente do Conselho Municipal de Educação (CMEVV) e uma gestora cuja escola foi projeto-piloto, tendo em vista estarem diretamente ligados à implementação da referida política.

O estudo foi realizado na rede municipal de ensino de Vila Velha/ES, composta por 111 escolas, entre as de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que acolhem a matrícula de aproximadamente 53 mil estudantes e o trabalho de aproximadamente 4 mil profissionais de educação. Como instrumento de registro, trabalhou-se com o diário de campo para anotações relativas às reflexões dos pesquisadores sobre a temática estudada, gravação das entrevistas no celular ou na própria plataforma Meet. As entrevistas foram realizadas entre março e maio de 2021. Para tratamento dos dados, foram realizadas as transcrições necessárias e criadas duas categorias de análises, quais sejam: a) o processo de criação/desenvolvimento do SGE pela rede municipal de ensino de Vitória/ES e sua incorporação na de Vila Velha/ES; b) as ferramentas do SGE.

Análise e discussão dos dados

Para a análise e a discussão dos dados, conforme mencionado na metodologia, trazemos duas categorias para reflexão. Iniciamos pela historicização do desenvolvimento do SGE pela rede municipal de Vitória/ES e sua adesão por Vila Velha/ES.

Histórico de elaboração do SGE e inserção na rede municipal de ensino de Vila Velha/ES

A adesão a um Sistema de Gestão Escolar pela rede municipal de Vila Velha/ES encontrou respaldo no Plano Municipal de Educação (PME),

aprovado pela Lei 5.629/2015. Em sua meta 19, estratégia 19.25, ficou estabelecida a necessidade de se

[...] implantar um sistema de coleta de dados educacionais, em parceria com outras Secretarias, que contemple informações sobre todo o sistema de ensino do Município, abrangendo as redes pública e privada, com vistas à elaboração de um sistema de indicadores educacionais (Vila Velha, 2015).

À vista da necessidade para o cumprimento da meta explicitada, o Conselho Municipal de Educação de Vila Velha/ES (CMEVV) foi consultado a respeito das possibilidades da adesão do SGE elaborado pela rede municipal de ensino de Vitória/ES. Assim, em entrevista com profissionais da referida municipalidade, pudemos constatar que o SGE fora criado em 2009, quando algumas servidoras integrantes da Secretaria Municipal de Educação (Seme), por meio da Gerência de Tecnologia Educacional (GTE), idealizaram a possibilidade de um sistema próprio de gestão escolar que pudesse atender questões administrativas e pedagógicas de uma unidade de ensino, usufruindo dos avanços tecnológicos que a informática poderia fornecer aos fazeres de uma escola.

A princípio, o objetivo seria a aquisição de um sistema de gestão elaborado por empresas, uma vez que a Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) não dispunha de funcionários suficientes para desenvolver o sistema. A partir dessa problemática, foi elaborado um Termo de Referência para aquisição de um SGE para Vitória/ES por meio de processo licitatório. Algumas companhias se ofereceram para apresentar as funcionalidades dos sistemas que já eram utilizados no mercado. Foram ouvidas empresas que apresentaram sistemas voltados à universidade ou elaborados para determinadas empresas, além de outras que não supriam a necessidade da capital. Após cada apresentação e conversas entre as equipes envolvidas, percebeu-se que o valor era exorbitante para aquisição de um sistema funcional, mas não contemplava a realidade das escolas municipais de Vitória/ES.

Diante de diversas discussões e debates, percebeu-se que não seria prudente a aquisição de um sistema que não permitisse alterações no código-fonte, em inglês, *source code*, definido como:

Na computação, o código-fonte é qualquer coleção de instruções de computador escritas usando algum idioma

de linguagem legível por humanos, geralmente como texto. O código-fonte de um programa foi especialmente concebido para facilitar o trabalho dos programadores de computador, que especificam as ações a serem executadas por um computador principalmente por meio da redação do código-fonte. O código-fonte é muitas vezes transformado por um programa de compilação em código de máquina de baixo nível, compreendido pelo computador. O código da máquina pode então ser armazenado para execução mais tarde. Alternativamente, um intérprete pode ser usado para analisar e executar os resultados do programa de código-fonte diretamente sobre a marcha. A maioria dos aplicativos de computador são distribuídos em um formulário que inclui arquivos executáveis, mas não o código-fonte. Se o código-fonte fosse incluído, seria útil para um usuário, programador ou administrador do sistema, que talvez desejasse modificar o programa ou entender como ele funciona. Além de suas formas legíveis por máquina, o código-fonte também aparece em livros e outras mídias; muitas vezes na forma de pequenos trechos de código, mas ocasionalmente completa bases de código; um caso bem conhecido é o código-fonte do PGP (Educalingo, [202-]).

Detectou-se, assim, a falta de tecnologias voltadas à gestão escolar e, ao mesmo tempo, era possível apontar *softwares* de administração escolar, mas que, muitas vezes, eram inadequados à demanda da real necessidade da escola. A partir dessa análise junto ao governo da capital, foi discutida a possibilidade de se compor uma equipe de desenvolvedores e de analistas que pudessem constituir um grupo específico de elaboradores de um sistema escolar para o município. O poder executivo concordou com a ideia e, após realização de concurso público, os profissionais aprovados para o cargo tomaram posse para o desenvolvimento das funções.

No decorrer desse movimento administrativo, internamente, na Seme, a equipe da GTE se questionava por onde começar, o que programar e quais as variáveis, com quais ferramentas, possibilidades de acesso, resistências, dificuldades. Enfim, eram questões amplas e abertas, uma vez que se tratava de algo novo, experimental, mas que precisava tomar forma, ir adiante, avançar para além das expectativas frustradas de anos anteriores. Nessa época, a coordenação do GTE e a diretora de uma das escolas municipais de Ensino

Fundamental compartilharam suas experiências quanto à utilização de um sistema escolar próprio. Era um sistema que permitia o trabalho com uma pauta eletrônica, desenvolvido entre a escola e uma empresa de informática havia, aproximadamente, três anos.

Esse fato impulsionou a Secretaria de Educação a convidar a escola para compor um projeto-piloto junto à GTE e à Subsecretaria de Tecnologia da Informação (Sub-TI), esta vinculada à Prefeitura Municipal de Vitória e não à Secretaria de Educação. O convite foi aceito pela escola, que se comprometeu a compartilhar todo o processo de construção e de implementação do sistema existente (percurso, dificuldades, caminhos, desafios, etc.), sanando dúvidas. A gestão da escola também se prontificou a compor a equipe de produção do sistema, no sentido de auxiliar quanto aos fazeres/necessidades que um sistema de gestão escolar deve contemplar; afinal, a unidade de ensino em questão possuía bagagem de discussões e de ajustes de um sistema em funcionamento e as particularidades de uma unidade de ensino pública.

Surgia, então, uma possibilidade de escola interconectada, confirmada nas palavras de Castells (2003), sendo um projeto ousado e uma nova atividade, utilizando as oportunidades oferecidas pela *internet* como um meio fundamental de comunicação e processamento de informação e a escola utiliza como sua forma organizacional, aprendendo com a prática. Para desenvolver o projeto do SGE, a diretora e a secretária escolar se tornaram as interlocutoras entre escola, Seme e desenvolvedores. Os professores, os pedagogos e os coordenadores foram primordiais para o fomento do projeto, até então incipiente.

O SGE foi construído de modo tal que todos os sujeitos que faziam parte da escola-piloto tivessem participação fundamental para o desenvolvimento do sistema. Ele foi planejado para toda rede municipal de ensino, desde o cadastro de solicitação de vagas para o ingresso na rede, evitando as listas manuscritas, até a inserção de dados, como frequência diária, notas e diversos relatórios referentes à vida escolar do estudante; além da ata de resultado final, em que o aluno é considerado aprovado, reprovado ou desistente.

Com o sistema da Prefeitura Municipal de Vitória/ES sendo estruturado, os dados acumulados no sistema da escola foram migrados para o SGE que, conforme mencionado, tinha o *feedback* da equipe da escola para os desenvolvedores e, a partir das devolutivas, a plataforma era aperfeiçoada, com a finalidade de melhorar sua utilização. As atividades que até então eram

desenvolvidas no papel, como matrícula, rematricula, transferência, pauta do professor, plano de ensino, etc., foram alimentadas em um banco de dados, formando uma rede que se constitui em um conjunto de nós interconectados que flexibilizam e promovem adaptações num ambiente dinâmico e volátil. Diante disso, Castells (2003) sinaliza que “[...] a introdução da informação e das tecnologias de comunicação baseadas no computador, e particularmente na Internet, permite às redes exercer sua flexibilidade e adaptabilidade e afirmar sua natureza revolucionária” (Castells, 2003, p. 8).

Nessa conjectura, para que a gestão escolar alcance maior dinamismo, faz-se necessário se aproximar do setor tecnológico, de forma que a comunidade escolar possa, cada vez mais, dispor de ferramentas informatizadas que lhe proporcionem mais segurança e agilidade nos momentos de tomadas de decisões, tanto no âmbito pedagógico quanto no que tange ao prisma puramente administrativo. Com a criação do SGE no município de Vitória/ES, a rede municipal de ensino de Vila Velha/ES vislumbrou a possibilidade de compor uma parceria para a utilização da fermenta, visando produzir outra possibilidade de organização do trabalho administrativo e pedagógico, agora utilizando essa rede conectada de informações.

Para absorção do SGE em Vila Velha/ES, a então presidente do CMEVV participou das discussões preliminares com a equipe de Vitória e com a equipe de Vila Velha, responsáveis pela implementação, e tinha como legado fazer a conexão entre CMEVV e Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (Semed). A iniciativa foi tomada pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES, e a negociação com o município de Vitória/ES foi assumida pela presidência do CMEVV, tendo em vista a corresponsabilização das duas instituições pelo cumprimento da meta 19, estratégia 25, do Plano Municipal de Educação.

A partir do ano de 2016, o município de Vila Velha/ES, por meio de uma parceria, deu início à implantação do SGE nas escolas municipais. A base de dados do SGE está hospedada no servidor da Secretaria de Tecnologia da Informação de Vila Velha, responsável pela proteção das informações, o que garante a cada unidade de ensino o acesso independente e sigiloso dos dados contidos no sistema. Após várias reuniões com a equipe da capital Vitória, em julho de 2016, o processo de implementação se deu gradativamente, o que viabiliza ao órgão central e à comunidade escolar mais transparência e acompanhamento das atividades executadas nas unidades de ensino.

A Semed constituiu uma equipe formada por profissionais dos seguintes setores: a) Núcleo de Tecnologia Educacional; b) Inspeção Escolar; c) Ensino Fundamental; d) Educação Infantil; e) Formação Continuada; f) Chamada Pública; g) uma representante da Subsecretaria de Tecnologia e Informação. A equipe tinha como finalidade conhecer o sistema por meio de reuniões e formações para que, posteriormente, a implementação acontecesse de fato nas unidades de ensino.

Para Lévy (2011), “[...] o virtual só eclode com a entrada da subjetividade humana no circuito [...]” (Lévy, 2011, p. 40); assim, as formações sempre foram momentos de interação, aprendizado e esperança para concretização de um futuro mais tecnológico para as escolas da rede municipal de Vila Velha.

Após diversas reuniões e manuseio do sistema, a equipe de gerenciamento da Semed obteve aprofundamento da ferramenta e, assim, deu-se início à implementação do projeto-piloto em uma Unidade Municipal de Ensino Infantil, na qual foi inserido o módulo secretaria; e em uma Unidade Municipal de Ensino Fundamental, com a incorporação dos módulos secretaria e pauta eletrônica.

Para a instalação do módulo secretaria, a equipe de implementação da Semed se dividiu em três frentes de trabalho: a) equipe de treinamento, responsável por promover a formação para os profissionais que fariam a inclusão das informações no banco de dados do sistema; b) equipe de negócios, incumbida de atribuir todo suporte técnico à equipe de treinamento; c) equipe de suporte que, além de compor a equipe de treinamento e promover as capacitações para os servidores, também se responsabilizava por acompanhar *in loco* a inclusão dos dados no SGE, para que os profissionais dessas duas unidades de ensino pudessem “tirar dúvidas” e usufruir de todo o suporte necessário para implementação do sistema e verificar possíveis erros ou *bugs* que o sistema pudesse apresentar.

A partir do avanço em relação à implementação nessas duas escolas, a equipe da Semed já planejava e se preparava para que o módulo secretaria fosse ampliado para as demais 97 escolas que, na ocasião, compunham a rede municipal de ensino. Nessa fase, a equipe se dividiu em duas frentes de trabalho. A primeira delas seria responsável pelo treinamento para todos os secretários e/ou auxiliares de secretaria escolar, divididos de acordo com as regiões do município. As formações aconteciam no laboratório de informática do NTEM,

de maneira que os servidores pudessem ter o contato direto com o sistema que, posteriormente, faria parte do cotidiano escolar.

Subsequente aos treinamentos e conforme o planejamento do grupo responsável pela implementação do sistema, as equipes se dividiam entre as unidades de ensino para acompanhar, na prática do cotidiano escolar, o processo e evolução da inserção dos dados dos alunos na plataforma. A implantação do módulo secretaria teve duração de dois meses e, ao final de setembro de 2016, toda a rede de ensino já dispunha do módulo secretaria, e a documentação relacionada à secretaria da escola já começava a ser expedida via SGE.

Após a conclusão da implantação do módulo secretaria, iniciou-se a instalação do módulo pauta eletrônica na Unidade Municipal de Ensino Fundamental. Com intuito de prosseguir em mais esse desafio, a equipe responsável pelo treinamento se dirigia à escola, subsidiando o gestor escolar, os pedagogos, os coordenadores e, principalmente, os professores, que foram a essência para o avanço do projeto em meio a tantas incertezas. Para tal, eram realizados treinamentos específicos, de acordo com a área de atuação.

A utilização de novas tecnologias no município de Vila Velha não se deu a partir do SGE, conforme já mencionamos anteriormente. A pauta eletrônica era uma ferramenta desejada por profissionais da rede e, por coincidência, alguns atuavam simultaneamente na rede municipal de Vitória e de Vila Velha. Assim, já dispunham do SGE para os registros diários. No módulo pauta eletrônica, o professor realiza (de modo digital) o que antes era feito manualmente e com vantagens, como a soma automática das faltas, das notas, das médias trimestrais; além de não conter rasuras, o que ocasionava, muitas vezes, dúvidas em relação à veracidade dos registros na pauta de papel.

Funções e ferramentas do SGE

Várias são as funcionalidades do SGE. Como dito, ele possibilita realização de um conjunto de atividades administrativas, como matrículas, cadastro de vagas, conselho de classe, plano de ensino, dentre outros. Para este texto, trazemos a caracterização da unidade de ensino, a solicitação de vagas e a consulta de aluno. Quanto à caracterização da unidade escolar, o SGE possibilita um panorama das informações de organização do fluxo das unidades de ensino; as matrículas, remanejamentos e transferências são planejados, tornando possível conjecturar o quantitativo de vagas disponíveis para o ano

subsequente. Assim, a Secretaria de Educação, por meio do setor responsável, pode mensurar quais áreas do município necessitam de um número maior de vagas ou, ao contrário, onde elas podem ser reduzidas.

Outra possibilidade é o acompanhamento do número de estudantes por série/ano, sexo e raça/cor. Além disso, no âmbito da Educação Especial, o SGE permite o levantamento do número de estudantes público-alvo da modalidade de ensino. Tais informações permitem à rede de ensino localizar os estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas que contam com as redes de apoio necessárias, em unidades de ensino consideradas polo para matrícula daqueles que apresentam deficiência visual e surdez.

Outra funcionalidade do SGE é a solicitação de vagas, que permite ao município interessado realizar um cadastro para, posteriormente, ingressar na rede municipal de ensino em alguma escola que seja próxima a sua residência. Os registros ficam gravados no banco de dados do sistema, formando um histórico de solicitações e/ou desistência. Uma terceira funcionalidade do SGE a ser destacada é a consulta aluno. Nessa função, todas as informações referentes à matrícula e ao cadastro do aluno, como, por exemplo, atestado, laudos médicos, carteirinha estudantil, ficha de matrícula, etc., podem ser acompanhadas em tempo real. Destacamos também a funcionalidade que versa sobre a pauta eletrônica, que permite ao professor registrar conteúdos, notas, frequência, atendimentos pedagógicos, dentre outros, além de possibilitar o planejamento de estratégias junto à equipe escolar para evitar possível evasão ou reprovação.

Outra função que o SGE permite são os relatórios gerais, como, por exemplo: o diário de classe, as notas, os conteúdos, a frequência, a utilização da biblioteca ou do laboratório de informática, boletins, desempenho da turma, ata de resultado final, conselho de classe, dentre outros. Já na função gerenciais, o órgão central, por meio do setor responsável, possui uma visão concernente às turmas, aos professores, ao rendimento trimestral, à distorção idade-série, à taxa de aprovação, reprovação e desistência, à solicitação de vagas por região, curso e grupo e à capacidade escolar. Dispondo desses dados, é possível à Semed contribuir com demandas que surgem em cada instituição escolar.

O SGE é um sistema exclusivo da Secretaria Municipal de Educação, mas alguns órgãos externos, como, por exemplo, o Conselho Tutelar, a Promotoria de Justiça e a Vara da Infância e da Juventude, possuem acesso de visualização dos dados e podem acompanhar a situação escolar do aluno. O gestor

escolar faz a autorização de acesso, e os responsáveis pela secretaria da unidade de ensino realizam a inserção do funcionário no sistema. É importante evidenciar que os sujeitos envolvidos em todo o processo possuem permissão de perfil de acesso diferenciado.

O administrador dispõe de visão global do sistema, sendo responsável por toda parametrização.⁴ Já o diretor escolar tem acesso global aos perfis da unidade de ensino que é de sua responsabilidade. O pedagogo acompanha a inserção dos dados realizados pelos professores. O perfil de pedagogo também é responsável por liberar e bloquear as etapas letivas, os trimestres, além de haver permissão para inclusão ou exclusão de dados no diário de classe.

Além desses profissionais, o coordenador é responsável por incluir, configurar e gerenciar o horário dos professores e inserir, no SGE, os registros disciplinares realizados no atendimento aos alunos ou de seus responsáveis. A secretaria escolar cadastra os alunos no SGE, efetiva as matrículas, transferências, distribui os alunos nas turmas, emite boletins. O acesso às informações é restrito e limitado de acordo com o cargo exercido pelo usuário.

No escopo dos profissionais envolvidos, a Secretaria de Educação visualiza todo o sistema, mas o perfil não permite a inclusão ou exclusão de dados neles contidos, além de acompanhar e gerenciar as informações disponibilizadas pelas Unidades de Ensino, visando ao aprimoramento das políticas públicas de educação. Foi possível identificar que o perfil de acesso pode ser cancelado ou habilitado de acordo com a movimentação dos servidores, por meio de requerimento da chefia imediata, na hipótese de lotação na Semed ou em órgão externo. Na condição de usuário localizado na unidade de ensino, o gestor é responsável por comunicar à secretaria da escola a substituição do servidor no SGE.

Considerações finais

O estudo permitiu compreender a implementação do Sistema de Gestão Escolar (SGE) na rede municipal de Ensino de Vila Velha/ES e suas funcionalidades. Trata-se de uma política que visa fortalecer o trabalho administrativo e pedagógico, a transparência das atividades escolares e possibilidades de maior

4 Parametrização significa, dentro do universo de TI, criar melhorias no sistema para atender certas demandas e atender a uma especificação completa. Disponível em: <http://www.pautas.incorporativa.com.br/a-mostra-release.php?id=29423>

participação da comunidade escolar, dos técnico-pedagógicos da Secretaria de Educação e órgãos externos no funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

O SGE é uma plataforma criada com funcionalidades capazes de atender à dinâmica diária do ambiente educacional, abrindo possibilidades para uma gestão compartilhada, propiciando meios tecnológicos para que os profissionais da educação potencializem e agilizem as rotinas pedagógicas, como, por exemplo, a utilização do módulo “pauta eletrônica”, em que os docentes realizam os registros de frequência, notas, conteúdos, planejamento, dentre outras. Com a utilização do módulo “secretaria”, os funcionários que compõem essa função realizam os cadastros para a solicitação de vagas, matrícula, rematrícula, transferência, geram relatórios, dentre tantas outras funções que o sistema proporciona aos seus usuários.

Assim, o estudo propicia elementos pertinentes para compreender que a utilização das TICs pode dar suporte à gestão da educação pública no âmbito administrativo e pedagógico. Além disso, traz elementos para se pensar que, por meio das TICs, é possível constituir outras alternativas para as práticas organizativas escolares. Não comparamos a escola a um sistema de produção industrial realizado em série, mas acreditamos que ela possui uma disposição complexa, volátil e que tal complexidade não pode impedir seu funcionamento.

Em vista disso, o SGE permite que vários dados possam ser acessados pelos setores dos diferentes níveis da gestão escolar e da Secretaria Municipal de Educação em um mesmo sistema, propiciando o acompanhamento efetivo das atividades desenvolvidas pela escola. Com as informações compiladas, o gestor pode intervir de forma profilática e corretiva na instituição. Já o órgão central pode coordenar, organizar e agilizar os processos, evitando morosidade na tomada de decisões.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**, v. 1, n. 2, p. 36-46, 1979.
- CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet**: reflexões sobre internet, negócios e sociedade. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**: a Era da Informação: economia, sociedade e cultura. 8. ed. Trad. Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Vanancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

- CASTELLS, Manuel. A Era da intercomunicação. **Jornal Diplomatique**, acervo *on-line*, 1 de agosto de 2006. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-era-da-intercomunicacao>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- CASTRO, Aline Tamires Kroetz Ayres; CASTRO, Éderson Ayres. Redes sociais como ferramenta a favor de uma gestão escolar democrática. **Revista Contexto & Educação**, v. 30, n. 95, p. 59–92, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/4119>. Acesso em: 4 jan. 2023.
- EDUCALINGO. **Código fonte do PGP**. [202-]. Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-pt>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto; SCHLESENER, Anita Helena. A formação da consciência crítica e a gestão democrática da Educação. **Revista Contexto & Educação**, v. 21, n. 75, p. 155–172, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1115> Acesso em: 4 jan. 2023.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, 1995. p. 57-63. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38183>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- GOMES, Wilson. A democracia digital e o problema da participação civil na decisão política. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, p. 1-15, 2005.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. **O que é o Virtual**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização do trabalho na escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão escolar, ética e liberdade. **Educação Cidadã**, Caxias do Sul, n. 8, maio/jun. 2001.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

- PARO, Vitor Henrique. **As dimensões da prática administrativa do diretor escolar do ensino fundamental diante do caráter político-pedagógico da escola.** Projeto de pesquisa submetido ao CNPq. São Paulo, 2009.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- PARO, Vitor Henrique. **O que é gestão escolar.** 2020. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/27-o-que-e-gestao-escolar/>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação.** 1. ed Brasília, DF: Liber Livro, 2005.
- SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil:** Genealogia do Conhecimento. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.
- VILA VELHA. **Lei nº 5.629 de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Vila Velha, 2015. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L56292015.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- VILA VELHA. **Portaria nº 28, de 03 de novembro de 2016.** Estabelece normas para utilização do Sistema de Gestão Escolar em todas as Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal. Vila Velha, 2016. Disponível em: https://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Portaria%2028%20Normativa_%20SISTEMA%20DE%20GESTAO.pdf. Acesso em: 29 maio 2024.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

10. Fabulações na arte e no quintal

Adriana Magro¹

Geovanni Lima²

Jordana Rosa Nascimento³

10.52695/978-65-5456-088-7.10

A função estética fora da arte impõe-se tanto à nossa atenção, surgindo nas mais diversas manifestações da vida e mostrando-se componente indispensável, por exemplo, do habitat, do vestir, das relações sociais e etc., que é necessário refletir sobre o seu papel na organização geral do mundo.

Jan Mukarovsky (1988)

Desde os primórdios da formação das aldeias, cidades, lugarejos, comunidades e tantos outros tipos de organizações sociais, a povoação e permanência têm aspectos que se ligam para além da sobrevivência física, alcançando o sagrado e o belo. Como exemplo, há o traje puramente simbólico e a decoração do corpo antecedendo às necessidades de se construir roupas para proteger das oscilações do tempo. É necessário dizer que, ao utilizar o termo “belo”, compreendemos as diversas interpretações que podem advir.

1 Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7471423621490631> - Adriana Magro é professora do Departamento de Linguagens, Culturas e Educação da Ufes. Doutora em Educação com estágio doutoral na L'Università Sapienza di Roma.

2 Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6696517379927447> - Geovanni Lima é doutorando da Unicamp. Artista, performer e pesquisador da área das Artes Visuais.

3 Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3431972458929158> - Jordana Rosa Nascimento é mestrande do PPGPE e professora de arte da rede Municipal de Vila Velha.

No entanto, elucidamos que se aplica o uso genérico da palavra para estimular as apreensões de sentidos que são construídos culturalmente e que vêm sendo desconstruídos na perspectiva relacional do que pode ser belo, pois, ao falar de beleza, é possível relacioná-la à palavra “estética”, que deriva do grego *aisthesis* (sentir). Se buscarmos na raiz grega, encontramos o prefixo *aisth* no verbo *aisthanomai*, que quer dizer sentir, mas não com o coração ou com os sentimentos, e, sim, com os sentidos, com toda nossa rede de percepções físicas.

No ocidente, acredita-se que o primeiro a utilizar o termo “estética” na Filosofia foi Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), discípulo de Leibniz, em 1735, no texto *Reflexões filosóficas sobre algumas questões pertencentes à poesia*, no qual define-a como a ciência da percepção em geral. Logo depois, escreve sua *Aesthetica* (apud Santaella, 1994), conceituando estética como ciência do conhecimento sensitivo ou da sensibilidade, incluindo o conhecimento do belo. Depois de Baumgarten, foi Immanuel Kant, com a *Crítica da Faculdade do Juízo* (1790), em especial a primeira parte, “*Crítica da Faculdade de Juízo Estético*”, que deu forma e conteúdo à estética filosófica.

A *Aesthesis*, como uma dimensão própria da pessoa, tem despertado, desde a Grécia Antiga, interesse e preocupação por aquilo que efetivamente a agrada. Essa disposição ao questionamento do belo, a busca incessante pela compreensão e delimitação do conceito de beleza move a estética no transpassar da vida humana como disciplina filosófica, como mera fruição, como criação, como um ideal ou como uma ruptura.

Santaella (1990) diz que as estéticas filosóficas do Ocidente passaram por, pelo menos, três fases diferenciais. A primeira é a do nascimento das teorias do belo e do fazer criador de Platão e Aristóteles. Na segunda, a ênfase no objeto da beleza é deslocada para o sujeito que a percebe. Já na terceira fase, a partir do século XIX, o descentramento da secular preocupação com o belo produziu a explosão e atomização cada vez mais crescente da estética em versões particularizadas e diferenciais.

Essa divisão de Santaella (1994), em *Estética de Platão a Peirce*, é tomada como base para essa primeira parte do texto, que tem por objetivo traçar um panorama da estética filosófica ocidental, mostrando a multiplicação das estéticas que abordam principalmente as estéticas fenomenológicas. Na segunda parte do texto, apresenta-se a exposição *Espelhos: identidades e representações através de bonecas artesanais*, complexificando a noção de estética advinda de outra

matriz teórica, a afrocentrada, para, então, nas considerações finais, relacioná-las em torno da questão da formação estética continuada.

Em paralelo, Schopenhauer publicou, em 1819, a primeira edição de *O Mundo como Vontade e Representação*. Suas ideias levaram algum tempo para serem reconhecidas, mas seu pessimismo da razão influenciou Nietzsche (1844-1900), Sigmund Freud (1856-1939), Ludwig Wittgenstein (1889-1951), além de poetas e artistas. Para o autor, a causa e essência do mundo estão numa força cega, o que ele personificou na Vontade, ou Vontade de Viver.

Apesar de seu pessimismo, a filosofia de Schopenhauer aponta algumas vias para a suspensão da dor. Em um primeiro momento, o caminho para a supressão da dor se encontra na contemplação artística. A contemplação desinteressada das ideias seria um ato de intuição artística e permitiria a contemplação da vontade em si mesmo, o que, por sua vez, conduziria ao domínio da própria vontade. A arte atenua os males da vida ao nos mostrar o eterno e o universal por detrás do transitório e do universal.

Na teoria schopenhaueriana da arte, a inspiração neoplatônica é evidente: a vontade se manifesta antes nas ideias eternas e, depois, com o intelecto, projeta-se no mundo dos fenômenos. A contemplação estética, o espírito das aparências fenomenais se eleva à intuição dos modelos ideais. Assim, o homem se liberta da vontade e, com isso, da dor, por meio de uma forma de atividade, que é a arte, com a qual as coisas não são mais vistas na sua conexão causal, mas na universalidade da ideia.

Nietzsche diz que as origens da arte e de toda criatividade devem ser encontradas nos aspectos duais da natureza humana, por ele chamados de apolíneo, derivado do deus Apolo, e dionisíaco, de Dionísio. O lado dionisíaco está mais presente na música e na tragédia, e o apolíneo, nas artes plásticas. Para ele, a existência só pode ser entendida e justificada em termos estéticos, do que decorre que a investigação levada a cabo pela ciência ou é um equívoco ou uma rival da arte. “[...] Aqui temos, diante de nossos olhos, no mais elevado simbolismo da arte, aquele mundo apolíneo da beleza e seu substrato, a terrível sabedoria do Sileno, e percebemos pela intuição, sua recíproca necessidade” (Nietzsche, 1992, 40). Essa é uma questão fundamental na filosofia de Nietzsche. Por trás da aparência, existe uma essência que quer ser escondida, mascarada para o mundo. O belo cria uma sensação de prazer

que anestesia as sensações desagradáveis da vida. Essa aparência é necessária para a libertação da dor.

Já o pensamento de Heidegger contém um aspecto sociológico. O filósofo diagnosticou a sociedade industrial como incapaz de atribuir valor. A existência humana estava ameaçada pelo fato de que o valor de uso e consumo absorveu todos os demais. Ele considera o nascimento de mundos humanos (mundos culturais em que o sujeito está inserido) como um acontecimento metafísico, e a arte tem que ser entendida em sua essência a partir disso. Em *A Origem da Obra de Arte*, publicado originalmente em 1950, Heidegger evidenciou que a arte é um meio privilegiado para o acontecimento da verdade. Na obra de arte, há um acontecer da verdade; nela, manifesta-se o horizonte de significação no qual se abre o ser, a fonte luminosa a partir da qual os homens veem com seu olhar interior.

A teoria estética de Theodor Adorno é, ao mesmo tempo, crítica e filosófica. Para Adorno, a arte se encontra em estado de paralisia. Sua autonomia, conseguida a duras penas, volta-se contra ela. A arte entra no campo das mercadorias e serve de veículo ideológico ao poder social.

A fenomenologia de Merleau-Ponty pressupõe uma beleza vinculada ao sujeito, no sentido de que a percepção compõe o objeto e que o aspecto material da beleza não pode ser suposto sem um sujeito que a percebe. Para ele, há muito mais na beleza percebida do que numa suposta beleza independente da percepção.

Nesse contexto teórico, aproximamo-nos da arte, que é considerada, muitas vezes, supérflua, fundamentada no entendimento de que o Brasil tem outras necessidades primárias, como a alimentação e saúde, considerando suas profundas desigualdades sociais. Poderíamos levantar, ainda, uma perspectiva excludente da arte, visto que sua produção e consumo podem demandar significativos recursos financeiros, além de o acesso ser, na maior parte das vezes, restrito a espaços de exposições sofisticados, repletos de regras sociais de conduta que podem inibir a visitação de um público mais amplo. Nesse sentido, ganha impulso a ideia de que a arte é majoritariamente entendida como elitista. Afirmar que a arte, em princípio, é elitista é transformar em natural e eterno algo que é historicamente determinado, portanto sujeito a mudanças.

Outra consideração que devemos fazer é a de que o investimento financeiro que se faz em arte, se ele fosse inteiramente revertido às questões sociais,

não passaria de assistencialismo sem possibilidades de mudanças e transformações nos projetos políticos estratégicos estruturais que fazem a manutenção da exclusão. Perguntamo-nos: além das classes menos favorecidas economicamente serem, majoritariamente, privadas de seus direitos primários, elas ainda têm que se privar da estética? Privar-se de consumir e de produzir objetos de arte? Desse modo, Santaella (1990) diz que:

[...] ao invés de lançarmos indiscriminadamente nossas pedras sobre os produtos artísticos dos quais as classes opressoras econômica, política e culturalmente se assenhoram, não seria mais revolucionário culturalmente fazer incidir um dos focos de luta contra valores estéticos que a classe dominante defende como eternos e imutáveis e através dos quais sua impoção de superioridade se perpetua? Caso contrário estaremos caindo no engodo mesmo do que pretendemos combater, dando posse ideológica e política ao que não passa de posse econômica, lendo os produtos artísticos através das lentes redutoras pelas quais as classes dominantes querem que eles sejam lidos (Santaella, 1990, p. 18).

Em síntese, alegar que a arte é supérflua, fundamentando-a no entendimento de que ela é elitista, contribui para que a arte continue sendo instrumentalizada pelas elites dominantes. Nesse aspecto, ainda é Santaella (1990, p. 51) quem diz que:

[...] não apenas não é justo, como também, e isso nos parece o mais importante, não é estratégico como forma de luta. Não se quer com isso afirmar que a arte pode, por si só mudar o curso da história, mas pode isso sim, constituir-se num elemento ativo desta mudança (Santaella, 1990, p. 51).

Com o advento do século das luzes no iluminismo, a defesa da razão pura fez da emoção e da estética uma questão marginalizada, senão excluída, do tripé razão, emoção e vontade, obliterando o espaço do sensível de aprendizagem global do ser humano como fruidor e produtor de bens culturais. E, assim, corre-se o risco de essa concepção ser perpetuada na sociedade, transmitindo conceitos desvinculados da vida e da realidade concreta das pessoas, não permitindo acesso a outras formas de linguagem. Ou relegando a essas pessoas um espaço insignificante diante da unicidade da razão, ignorando que todo o

conhecimento científico parte ou partiu de uma experiência pessoal ou até mesmo subjetiva e sensível, como o conceito geográfico de paisagem: aprendemos, primeiramente, o que é um rio, uma floresta, uma flor ou um campo; depois, reconhecemos e elaboramos esses saberes.

A fabulação como prospecção na arte

O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, apresenta-se a nós como objeto sensível, como algo que se sente e se vivencia. A proeminência da estética é apontar situações pertinentes à esfera dos sentimentos, de forma que nos remeta a nossa própria *práxis*, fugindo da linearidade da linguagem verbal. Conforme Subirats (*apud* Duarte Jr., 1998):

A educação estética tem a ver com isso e, sobretudo, com essa dimensão da experiência interior próxima da fantasia e do gozo das aparências, e próxima também daquele vínculo não racional, mas mimético, no sentido antigo desse conceito, que une o ser humano às coisas (Subirats *apud* Duarte Jr., 1998, p. 76).

É nesse lugar de unir as pessoas às coisas que nos interessa pensar como acontece, ou deveria acontecer, uma formação estética continuada a partir da produção e consumo de bens culturais, como a arte contemporânea, objeto de análise deste artigo. Para isso, há a necessidade de aproximar ainda mais as condições humanas postas dos contextos cotidianos dos quais, em última instância, nunca deveriam ter se separado.

Desse modo, Mukarovsky (1988) define a estética como “a ciência que estuda a função estética, as suas manifestações e os seus portadores” (Mukarovsky, 1988, p. 119) e distingue quatro tipos de atitudes do sujeito perante o mundo: prática, teórica, religiosa e estética. A atitude das pessoas diante de seu espaço social é distinta quando ele atua de modo prático, quando procura conhecê-lo de maneira científica ou quando procura entendê-lo sob uma perspectiva religiosa. Na atitude estética, a atenção é dirigida sobre a própria realidade, convertida, geralmente, em signo e significação.

As atitudes prática, teórica, mágico-religiosa e estética são fundamentais na vida cotidiana, segundo Mukarovsky (1988) e, misturando-as e combinando-as umas às outras, dão origem a atitudes. As atitudes prática e teórica se referem à própria realidade; as atitudes mágico-religiosa e estética transformam

a realidade em signo, ou seja, em processos de significação para alguém, sem a alterar, mas dando a ela variados significados. As funções prática, teórica e mágico-religiosa dirigem sua atenção para tudo que o signo designa, o que ele menciona, enquanto a função estética se concentra na manifestação do objeto, sua relação com o contexto e as apreensões interpretativas dos testemunhos⁴ e das testemunhas que acessam tal manifestação, assim:

Só a função estética é capaz de manter o homem na situação de estranho perante o universo, de estranho que uma vez e outra descobre as regiões desconhecidas com um interesse nunca esgotado e vigilante, que toma sempre mais uma vez consciência de si próprio projetando-se na realidade que o cerca, por sua vez tomando consciência da realidade circundante e medindo-a por si próprio. [...] Não há ato humano nem objeto sobre os quais a função estética não possa projetar-se – mesmo quando esses atos e objetos se destinam a outras funções (Mukarovsky, 1988, p. 124-125).

A condição de encontrar-se estranho perante o mundo, posto na citação acima, conduz-nos à ideia de estranhamento, de estrangeiro, no entanto só é possível estranhar-se com algo que já foi familiar. Seria, então, uma experiência do estranho/familiar. Aproximando dos termos das artes visuais, seria possível relacionar essa experiência com o trabalho de Lygia Clark, *Caminhando*, de 1963, que constrói uma performance com a fita de Moebius, ampliando o dentro e o fora continuamente.

4 O conceito de testemunho foi criado por Adriana Magro e Isabela Vieira Martins para tentar aproximar a experiência do espectador e da espectadora ao objeto de arte contemporânea, nos modos possíveis de fruição que é convocado pelo objeto (ver mais em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/42989>).

Imagem 1 – Walking, Lygia Clark (1963), MoMA



Fonte: <https://www.moma.org/audio/playlist/181/2392>. Acesso em: 4 abr. 2024.

O estranho/familiar, então, seria como um reencontro que manteria pulsante o êxtase das experiências que, por ventura, repetem-se, mas que também se renovam e se reconfiguram, descomprimindo hábitos rotineiros. Algo similar acontece na exposição *Espelhos: identidades e representações através de bonecas artesanais*,⁵ de Vitor Vasale. Ao centralizar no espaço expositivo as bonecas de pano construídas por Jupiara Silva, sua convidada, a proposta convoca à cena artística um debate fundante do pensamento de Abdias do Nascimento, que afirma que:

[...] nós possuímos um futuro a ser celebrado. Um futuro que nós construiremos, sobre as fundações de nossa própria experiência histórica. Não temos mais necessidade de imitar o nosso opressor, ou de pedir emprestadas as suas filosofias, teorias ou ideias. Chegou a hora em que os africanos podem substituir os sistemas de pensamento eurocêntricos pelos seus próprios (Nascimento, 1982, p. 31).

5 Projeto contemplado pelo Chamamento Público nº 007/2022 – Seleção e Formação de Cadastro de Projetos de Ocupação Artística do Museu Capixaba do Negro Verônica da Pas (Mucane), Secretaria Municipal de Cultura de Vitória/ES, por meio do Fundo Municipal de Cultura (Funcultura). A performance contou com a curadoria de Geovanni Lima.

O prédio do museu foi historicamente construído para elevar uma determinada ênfase cultural, afirmando o estatuto de arte e de não arte a partir de critérios arbitrários que foram pautados pelo desejo dominante do eurocentrismo. Na presença de Jupiara Silva e das bonecas construídas coletivamente, o conceito de arte recebe novos contornos, dando possibilidades interpretativas sobre qual futuro deveria ser celebrado, colocando em destaque o labor coletivo e a dissolução da autoria como porta de entrada para a exposição, alicerçando um caminho, ou melhor, o caminho a conduzir os/as testemunhas que se debruçam sobre a exposição.

Imagem 2 – Bonecas de pano dentro do cesto



Fonte: Edson Chagas (2024).

O estranhamento possível em relação às bonecas produzidas e apresentadas dentro de uma cesta sobre uma mesa poderia surgir em função dos vínculos e da estreita relação com o cotidiano íntimo que as bonecas convocam, como uma cena comum, afastando-as da prática artística. Entretanto, a provocação se apresenta em oposição a isso: seria exatamente a partir da vida corriqueira que a estética se materializa. Não se quer, com tal experiência, buscar uma sobreposição de culturas. A exposição *Espelhos: identidades e representações através de bonecas artesanais* provoca um debate sobre a condição do que está situado num determinado lugar e as apreensões de sentidos que atravessam esse lugar; a cultura afrocentrada não ocupa parte alguma do eurocentrismo e

não deveria ocupar. No entanto, ela deveria se situar em justaposição a qualquer cultura, sendo eurocêntrica, estadunidense ou oriental.

Portanto, a sala de entrada da exposição assim se apresenta: uma mesa, um cesto de palha com uma quantidade significativa de bonecas dentro; essas bonecas feitas de pano colorido marcam a atenção aos aspectos da cultura afrocentrada, pois são bonecas em sua maioria negras. Segundo hooks (2019), “em um contexto supremacista branco, ‘amar a negritude’ raramente é uma postura política refletida no dia a dia. Quando é mencionada, é tratada como suspeita, perigosa e ameaçadora” (hooks, 2019, p. 47).

Em diálogo com a autora, poderíamos dizer que, no lugar de “amar a negritude”, dizer “encontrar a negritude como produtora e consumidora de arte” poderia provocar reações adversas e questionadoras do valor dessa arte. Apesar disso, as culturas africana e afro-brasileira se tornaram muito mais presente nos tempos atuais do que somente na música, culinária, religião, danças e jogos coletivos como comumente ainda se vê.

A exposição se organiza em três salas do Museu Capixaba do Negro. Logo na entrada, temos a sala central, reservada para o espaço de formação composto por duas mesas grandes de madeira, posicionadas de forma paralela uma a outra. A primeira mesa, mais próxima da entrada, possui uma cesta de palha, com diversas bonecas de pano, confeccionadas durante a residência com a artesã e arte-educadora Jupiara Silva. As bonecas usam roupas coloridas de materiais diversos e tem os cabelos de lã com formatos e penteados que nos remetem ao crespo e ao cacheado.

Na parede esquerda dessa sala, apoiadas em um aparador, estão expostas bonecas de pano em caixas de acrílico, também confeccionadas nas oficinas de Jupiara. Elas não se igualam, porque, apesar de partilharem materiais e cores, de alguma maneira, a escolha da distribuição dos elementos denota singularidade para cada uma delas. Assim como, cotidianamente, ritos se repetem sem que necessariamente os momentos configurados no presente sejam idênticos aos de tempos passados. Os resultados das confecções manuais, produzidos por pessoas distintas, só poderiam ser igualmente distintos. Com o ofício da artesã, podemos observar que, por mais que tenha alguma reprodutibilidade na técnica, não poderia ter como resposta um objeto seriado, visto que o tempo, as condições e o próprio indivíduo não são permanentes.

Imagem 3 – Bonecas dentro de caixa de acrílico



Fonte: Edson Chagas (2024).

Com obras inéditas, o artista Vitor Vasale ocupa duas salas do Museu Capixaba do Negro, sendo uma em cada lado da sala de entrada. Na primeira sala, o artista – pessoa LGBTQIAPN+ –, que também é pedagogo com atuação na rede municipal de ensino de Vitória (ES), constrói o que parece ser o simulacro de uma casa inacabada. A instalação sem título é operacionalizada por uma construção realizada com lajotas cerâmicas, estruturas pré-moldadas que são utilizadas para levantar paredes externas e internas, com dimensão de 6,60 m x 6,20 m. As paredes foram construídas de maneira que, visualmente, aludem a um quadrado, como os comumente observados em casas presentes nas zonas periféricas e rurais. Encontram-se inacabadas no que tange à altura, ao reboco e à cobertura. Foram instaladas, nessa estrutura, duas portas de madeira, as quais estão localizadas de maneira antagônica uma à outra: uma permanece fechada, com cadeado e corrente, e a outra, aberta, convocando o visitante a entrar no espaço interno do trabalho.

Imagem 4 – Casa em *site specific*



Fonte: Edson Chagas (2024).

Dentro da estrutura, que se comporta como *site specific*, encontram-se duas instalações: a primeira, colocada diante da porta fechada com cadeado, é composta por um cortinado que está pendurado. O objeto é produzido em tule branco (20 m), com suporte circular. No centro desse cortinado, há um par de sapatos vermelhos, envernizados, que estão disponibilizados em cima de um suporte produzido em vidro. A segunda instalação está disposta diante da porta aberta, e, portanto, é a primeira que o visitante pode observar completamente ao adentrar o espaço.

O trabalho é composto por uma tela hexagonal metálica, fabricada com arame galvanizado, normalmente utilizada para delimitar espaço em processos de criação de animais domésticos. A tela encontra-se pendurada, parte fixada ao teto, parte enrolada ao chão, e possui área total de 8,5 m. Nesse objeto metálico, há módulos produzidos com pedaços de pregadores (de madeira), comumente utilizados para secar roupas em varais, e sacolas plásticas distribuídas em lojas e supermercados.

Aqui, o dentro e o fora surgem novamente, tal qual o trabalho *Caminhando*, de Lygia Clark, adicionado de mais um aspecto que se impõe ao olhar: o através. Olhamos através da parede, através do véu, através da tela. A constituição do “dentro-fora-atraves”, ao mesmo tempo que insere quem observa, também faz com que a pessoa escorra para outros horizontes. Esse ir e vir

poderia ser visto como quem busca sentido para além do que está posto como objeto de arte. Assim:

[...] em muitas culturas e sociedades, o deleite estético não se separa da funcionalidade de seus cantares e de suas danças, de sua artesanaria, de suas esculturas, de suas representações simbólicas, de suas ciências, de sua música, dos estilos de seus penteados, de sua arquitetura, de seus ritos e de seus manjares. O que não significa que requeiram menos atenção ou que não solicitem perspectivas crítico-teóricas ao se abordá-las e valorá-las (Martins, 2023, p. 69).

Em *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*, de Leda Maria Martins, várias são as provocações fabulatórias de uma estética ativa que se comporta num “como”, num “entre” e num “ético”, quase como numa performance do dentro-fora-atraves imbricado das histórias e trajetórias de todos os partícipes da cena e daqueles e daquelas que a acessam durante as visitas.

As duas instalações dialogam com elementos de significação que poderiam ser lidos como cuidado e como limite. Ao mesmo tempo que o cortinado pode ser lido como véu e se apresenta na lógica do zelo e da proteção, a tela de arame poderia ser vista cotidianamente em cercados de animais domésticos ou cerceamento de espaços, bem como o *site specific*, que constrói um limite do que, pretensamente, poderia ser um simulacro de uma casa.

As portas dessa casa estão em oposição. Uma encontra-se fechada com corrente e cadeado ao acesso direto ao cortinado e ao sapato vermelho que ele zela; a outra porta está totalmente aberta e não possui nenhum dispositivo de fechamento. Esta dá acesso ao interior e imediatamente à instalação com a tela de arame. De um lado, uma prática fabril elaborada e que abriga elementos produzidos profissionalmente; do outro, numa tela aramada rústica, apresentam-se elementos de produção doméstica, talvez até infantis, com a presença de várias “bonecas” feitas de pregador de roupas e sacolinhas plásticas.

A presença-ausência que cada uma das instalações apresenta colabora com o pensamento de Martins (2023) quando apregoa que “essa perspectiva nos habilita afirmar que, em muitas culturas, entre elas as africanas e afro-descendentes, a produção estética nos remete a padrões, formas, convenções e estilizações, assim como a visões de mundo que as substanciam” (Martins, 2023, p. 69). Tais visões de mundo são acessadas na exposição. A presença

das subjetividades de Vitor Vasale e Jupiara Silva substanciam suas pesquisas em arte e oferecem ao público visitante oportunidades de aproximação com outras visões de mundo.

Imagem 5 – Interior da casa



Fonte: Edson Chagas (2024).

Na segunda sala, o artista propõe outro ambiente instalativo: desloca o visitante do espaço interno da casa para o quintal. Vasale não abandona a perspectiva geométrica do quadrado. Nessa instalação sem título, o artista utiliza 31,64 m de arame farpado, produzido em aço zincado, comumente utilizado em cercas para delimitação de terrenos em zona rural, para produzir o que visualmente continua sendo um quadrado. Nessa estrutura fixada às paredes do espaço expositivo, o artista instala 39 peças de roupas socialmente atribuídas a meninos, com motivos diversos: esporte, super-heróis, automobilismo, cores, etc. As peças utilizadas vêm de seu contexto social atual e foram doadas por amigos e familiares. Não se limitam a uma idade fisiológica/cronológica, sendo possível observar tamanhos variados para idades variadas, no que diz respeito às infâncias.

O que se apresenta não somente como delimitação de áreas, mas também como um varal, o mesmo daqueles usuais em áreas de acesso econômico restrito, a farpa do arame farpado funciona como pregador de roupas para que elas não caiam no chão e se sujeem ou que alcem voos pela ação dos ventos. Apresenta-se como varal ou como cerca, porque delimita um

espaço e as roupas ali enroscadas, dando a ler as diversas infâncias como restritas ao espaço fechado, cercado, limitado e à margem da cena central. O vestido poderia ser lido como o feminino ou o adulto.

No entanto, colocando os dois trabalhos em relação, seria possível verificar a luz branca desvelando o vestido sem marcas de uso e as roupas infantis desgastadas pelo uso. O que nos provoca a pensar o lugar das infâncias na formação estética. Há lugar para elas nesses processos de formação estética continuada? A exposição desafia quem a visita, pois instaura diferentes sujeitos, por vezes marginalizados dos espaços formais de arte, conectando-os novamente aos conceitos e percepções estéticas afrocentradas, que não hierarquizam saberes e compreendem a estética estritamente relacionada à ética, sendo essa ética uma manifestação coletiva.

Ocupando uma parte considerável do espaço expositivo, instalado dentro do quadrado produzido pelo arame farpado e pelas roupas infantis masculinas, está um vestido monumental, confeccionado com 21 m de tecido de algodão, florido, destinado normalmente à produção de lençóis, com acabamento em laise em tons de amarelo. O vestido alude ao utilizado por princesas, de modo geral visto em bonecas, mas não somente. Leva alguns espectadores à construção de um paralelo quase que imediato com o fato de a instalação se encontrar de costas para as roupas penduradas, e, no sentido de quem está saindo da galeria, a cauda do vestido funciona como um tapete invertido; é ele que estica o tapete/véu atrás de si. O portentoso vestido se dá a ver com várias saias e extensa suntuosidade, afastando-se mais uma vez das peças de roupas presas no arame. O vestido se encontra disponibilizado em um manequim branco, sem face, produzido em polietileno.

Imagem 6 – Instalação de roupas penduradas e vestido no manequim



Fonte: Edson Chagas (2024).

Nessa instalação, várias oposições semânticas surgem: o feminino e o masculino, o adulto e a criança, o diverso e o padrão. Todos carecem de caráter identitário, todos poderiam ser qualquer um ou nenhum. É nesse esforço de entusiasmo e de construção de sentidos que a vida cotidiana pode ser acessada com o encantamento próprio do estranhamento e que insere as histórias pessoais e sociais à cena, histórias que poderiam ser a convocação da ancestralidade como mola propulsora do “tempo espiralar” apregoado por Martins (2023):

[...] a pessoa é a materialidade do que prevalece na temporalidade do agora, habitada de passado, de presente e de um provável futuro, em um ser e um sistema no qual incide a ontologia ancestral. Essa complexidade ontológica, no qual o tempo gira para frente e para trás, constituindo o presente, é também postulada pelo filósofo queniano John S. Mibit. Para ele as dimensões temporais são derivações de uma ontologia (Martins, 2023, p. 64).

Imagem 7 – Detalhes das roupas penduradas



Fonte: Edson Chagas (2024).

Ao ocupar as salas do Museu Capixaba do Negro com duas instalações inéditas que tencionam a produção de bonecas e o universo cultural no qual elas se inserem, Vasale revisita a sua experiência estética de formulação subjetiva e convoca o espectador a se deslocar do espaço interno da casa para o quintal. Tal qual Lygia Clark, essa analogia nos interessa sobremaneira, já que a operação poética se fundamenta em um *continuum* (fita de Moebius): embora dicotômicos, essa elaboração está inserida em sua própria realidade, parte do contexto em que vivencia e, como sugere Mukarovsky e Martins, ela se dá pela atitude estética, convertida em signo e significações, na qual o artista projeta a realidade que vivencia, reconhece-se no ambiente ao seu redor e o elabora por conta própria.

Importante nos atermos, no sentido de signos e significantes, às maneiras como o artista vai se perceber e se reconhecer no mundo. Para a proposição poética presente no museu, Vasale recupera o ambiente interno e seguro de sua casa, no qual havia a possibilidade de articulação de elementos estéticos que não lhe eram permitidos publicamente dada sua subjetividade aparentemente masculina.

Essa exposição articula fazeres plásticos que desenvolvia enquanto criança, no contexto da zona rural da cidade de Guararema, Espírito Santo, mas não apenas: ela

também articula o *modus* pelo qual construí minha subjetividade, sendo uma pessoa LGBTQIAPN+. Eu olhava os elementos que todos apresentavam para as meninas e buscava, no meu contexto, maneiras de organizá-los. Construía bonecas com pregadores e sacolas, usava os lençóis para construir vestidos de princesas (Vasale, 2024, transcrição de fala pública).

O sapato vermelho de saltos altos compõe, junto com o cortinado de renda branca, um dispositivo sagrado, religioso, que permite a contemplação do salto feminino, objeto de desejo, visto na penumbra. Outra articulação importante a se apontar é a utilização dos pregadores e das sacolas plásticas na construção de módulos que nos sinalizam corpos vestidos com uma espécie de saias rodadas, fixadas a um objeto de metal que produz fronteira (tela), que delimita.

A fronteira aparece como elemento comum nas instalações que o artista apresenta na exposição: seja pela construção com as lajotas de cerâmica, seja na utilização do cortinado branco, na tela de proteção ou no arame farpado. O artista apresenta estratégias estéticas que utilizou para a produção de sua subjetividade ao passo que nos instiga a subverter essas delimitações, mostrando suas tecnologias próprias de corrosão das mesmas. Os limites materializados e insinuados redesenham também as psicoesferas sociais, por exemplo, as convenções que desejam determinar quais vestimentas pertencem a distintos corpos, assim como quais corpos ocupam determinados espaços. A obliteração dessas conjecturas ocorre na proposição de Vasale, não de maneira impositiva, mas na própria estranheza desses condicionamentos que foram ressignificados de maneira sublimada em suas composições.

As duas instalações, o cortinado branco e a tela de arame, estão em composição com uma construção de tijolos cerâmicos, como já foi dito. Essa construção se comporta como *site specific*, pois, ao nos transportar para o quintal, do lado de fora da casa, Vasale recupera o arame farpado, material que, além de delimitar espaços físicos, serve para a atividade doméstica de pendurar roupas, comumente executada por mulheres. As farpas em que as roupas masculinas estão dispostas substituem o pregador de roupas e não mais prendem, agora ferem, já que as roupas estão fixadas neles. Em um processo continuado de formação estética, o artista nos conduz a um estranhamento que convoca a um processo de imersão, no qual, pela familiaridade, é possível articular habilidades críticas, criativas e interpretativas.

Tanto as bonecas quanto as instalações presentes na exposição nos remetem a Leda Maria Martins (2023) quando:

Sublinhar conceitos basilares e formas de organização africanos e afro-americanos não significa expressar um ideal essencialista da tradição, pensada como um depósito de materiais e de estímulos sensoriais ou como um repertório museológico do qual a cultura e seus sujeitos pinçam os elementos que traduziriam sua origem ou identidade. Significa, outrossim, salientar os processos estilísticos de reconfiguração e metamorfoses que foram – e são – derivados de todos os cruzamentos sîgnicos e cognitivos transculturais, nos quais os signos e sua significância se apresentam em estado de trânsito e transição e, portanto, de transformação, inclusive a estética (Martins, 2023, p. 68).

Desse modo, como dito anteriormente, alavancar a reflexão sobre uma prática cultural não exclui outras reflexões possíveis; outrossim, justapor valores estéticos, como as bonecas e as instalações, significa apresentar paridade de valor, como o ético, pois estabelece similitude entre o que é posto e creditado como arte e grandeza estética.

Acessar a exposição *Espelhos: identidades e representações através de bonecas artesanais* crava o visitante e a visitante em lógicas complexas que se fazem presentes, sendo uma exposição de um artista professor e uma artista artesã, um homem e uma mulher, uma perspectiva LGBTQIAPN+ e uma cisgênero; propicia uma compreensão plural de que “nenhuma arte é a-estética, pois em toda expressão artística, por mais simples que possa parecer, sua própria existência se realiza por meio de formas e convenções estilísticas refinadas” (Martins, 2023, p. 69).

Assim, as pessoas se presentificam no mundo para além de sua condição mercantil, dada pelo seu lugar na cadeia de produção capitalista, e se colocam diante do mundo em situação de estranhamento familiar. De modo ético e responsável, constitui um espaço de relações para a propagação de uma formação estética continuada de si mesmo e das outras pessoas, algo que a arte contemporânea, não exclusivamente, intensifica.

Portanto, a formação estética continuada passa, necessariamente, pelo estranhamento/familiaridade das coisas e atitudes da cosmopercepção africana

que, de modo inequívoco, reúne camadas de sentido aprofundando a experiência dos sujeitos e se constituindo como metodologia para uma formação estética continuada. Compartilhamos esse lugar fabulatório da formação estética continuada com o intuito de elevar o debate sobre os processos formativos em arte, que também são atravessados por saberes aprendidos nos quintais da mente, das casas e das relações.

Referências

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- FLOCH, Jean-Marie. **Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.
- GREIMAS, Algirdas J. **Semântica estrutural: pesquisa de método**. Tradução: Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein. 2. ed. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1976.
- HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. In: **Caminhos de Floresta**. Tradução de Irene Borges-Duarte e Filipa Pedroso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002
- HOOBS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.
- LANDOWSKI, Eric. **A sociedade refletida: ensaios de sociosemiótica**. São Paulo: Pontes, 1992.
- LEROI-GOURHAN, André. **O gesto e a palavra: memória e ritmos**. Lisboa: Edições 70, 1983. II v.
- MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.
- MUKAROVSKY, Jan. **Escritos sobre estética e semiótica da arte**. Lisboa: Editorial estampa, 1988.
- MUMFORD, Lewis. **A cidade na história, suas origens, transformações e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- NASCIMENTO, Abdias (org.). **O negro revoltado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia – ou Helenismo e Pessimismo**, Ed. Companhia das Letras, São Paulo, 1992.

- OLIVEIRA, Ana Claudia de. Por uma partilha estética da sociabilidade. **Cognitio-
-Estudos: revista eletrônica de filosofia**, v. 17, n. 1, p. 102-117, 2020. <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/48661>. Acesso em: 19 jun..2024.
- OLIVEIRA, Ana Claudia de (org.). **Sociossemiótica II: sentido, estesia, gosto**. Barueri: Estação das Letras e Cores; Editora do CPS, 2021.
- RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. **Imagem também se lê**. 1. ed. São Paulo: Edições Rosari, 2005.
- SANTAELLA, Lucia. **Arte e cultura: equívocos do elitismo**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1990.
- SANTAELLA, Lucia. **Estética de Platão a Pierce**. 1. ed. São Paulo: Experimento, 1994.

Copyright © 2024 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

A coletânea agrega produções de professores e estudantes vinculados ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, precisamente da linha de pesquisa *Docência e Gestão de Processos Educativos*. Evidencia a constituição de conhecimentos que reafirmam o direito social à Educação na relação igualdade-diferença e contribuem para o fortalecimento da escola como espaço-tempo de todos, para o reconhecimento dos professores como pesquisadores e intelectuais crítico-reflexivos e para a defesa dos estudantes como sujeitos de direitos – elemento essencial ao exercício da cidadania.

Alexandro Braga Vieira



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia