

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor – João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-Reitor – Paulo César Miguez de Oliveira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Direção – Cleverson Suzart/ Dineia Sobral Muniz

EDITORA

Liane Castro de Araujo

EDITORAS ASSOCIADAS

Fátima Aparecida de Souza

Maria Cecília de Paula Silva

Vanessa Sievers de Almeida

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

Flávia Rosa, Equipe EDUFBA

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)

40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: +55 71 3283 7272

revista.entreideias@ufba.br

www.revistaentreideias.ufba.br

www.faced.ufba.br

A *Revista entreideias* é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas.

Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Liane Castro de Araujo - Editora

Editoras Associadas: Fátima Aparecida de Souza, Maria

Cecília de Paula Silva, Vanessa Sievers de Almeida

Editora colaboradora: Marta Lícia Teles Brito de Jesus

Afrânio Catani (Doutor em Sociologia, USP)

Alfredo Veiga-Neto (Doutor em Educação, UFRGS)

Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (Doutora em

Antropologia Social, UnB)

Antônio Augusto de Freitas Gonçalves Moreira (Doutor em

Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal)

Antonio Flávio B. Moreira (Doutor em Educação, UCP/RJ)

Antônio Nóvoa (Doutor em Educação, Universidade de

Lisboa, Portugal)

Antonio R. Bartolome (Doutor em Educação, Universitat de

Barcelona, Catalunia, Espanha)

Antonio Rodríguez de Las Heras (Diretor do Instituto de

Cultura e Tecnologia da Universidad Carlos III de Madrid)

Carlos Roberto Jamil Cury (Doutor em Educação, PUC/MG)

Carolina Silva Souza (Doutora em Educação, Universidade

de Algarve, Portugal)

David Le Breton (Doutro em Sociologia, Université de

Strasbourg, França)

Edvaldo Couto (Doutor em Educação, FAGED/UFBA)

Eunice Trein (Doutora em Educação, UFF)

Fernando Ramos (Doutor em Engenharia Electrotécnica, Universidade de Aveiro/CETAC.MEDIA, Portugal)

Gonzalo Ramón Navaza Blanco (Doutor em Filologia, Universidad de Vigo, Espanha)

Heleusa Figueira Câmara (Doutora em Ciências Sociais, UESB)

Jacques Therrien (Doutor em Educação, UFC)

Joaquim Luis Medeiros Alcoforado (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal)

Kabengele Munanga (Doutor em Antropologia, USP)

Leoncio Vega Gil (Doutor em Ciência da Educação, Universidade de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (Doutor em Sociologia,

Pontificia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR)

Lucídio Bianchetti (Doutor em Educação, Universidade

Federal de Santa Catarina)

Lucília Regina de S. Machado (Pós-Doutorado em

Sociologia do Trabalho, UFMG)

Maria Antônia Coutinho (Doutora em Letras, UNEB)

Graça Paulino (Doutora em Literatura Comparada,

UFMG)

Nelson De Luca Pretto (Doutor em Educação, UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Doutor em Educação,

Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (Doutor em Psicologia

Educacional, UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Doutor em Educação,

Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (Doutor em Educação, CNPq/

UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Doutor em Educação

Física, Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (Doutor em Filosofia, UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (Doutor em Ciências da Educação,

UFScar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Profa. Dra. Liane Castro de Araujo (editora)

Profa. Dra. Fátima Aparecida Souza (editora associada)

Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva (editora associada)

Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida (editora associada)

Profa. Dra. Alessandra Carbonero Lima

Profa. Dra. Ana Kátia Alves dos Santos

Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas

Profa. Dra. Lanara Guimarães de Souza

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Profa. Dra. Marize Souza Carvalho

Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto

Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel

Profa. Dra. Salete de Fátima Noro Cordeiro

Profa. Me. Verônica Domingues Almeida

Prof. Me. Wilson de Lima Brito Filho

Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista
entredideas

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 9, n. 2, mai/ago. 2020





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

Lúcia Valeska Sokolowicz

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Josias Almeida Jr.

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IREISIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em www.revistafaced.ufba.br

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). –, Vol. 16, n. 20 (jan./jun. 2012)- . – Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2012-
v. : il.

Semestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Sumário

Amor, docência e Hannah Arendt: um diálogo proposto no/pelo mundo

Verônica Domingues Almeida

9

O Jogo nas aulas de Educação Física: significados atribuídos pelas crianças

Renan Santos Furtado

Gabriel Pereira Paes Neto

25

Música nas disciplinas de Didática de um Curso de Magistério em nível médio: aprendizagens colaborativas

Conceição de Maria Cunha

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

43

Os discursos de ódio na cibercultura

Cleyton Brandão

63

A iniciação docente em Educação Física: um estudo com egressos do programa PIBID/UNEB Campus XII

Marlon Messias Santana Cruz - UNEB

Lidiany Ferrera Lisboa

69

A produção de conhecimento sobre trabalho docente no Brasil: uma revisão da literatura especializada no assunto

Nadson Santana Reis

Pedro Alves Castro

Berta Leni Costa Cardoso

Claudio Pinto Nunes

87

Memórias de alunos universitários acerca das práticas avaliativas na educação básica

Mari Clair Moro Nascimento

113

Instruções para os autores 131

Artigos

Amor, docência e Hannah Arendt: um diálogo proposto no/pelo mundo¹

RESUMO: Este ensaio tece considerações a respeito do conceito de *amor mundi*, conforme sugerido por Hanna Arendt, e a formação docente. O desafio proposto se coloca em, através do amor, propor um diálogo no(do) mundo com a educação, anunciando sentidos, sem cometer o erro de defini-los: conceber o amor em sua transversalidade, ao mesmo tempo, sutil e densa, e a presença deste como possibilidade de ação política do professor em sua existência humana. O texto parte de uma contextualização sobre a noção de *amor mundi* para, posteriormente, apresentar ressonâncias destas ideias na formação e exercício da docência. Insere a formação de educadores em uma abordagem complexa e multirreferencial, situada nos atravessamentos de fluxos de permanência e de emergência, das experiências humanamente temporalizadas, para sugerir que sejam fundadas novas éticas amorosas que respeitem as liberdades dos processos de subjetivação. Por fim, coloca o *amor mundi*, de Arendt, como um convite a fazer um exercício, mais do que de reflexão, de incursão ativa na vida, tendo a abertura para o amor ao mundo, em suas múltiplas aparências e maneiras de expressão, como uma possibilidade de empreendimento de novas formas de educar, que potencializem relações plurais e solidárias ao mundo comum.

Verônica Domingues Almeida
Universidade Federal da Bahia
veedomingues@gmail.com

Palavras-chave: Amor. Docência. Educação. Formação de professores.

Algumas considerações iniciais

Estamos vivenciando um tempo de coexistências que é atravessado, ininterruptamente, pelos encontros entre fluxos de permanência e fluxos de emergência. Os fluxos de permanência indicam os saberes e crenças secularmente construídos que povoam os atravessamentos históricos, mas que não são cristalizados e nem desconectados da contemporaneidade; os fluxos de emergência referem-se aos novos saberes e crenças que surgem aliados às permanências históricas. Tais fluxos ocorrem nas experiências humanamente temporalizadas que acontecem no tempo cronológico, todavia, em seus movimentos, não há um antes e um depois isolados, um passado e um futuro dissipados, mas um *entre*: o presente, em constante, atualização. (ALMEIDA, 2017) Desse modo, ambos coexistem nas temporalidades humanas, em uma dialógica processual de atualizações, potencializações, virtualizações, homogeneizações, heterogeneizações. (GALEFFI; SALES, 2012) Os movimentos desses fluxos são infinitos, comunicantes e se dobram uns nos outros, pois

¹ Versão revisada e modificada do texto publicado, originalmente, nos Anais do II Seminário Internacional de Filosofia, Poética e Educação, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, 2015.

eles provocam pulsações que geram, entre outras coisas, as formas abertas – aparências e maneiras – de concebermos a existência.

No encontro incessante desses fluxos, a temporalidade atual, que se alimenta vorazmente das relações criadas pelas tecnologias e é centrada na produção e no consumo, mas que também se compreende como período de transição e é assumidamente pluralista e multifacetado, sugere a emersão de temáticas já debatidas, questionadas e classificadas por saberes da ciência moderna, com a finalidade de tensionar a rigidez imposta pelo paradigma arborrescente em sua busca pela captura de uma verdade única. A emergência de algumas temáticas, como a do amor, por exemplo, revela tentativas de, no movimento dos fluxos, construir novos referenciais em uma linguagem múltipla, complexa e aberta a diferenciadas possibilidades de compreensão dos fenômenos próprios da contemporaneidade.

O tema do amor, assunto de interesse desde a História e Filosofia clássicas até a ciência moderna, perpassando pela Biologia, Psicologia, Linguística, Arte, Filosofia, Teologia e tantas outras áreas dos saberes tradicionais, assim como, dos saberes não legitimados pela ciência, como o mito, a crença e o conhecimento popular, possui um amplo construto conceitual, já percebido em seu caráter multidisciplinar. Contudo, muitas vezes, apesar de ser estudado por diferentes campos, fica limitado ao diálogo uníssono e restrito de cada um deles e, assim, é destroçado, cabendo a cada área a posse da classificação a que o tema se permite fazer, como por exemplo, reação hormonal, condição psicológica das paixões, ação caridosa e estritamente fraternal, desejo, entre tantas outras concepções possíveis. Porém, esse afeto, que nos faz humanos em nossa humanidade, não pode ser restrito a compreensões lineares que, mesmo quando horizontalizadas, se fazem retas. Amor é sentimento com movimentos infindáveis. É polimorfo, polissêmico, polilógico. É da mundanidade da vida, portanto, múltiplo, incerto e inescrutável.

Dessa maneira, entendo que compreender o amor, em diferentes dimensões e possibilidades não pode ser um exercício uníssono, pois a própria palavra possui em sua etimologia um caráter polissêmico e complexo que dá origem a significados múltiplos, díspares e contrastantes, tanto na linguagem comum, quanto na tradição filosófica. (ABBAGNANO, 2012) Sendo assim, compreender aspectos de concepções de amor a fim de propor um diálogo

com a formação de professores, implica em buscar fundamentos multirreferenciais e complexos nessas redes de saberes, expressas pela intercomunicação entre os conhecimentos mítico, sagrado, popular e literário, entre outros, e, ainda, entre os conhecimentos construídos por diferentes áreas como a Psicologia, a Sociologia, a Linguística, a Biologia, a Filosofia, a Arte e a própria Pedagogia, por exemplo. Para estudar o amor é preciso este olhar múltiplo, pois “o amor é qualquer coisa de < um >, como uma tapeçaria que é tecida de fios extremamente diversos e de origens diferentes”. (MORIN, 1997, p. 18)

A ideia do estudo sobre a concepção de *amor mundi* em Hannah Arendt partiu, justamente, da necessidade de compreender o amor em sua faceta de profunda transversalidade e de íntima pertinência com os temas das relações sociais e da formação humana. O amor ao mundo anunciado por Arendt, se apresenta como uma possibilidade fecunda de entender o tema do amor a partir do modo como ele pode existir nos atos, nas coisas e na forma como nos relacionamos com o mundo, sem necessariamente destacá-lo como apenas forma e/ou conteúdo e, sim, na sua solúvel apresentação sob diferentes modos de conceber as relações humanas nos processos formativos. Diante destas conjecturas iniciais, pretendo, neste ensaio, propor um diálogo entre o *amor mundi* em Hannah Arendt e as possíveis ressonâncias dele na formação e no exercício da docência.

Amor como fenômeno de compartilhamento do mundo

O amor não foi sistematicamente abordado por Hannah Arendt em seus estudos, contudo, podemos destacar em suas produções trechos e articulações que provocam a emergência da compreensão polilógica deste tema. Arendt não fez do amor um conteúdo coisificado; ela tratou da existência humana e da vida no mundo, nas condições de sobrevivência, produção e ato. Na condição de ação, o amor surge diluído, porém constantemente reportado e, por isso, pode ser considerado um conceito central de sua obra.

Arendt deu início aos estudos sobre o amor no doutorado, com a escrita da tese intitulada: *O conceito de amor em Santo Agostinho: ensaio de uma interpretação filosófica* (1929). Nesta fase, a referida autora contrapôs a ideia de amor como natureza, com a ideia de amor como devir da vontade humana. Seus estudos agostinianos lhe aproximaram de conceitos como nascimento e morte e ao en-

tendimento destes, como fundantes para a compreensão da vida na Terra, assim como, lhe apresentaram a noção de *amor mundi*. Todavia, o tema do amor não se restringiu a tese e perpassou toda a produção de Arendt no decorrer da vida, inicialmente, a partir da problematização sobre as argumentações hierárquicas do amor, postas por Agostinho, e, posteriormente, a partir da reelaboração da noção de *amor mundi* para além da dimensão apolítica de abnegação, traduzindo-a para a ordem da ação.

Nos diálogos com Agostinho, Arendt apresentou em sua tese, a distinção do amor em três categorias: o desejo; o amor na relação entre o homem e o Deus criador; e o amor ao próximo ou a vida em sociedade. Nestas proposições ela se permitiu dialogar com o teólogo/filósofo e questionar algumas disposições por ele postas quanto as ideias de amor, de vida e de existência no mundo.

Quanto ao amor relacionado ao desejo e à cobiça e o amor caridoso, ela apontou o princípio da transitoriedade humana para demonstrar a diferenciação entre o amor do desejo e da ausência e o amor fraternal. Na tese, Arendt coloca que os bens nascem e morrem independentemente do homem, que a eles está ligado pelo desejo, desse modo, se nenhum bem, pessoa ou ser é infinito, o amor por medo da ausência não pode ser considerado amor e, sim, cobiça. (ARENDR, 1997) Já o amor que aspira a fraternidade e a felicidade, indicado por Agostinho como amor puro, é considerado fraterno e voltado para a abnegação das coisas mundanas, como uma proposta para a eternização da vida, através da intervenção divina. Desse modo, ela expôs que, para Agostinho, na medida em que a cobiça escraviza o homem em seus desejos e no medo da perda, a caridade o liberta, por se construir como a busca pela eternidade, pela garantia de um futuro. Nas palavras de Arendt (1997, p. 25):

Caridade e cobiça diferenciam-se pelo objeto que visam e não pelo como do próprio visar. Descrevem desde logo a pertença a qualquer coisa e não à atitude, o *habitus*. O homem é aquilo que se esforça por atingir. O amor é a mediação entre o que ama e aquilo que ama; o que ama nunca está isolado daquilo que ama, isso lhe pertence. O desejo daquilo que é a ordem do mundo é mundano, pertence ao mundo. O que cobiça decidiu ele próprio, através da sua cobiça, a sua corruptibilidade, enquanto a caridade, visto que tende para a eternidade, torna-se ela própria eterna. Se é verdade que todo o homem particular vive isolado, ele tenta no entanto ultrapassar sempre este isolamento através

do amor; mas também não é menos verdade que a cobiça faça dele um habitante deste mundo ou que a caridade o obrigue a viver num futuro absoluto, mundo que ele habitará.

O texto de Arendt provoca questionamentos sobre a transitoriedade da vida. Como poderia existir o amor para além da busca da matéria? Poderia existir amor para além da cobiça? Como pode ser o amor da caridade? Em Agostinho há a proposição de que amor caridoso seja o retorno do ser humano para si mesmo, quando, assim, encontra Deus.

Efetivamente, o que é que se quer dizer com falar de si mesmo através de ti, senão aprender a conhecer-se a si mesmo? E eu procuro-te fora de mim, e não encontro o Deus do meu coração. Pois Ele estava dentro e eu fora. Em seguida, exortado a regressar a mim mesmo, penetrei no meu próprio interior, sob Tua condução; e isso foi-me possível por que Tu vieste ajudar-me. (AGOSTINHO apud ARENDT, 1997, p. 29)

Essas proposições agostinianas contribuíram fortemente para a formação do pensamento e da fé cristã na cultura ocidental. A ideia de Deus dentro de cada ser humano, remeteu a formação espiritual voltada para a vida eterna e para a crença na necessidade de um amor caridoso. A vida finita faz do ser humano um ente transitório que alimenta-se da fé, para não temer a morte, e ama, com a finalidade de manutenção da vida, no patamar da crença na eternidade. Como coloca Arendt (1997, p. 95):

A morte, que só ela, excetuando Deus, tem o poder de subtrair o homem ao mundo, reenvia à eleição no seio do mundo. Teme-se a morte porque se ama o mundo (amor mundi); a morte aniquila não só qualquer posse do mundo, mas também todo o desejo de amar qualquer coisa por vir que se espera do mundo. A morte destrói a relação natural no mundo da qual o amor mundi é a expressão. Por isso, a morte é de modo puramente negativo, de tal maneira poderosa, separando-nos do mundo, como o amor de que se apodera em Deus o próprio ser.

Arendt problematiza a renúncia, própria do amor caridoso, tendo em vista que na tese, ela contrapõe o pensamento de Agostinho quanto a ideia do amor ser proposto e disposto para divindade. Assim, também, faz com o amor ao próximo, que é colocado por Agostinho como vinculado ao nascimento, indicando uma ação

solidária ao outro com vistas a vida eterna, pois o nascer de um novo ente é entendido como a renovação da fé e a salvação através do amor mútuo, da caridade e da fraternidade. A vida vivida no coletivo e a criação dos vínculos humanos, na tradução de Agostinho, enfatizam a nossa condição transitória de ser, entre o nascimento e a morte, pois a vida é compreendida como uma passagem e o mundo como transitório, ou seja, entre o nascimento e a morte está uma passagem para a eternidade, na qual devemos viver em comunhão solidária para o seu alcance. Essas proposições retiram do amor a sua mundanidade, transportando-o como veículo divino para o alcance da vida eterna, o que para Arendt leva o ser ao isolamento. Para ela, se a máxima cristã “ama o próximo como a si mesmo” tem por referência o amor à Deus, “[...] o amor ao próximo, enquanto mandamento de renunciar a si, nunca permite compreender como é que pode haver aí ainda um próximo para a criatura absolutamente isolada.” (ARENDR, 1997, p. 114). Assim, a divindade se sobrepõe às relações entre os homens, caracterizando o amor como desinteresse pela mundanidade e oferecendo a divindade os poderes que determinam a vida através da morte.

A proposição do amor como a busca pela eternidade, retira da ação humana seu potencial criador e anula o nascimento como advento da vida, fatorando à morte os propósitos da existência, pois nesta concepção, o Deus, ser supremo, nos encaminha a negar o mundo, em prol da eternização da vida. Destarte, o amor neste contexto é apolítico e até antipolítico (ARENDR, 2010) na medida em que está restrito ao âmbito da intimidade e impede a ação, desfavorecendo os interesses do homem pela vida mundana, em prol da busca pela eternidade. Contudo, sobre quando Agostinho propõe que o mundo é amado enquanto é criado e que quando o ser humano ama o mundo, ama a Deus, pois Deus é o mundo criado por cada ser humano em si mesmo, Arendt expõe que este amor a si que é ao mundo, é a realização do amor ao próximo, pois neste amor ao próximo, não é exatamente o próximo que é amado, mas o próprio amor. (ARENDR, 1997)

Inicialmente, o amor em Arendt aparece alinhavado aos diálogos com Agostinho, porém, no decorrer da construção de sua obra, a ideia do amor foi sendo ampliada e passou a ressoar em tons mais complexos e ambíguos. Nos questionamentos da tese, o amor aparece fortemente arraigado às ideias cristãs de peregrinação e de abnegação do mundo em prol da eternidade, mas, ao longo da vida,

Arendt o ressignifica passando a disseminar o *amor mundi* como o respeito pelo legado das gerações precedentes com o desejo de que o mundo se constitua no espaço de convivência livre e plural, isto é, como um espaço eminentemente humano e humanizante. (ALMEIDA, 2011) A ideia de *amor mundi* surge então, como uma noção que propõe uma espécie de partilha discursiva entre os seres humanos em convivência no mundo, desde o nascimento até a morte. “[...] O mundo comum reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que colidamos uns com os outros” (ARENDR, 2010, p. 62), portanto, o *amor mundi*, ou amor ao/no mundo, reafirma que a convivência “significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens”. (ARENDR, 2010, p. 62) Esta relação seria, portanto, voltada para a responsabilidade que assumimos com o mundo e com a chegada dos novos neste espaço, que é antigo e novo ao mesmo tempo.

O estudo apresentado em *O conceito de amor em Santo Agostinho* pertence a uma fase bem determinada da juventude de Hannah Arendt e que traz, também, algumas das referências carregadas pela autora em seu íntimo pensar, voltadas para as marcas e para as contradições entre a inspiração cristã e o judaísmo e pelo próprio movimento dos fluxos de permanência e emergência da temporalidade em que foi elaborado. As relações conflituosas entre as ideias de amor como a busca de si em si/divino e como o amar o mundo com o outro, propôs ao mesmo tempo uma aproximação e um distanciamento dos escritos de Agostinho, em especial, em relação a noção de *amor mundi*. No entanto, como coloca Duarte (2003, p. 4),

[...] o que aí se afirma sobre esse conceito só pode ser aplicado de maneira esclarecedora em relação à sua reflexão política madura, se o conceito de *amor mundi* for descontextualizado e adaptado para propósitos políticos estranhos aos do pensamento agostiniano, num procedimento teórico que é típico das violentas apropriações por meio das quais Arendt estabeleceu seu diálogo com os grandes pensadores da tradição filosófica ocidental.

Como visto, ela inicia seus estudos buscando compreender o amor agostiniano e, em seguida, promove uma mutação no conceito de *amor mundi* destacando a relevância política deste, como pertença e compartilhamento do mundo, não o negando, assim, em seus escritos sobre o totalitarismo, a aniquilação da singularidade humana, a massificação da sociedade e as atividades da condição humana, por exemplo. Dessa forma, podemos dizer que Arendt retrata uma reconstrução da noção de *amor mundi* como o signo de seu próprio pensamento político. “Nem liberal, nem marxista, nem conservador, o traço característico do pensamento arendtiano pode ser definido como o *Amor Mundi*, o ‘amor do mundo’, em que o genitivo tem o sentido de ‘por amor ao mundo’ ou ‘amor pelo mundo’”. (DUARTE, 2003, p. 3)

Ao falar de existência humana no mundo Arendt pouco se concentrou na educação, todavia, como tratou da vida ativa em uma dimensão política da construção de um mundo comum, Arendt trouxe em seu bojo, também solúvel como o amor, o cerne desta temática. As suas proposições com o tema, discorrem sobre a ação política de apresentação do mundo preexistente aos novos seres recém-chegados. Com isto, está posto o desafio de não apenas ensiná-los a abraçar o que é dado, mas de reinventar e renovar o mundo como está posto. (ALMEIDA, 2011) Para tanto, é preciso que a educação se proponha a contagiar os novos com o *amor mundi*, compreendendo-o como fenômeno de compartilhamento do mundo.

Formação de professores: o *amor mundi* e a profissão

Ao tratar de amor e educação, para não incorrer em psicologismos e/ou pedagogismos, é necessário compreender a formação docente como complexa e multirreferencial. Os princípios epistemológicos da complexidade e da multirreferencialidade atuam em oposição a busca da “verdade universal” aspirada pelo pensamento disjuntor, dogmático e instrumental da ciência moderna. Portanto, tais referenciais são acionados em contraposição a um pensamento higienista, linear, ortodoxo e totalizante, já que tratam de fluxos, incompletudes, imperfeições e desordens, imbuídas “simultaneamente de verdades e não verdades”. (MORIN, 2007, p. 97) e que “não se curvam a reducionismos”. (BORBA, 1998, p. 13) Estes pressupostos contribuem para a ampliação do entendimento

de formação para além de uma finalidade pautada em simplismos técnicos e homogeneismos conceituais, pois contribuem com a inclusão das dimensões da pluralidade e da heterogeneidade, já que abarcam diferentes ângulos e negam os reducionismos propostos pelas concepções clássicas.

Entender a atividade formativa em uma abordagem complexa e multirreferencial, implica, portanto, em uma formação sensível, pensada como processo que envolve as experiências acontecidas nos percursos de vida cada docente [...]. Destarte, a compreensão da complexidade da prática pedagógica demanda em uma formação que não se restrinja à acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, estético, cultural, profissional, político, didático e organizacional da profissão docente, ou seja, incorre na necessidade de uma postura multirreferencial. (CANDA; ALMEIDA, 2018)

Desse modo, aspectos existenciais sobre o modo como o ser humano cria e recria os acontecimentos de/em sua vida precisam ser elementos considerados no escopo formativo docente, inclusive, aspectos sensíveis, como o amor.

Para Arendt o trabalho, a obra e a ação são atividades que condicionam a existência humana, porém, nem mesmo a vida – a natalidade, a mortalidade – podem nos determinar de modo inteiro, pois jamais somos condicionados de modo absoluto. (AREN- DT, 2010) Ao afirmar que não é possível sermos “programados” integralmente, Hannah contribui com o distanciamento da ideia de formação como dispositivo puramente técnico ligado a uma vivência do ser humano na Terra como *homo faber*. Destarte, ela traz o amor ao mundo como interface subjacente a existência e como elemento de compreensão da *vida activa*, pois, mesmo como fator que se relaciona à sobrevivência e à produção, está para além do necessário e do útil, ao gerar, através da inquietude e do engajamento ativo com o mundo, a possibilidade de liberdade. A partir dessa gama conceitual é possível afirmar que a discussão do amor na formação docente precisa se situar no atravessamento dos fluxos de permanência e emergência e, de modo complexo e multirreferencial, abarcar a multiplicidade de significações que o amor possui como ato-conceito. Isso, para que não sirva como veículo de conformação – (en)formação, (de)formação – e, sim,

como instrumento de ação em prol da constituição de uma *vida activa* cada vez mais plural e plena no planeta.

O imaginário ortodoxo dominante define o amor como elemento restrito a seara das virtudes, dos sentimentos e emoções, afastando-o da dimensão política que Hannah Arendt traz, com propriedade, em sua obra. Os pensamentos da filósofa traduzem a necessidade de pensar e de agir em direção ao entendimento dos fenômenos do mundo contemporâneo, fazendo emergir o amor como fio condutor da sua compreensão da existência humana nesse mundo, de modo plural. Como dito, a educação e o amor não receberam atenção direcionada nas obras de Arendt, mas no escopo de seu pensamento eles são previstos como elementos fundantes da existência. Ela aposta na esperança de que o ser humano nasce, não para morrer, mas para começar seu processo de vida em um mundo plural e coletivo, composto e construído por si e pelo outro. “Arendt poderia dizer que o *amor mundi* é a nossa opção de pertencer ao mundo – ao que acrescentaria que hoje essa pertença deixou de ser uma simples escolha e tornou-se muito mais uma questão e um desafio”. (ALMEIDA, 2011, p. 80)

O tratado de Arendt em muito pode contribuir para o entendimento das revelações de amor ao mundo exercitados na atividade transformadora da ação docente. Em seu ensaio *A crise na educação* Arendt, explicitamente, cita o *amor mundi* como possibilidade educativa de responsabilidade com o mundo. Ela propõe que:

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele [...]. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum. (ARENDR, 2005, p. 14)

Diante desta perspectiva, a ação docente precisa estar imbuída de um pensamento político e implicada com a renovação do mundo. A educação não deve apenas ajudar a promover a reconciliação do ser humano com o mundo como este está posto, no campo das injustiças e das negações. Mais do que uma reconciliação, são necessárias a reinvenção e a reconstrução deste mundo. Para isso,

a educação precisa contagiar os novos com o amor e ser compreendida como formação comprometida com o mundo comum, no qual, assim esperamos, os alunos possam encontrar o seu lugar. (ALMEIDA, 2011) Propondo uma ampliação dessas proposições, penso que, através da educação, o *amor mundi* também deve contagiar os adultos e, neste caso, destaco os professores, seres em constante e intencional formação. Considero que é preciso que o tema do amor seja posto em pauta para que estes profissionais, em suas práticas, possam se reconhecer em uma perspectiva de renovação e se sentir contemplados em suas ações políticas de amor ao mundo. Pois, como “a educação não pode abrir mão do amor ao mundo e às crianças” (ALMEIDA, 2011, p. 16), ela também não pode abrir mão do amor, em sua dimensão política, na formação docente.

Destas enunciações surgem alguns questionamentos: o amor, seja como proposto por Arendt, em sua filosofia plural e política, ou ainda, como posto no ideário que o relega ao sacerdócio e a abnegação, tem espaço na educação contemporânea? Na sociedade da vida líquida (BAUMAN, 2005) há espaço para a compreensão do amor nas relações educativas? É uma questão de permissão ou o amor/*amor mundi* se revela existencial nas relações humanas, independente da intencionalidade?

Tais questionamentos nos levam a crer que, nos atravessamentos dos fluxos de permanência e de emergência, a ideia do amor pode ser contemplada em infinitas significações, pois os sentidos construídos partem das subjetividades dos sujeitos, envolvem a idealização do perfil profissional aos longos dos tempos, o cultivo da imagem docente e constituem referências para reprodução de crenças e de valores que regem a prática pedagógica dos educadores. Portanto, os discursos de amor expressos na prática pedagógica podem revelar o mundo da cotidianidade, do imaginário e do simbólico entre o prescrito, o vivido e o inventado, no processo de constituição das subjetivações de cada docente em sua existência.

Compreender a presença do amor na formação de professores se faz importante tendo em vista as relações entre as contingências, as singularidades e a professoralidade docente. (PEREIRA, 2013) A desvalorização do magistério, as más condições de trabalho, o ideário da educação como salvadora do mundo e do professor como o veículo desse salvamento, podem constar das ideias de amor que os educadores apresentam em suas narrativas existenciais. Os

discursos de amor, ao longo da história, vêm imprimindo a ideia de docência como missão e sacerdócio, por exemplo, e o papel político do educador acaba sendo relegado a outras dimensões, excluindo o amor como uma possibilidade de ação política. Dialogar com o *amor mundi* de Arendt é uma proposta de reflexão sobre tais questões, pois a partir de uma posição política de negociação coletiva e plural, é possível promover um embate frente ao desmoronamento da formação docente e às polaridades de posturas “amorentes” dispostas pela sociedade da aniquilação da pluralidade humana. Todavia, esta mesma sociedade abre espaço para o debate, a reconstituição e a ressignificação de conceitos emergentes como este, possibilitando, de modo mais aberto ao complexo e ao multirreferencial, uma compreensão do amor e de suas relações com a educação e com a formação de professores.

Como Arendt não tratou de formular, diretamente, em seu discurso político e filosófico, os meandros das relações educativas para a construção e manutenção das existências no mundo coletivo, a leitura arendtiana de Almeida (2011, p. 89, grifos da autora), traz uma colaboração importante para anunciar algumas possibilidades do *amor mundi* na educação:

Em face a destruição do mundo e de tudo que nos servirá de parâmetro para nos mover nele, muda a ‘acentuação’ do *amor mundi*. Mais do que abraçar o que é dado, ele precisa se reconciliar como o mundo que permitiu e permite barbaridades, e, mais do que dar continuidade precisa, sobretudo, renovar ou refundar. Reconciliação e renovação do mundo, dizem respeito as atividades do pensamento e da ação. O ponto decisivo é que, embora o mundo esteja em crise, nós, em princípio, não perdemos *as capacidades de pensar e de agir*, não obstante tenhamos de pensar sem a orientação e o apoio de uma tradição ílesa e nossa ação dependa cada vez mais de nossa capacidade de iniciar algo novo impensável. Se aqueles que constantemente chegam ao mundo se engajarão nesses desafios, depende, ao menos em parte, de que na educação consigamos contagiá-los com o *amor mundi*.

Neste espectro, os esforços pedagógicos se transferem da ideia do **que** para a ideia de **quem** e a formação humana deixa de ser voltada, exclusivamente, para a construção de conhecimentos se colocando aberta para a construção de relações plurais. A ação educativa não é individualista e solitária, ela só é possível nas relações

entre as pessoas e essa dimensão coletiva demanda uma postura política de imersão social e um posicionamento situado quanto à necessidade de pensarmos o mundo para além de utilitarismos, concebendo-o como espaço comum deste momento e de momentos futuros, vividos pelas novas gerações. (ALMEIDA, 2017) Portanto, o amor compreendido como fenômeno de compartilhamento de mundo, ao contagiar docentes, em sua formação, tenderá, assim esperamos, a contagiar os alunos com o compromisso de uma convivência mais aberta, solidária e plural no/com o planeta.

Por novas éticas amorosas na educação

Propor um diálogo entre a concepção de *amor mundi* em Arendt e a formação de professores poderá contribuir para revelar facetas da compreensão do mundo em seus espaços comuns e em suas práticas de segregação. É conveniente falar de amor mundano para propor o impensável, isto é, a construção de novas éticas amorosas para a educação, mas, ao mesmo tempo, é um risco, levando em conta a brutal crise civilizatória que vivemos, exposta no cenário crasso de desigualdades sociais em que o planeta está mergulhado e que explode em muitas mãos, inclusive, nas mãos dos professores, nos seios das escolas. É importante buscar possibilidades interpretativas dessas searas, com a finalidade de contribuir para um debate cada vez mais próximo da formação do ser coletivo, para a sua existência em um mundo comum e plural, no qual as singularidades poderão ser preservadas sem reservas, ao mesmo tempo em que, o individualismo e a negação do coletivo tendem a ser combatidas.

Estudar o amor e propor um diálogo no/do mundo com a educação, tendo o cuidado de anunciar sentidos sem cometer o erro de defini-los, foi, portanto, o desafio proposto: conceber o amor em sua transversalidade, ao mesmo tempo, sutil e densa e sua presença como possibilidade de ação política do professor em sua existência humana. A proposta de tratar de amor e docência se coloca, neste instante, como possibilidade de tensionar a formação de professores, a prática educacional, os dispositivos pedagógicos e a condição de atuação docente no Brasil, visando a se constituir em um convite, para que fiquemos atentos aos barulhos dos processos de expansão e contração vibráteis do amor, que ressoam nas paisagens da educação e com isso criemos novas éticas amorosas,

abertas e plurais. Neste escopo, o *amor mundi* de Arendt nos convida a fazer esse exercício, mais do que de reflexão, de incursão ativa na vida. Neste contexto, é que a abertura para o amor ao mundo, em suas múltiplas aparências e maneiras de expressão, pode ser engendrada como possibilidade de empreendimento de novas formas de educar, que potencializem relações plurais.

Sugerir novas éticas amorosas para a educação, empreendidas em relações plurais, não se refere a uma proposta que vise, exclusivamente, a relação biunívoca de convivência com os outros, mas, mais do que isso, educar as relações para lidar com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo. Uma educação para as relações não funciona sobre um saber-poder *a priori*, pois volta-se para as potencialidades e as atualizações. Refere-se a capacidade de aprendermos as relações das coisas entre si, entre elas e o mundo e entre nós mesmos, indistinta e concomitantemente. Implica em pensar o ato pedagógico nas múltiplas e infinitas redes que se constroem e se destroem entre os fenômenos, não apenas tratando da questão do “porquê” ou do “como”, mas evidenciando as conexões imensuráveis. (ALMEIDA, 2017) Promover a atividade educativa para as relações com o saber, com o mundo, com o outro e consigo mesmo, não se apresenta como um otimismo de insondável ingenuidade, a partir da instituição de uma mediação metodológica para o domínio da consciência, mas, sim, como possibilidade de abertura aos processos de subjetivação livres, que engendramos em nossa existência. Não tem um objetivo previsto e nem um destino a ser alcançado, acontece na atitude de amor ao mundo, em uma perspectiva de cooperação e reciprocidade.

Love, teaching and Hannah Arendt: one dialogue proposed in/around the world

ABSTRACT: This essay webs considerations towards the concept of *Amor mundi*, since the suggestions of Hanna Arendt and the teacher training. The challenge was proposed, through the love, to propose a dialogue in the/of world with the education, announcing senses, without make the mistake of define them: to conceive the love into their transversality, at the same time, smooth and dense; and the presence of this like possibility of political action of the teacher in their human existence. The text starts from a contextualization about the notion of *amor mundi* to, later, present resonances of those ideas in the teacher training and in exercise. Including the training of educators into a complex and multireferential approach. Situated in the cross-linking of permanency flows and of emergency of experiences humanly temporized, to suggest that will be founded new love ethics respecting the freedoms of the subjectivation process. At last puts the Arendt's *amor mundi*, as an invi-

tation to make an exercise, more than reflexion, of active incursion, having the opening to the love to world, in their multiple appearances and form of expression, as a possibility of enterprising of new ways to educate, that empower relationships plurals and solidary to the common world.

Key-Words: Education. Love. Teaching. Teacher training.

Amor, enseñanza y Hannah Arendt: uno diálogo propuesto en/por el mundo

RESUMEN: Este ensayo teje consideraciones al respecto del concepto de *amor mundi*, a partir de lo sugerido por Hanna Arendt, y la formación docente. El desafío propuesto se coloca, a través del amor, proponer un diálogo en el/ del mundo con la educación, anunciando sentidos, sin cometer el error de definirlos: concebir el amor en su transversalidad, al mismo tiempo, sutil y densa, y la presencia de este como posibilidad de acción política del profesor en su existencia humana. El texto parte de una contextualización sobre la noción del *amor mundi* para, posteriormente, presentar resonancias de esas ideas en la formación y ejercicio de la docencia. Incluye la formación de educadores en un abordaje complejo y multireferencial, situado en los entrecruzamientos de flujos de permanencia y de emergencia de las experiencias humanamente temporalizadas, para sugerir que sean fundadas nuevas éticas amorosas que respeten las libertades de los procesos de subjetivación. Por fin coloca el *amor mundi*, de Arendt, como una invitación a hacer un ejercicio, más que de reflexión, de incursión activa en la vida, teniendo la apertura para el amor al mundo, en sus múltiples apariencias y maneras de expresión, como una posibilidad de emprendimiento de nuevas formas de educar, que potencialicen relaciones plurales y solidarias al mundo común.

Palabras clave: Amor. Docencia. Educación. Formación de Profesores.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução Alfredo Bossi e Ivone Castilho. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ALMEIDA, Domingues Verônica. *Poli[AMOR]fia: paisagens da docência*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24776> Acesso em: 7 jul. 2020.
- ALMEIDA, Sievers Vanessa. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDRT, Hannah. *O conceito de amor em Santo Agostinho*. Tradução Alberto Pereira Dinis. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- ARENDRT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BORBA, Sérgio. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, Joaquim (org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: Edufscar, 1998. p. 35-55.

CANDA, Nascimento Cilene; ALMEIDA, Domingues Verônica. Arte e saberes sensíveis na formação e prática da docência. *Revista LES*, Teresina, Ano 23, n. 39, maio/ago., 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7965>. Acesso em: 7 jul. 2020.

DUARTE, André. Hannah Arendt e o pensamento político sob o signo do amor mundi. In: YUNES, Eliana (org.). *Mulheres de palavras*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GALEFFI, Dante; SALES, Kathia Marise Borges. Tudo que é real é virtual. Tudo que é virtual é real: considerações sobre a temporalidade mediada. In: ARNOUD, Soares de Lima Júnior (org.). *Educação e contemporaneidade: contexto e singularidades*. Salvador: Edufba: Eduneb, 2012. p. 103-124.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia e sabedoria*. Tradução Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PEREIRA, Marcos Vilela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria, RS: EdUFMS, 2013.

Submetido em 15/04/2019. Aceito em 18/02/2020.

O Jogo nas aulas de Educação Física: significados atribuídos pelas crianças

Resumo: Trata-se de uma reflexão teórica oriunda de uma experiência pedagógica a partir do trabalho com o conteúdo jogo nas aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, nesse estudo temos como objetivo: analisar a forma como alunos do município de Ponta de Pedras/PA das séries iniciais do Ensino Fundamental produzem significados a respeito do conteúdo jogo, nas aulas de Educação Física. Referente aos procedimentos metodológicos, o estudo se encontra no campo da pesquisa-ação, utilizando-se da observação e de registros na forma de imagens, vídeos e materiais didáticos para a coleta de dados. Para análise, faz uso de um quadro bibliográfico alusivo à Filosofia e a Antropologia do jogo. Concluímos que o jogo apresenta inúmeros significados para as crianças em questão, expressos nos termos: brincadeira, alegria, diversão, professor, criança, corda, pessoas, poucas regras e podemos mudar regras. Tais termos, conforme se constatou na literatura especializada, apresentam-se como características fundamentais do fenômeno jogo.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Jogo. Produção de significados.

Renan Santos Furtado

Universidade Federal do Pará –
Escola de Aplicação
renan.furtado@yahoo.com.br

Gabriel Pereira Paes Neto

Universidade Federal do Pará e
Secretaria de Estado de Educação
do Pará

gabrieledfisica@hotmail.com

(1) Informações obtidas no site da prefeitura municipal de Ponta de Pedras. Disponível em: <https://www.pontadepedras.pa.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 2 jun. 2019.

Introdução

Historicamente o jogo tem sido tema de debates e de proposições em várias áreas do conhecimento. Tem sido comum também a associação do jogo e da ludicidade com as instituições educativas, sendo o jogo um recurso pedagógico em várias disciplinas e níveis de ensino, como, por exemplo, na disciplina de Arte, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho em questão é fruto de uma experiência pedagógica realizada no município de Ponta de Pedras/PA, localizado na região da Ilha do Marajó, que fica a cerca de 44 quilômetros de distância da capital do estado (Belém). O acesso à cidade somente pode ser realizado por meio de avião ou barco, o que aponta para a especificidade da cidade, que é cercada pelo rio e pela floresta amazônica. Em relação ao número de habitantes, a cidade possui aproximadamente 29.000 moradores¹.

A experiência pedagógica ligada a esta pesquisa aconteceu em uma escola, anexo da maior instituição estadual de ensino do município, com alunos do 3^a ano do Ensino Fundamental, que estudam no turno da tarde. A referida escola, denominada E.E.E.M.F Joelson dos Santos Rodrigues, atualmente possui 31 alunos distribuídos em três turmas de Ensino Fundamental, e 40 alunos de Ensino Médio, que em geral, são moradores da própria comunidade. A

(2) Práticas corporais serão aqui consideradas como fenômenos humanos, que possuem intensa relação com os elementos socioculturais de um determinado contexto. Por isso, as práticas corporais incorporam e superam ao mesmo tempo as elaborações daquilo que se considera movimento enquanto deslocamento corporal ou de membros do corpo. Em geral tais práticas são manifestadas em jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas, circo, práticas de aventura e outras formas de experiências com o corpo (FURTADO; BORGES, 2019).

escola se localiza em um território afastado do centro da cidade, na região das praias, ou como os alunos costumam falar “no interior de Ponta de Pedras”.

A opção pelo termo experiência pedagógica parte de uma ideia de que a Educação é um espaço de construção de experiências que devem transcender o tempo e espaço da escola. No sentido de Benjamin (1985), a experiência em sua dimensão positiva é sempre um processo de transmissão de uma determinada informação/cultura de geração para geração por via da narração. Segundo Lessa (2016), essa noção exposta pelo pensador alemão é similar à ideia de Educação como momento de socialização da cultura.

Assim, diferentemente da pobreza da experiência formativa que de acordo com Benjamin (1985) caracteriza a infância na era da modernidade dominada pela racionalidade técnica, buscamos discutir e concretizar vias e possibilidades para uma imbricação formativa entre o ato pedagógico e a apropriação/recriação da cultura. Em uma reorganização do conceito para o momento de ensino-aprendizagem, concebemos a experiência como algo que pode “afetar” o sujeito, e com isso fazer com que o sujeito modifique sua forma de agir no mundo.

A partir de uma experiência pedagógica com o conteúdo jogo, a primeira inquietação que a prática docente nos apresentou se refere à maneira como os alunos compreendiam e davam significados para os conhecimentos estudados. Desse modo, apresentamos a seguinte questão de pesquisa: de qual forma alunos do município de Ponta de Pedras/PA das séries iniciais do Ensino Fundamental produzem significados a respeito do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física? Assim, temos como objetivo: analisar a forma como alunos do município de Ponta de Pedras/PA das séries iniciais do Ensino Fundamental produzem significados a respeito do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física.

A seguir apresentaremos os elementos do processo metodológico desenvolvido. Em seguida, adentraremos nas discussões sobre a caracterização do jogo como fenômeno humano e como prática corporal¹, e a relação entre jogo e cultura. Dando prosseguimento, centraremos esforços nas discussões dos resultados, momento em que também será realizado o diálogo com os referências teóricos que norteiam nossa reflexão a respeito do fenômeno jogo. Por último, exporemos as sínteses a respeito do significado do jogo para o grupo estudantil em questão e nossas considerações finais.

Metodologia

A respeito dos procedimentos metodológicos, em relação à modalidade da pesquisa, o estudo em questão se encontra no campo da pesquisa-ação. Pois, de acordo com Severino (2016), na pesquisa-ação ao mesmo tempo em que se estuda um determinado fenômeno, busca-se também interferir em sua dinâmica de forma intencional. Como técnica de coleta de dados, fizemos uso da observação do próprio fenômeno durante o processo de ensino-aprendizagem, do registro no caderno de anotações e da produção de material didático, que se tornou também fonte de dados.

Desse modo, foi justamente por via do uso de uma atividade de registro, que denominamos de caderno de jogos, que conseguimos compreender o significado do jogo para as crianças do Ensino Fundamental. No caderno, as crianças desenharam momentos e acontecimentos marcantes que vivenciaram com o conteúdo jogo durante as aulas, assim como, escreveram sobre as características do jogo, nos quais podem brincar na sua cidade, e citaram exemplos de jogos populares.

A experiência ocorreu entre o mês de dezembro de 2017 e mês de janeiro 2018, compondo o último bimestre letivo do planejamento da rede estadual de ensino. Realizamos cinco aulas de 1h e 30 min com uma turma 3º ano do Ensino Fundamental, sendo um encontro realizado a cada semana. Nessas aulas, o conteúdo jogo foi o tema principal, mais especificamente os jogos populares ou tradicionais na perspectiva de Kishimoto (2011), e os jogos de dramatização tratados por Bregolato (2007).

Outro aspecto importante para contextualizar a prática pedagógica em questão e os futuros dados oriundos da experiência, refere-se ao histórico dos estudantes e da escola com o componente curricular Educação Física. Como a escola fica afastada do centro comercial da cidade, as dificuldades com estrutura física, corpo docente, recursos financeiros, merenda escolar etc., são bem maiores do que as enfrentadas nas escolas do centro da cidade. Em decorrência desses aspectos, as crianças estavam sem professor de Educação Física praticamente durante todo o ano letivo de 2017, fato esse que comprova a situação de um contato assistemático e casual das crianças com o campo de conhecimento das práticas corporais. Com esse cenário, temos implicações não somente na compreensão distorcida das crianças sobre a função da Educação

Física na escola, mas também, nas práticas cotidianas de ensino-aprendizagem.

Por último, é importante frisar que fizemos uso de uma metodologia de pesquisa na qual a própria aula se configurou como um momento de coleta e de análise de dados. Nessa perspectiva, os elementos teóricos sobre o jogo foram usados para explicar os discursos e os registros realizados pelas crianças, e não como categorias a priori. Sendo assim, a discussão conceitual que faremos a seguir pode ser considerada como uma forma de explicação e de entendimento do fenômeno que corrobora com a experiência pedagógica em questão.

O jogo como fenômeno humano e como prática corporal

Como se tem discutido historicamente, o jogo é um fenômeno com elevado grau de aspectos que primam pelo protagonismo do sujeito em suas estruturas, o que em termos filosóficos podemos chamar de uma atividade subjetiva, ou seja, aquilo que perpassa pelo maior domínio do sujeito. Por esse ângulo, é possível dizer que o jogo é uma atividade na qual o predomínio das ações e das suas formas de acontecer pertence ao sujeito, ou como denominamos anteriormente, é uma atividade subjetiva. Todavia, será se é pertinente a afirmação de que o jogo é exclusivamente uma prática corporal? Todo jogo é uma prática corporal? Podem existir jogos que não sejam práticas corporais?

A primeira questão conceitual sobre o jogo e importante para este trabalho é que tal atividade é por natureza um fenômeno interdisciplinar, assim, filósofos, sociólogos, historiadores, educadores e psicólogos têm se interessado em compreender o ato de jogar (KISHIMOTO, 2011). Nesse sentido, ainda que o jogo seja tradicionalmente associado à área da Educação Física, não é prudente dizer que o jogo é única e exclusivamente uma prática corporal. Vejamos como alguns teóricos tratam o jogo e o relacionam com o “devenir” histórico e “evolutivo” humano, portanto, com a cultura.

Fundamentado em uma perspectiva materialista-história, Benjamin (1985) afirma que o jogo está presente desde o surgimento da humanidade no processo de desenvolvimento das primeiras formas de linguagem. Nesse sentido, o autor aponta que os jogos são carregados das representações da própria vida, de potencial

imaginativo e construtivo de significados, dimensão essa que o autor denominou de faculdade mimética – potencial de imitabilidade dos homens. Portanto, podemos identificar a presença do jogo desde quando os seres humanos passaram a imaginar, criar, gesticular e se comunicar devido às necessidades da vida.

Não distante da linha de Benjamin, Kant (2010) ao discutir as três grandes faculdades humanas, que são, a imaginação, o entendimento e a sensibilidade, coloca à disposição humana para o jogo dentro da dimensão da imaginação, justamente essa ser a faculdade mais livre e criativa da ação humana.

Em uma linha de continuidade ao debate de Kant, para o filósofo alemão Schiller (2002), o jogo é uma atividade que completa o sentido da existência humana. Dessa maneira, não somente de racionalidade vive o homem, mas também de sensibilidade – que se atrela a imaginação –, sendo essa a dimensão primordial do jogo. Portanto, o jogo é algo que completa o sentido da existência do homem, sendo assim, é o momento no qual a razão e a sensibilidade se imbricam, formando aquilo que o filósofo anteriormente citado denominou de impulso lúdico. “Pois, para dizer tudo de vez, o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga”. (SCHILLER, 2002, p. 80)

A consideração de que o jogo somente é possível devido à capacidade humana de imaginar, de criar e de recriar as situações da vida comum, é um aspecto fundamental para pensarmos a presença do jogo para além da sua manifestação nas práticas da cultura corporal de movimento³. Sendo assim, jogamos porque temos uma espécie de energia armazenada, em nossas faculdades imaginativas, destinadas para a ação lúdica.

A reflexão acima nos permite a compreensão de que assim como existe o *Homo Sapiens* (homem que sabe), o *Homo Faber* (Homem que produz), existe também o *Homo Ludens*, termo que expressa à representação da vontade humana de brincar e com isso produzir cultura. (HUIZINGA, 1980)

Outro aspecto que a nosso ver é fundamental no debate do jogo como fenômeno humano, refere-se a sua associação direta com a categoria da ludicidade. A palavra ludicidade tem origem no latim, com o termo *Ludus*, que significa; jogo, diversão brincadeira, euforia, prazer e alegria. Assim, não é raro ouvirmos nos espaços educativos alguém falar que tal atividade é mais ou menos lúdica, ou seja, mais ou menos alegre e divertida.

(3) Principalmente a partir da década de 1980, um conjunto de expressões oriundas das Ciências Humanas passou a habitar o debate acadêmico da Educação Física no Brasil, dando início a uma intensa disputa pelos os sentidos, as finalidades e os “rumos teóricos” do seu objeto de intervenção na escola. Nesse contexto, surgiram termos como; cultura física, cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento. Neste texto, optamos pela compreensão de Bracht (1999), para quem a cultura corporal de movimento se traduz em uma série de manifestações do movimentar-se humano (brincadeiras, jogos, danças, esportes, lutas, exercícios físicos e outras práticas corporais) que tematizamos com intenções pedagógicas na escola. Nessa concepção, as práticas corporais não são concebidas como um conjunto de códigos já produzidos e prontos para serem transmitidos para os alunos, mas sim, como textos inacabados e sujeitos a diferentes formas de apropriação e reconstrução no plano da prática pedagógica.

Huizinga (1980) quando discute a categoria da ludicidade, realiza um debate em associação com o conceito de liberdade. Assim, uma atividade é mais ou menos lúdica de acordo com o grau de liberdade momentânea na qual os sujeitos estão inseridos. Ou melhor, não existe atividade lúdica que seja também obrigatória e entediante, pois, a ludicidade emerge justamente quando a liberdade de criação se torna a característica principal da atividade realizada.

Outro ponto, é que o lúdico raramente é uma experiência que todos vivenciam do mesmo modo e com a mesma intensidade. Afinal, as sensações de liberdade, do prazer, da alegria e do divertimento variam entre os sujeitos, o que em última instância nos permite dizer que a busca pela ludicidade é algo subjetivo, que se pode encontrar não apenas no jogo ou nas práticas corporais, mas também no ato de estudar, de cantar, de conversar com amigos, de cozinhar etc. Portanto, a associação direta da ludicidade como sinônimo de jogo é equivocada quando se compreende que o espírito lúdico é algo que pode estar presente em diversas situações da vida, inclusive no trabalho!

Com as passagens acima, apontamos os argumentos que sustentam a ideia de que o jogo é uma atividade que transcende o universo das práticas corporais, pois, manifesta-se como uma dimensão fundamental da ação humana. No entanto, é evidente que conhecemos vários jogos que se apresentam como práticas corporais, ou seja, que se caracterizam pelo movimento corporal, possuindo uma determinada lógica interna e que se explicam por aspectos da cultura de cada local. Como exemplo, podemos citar a bandeirinha, a queimada, o pira-se-esconde, o cinco cortes, etc. Desse modo, é possível afirmar que o ser humano em vários momentos busca a sua liberdade em ações que tradicionalmente conhecemos como jogos ou brincadeiras populares.

O olhar da Sociologia/Antropologia e da área da Educação Física sobre o jogo

Em uma das mais clássicas obras já escritas sobre a presença do lúdico na história da vida humana, Huizinga (1980) afirma que o jogo é uma atividade exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, porém absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um clima de tensão e alegria, e de uma consciência de

ser diferente da vida cotidiana, que pode ser intitulada como “não séria” e exterior à vida habitual, sendo ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. Caillois (2017, p. 37-39) concorda quanto à intensidade e relevância do jogo em si, bem como a respeito da seriedade das regras aplicadas nessa atividade:

Com efeito, o jogo é essencialmente uma ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da existência, e geralmente realizada dentro de limites precisos de tempo e de lugar. [...] O jogo não tem outro sentido que ele mesmo. É por isso, aliás, que suas regras são imperiosas e absolutas e vão além de qualquer discussão.

Nessa perspectiva, Caillois (2017) sintetiza seu entendimento sobre o jogo em algumas características essenciais, sendo elas; atividade livre, improdutiva, separada da vida comum, com certo grau de incerteza, que acontece sempre com a presença de regras e em uma dinâmica “fictícia”. Desse modo, tais características revelam que o jogo é uma atividade que absorve o sujeito da dinâmica rígida da vida cotidiana, pois, o jogo cumpre a tarefa de possibilitar que os sujeitos criem as suas próprias realidades.

Na literatura especializada da área da Educação Física, o sentido do jogo como uma atividade livre e dotada de regras flexíveis se mantém, porém, a reflexão caminha diretamente para a consideração do jogo como uma prática corporal que deve junto com as lutas, o esporte, a ginástica e a dança fazer parte do currículo da Educação Física na Educação Básica. Assim, segundo Soares e demais autores (2012), o jogo é uma invenção humana, em que a sua intencionalidade e curiosidade realizam um processo criativo que modifica imaginariamente a realidade e o presente.

Freire (2002) aponta que o jogo é o oposto do trabalho, justamente devido o trabalho ser uma atividade de privação e de cerceamento da liberdade, e o jogo ser por sua natureza livre. No jogo existe satisfação, alegria, diversão e fuga da realidade. Outro ponto, é que existe entre os humanos uma espécie de energia vital para além daquela que fazem uso em suas atividades básicas, sendo justamente essa energia que é utilizada durante a ação lúdica. Em Freire (1994) o jogo e a cultura lúdica são citados como o conteúdo mais relevante na infância, pois, podem também ser usados como instrumentos para o desenvolvimento das capacidades afetivas, motoras e cognitivas das crianças.

(4) Sobre o tema, ler Guttman (1978), Thomas (1991), Bracht (2005), Furtado e Borges (2019) e Furtado, Barreto e Haydemar (2019).

Compreendemos que a relação entre jogo e cultura é um elemento fundamental para uma caracterização efetiva das ações lúdicas nos diversos contextos culturais. Pois, diferentemente do esporte, que pode ser compreendido como um fenômeno dotado de universalidades e de formas rígidas em suas estruturas internas e externas⁴, o jogo somente pode ser entendido por via da análise do espaço/tempo no qual se manifesta.

Desse modo, antes de falarmos se uma determinada atividade é ou não jogo, devemos compreender o sentido que os praticantes atribuem para suas ações. Como bem disse Kishimoto (2011, p. 28), "O jogo inclui sempre uma intenção lúdica do jogador". Ou seja, somente quem joga sabe que está jogando. Com isso, definir o que é jogo perpassa pela consideração do que cada cultura delimita ou não como ação lúdica, pois, "Jogo é tudo aquilo que minha percepção me disser que é jogo". (FREIRE, 2002, p. 115)

Agamben (2007) discute do ponto de vista histórico as mudanças ocorridas em certos jogos. De acordo com o pensador Italiano, muitos jogos que se conhecem atualmente têm suas origens em adorações religiosas (teor sagrado). Cabe destacar, que brincar em roda era um rito matrimonial, jogar com bola reproduz a luta dos deuses pelo sol, e assim por diante. Todavia, o mundo contemporâneo secularizou uma série de condutas lúdicas. Com isso, a dimensão do sagrado deu lugar a outros interesses, como, por exemplo, as demandas da indústria cultural, que busca sempre vender os seus jogos digitais e os seus grandes espetáculos televisivos.

Dando continuidade à reflexão sobre jogo e cultura, é instigante quando se verifica que para certas culturas indígenas o arco e flecha é uma necessidade de sobrevivência, assim como a canoagem. Porém, a indústria cultural foi capaz de transformar tais atividades vitais para os indígenas em conduta lúdica para outras culturas. Com isso, avançamos para outra reflexão, o que nos permite dizer que o jogo é sempre um fenômeno da linguagem. Assim, o significado do termo jogo no Brasil é diferente do *juego* no espanhol, que difere dos termos *game*, *play*, *to play*, *player* e *to gamble* no inglês, do *ludus* no Latim, do *spiel* no alemão, da *galhofa* em Portugal, e assim por diante.

Outro pensador que compreende o jogo por via da dimensão da cultura, dando ênfase no elemento da linguagem, é Wittgenstein (1991). Nessa perspectiva, o autor afirmar que jogo é um termo que pode se tornar impreciso para categorizar uma série de condutas

e ações humanas. Assim, mais importante do que tentarmos conceituar o jogo por intermédio de caracterizações abstratas, para o filósofo austríaco devemos considerar que os jogos formam uma família, pois:

Considere, por exemplo, os processos que chamamos de 'jogos'. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos etc. O que é comum a todos eles? Não diga: "Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam jogos", – mas, veja se algo é comum a eles todos. – Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo comum a todos, mas semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! (WITTGENSTEIN, 1991, p. 38)

Além das relações conceituais entre jogo e cultura discutidas acima, outras duas ideias são importantes nesse debate. A primeira é a de Huzinga (1980), de que o jogo é um fenômeno anterior à cultura, sendo assim, é na experiência lúdica que a cultura humana tem sido construída ao longo da história. Nessa mesma linha, Freire (1994, 2002) afirma que o jogo é por excelência um espaço de produção da cultura lúdica.

Brougère (1998) questiona a ideia acima. Pois, para o sociólogo francês, ainda que o jogo seja um espaço de produção da cultura lúdica, em primeira instância o jogador necessita aprender uma gama de signos e de condutas presentes em cada atividade lúdica. Portanto, antes de produzir cultura, o jogador deve aprender a cultura lúdica já existente, se apropriar das diversas habilidades e das formas de agir necessárias em cada brincadeira, e com isso, ser capaz de produzir novas formas de brincar.

Conforme sugere Brougère (1998, p. 5) "A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível". A nosso ver, a ideia de Brougère dialoga com a perspectiva educacional que defendemos para a área da Educação Física. Pois, se o jogo é um conteúdo, ele necessita ensinar algo sobre si próprio para as crianças. Sendo assim, nessa mesma linha de reflexão, a seguir discutiremos as nossas experiências com o ensino do jogo no 3º ano do Ensino Fundamental.

O significado do jogo para crianças do Ensino Fundamental I

Como modo de organizar a discussão da produção de significados a respeito do conteúdo jogo por parte dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, primeiramente apresentamos o Quadro 1 com a organização didática das aulas. Cabe informar, que como objetivo central dessa unidade de ensino pretendeu-se: apresentar aos alunos alguns elementos do jogo, suas características, conceito e formas (tipos de jogos). Dessa maneira, nossa avaliação ocorreu por intermédio da representação escrita, corporal e oral dos alunos sobre os conteúdos tratados.

Quadro 1 - Organização didática das aulas com o conteúdo jogo

Aula	Conteúdo da aula	Atividades/Procedimentos
1	Jogos populares/tradicionais	Vivência/experiência com as piras (pira pega, pira alta, pira cola e etc.) e do jogo do tubarão e peixinho.
2	Jogos populares/tradicionais em roda	Vivência/experiência do curupira, do dentro e fora, do vivo e morto e do pula corda em roda. Construção coletiva do conceito e da identificação das características principais do jogo.
3	Jogos populares/tradicionais	Desenho dos jogos praticados a partir da representação atribuída pelos alunos sobre o jogo. Construção do caderno de jogos, e experiência com os jogos realizados nas outras aulas com novas regras.
4	Jogos Populares/tradicionais	Finalização do caderno de jogos. Pintura, construção da capa, assinatura das crianças e escrita do conceito de jogo produzido pelos alunos.
5	Jogos de dramatização	Vivência/experiência de vários jogos de dramatização. Pira pega com estátua, pira pega com foto, mímica, telefone sem fio corporal e jogo das profissões. Roda de conversa com teor avaliativo sobre o nosso bimestre e contribuições dos alunos para futuras experiências.

Fonte: elaboração dos autores

Para buscar o significado que os alunos atribuem ao jogo, utilizamos a produção do caderno de jogos como recurso principal. Nesse material didático a turma expressou tanto na forma de desenho, como na linguagem escrita, o que compreenderam

sobre o jogo a partir dos conteúdos socializados. Com o desenho, nosso objetivo foi de identificar a representação dos alunos sobre os jogos trabalhados. Assim, conseguimos inferir qual o significado que o jogo possui para os estudantes e como o que eles escrevem e pensam sobre determinado fenômeno se encontra diretamente relacionado com o lugar e com o contexto de vida que vivenciam.

Na aula inicial com o conteúdo, dialogamos sobre a proposta de ensino do jogo, partindo das experiências e da compreensão dos alunos sobre esse conteúdo. Como discurso principal, apareciam os jogos e as brincadeiras tradicionais. Com base nessa constatação, seguimos nossa aula com a vivência⁵ desse conteúdo e com a definição do que seriam jogos populares. No final da aula, vivenciamos um jogo novo, denominado de tubarão e peixinho⁶. Como forma de compreensão dos jogos populares/tradicionais, seguimos a formulação de Kishimoto (2011), para quem as brincadeiras tradicionais infantis dialogam com o folclore e a cultura popular, sendo expressas em geral pela oralidade.

Nossa aula seguinte foi dividida em dois momentos. No primeiro realizamos a prática de jogos populares vivenciados em roda. Na outra metade da aula conseguimos iniciar o processo de produção de compreensão e de significados sobre o conteúdo estudado. Na sala de aula, elaboramos um conceito inicial sobre o jogo por via da identificação coletiva das principais características presentes nos jogos praticados até então. Nesse momento, as falas mais recorrentes sobre o conteúdo é que o jogo tem: brincadeira, alegria, diversão, professor, criança, corda, pessoas, poucas regras e podemos mudar regras. (ALUNOS DA E.E.E.M.F JOELSON DOS SANTOS RODRIGUES, 2018)

Analisando os termos escritos pelas crianças no caderno de jogos, percebemos que a ideia de ludicidade vinculada ao jogo se encontra presente e delinea o sentido das atividades realizadas. Em pesquisa de campo realizada na Educação Infantil, Furtado e demais autores (2019) apontam que para crianças de quatro e cinco anos, o jogo é interpretado praticamente como brincadeira e ação, ou seja, como uma prática desprovida de um corpo complexo de regras. Contudo, no grupo estudantil do Ensino Fundamental, ocorreu um processo de estudo e reflexão coletiva sobre as características do jogo, fato esse que indica a possibilidade de uma continuidade nas práticas de escolarização com esse conteúdo em diferentes níveis de ensino.

(5) Nesse momento, o termo vivência será utilizado como sinônimo de experiência no sentido de Benjamin (1985).

(6) Nesse jogo, basicamente o tubarão deve impedir que os peixinhos passem por ele e cheguem a um determinado local acordado previamente.

(7) Caillois (2017) afirma que as atividades conhecidas como jogos de azar acabam por superar essa noção do jogo como uma ação desprovida de sentido material e lucro. Afinal, nesses tipos de jogos é justamente a tensão entre o ganhar ou perder determinado recurso financeiro que atribui sentido para a atividade.

Nesse sentido, conforme Freire (2016), podemos dizer que para além de uma prática de imposição de saberes, a educação é uma atividade que visa produzir compreensão e significados sobre os objetos estudados. Diferentemente da lógica tradicional de ensino, em uma perspectiva antropológica e dialógica, os conteúdos podem ser sempre ressignificados e reconstruídos no espaço/tempo no qual a prática educativa acontece.

Por essa perspectiva, uma prática educativa que reconhece, no sentido de Arroyo (2014), que para cada tipo de sujeitos, necessitamos de uma pedagogia singular, precisa conceber o jogo como um fenômeno que é sempre local e global ao mesmo tempo. Conforme afirma Huizinga (1980), o jogo é uma atividade habitualmente não séria, mas que também apresenta aspectos de seriedade. No jogo, os jogadores “fogem” da lógica racional da vida por um determinado tempo, por via de uma atividade sem fins materiais⁷, inserida dentro de um espaço e de uma temporalidade. Assim, no jogo os sujeitos constroem suas regras, que podem ser constantemente modificadas para a melhor fruição da situação lúdica.

Outro aspecto interessante presente no discurso das crianças e que dialoga com os apontamentos de Brougère (1998), refere-se à constatação de que as crianças do Ensino Fundamental identificaram as estruturas do jogo. Ou seja, a constatação do jogo como uma prática que possui regras, demonstra que antes de tudo necessitamos aprender essas regras para jogar, o que também não exclui a possibilidade de recriação dessas como bem disseram as crianças.

Em nossos registros de acontecimentos significativos da aula, anotamos as dificuldades que alguns alunos tiveram com as regras e com a compreensão da dinâmica de certos jogos. Com base nessas anotações, nossa prática pedagógica se orientava não apenas para um fazer pelo fazer dos jogos e das brincadeiras propostos, mas sim, para uma real apropriação por parte das crianças dos elementos que compõem cada atividade lúdica. Com isso, é possível afirmar que quanto mais a criança domina diferentes aspectos da cultura lúdica, maior é a sua possibilidade de usufruir de um brincar cada vez mais criativo e autônomo.

Na terceira aula, avançamos no processo de produção de significados e de compreensão sobre o jogo com a tarefa coletiva de construção do caderno de jogos. Nessa aula, os alunos realizaram um desenho sobre os jogos vivenciados até o momento. Em seguida, praticaram novamente os jogos até então conhecidos, porém,

com a tarefa de modificarem coletivamente as regras e as formas de jogar, para assim, os alunos observarem a dimensão criativa e imaginativa do ato de reconstruir uma determinada prática.

Primeiramente, sobre os desenhos realizados, percebemos que as crianças sempre tentavam expressar o momento de maior ação e tensão presente em cada jogo. Chama a atenção o processo de representação das crianças, pois, algumas delas desenharam o jogo do tubarão e peixinho não com as crianças, mas sim, com o próprio tubarão e os peixinhos simulando a dinâmica da brincadeira. No processo de reconstrução das regras do jogo, é possível notar que após a real aprendizagem de elementos constitutivos desse fenômeno, em especial da presença impreterível de regras, as crianças foram capazes de criar diversas outras formas de experiências lúdicas. Tal fato sugere que as crianças compreenderam a dimensão flexível das regras no jogo.

Retornando a perspectiva de Schiller (2002) e de Kant (2010), podemos dizer que as crianças exercitaram aquilo que torna possível a existência do jogo, ou seja, a capacidade humana de imaginação e de reconstrução da realidade. Se fossem “dominadas” pela lógica da racionalidade técnica presente nos grandes centros urbanos, ainda assim não poderíamos dizer que as crianças do Ensino Fundamental não conseguiram criar situações lúdicas, pois, imaginar e buscar o lúdico são impulsos/pulsões próprios dos seres humanos.

Ainda na terceira aula, o conceito de jogo ganhou novos significados, assim como a manifestação do lugar em que se joga. Desse modo, quando perguntados sobre onde podemos praticar os jogos, tivemos resposta do tipo: na igreja, na rua, em casa, na cidade, na praia, na arena, no campo, na praça, na areia, na piscina, no rio e na escola. (ALUNOS DA E.E.E.M.F JOELSON DOS SANTOS RODRIGUES, 2018) Ou seja, o jogo é uma atividade que embora possa ser considerada uma prática da cultura universal da humanidade, recebe significados sempre de acordo com o espaço/tempo no qual se manifesta. Tal apreensão das crianças corrobora com os apontamentos de Huizinga (1980) de que o jogo é uma atividade exercida sempre em uma esfera de tempo e de espaço determinados.

Diferentemente do que acreditam algumas teorias pedagógicas tradicionais e críticas, os conteúdos escolares se modificam em decorrência da percepção que os sujeitos possuem sobre eles. Pois, se mudam os sujeitos mudam as pedagogias, bem como, a

compreensão sobre os temas de estudo. No caso da cultura corporal de movimento, um real processo de ensino-aprendizagem dessas manifestações não pode desconsiderar o contexto concreto no qual os educandos se encontram, assim como, não pode desprezar o que significa um jogo, uma luta, uma dança ou um determinado esporte para cada criança, jovem e adulto.

Na lógica argumentativa de Santos (2018), todo conhecimento é ao mesmo tempo local e global. Melhor dizendo, todo conhecimento é sempre produzido em um lugar específico, fazendo parte tanto do contexto local no qual se situa, como também da cultura universal da humanidade. No caso específico do jogo, Neira (2008) afirma que se trata de uma prática corporal valorosa que pode servir no trabalho com a cultura popular, visando à formação da identidade e a escolarização dos estudantes.

Na aula seguinte, avançamos na finalização do caderno de jogos com o término dos desenhos, construção da capa e finalização dos conceitos por parte dos alunos. Nesse momento, também aproveitamos para discutir novamente o conteúdo em questão, buscando fazer com que os alunos refletissem sobre o jogo agora para além da compreensão imediata e sincrética que possuíam a respeito no começo do bimestre.

Após esse ciclo de trabalho com os jogos populares, na última aula prevista para este conteúdo trabalhamos com os jogos de dramatização. Como um dos objetivos da unidade era a apresentação de diferentes tipos de jogos, no último encontro tematizamos os jogos de dramatização, que de acordo com Bregolato (2007), são atividades em que a imaginação e o potencial de encenação ganham destaque, pois, as crianças elaboram experiências ilusórias a partir de aspectos reais do mundo cotidiano.

Nesses jogos, tivemos a experiência direta com aquilo que Benjamin (1985) denomina de faculdade mimética dos homens, e que Caillois (2017) classifica como *mimicry*. Assim, o imitar, o recriar, o encenar e o dramatizar foram as condutas mais exploradas nessa aula, corroborando com a afirmação de Soares e demais autores (2012) de que no jogo se cria sempre uma situação imaginária.

Cabe destacar, que apesar das significações das crianças terem sido registradas no caderno de jogos principalmente a partir das suas representações tidas como positivas, isso não quer dizer que a dimensão da ludicidade/liberdade esteve presente em todos os jogos realizados e da mesma maneira em todas as crianças.

Portanto, consideramos que as experiências com o lúdico foram diversificadas, no entanto, as crianças expressaram significados e modos de compreensão similar do conteúdo estudado.

Considerações finais

Por via da apresentação da organização didática do conteúdo jogo com alunos do 3^a ano do Ensino Fundamental e da avaliação por intermédio da construção do caderno de jogos, conseguimos compreender qual o significado que o jogo possui para educandos da cidade de Ponta de Pedras/PA, que estudam em uma escola na região do interior do município. Assim, o jogo para os estudantes é uma atividade lúdica (livre) realizada a partir de regras coletivamente acordadas, podendo ser praticado em diversos espaços, como, por exemplo, na escola, na rua, na praia e na praça, refletindo o lugar de onde os sujeitos falam, suas condições de vida e as culturas lúdicas presentes na região.

Como o objetivo central deste estudo sugere, nossa ênfase esteve na identificação por via do caderno de jogos, das anotações sobre as aulas e da observação, dos significados produzidos pelas crianças durante o processo educativo desenvolvido. Como principais resultados, destacamos que o grupo estudantil em questão compreende o jogo, principalmente, a partir dos seguintes termos: brincadeira, alegria, diversão, professor, criança, corda, pessoas, poucas regras e podemos mudar regras.

Com essa pesquisa, esperamos contribuir para o acúmulo de possibilidades didático-pedagógicas com o conteúdo jogo nas aulas de Educação Física. Além disso, este trabalho buscou evidenciar que embora o jogo seja tradicionalmente considerado um conteúdo da Educação Física, a sua compreensão como fenômeno transcende o universo das práticas corporais, o que fatalmente sugere que na escola os alunos podem ter acesso a práticas de escolarização com o jogo ainda mais aprofundadas e orientadas pela perspectiva da interdisciplinaridade. Nesse sentido, indicamos que futuros estudos podem investigar as possibilidades de organização curricular e o trato com o conteúdo jogo também na Educação Infantil, nos últimos anos do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na formação inicial de professores de Educação Física.

Por fim, reforçamos a ideia de que os conhecimentos da cultura corporal de movimento ganham sentido quando localizados

no tempo/espço em que se manifestam. Logo, um trabalho com a generalizaço desses saberes corre o risco de desprezar todo o imaginário e as representaçoões que diversos sujeitos e culturas possuem a respeito das prticas corporais. Portanto, se todo conhecimento é local e global ao mesmo tempo, os conhecimentos da cultura corporal de movimento também adentram nessa dinâmica. Afinal, nenhuma forma de educaço pode desprezar o fato de que são sempre os sujeitos os reais produtores do significado que as prticas culturais possuem para as suas vidas.

The game in Physical education classes: meanings attributed by the children

Abstract: It is a theoretical reflection derived from a pedagogical experience from the work with the content played in physical education classes in the initial grades of elementary school. Thus, in this study we aim to: analyze the way students from the municipality of Ponta de Pedras/PA of the initial grades of elementary school produce meanings about the content played in physical education classes. Regarding methodological procedures, the study is found in the field of action research, using observation and records in the form of images, videos and didactic materials for data collection. For analysis, it uses a bibliographic framework alluding to the philosophy and anthropology of the game. We conclude that the game has numerous meanings for the children in question, expressed in the terms: play, joy, fun, teacher, child, rope, people, few rules and we can change rules. Such terms, as found in the specialized literature, seized as fundamental characteristics of the game phenomenon.

Keywords: School physical Education. Game. Meaning Production.

El juego en las clases de educaci3n f3sica: significados atribuidos por los ni1os

Resumen: Es una reflexi3n te3rica derivada de una experiencia pedag3gica del trabajo con el contenido desempe1ado en las clases de educaci3n f3sica en los grados iniciales de la escuela primaria. As3, en este estudio pretendemos: analizar la forma en que los estudiantes del municipio de Ponta de Pedras/PA de las notas iniciales de la escuela primaria producen significados sobre el contenido que se juega en las clases de educaci3n f3sica. En cuanto a los procedimientos metodol3gicos, el estudio se encuentra en el campo de la investigaci3n de acci3n, utilizando la observaci3n y los registros en forma de im3genes, v3deos y materiales did3cticos para la recopilaci3n de datos. Para el an3lisis, utiliza un marco bibliogr3fico alusi3n a la filosof3a y antropolog3a del juego. Concluimos que el juego tiene numerosos significados para los ni1os en cuesti3n, expresados en los t3rminos: jugar, alegr3a, diversi3n, maestro, ni1o, cuerda, gente, pocas reglas y podemos cambiar las reglas. Tales t3rminos, como se encuentra en la literatura especializada, se presentan como caracter3sticas fundamentales del fen3meno del juego.

Palabras-clave: Educaci3n f3sica escolar. Juego. Producci3n de significado.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ALUNOS DA E.E.E.M.F JOELSON DOS SANTOS RODRIGUES. *Caderno de jogos do 3º ano do Ensino Fundamental*. Ponta de Pedras, 2018.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras Escolhidas, 1).
- BRACHT, Valter. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz*. Ijuí: Ed. UNIJIÚ, 1999.
- BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 3. ed. Ijuí: Unijui, 2005.
- BREGOLATO, Roseli Aparecida. *Cultura corporal do jogo*. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2007.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo v. 24, n. 2 July/Dec. 1998.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- FREIRE, João Batista. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FURTADO, Renan *et al.* O jogo nas aulas de educação física na educação infantil: do interesse pedagógico da educação física à produção de compreensão das crianças. *Revista Kinesis*, Santa Maria, v. 37, p. 1-12, 2019.
- FURTADO, Renan; BARRETO, Libório; RAMOS, Adso. Pedagogia crítico-superadora e o modelo pendular: uma aproximação necessária para o ensino dos esportes coletivos na escola. *Cadernos UniFOA*, Volta Redonda, n. 40, p. 83-94, ago. 2019.
- FURTADO, Renan; BORGES, Carlos Nazareno. A condição esportiva. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019.
- GUTTMANN, Allen. *From ritual to record: the nature of modern sports*. New York, Columbia University Press, 1978.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortes, 2011.

LESSA, Juliana. O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 18, n. 33 p. 108-121, | jan./jun. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física. *Pensar a Prática*, v. 11, n. 1: p. 81-89, jan./jul. 2008.

PREFEITURA MUNICIAPL DE PONTA DE PEDRAS. Disponível em: <https://www.pontadepedras.pa.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 02 jun. 2019.

SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. 4. ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.

SEVERINO, Antônio. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SOARES, Carmen *et al.* *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

THOMAS, Raymond. *Histoire du sport*. Paris, Universitaires de France, 1991.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

Submetido em 07/11/2019. Aceito em 01/06/2020.

Música nas disciplinas de Didática de um Curso de Magistério em nível médio: aprendizagens colaborativas

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a inserção da música nas disciplinas de Didática da Educação Infantil e Didática nas séries iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Magistério em nível médio da Escola de Educação Básica de Araranguá-SC. O texto analisa documentos legais do governo federal e do estado de Santa Catarina sobre a legislação e normatização do curso de formação de professores em nível médio, além de autores que discutem a inserção da música nesta modalidade de ensino. A metodologia, de caráter qualitativo, incluiu observações de aulas das disciplinas de Didática do curso investigado e realização de entrevistas com a professora da disciplina e anotações no diário de campo. As análises apontam que a música está inserida nas disciplinas de Didática como facilitadora no processo de ensino aprendizagem das crianças, incluindo perspectivas cognitivas, recreativas, inclusivas, socializadoras ou musicais, por entenderem que a música é uma linguagem artística que faz parte do fazer docente com crianças pequenas. O estudo aponta que a música nas disciplinas de Didática do Curso de Magistério investigado contribui de muitas maneiras visando a aprendizagem de crianças, logo, seria relevante a inclusão de formação musical mais específica para as professoras deste curso. Tal formação poderia ampliar novas experiências musicais nas escolas, proporcionando mais conhecimentos e experiências sociais e artísticas.

Palavras-chave: Ensino de música. Curso de Magistério. Música na formação do professor.

Conceição de Maria Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina

Catarina

ceicacunha@gmail.com

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Universidade do Estado de Santa Catarina

sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Introdução

Este estudo é um recorte de uma pesquisa de doutorado que vem investigando sobre a educação integral e a música no Curso de Magistério, em nível médio, em uma escola estadual da cidade de Araranguá-SC. Este artigo tem como objetivo analisar a inserção da música nas disciplinas de Didática da Educação Infantil e Didática nas séries iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Magistério em nível médio.

No currículo atual do Curso de Magistério do estado de Santa Catarina, a música está inserida nas disciplinas de Educação e Infância e Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Artes. No entanto, outras disciplinas do curso podem usar a música com fins pedagógicos, sem necessariamente estar explícito nas ementas do curso o estudo da música. Nas disciplinas de Didática, objeto deste artigo, a música não consta nas ementas, mas está inserida

nos conteúdos a serem estudados ao longo da formação de professores em nível médio.

Na ementa da disciplina Didática da Educação Infantil consta como conteúdo a ser estudado: “A educação infantil no Brasil: seu caráter específico de **prática pedagógica** concepções e finalidades. [...]. Organização do **cotidiano na Educação Infantil: tempo, espaço, atividade**”. (SANTA CATARINA, 2010, p. 78, grifos nossos) A música não está explícita na ementa citada, mas permeia o campo das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Nessa primeira etapa da Educação Básica, por exemplo, as atividades pedagógicas são arraigadas de música, sejam elas como atividades-fim ou momentos pedagógicos que envolvem a música como meio de aprendizagens às crianças pequenas.

As vivências musicais também estão implícitas na ementa da disciplina de Didática nas séries iniciais, quando o texto destaca as “[...] especificidades das ações pedagógicas para o ensino/aprendizagem (Ed. Indígena, EJA, Quilombolas, Ed. do Campo. Atendimento Especial/Educação Especial)”. (SANTA CATARINA, 2010, p. 78) O professor regente da disciplina tem autonomia em sala de aula para inserir práticas pedagógicas diversas visando o melhor desenvolvimento e aprendizado dos alunos, podendo a música está inserida nessas práticas.

A partir do exposto nas ementas apresentadas, alguns questionamentos nortearam a realização deste trabalho: 1) Como a música vem sendo abordada nas disciplinas de Didática do Curso de Magistério da Escola de Educação Básica de Araranguá? 2) Quais estratégias pedagógicas são utilizadas pela professora das disciplinas de Didática para inserir práticas musicais na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental? Quais os objetivos da música nas atividades didáticas propostas?

O texto está fundamentado na legislação brasileira que regulamenta o Curso de Magistério e seus desdobramentos na estrutura curricular, observando a inserção da música no currículo do curso e em pesquisas sobre o ensino da música neste curso de formação de professores. Metodologicamente, foram realizadas observações de aula em um Curso de Magistério, anotações no caderno de campo e entrevistas com a professora das disciplinas de Didática para as séries iniciais e Didática para a Educação Infantil.

A música nos currículos do curso de formação de professores em nível médio: uma breve apresentação

(1) Mantida a grafia do original.

A música foi uma disciplina obrigatória no currículo do antigo Curso Normal, denominado na atualidade no estado de Santa Catarina como Curso de Magistério. O Curso Normal formava professores para lecionarem nos jardins de infância e nas escolas de primeiras letras, correspondendo hoje a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com documentos oficiais do governo brasileiro, no Período Imperial, o Decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881, regulamentou a Escola Normal para o município da Corte. O Art. 1º do referido documento estabelece que “a Escola Normal tem por fim preparar professores primarios do 1º e do 2º gráo: o ensino nella distribuido será gratuito, destinado a ambos os sexos, e comprehenderá dous cursos - o de sciencias e letras, e o de artes”. (BRASIL, 1881) O Curso de Artes, contemplava as seguintes disciplinas no currículo obrigatório: “Calligraphia e desenho linear; Musica vocal; Gymnastica e Trabalhos de agulha (para as alumnas)”.¹ (BRASIL, 1881)

No final do Período Imperial, a reforma educacional proposta pelo governo, por meio do Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, estruturou o currículo do Curso Normal, inspirado no modelo pedagógico da primeira Escola Normal no Brasil, fundada na cidade de Niterói, no ano de 1835. (KULESCA, 1998) Naquele contexto, a música fazia parte do currículo do Curso Normal como disciplina obrigatória, intitulada Música Vocal. No ano de 1888, um novo decreto foi criado regulamentando a Escola Normal estabelecendo melhores condições físicas para a formação de professores em nível médio, com salas para desenhos, biblioteca, ginásio, laboratório de física, sala para trabalhos manuais e criação de escolas de aplicação, abrangendo o jardim de infância e escola de primeiras letras. Nesse novo decreto, a música continuava no currículo do curso intitulada Música Vocal. (BRASIL, 1988)

Com a Proclamação da República, em 1889, novas mudanças foram efetivadas no Curso Normal. O Decreto nº 27 de 12 de março de 1890 reformou o modelo pedagógico e administrativo do Curso Normal, sem excluir da grade curricular a música como disciplina obrigatória na formação de professores em nível médio, sendo, então, denominada Música, solfejo e canto coral. (SÃO PAULO, 1890)

De acordo com Cordova (2016), no estado de Santa Catarina, a primeira Escola Normal pública foi instituída por meio do Decreto nº 155, de 10 de junho de 1892, sendo denominada Escola Normal Catharinense. No currículo do curso constava a disciplina Música e Canto. Essa denominação permaneceu até ocorrer uma nova mudança educacional no estado de Santa Catarina, no ano de 1911. O estado reorganizou a proposta curricular do Curso Normal incluindo disciplinas que estavam mais próximas de uma formação não tradicionalista, inspirada na reforma curricular educacional do estado de São Paulo com um currículo “baseado em disciplinas de caráter instrutivo, educativo e pedagógico”. Após a reorganização da proposta curricular, a disciplina de música foi denominada “Música (abundância de cantos)”. (CORDOVA, 2016, p. 273) O canto no Curso Normal ganhou resistência com a aprovação da Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942, que instituiu o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. O artigo 2º da lei, estabelecia que uma das competências do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico seria “a) formar candidatos ao magistério do canto orfeônico nos estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário”. (BRASIL, 1946) Nesse contexto, os músicos que realizavam o curso do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, obtinham a habilitação necessária para lecionarem em toda a Educação Básica, inclusive no Cursos Normal em todo o Brasil. (LEMOS JÚNIOR, 2011) A pesquisa de Jardim (2009, p. 21) destaca que o canto orfeônico tinha como objetivos “[...] promover a disciplina, o civismo, o sentido coletivo, despertar os sentimentos patrióticos por conter as características e os elementos formadores da identidade e da construção de uma cultura nacional”. Essas especificidades do canto orfeônico foram amplamente defendidas nos cursos de formação de professores, porém, já havia demandas por novas abordagens pedagógicas e atividades musicais mais direcionadas ao fazer na sala de aula.

O revés do ensino obrigatório de música no Curso Normal aconteceu após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. No Capítulo I, que tratava do Ensino de 1º e 2º graus, no artigo 7º, foi estabelecido: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971), correspondendo, na atualidade, o ensino fundamental e ensino médio, respectivamente. No ano de 1973 o Conselho Federal de Educação (CFE), hoje

denominado Conselho Nacional de Educação (CNE), normatizou a criação dos cursos superiores de Educação Artística, regulamentados pela Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973, e pelo Parecer nº 1.284, de 9 de agosto de 1973. O curso de Educação Artística passou a ser oferecido como licenciatura curta inicialmente, sendo oferecido posteriormente a formação na licenciatura plena. Essas licenciaturas em Educação Artística incluíam as Artes Cênicas, as Artes Visuais, o Desenho Geométrico e a Música, considerando que o professor deveria atuar numa perspectiva polivalente, ou seja, ensinar as quatro áreas artísticas nas escolas.

[...] tal formação era realizada inicialmente em curso de licenciatura curta, com duração de dois anos, que oferecia uma habilitação geral em Educação Artística, preparando o professor para atuação com as quatro áreas no ensino de 1º grau (equivalente ao ensino fundamental hoje). Posteriormente, a licenciatura plena, com 4 anos de duração, incluía nos dois últimos anos uma habilitação específica das artes e autorizava o professor a lecionar também no segundo grau (equivalente ao ensino médio hoje). (FIGUEIDEDO, 2017, p. 82)

A música deixou de ser uma disciplina obrigatória oferecida em toda a educação básica, conseqüentemente, nos cursos de formação de professores em nível médio. Com a aprovação da atual LBD nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino de Arte passou a ser referenciado na lei. No Capítulo II que trata da educação básica, o § 2º estabeleceu que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996) No ano de 2008 foi aprovada a Lei nº 11.769 que tornou obrigatório o ensino de música na educação básica. A lei determinava que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2 deste artigo” (BRASIL, 2008), evidenciando, conseqüentemente, que a música deveria ser ensinada nos cursos de formação de professores, por este fazer parte do ensino médio. A LDB nº 9.394/96 vem passando por constantes mudanças visando atender às demandas educacionais que permeiam a educação básica. Com este propósito, novas redações alteraram o parágrafo referente ao ensino de artes. A Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, alterou o texto da LDB referente ao ensino da arte na educação básica: “As artes visuais,

a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2 deste artigo” (BRASIL, 2016a), substituindo o texto da Lei nº 11.769/08 que indicava o ensino de música obrigatório. Ainda em 2016 foi homologada a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação referente às Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. (BRASIL, 2016b) Tal resolução “tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica”. (BRASIL, 2016b, art. 1) A referida resolução pautou-se nas demandas da Lei nº 11.769/08, que foi substituída pela Lei nº 13.278/16, mas continua válida, orientando diversos aspectos referentes ao ensino de música na escola brasileira.

Cabe destacar que tais diretrizes incluem, também, a necessidade de contratações de profissionais licenciados em música, por parte das Secretarias de Educação: “realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música”. (BRASIL, 2016b, art. 1, par. 2, item VII) Além disso, a formação continuada em música é também destacada na resolução, com o propósito de qualificar os profissionais que atuam na educação básica.

A última alteração na LDB referente ao ensino de arte na educação básica foi em 2017, sendo que o parágrafo 2 passou a ser assim especificado: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. (BRASIL, 2017)

As alterações da LDB vigente sobre o ensino de arte contemplam toda a educação básica. O curso de formação de professores em nível médio, neste artigo identificado como Curso de Magistério, faz parte da educação básica, podendo ser um curso oferecido de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio. O curso está amparado pela atual LDB e habilita professores, em nível médio, para lecionarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. No artigo 62 da lei estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino

fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017)

Com suas especificidades, o curso é regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na Modalidade Normal em nível médio. (BRASIL, 1999) As secretarias de educação dos estados são responsáveis por organizar os currículos do curso, oferecendo gratuitamente na rede pública a formação de professores em nível médio.

A música na formação do professor em nível médio

A música na formação do professor formado em nível médio é um *habitus* construído ao longo do processo do Curso Normal, neste contexto específico, denominado Curso de Magistério. De acordo com Bourdieu (1983, p. 104, grifos do autor), “o *habitus*, como diz a palavra, é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes”. Para Bourdieu, o *habitus* está relacionado com a formação de um campo, o *locus*, cujos atores sociais são conduzidos a desenvolver questões práticas, de forma durável. “A prática, conjunção do *habitus* e da situação, ocorre desta forma no seio de um campo que transcende as relações entre os atores”. (BOURDIEU, 1994, p. 19) Segundo o autor, as relações cotidianas dos atores sociais com questões práticas contribuem para a formação de um campo, buscando resolver problemas objetivados na prática, fixando-os como um *habitus*.

Esta síntese do amplo debate de Bourdieu sobre a formação de um campo e o *habitus* contribui para que possa ser compreendido como a música foi implantada no curso de formação de professores em nível médio e como ela ainda permanece no Curso de Magistério investigado. Os estudos apresentados corroboram para a formação desse *habitus* na formação do professor em nível médio.

Oliveira (2004) investigou o canto coletivo na disciplina de música nas primeiras décadas do século XX na formação de professores no Curso Normal de Belo Horizonte (MG), analisando um repertório de canções escolares relacionadas com o pensamento educacional no início do século passado, destacando a música na educação de crianças e no Curso Normal. A pesquisadora destacou que na formação musical no curso investigado predominou o canto, contribuindo “[...] para valorizar a formação de um pensamento e

de uma prática docentes relativos ao canto como uma disciplina escolar, durante o período estudado". (OLIVEIRA, 2004, p. 97) O canto, trabalhado coletivamente, foi uma das atividades musicais utilizadas pelos professores de música como estratégia para ensinar canções escolares e cívicas.

Jardim (2004), ao estudar a legislação educacional na Primeira República, destacou que os legisladores da época tinham um entendimento de que os ensinamentos musicais repassados aos professores seriam também aplicados às crianças pequenas, já que os estudantes do Curso Normal estariam, em breve, nas salas de aula. Os professores que lecionavam as disciplinas de música no Curso Normal primavam pela atividade do canto coral, por possibilitar a prática em conjunto. O repertório era formado, na maioria, por músicas europeias, tendo também "os cânticos escolares e cívicos". (JARDIM, 2004, p. 5) A autora destaca que, mesmo sem uma formação pedagógica musical específica dos professores que lecionavam a disciplina de música no antigo Curso Normal, a disciplina sempre esteve presente no currículo do curso, por compreenderem que a música contribuiria para o desenvolvimento da sensibilidade do educando.

O ensino da música, objetivando um repertório que atendesse às necessidades pedagógicas e atividades cotidianas da escola, foi observado na pesquisa de Fuks (1991). Investigando a formação de professores em uma Escola Normal, a pesquisadora discutiu o ensino da música na formação de professores nos anos de 1980. Com as análises da pesquisa de campo, a autora destacou que na Escola Normal investigada, o ensino da música apresentava diferentes metodologias, imbricadas às mudanças políticas, concepções de ensino e história da educação musical, prevalecendo heranças do canto orfeônico, repertório de hinos cívico-escolares e cânticos enfatizando os trabalhos do dia a dia na escola. Em outro estudo, Fuks (1992) enfatizou que a música estava direcionada para atividades pertinentes à rotina escolar de crianças pequenas, denominando-a de "música de comando", ou seja, música para o horário do lanche, dormir, fazer fila, realizar tarefas, mas sem discussões relacionadas ao ensino da música na formação da criança.

Após a aprovação da LDB nº 9.394/96, Fuks realizou novas pesquisas em três escolas que ofereciam o Curso de Magistério, antigo Curso Normal, visando conhecer as novas abordagens de ensino de música no curso de formação de professores em nível

médio, a partir da nova LDB. A autora relatou que, mesmo após a aprovação da nova LDB e seus desdobramentos, os alunos dos Cursos de Magistério investigados continuam solicitando aos professores “músicas introdutórias para as diversas atividades diárias”. (FUKS, 2005, p. 104) Os alunos acreditam ser necessário, na formação docente, conhecer um repertório de músicas pedagógicas que auxiliem nas atividades em sala de aula.

No ano de 2005, Fuks fez novas observações quanto ao ensino da música na antiga Escola Normal do Rio de Janeiro. Com as mudanças na LDB nº 9.394/96, a pesquisadora objetivou conhecer os impactos dessa lei na escola que investigou no anos de 1980 e constatou que a disciplina de música ainda fazia parte da grade curricular do curso de formação de professores em nível médio. Mas, de acordo com ela, os alunos atuais ainda pediam aos professores um repertório que incluísse “musiquinhas de comando”. A autora reforçou que a herança dessas práticas musicais ainda persiste nas escolas de formação para o Magistério.

A música nas disciplinas de Didática do Curso de Magistério: cantar, brincar e aprender

O Curso de Magistério investigado existe há mais de 50 anos na cidade de Araranguá-SC. A Escola de Educação Básica de Araranguá hoje é uma escola de Ensino Médio, mas já foi denominada Escola Normal de Araranguá, pioneira no extremo sul catarinense na formação de professores em nível médio. Atualmente a escola oferece o curso subsequente ao ensino médio, com duas turmas, sendo uma de 3º e outra de 4º Magistério no período noturno. De acordo com informações obtidas no campo da pesquisa, muitos alunos que realizaram o curso já possuíam formação superior e, na atualidade, existem alunas com formação superior e graduandas em Pedagogia que buscam este Curso de Magistério em nível médio para adquirirem mais conhecimentos didáticos e pedagógicos que possam ampliar suas formações para a docência.

Na configuração atual, o Curso de Magistério não oferece uma disciplina específica de música. De acordo com as ementas do curso, a música está oficialmente presente nas disciplinas de Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Artes e Educação e Infância.

Educação e Infância – Criança e Infância: conceituação. Construção social da infância e determinações sócio-históricas. Educação, infância e sociedade. Bases conceituais: jogos, brinquedo e brincadeira; pensamento e linguagem; interações sociais. Processos de formação do pensamento: conceitos espontâneos e científicos. Contribuição da brincadeira, das interações e das linguagens (não-verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical) no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A produção cultural das e para as crianças.

Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Artes – Estudo das questões filosóficas que norteiam o ensino das artes. A evolução gráfica e estética e conseqüente abordagem de artes levando em conta a realidade, a escola e a comunidade da criança. O imaginário como fonte de conhecimento e estrutura artística na criança. Arte-Educação. Estudo das artes visuais, da música, da dança e do teatro com orientações didáticas e metodológicas para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O imaginário como fonte de conhecimento e estrutura artística na criança. Diversidade cultural, artes visuais, música, dança, teatro e escola. (SANTA CATARINA, 2010, p. 80-81)

Nas ementas citadas, a música deve ser trabalhada durante os processos lúdicos na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo no processo de desenvolvimento integral da criança. Os conteúdos musicais devem ser ponderados nas brincadeiras, nas interações sociais em sala de aula, no desenvolvimento das linguagens artísticas, corporal, linguística, estimulando o imaginário da criança.

No Curso de Magistério investigado, além das duas disciplinas citadas que incluem a música nas suas ementas, outras disciplinas do curso também usam a música como um recurso pedagógico no decorrer do ano letivo. No entanto, para este trabalho, a música será analisada e discutida nas disciplinas de Didática do Curso de Magistério. Nas ementas das disciplinas de Didática não constam a música como um conteúdo obrigatório a ser estudado durante o curso, no entanto, as disciplinas de Didática para Educação Infantil e Didática para as séries iniciais do ensino fundamental chamaram atenção pelo teor pedagógico e musical observados durante as aulas daquelas disciplinas.

Salienta-se que a professora investigada é pedagoga, bem como, leciona na rede pública do município de Turvo-SC, em turmas de alfabetização. No seu processo formativo, nunca participou de curso de música na Educação Básica. Na escola que leciona as disciplinas de Didática para Educação Infantil e Didática para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a professora não dispõe de um espaço físico mais apropriado para as atividades musicais. A sua experiência prática de música fora da escola é com o coral da igreja que participa. No entanto, como professora alfabetizadora, compreende e sente falta de formação musical para melhorar também os seus fazeres musicais com as crianças que leciona, mas enfatiza a relevância de trabalhar com a música nas disciplinas que ministra no Curso de Magistério, haja vista a demanda pedagógica de se trabalhar com a música com crianças pequenas.

Durante as observações de aulas a professora das disciplinas solicitou às alunas do 3º Magistério que organizassem um caderno com diversas músicas infantis, apontando sempre os objetivos a serem trabalhados em sala de aula para cada música. Na turma do 4º Magistério, ela solicitou às alunas que apresentassem, no início de cada aula, uma atividade incluindo uma música já escrita no caderno produzido no ano anterior. O caderno de cada aluna continha as letras das músicas.

A experiência de construir um caderno com músicas no Curso de Magistério, de acordo com o relato da professora das disciplinas, é uma herança de professores do curso que frequentou em período anterior. Durante as entrevistas, a professora informou que é ex-aluna do Curso de Magistério, realizado em uma escola estadual da cidade de Turvo-SC, nos anos de 1990, e que também participou da experiência de organizar um caderno com músicas infantis durante aquele curso.

Quando eu fiz o Magistério, também elaborei um caderno musical e isso me ajudou muito nas atividades com as crianças. A professora, na época, cobrava a cada aula uma música e os alunos deveriam copiar uma nova música no quadro. Muitas vezes, eu nem conhecia a música, mas copiava. Eram muitas músicas infantis, mas nem sempre eu sabia cantar aquelas músicas. (Entrevista com a Professora de Didática, 2019)

As músicas infantis que a professora conhecia, ajudam ainda hoje nas suas atividades pedagógicas com alunos das séries iniciais,

fortalecendo a ideia de que a música pode contribuir nas aprendizagens das crianças.

Nas minhas atividades na escola, como sou professora alfabetizadora, costumo usar músicas quando estamos trabalhando algumas letras, sílabas. [...] Eu costumo usar muito a música, até porque ajuda as crianças na memorização, elas gostam e aprendem mais rápido, porque aprendem a cantar rápido e não esquecem as músicas. (Entrevista com a Professora de Didática, 2019)

Essa herança do canto na escola pode ser um dos reflexos da constante presença do cantar na formação de professores no antigo currículo do Curso Normal. Cordova (2016), quando analisou a antiga Escola Normal na cidade de Lajes-SC, citou que o currículo do Curso Normal do estado de Santa Catarina, no ano de 1911, deixou evidente que a disciplina de música deveria ter muita música cantada, oferecendo uma “abundância de cantos”. (CORDOVA, 2016, p. 273) A organização de um caderno com música infantil, confirma, de certa forma, essa “abundância” de cantos na formação dos professores em nível médio.

A partir da experiência com um caderno musical na formação em nível médio da professora investigada, assim como a prática docente como professora alfabetizadora que utiliza a música em várias atividades pedagógicas, a professora entrevistada considera importante repassar para as alunas do Curso de Magistério os benefícios que tais experiências musicais podem promover. A organização do caderno com músicas infantis é uma estratégia pedagógica que pode auxiliar as alunas em atividades na sala de aula, podendo contribuir no processo de aprendizagem das crianças na alfabetização, memorização, socialização, inclusão, desenvolvimento motor e entretenimento. Como exemplo, a professora citou atividades para o desenvolvimento social da criança:

Fizemos outras atividades, dinâmicas em sala para trabalhar a socialização das crianças. E elas usaram muitas musiquinhas infantis nas atividades de socialização: cantigas de roda, músicas infantis, atividades que as crianças gostam e ajudam na socialização. (Entrevista com a Professora de Didática, 2019)

Nas aulas observadas da disciplina de Didática para os anos iniciais, uma aluna do curso propôs uma atividade musical com o objetivo de trabalhar a coordenação motora das crianças. Em cír-

culo, todas as alunas sentaram no chão da sala de aula e cantaram a música “Escravos de Jó”. Cada aluna portava um tubo de papel e deveria cantar a música repassando o tubo para a colega da esquerda, fazendo com que todos os tubos circulassem em sentido horário. As alunas cantaram, mas os tubos, em nenhuma tentativa, circularam simultaneamente no sentido horário, pois não foi realizado nenhum trabalho com as alunas sobre o tempo da música, a pulsação, o ritmo. Este trabalho mais especificamente musical seria fundamental para a realização satisfatória da atividade. A aluna que coordenou a atividade em nenhum momento comentou essa necessidade de lidar adequadamente com a pulsação ou com o tempo da música, salientando apenas que as colegas da turma estavam desatentas e que não sabiam realizar essa brincadeira.

Outra música apresentada por uma aluna foi “O sapo não lava o pé”. A aluna cantou a música com as colegas e depois cantou a mesma música em Libras. O objetivo era ensinar para as crianças alguns sinais em Libras das palavras: sapo, pé, lagoa, lavar, morar, usando a música como recurso pedagógico. As alunas observavam o sinal da palavra e repetiam. Posteriormente, todas cantaram a música “O sapo não lava o pé” realizando os sinais em Libras.

Na aula da disciplina de Didática para Educação Infantil, uma das alunas apresentou a música “Ciranda dos bichos”, do grupo musical Palavra Cantada. Primeiramente ela apresentou a música para a turma por meio de um aparelho de som. Depois ela entregou para cada colega da sala a figura de um animal citado na música. As alunas ficaram em círculo cantando a música e segurando a figura de um animal. Quando a música citava o nome do animal, a aluna que estava segurando a figura daquele animal ia para o centro do círculo e dançava fazendo imitações do referido animal. E assim foi sendo repetido até que todas as alunas do curso imitassem os animais citados na música. Os objetivos da atividade, de acordo com a aluna que propôs a atividade, foram estimular a coordenação motora, conhecer os bichos citados na música e trabalhar a socialização.

As músicas copiadas nos cadernos por cada aluna não passaram por nenhuma interferência da professora. Em nenhum momento ela solicitou que as alunas copiassem músicas no quadro, por já ter refletido no seu processo de aprendizagem, quando realizou o Curso de Magistério, que as músicas só fariam sentido se as alunas conhecessem o repertório e soubessem se apropriar das letras para

fins pedagógicos a serem trabalhadas com as crianças. As músicas apresentadas faziam parte do cancionero popular infantil e outras da mídia.

Considerações finais

A música, no Curso de Magistério investigado, está presente não só nas disciplinas cujas ementas citam a música no processo formativo dos estudantes do curso. As disciplinas de Didática chamaram a atenção por oferecerem às alunas do curso várias possibilidades de inserirem a música como um recurso pedagógico em prol de aprendizagens para as crianças.

O fato do curso não oferecer uma disciplina específica de música no currículo não inviabiliza a presença de atividades musicais diversas no desenvolvimento prático das disciplinas. No entanto, foi observada a necessidade de se trabalhar elementos musicais específicos para o desenvolvimento satisfatório de alguns tipos de atividade. Ou seja, elementos rítmicos, melódicos, fraseológicos, formais, poderiam compor parte do processo formativo musical das professoras no Curso de Magistério em nível médio.

Constatou-se que o *habitus* construído ao longo das vivências musicais ao longo da história do curso de formação de professores em nível médio ainda se reflete no Curso de Magistério investigado. As disciplinas de Didática para a Educação Infantil e Didática para as séries iniciais do Ensino Fundamental corroboram para que a música esteja presente nas atividades pedagógicas em sala de aula, promovendo aprendizagens diversas que integram a formação do professor e, conseqüentemente, da criança.

Atividades musicais como facilitadoras de processos de aprendizagem também puderam ser observadas, reiterando sua relevância e sua função auxiliar para a música na escola. A música pode favorecer a aprendizagem diversas na escola, pode auxiliar na memorização de conteúdos, nos processos de socialização, dentre outras funções. Considerando essa possibilidade da música contribuir de muitas maneiras para a aprendizagem das crianças, seria relevante a inclusão de formação musical específica para estas professoras do Curso de Magistério. A formação específica poderia ampliar o alcance das experiências musicais na escola, apresentando e utilizando a música não apenas como acessório para a aprendizagem de algo, mas como forma de conhecimento

e de experiência social e artística. Destaca-se que a escola investigada e a Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina não oferecem formação continuada em música, sendo que o trabalho musical na formação das professoras em nível médio vem dependendo de iniciativas pessoais da professora. A música está presente nas ementas de algumas disciplinas, tornando um conteúdo obrigatório a ser trabalhada durante o 3º Magistério e o 4º Magistério, no entanto, faltam professores com mais formação na área para ampliar os conhecimentos musicais pertinentes à educação básica, como uma atividade-fim que proporcionará mais aprendizagens artísticas aos discentes.

Experiências musicais podem contribuir de várias maneiras no processo formativo nos diversos níveis da Educação Básica, muitas vezes ocupando papel coadjuvante para aprendizagens diversas, ou seja, a música é muitas vezes utilizada como meio para se desenvolver diferentes aspectos de outras disciplinas. No entanto, é importante considerar a formação musical de maneira autônoma, como área de conhecimento que possui conteúdos e metodologias próprias, valorizando e oferecendo experiências significativas para os estudantes de todos os níveis escolares. Para que se alcance este propósito, é fundamental que se considere e se invista na formação adequada de profissionais da educação que atuam em tais níveis escolares, sejam eles professores generalistas ou professores especialistas licenciados em música.

Finalizando este trabalho, cabe destacar que a presença da música na formação das professoras em nível médio é aspecto positivo, considerando a organização curricular. No entanto, o aprofundamento da experiência e da formação musical na trajetória formativa das professoras poderia contribuir para a inserção de uma educação musical significativa e com qualidade nas séries iniciais da escola, seja na Educação Infantil, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Experiências diversas nesse sentido têm sido discutidas na literatura com relação ao ensino de música na formação e na atuação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BELLOCHIO, 2017; FIGUEIREDO, 2017; FURQUIM; BELLOCHIO, 2010) e tais discussões poderiam ser incorporadas no universo dos Cursos de Magistério, contribuindo ainda mais para o desenvolvimento musical de profissionais da educação.

Music in the Didactics disciplines of a Teaching Course at medium level: collaborative learning

Abstract: This article aims to analyze the insertion of music in the didactic of children's education and didactic in the elementary school's early grades of the Magisterium Course at the middle level of the Basic Education School of Araranguá-SC. The text analyzes legal documents from the federal government and the state of Santa Catarina on the legislation and of the standardization of teacher's training course at medium level, in addition to authors discussing the insertion of music in this mode of teaching. The methodology, of qualitative character, included classes observations of didactic lessons, regarding the investigated course and conduct of interviews with the teacher and notes in the field diary. The analyzes indicates that music is inserted in the didactic disciplines as a facilitator in the children's learning process, including cognitive, recreational, inclusive, socializing or musical perspectives, as they understand that music is an artistic language that is part of teaching with small children. The study points out that music in the didactic classes of the investigated course contributes in many ways aiming at children's learning, therefore, it would be relevant to include more specific musical training for this course teachers. Such training could expand new musical experiences in schools, providing more knowledge, social and artistic experiences.

Keywords: Music teaching. Teaching Course. Music in teacher education.

La música en las disciplinas didácticas de um curso de enseñanza a nível secundaria: aprendizaje colaborativo

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la inserción de la música en la Didáctica de la Educación Infantil y la Didáctica en los primeiros grados de la escuela primaria del Curso de Enseñanza en el nivel secundario de la Escuela de Educación Básica de Araranguá-SC. El texto analiza documentos legales del gobierno federal y del estado de Santa Catarina sobre la legislación y la regulación del curso de formación de docentes de secundaria, además de autores que discuten la inserción de la música en esta modalidad de enseñanza. La metodología, de carácter cualitativo, incluyó observaciones de clases de disciplinas didácticas del curso investigado y realización de entrevistas con la profesora de la disciplina y notas en el diario de campo. Los análisis muestran que la música se inserta en las disciplinas didácticas como un facilitador en el proceso de enseñanza del aprendizaje de los niños, incluidas las perspectivas cognitiva, recreativa, inclusiva, socializadora o musical, ya que entienden que la música es un lenguaje artístico que forma parte de la enseñanza con niños pequeños. El estudio señala que la música en las disciplinas didácticas de curso de enseñanza investigado contribuye de muchas maneras al aprendizaje de los niños, por lo tanto, sería relevante incluir una formación musical más específica para las profesoras de este curso. Dicha capacitación podría expandir nuevas experiencias musicales en las escuelas, proporcionando más conocimiento y experiencias sociales y artísticas.

Palabras clave: enseñanza de la música. Curso de enseñanza. La música en la formación del profesorado.

Referências

- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (org.). *Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.
- BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942*. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 nov. 2019.
- BRASIL. *Lei, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 28 nov. 2019.
- BRASIL. *Decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881*. Manda executar o novo Regulamento para a Escola Normal do município da Côrte. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1881. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8025-16-marco-1881-546192-publicacaooriginal-60106-pe.html>. Acesso em: 26 nov. 2019.
- BRASIL. *Decreto nº 10.060, de 13 de outubro de 1888*. Dá novo Regulamento à Escola Normal. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1888. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10060-13-outubro-1888-542876-publicacaooriginal-52485-pe.html>. Acesso em: 16 nov. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 7 nov. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1. Acesso em: 13 nov. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Secretaria-Geral, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1. Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Secretaria-Geral, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7. Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016*. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2016b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7567/4914>. Acesso em: 27 nov. 2019.

FUKS, Rosa. Estará Morta a Escola Normal Pública? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 41-47, maio 1992. Disponível em: http://abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed1/revista1_artigo5.pdf. Acesso em: 2 dez. 2019.

FUKS, Rosa. Tradição/contradição na prática musical de uma escola formadora de professores. *OPUS: revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, ano 3, n. 3, p. 25-35, set. 1991. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/26/128>. Acesso em: 2 dez. 2019.

FUKS, Rosa. O novo sentido do silêncio na Escola Normal: considerações acerca da música da instituição em dois tempos (anos oitenta e noventa) *In: CONGRESSOS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - ANPPOM*, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. p. 100-108. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao2/rosa_fuks.pdf. Acesso em: 2 dez. 2019.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 54-63, set. 2010.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Os sons da república: o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República 1889-1930. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0214.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2018.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. *Revista da Abem*, nº 21, março de 2009. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed21/revista21_artigo2.pdf. Acesso em: 04 nov. 2019.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1243>. Acesso em: 28 nov. 2019.

LEMONS JÚNIOR, Wilson. O ensino do Canto Orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 42, p. 279-295, jun. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art18_42.pdf. Acesso em: 25 nov. 2019.

OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. *O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85NQDX/tese.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 dez. 2019.

SANTA CATARINA. *Orientações para organização e funcionamento das unidades escolares de educação básica e profissional da rede pública estadual* - 2011. Florianópolis, SC: Secretaria de Educação Básica, 2010.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. *Decreto nº 27, de 12 de março de 1890*. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. São Paulo: Secretaria Geral Parlamentar, 1890. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 28 nov. 2019.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, 89-98, mar. 2005. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed12/revista12_artigo11.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.

Submetido em: 19/02/2020
Aceito em: 16/06/2020

Os discursos de ódio na cibercultura

SANTOS, Marco Aurélio Moura Dos. *O discurso de ódio nas redes sociais*. São Paulo: Lura Editorial, 2016.

Cleyton Brandão
Universidade Federal da Bahia
cleytonya26@gmail.com

A datar de sua popularização no Brasil, no meado dos anos 2000, a internet vem contribuindo, substancialmente, nos comportamentos dos sujeitos que compõem a alcunhada sociedade da informação. Esta, têm desencadeado significativas alterações na produção da economia, da cultura e nos modos de interação social. Esse indicativo reflete na vida contemporânea, na qual as mudanças, desde a modernidade até a contemporaneidade, anunciam transformações no comportamento.

O advento das Redes Sociais Digitais possibilitou a transposição de inúmeras formas de interações interpessoais decorrentes da vida offline para vida *on-line*. Indivíduos reelaboraram constantemente suas formas de se relacionar com o tempo e o espaço, criando novas maneiras de socialização em rede. A interação permitida pelo uso de dispositivos e as potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem contribuído para repensar as dinâmicas sociais, de modo que, “[...] pensar a tecnologia, nesta era do pós-digital, significa implicá-la nas táticas e estratégias do poder.” (SANTAELLA, 2016, p. 11)

Assim, a criminalidade não é um fenômeno alheio a essas transformações. Como a rede é um espaço de socialização como qualquer outro, mediado por ações de indivíduos que fazem parte dela, a violação dos direitos humanos também ocorre neste espaço, agora com características sofisticadas por meio das tecnologias.

Por oferecer a ilusão do suposto anonimato e por tornar-se um ambiente de rápida veiculação de mensagens com um grande alcance de público, crimes que já eram executados na vida *off-line* foram transferidos para a vida *on-line*. Discursos de ódio e discriminatórios relacionados ao gênero, sexualidade, classe social, posicionamento político e religioso, cor e etnia são uma realidade na rede; estes, são caracterizados por “[...] qualquer expressão que desvalorize, menospreze, desqualifique e inferiorize os indivíduos. Trata-se de uma situação de desrespeito social, uma vez que reduz o ser humano à condição de objeto”. (SILVEIRA, 2008, p. 80)

Nessa contextura, temos o livro *O discurso de ódio em redes sociais* (2016), fruto de uma dissertação de mestrado defendida no

Programa de Mestrado em Direito da Sociedade da Informação das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU/SP). Trata-se de uma obra importante para entender o presente cenário da disseminação do ódio na rede online, assim como suas raízes, conceitos e questões jurídicas.

O livro é composto por cinco capítulos, incluindo introdução e conclusão, no qual o autor retrata os conceitos e elementos acerca do tema, os núcleos do discurso de ódio, o direito a diferença e a identidade e o discurso de ódio, e conclui fazendo uma análise no que concerne a legislação brasileira para crimes de ódio *on-line*.

Na introdução, Santos faz uma análise entre o ciberespaço e o discurso de ódio. Ele prossegue afirmando que as TICs, apesar de não ter utilizado esta denominação, possibilitou inúmeras maneiras de disseminação de informações entre sujeitos de lugares e culturas diferentes, formando, assim, uma “cultura participativa”. (JENKINS, 2009, p. 30) Contudo, mesmo a rede online sendo fomentadora no que tange a projeção de conhecimento dos indivíduos, também é um ambiente “[...] fértil para a ampliação de aspectos conflituosos de realidade palpável e do relacionamento social, como o ódio e todas suas manifestações”. (SANTOS, 2016, p. 8)

No capítulo um, Santos discute os conceitos e elementos do discurso de ódio nas redes sociais na sociedade da informação. Ele faz um levantamento histórico e do pensamento filosófico para mostrar que “o ódio não é uma questão nova na sociedade”. (SANTOS, 2016, p. 23) Continua a afirmar que para o entendimento desses discursos presentemente, é fundamental trazer à tona a discussão a respeito da natureza do mal. Para tal, apresenta definições de Freud (século XX), Arendt (1999), Glucksmann (2007) e Brugger (2007), no que tange o ódio e o mal desde a idade média até os dias atuais.

Para fundamentar o ódio, o autor traz André Glucksmann citado por Santos (2016, p. 20) que declara:

[...] o ódio existe, todos nós já nos deparamos com ele, tanto na escala microscópica dos indivíduos como no cerne de coletividades gigantescas. A paixão por agredir e aniquilar não se deixa iludir pelas magias da palavra. As razões atribuídas ao ódio nada mais são do que circunstâncias favoráveis, simples ocasiões, raramente ausentes, de liberar a vontade de simplesmente destruir.

Através da definição de Gluscksmann, Santos relata que caracterizar o discurso de ódio é uma tarefa difícil, pois este pode aparecer de forma implícita ou explícita; isto é, a intenção do agressor pode aparecer de maneira clara e objetiva ou subliminar.

Ao refletir sobre o mal, mas precisamente sobre a “banalidade do mal” (ARENDT apud SANTOS, 2016); o autor chega a conclusão de que o mal na atualidade se tornaria algo cotidiano, como um ato qualquer, ou seja, algo banal e disponível a todos, “[...] uma vez que o processo tecnológico atual denominado ‘sociedade da informação’, não parece a priori, ser capaz de romper com a intolerância enraizada nas relações humanas, muito pelo contrário, parece apontar para a ‘banalidade do mal’”. (SANTOS, 2016, p. 26)

Ainda no capítulo um, Santos apresenta outros três conceitos: identidade e diferença – através dos estudos de Lévi-Strauss (2010) e Hall (2011); análise do discurso, trazendo as contribuições de Foucault; e redes sociais a partir das definições de Castells (2005) e Recuero (2012).

O conceito de redes sociais aparece sob a ótica de Recuero (apud SANTOS, ano, p. 114) que define como: “[...] agrupamentos humanos, constituídas pelas interações, que constroem os grupos sociais. Nessas ferramentas, essas redes são modificadas, transformadas pela mediação das tecnologias e, principalmente, pela apropriação delas para a comunicação”.

Nesse sentido, entende-se que as redes sociais são interações interpessoais que já existiam antes do surgimento e popularização da internet e, após o advento das TICs, foram reformuladas e modificadas, transformando-se em redes sociais digitais.

No capítulo dois, o autor traz os conceitos de intolerância, preconceito e violência, além de trazer uma abordagem jurídica acerca do discurso de ódio, perpassando pelos estudos em relação a dignidade da pessoa humana.

O conceito de intolerância vem frequentemente associado ao preconceito, tornando-os, assim, “conceitos vizinhos”, que podem ser definidos como atitudes de hostilidade nas relações pessoais, destinada contra um grupo inteiro ou contra indivíduos pertencentes a ele, e que preenche uma função irracional definida dentro da personalidade. Apresenta-se também a concepção de “intolerância selvagem”, de Umberto Eco (apud SANTOS, 2016, p. 131), que é caracterizada com raivosa, descontrolada, inexplicável e impulsiva, ficando nivelada a irracionalidade.

Tratando-se da definição de violência, ele traz o texto da Lei nº 11.340/2006, em seu Art. 7, que define as formas de violência:

A violência física, ou seja, a que ofenda a integridade ou saúde corporal; a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto estima ou que causa prejuízo e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; a violência sexual; a violência patrimonial, e ao final a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. (BRASIL apud SANTOS, 2016, p. 243).

Desse modo, compreende-se que a violência pode ser expressada e sofrida em diversas esferas internas e externas aos sujeitos, podendo ser um produto da natureza, no sentido de que é intrínseca à humanidade; e, para outros, um produto da história, que não é, portanto, natural ao homem.

No capítulo três, Santos aborda a diversidade cultural humana. Para ele, o debate acerca da diferença cultural entre as sociedades que compõem o mundo, a partir das concepções de (STRAUSS apud SANTOS, 2016), demonstra a impossibilidade de avaliar e julgar sociedades com base em instrumentos utilizados em outras sociedades, de forma que somente a própria sociedade poderia refletir sobre si mesma, julgando-se e avaliando-se. Ainda segundo o autor nenhuma cultura possuiria critérios absolutos que permitissem a realização de distinções entre os conhecimentos, crenças, artes, moral, direito, costumes, aptidões ou hábitos dos seres humanos de outras culturas, podendo e devendo fazer tais distinções, contudo, quando se tratasse de suas próprias manifestações culturais.

Nas conclusões, Santos ratifica que os crimes relacionados ao ódio, na esfera *off-line* e *on-line*, se transformaram numa questão estatal e sua repreensão reflete a preocupação quanto a influência deste fenômeno na vida social das coletividades.

Assim, não há como considerar os indivíduos como totalmente iguais e situados num espaço tempo fixo, uma vez que o respeito à condição humana aponta para a diversidade da própria condição

humana. Ademais, o discurso do ódio se volta contra a diversidade humana, fere a atual Constituição Federal e, sobretudo, esgarçam a segurança na internet.

Referências

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *Temas e dilemas do pós-digital: a voz da política*. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2016. v. 1.

SANTOS, Marco Aurélio Moura dos. *O discurso de ódio nas redes sociais*. São Paulo: Lura Editorial, 2016.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu; PRETTO, Nelson de Luca. (org.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: Edufba, 2008.

Submetido em 25/03/2019. Aceito em 19/06/2020.

A iniciação docente em Educação Física: um estudo com egressos do programa PIBID/UNEB Campus XII

Resumo: O presente trabalho busca compreender como os fatores relacionados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XII, incidem sobre a prática docente dos professores em início de carreira. O objetivo é averiguar as contribuições do Pibid para a definição da trajetória profissional docente, a fim de relatar reflexões sobre a permanência do professor de Educação Física no contexto escolar da rede pública de ensino. Para tanto, foram entrevistados 10 egressos do curso de Educação Física que fizeram parte do programa Pibid/UNEB como bolsistas de Iniciação à Docência. O público alvo da pesquisa foram os professores nos primeiros anos da experiência docente. Através da análise dos dados, foi possível perceber que o Pibid, qualifica a formação inicial dos futuros professores de Educação Física, estimulando a permanência do licenciado no exercício da carreira. Assim, nas falas dos egressos, o Pibid é visto com fundamental importância para a formação docente dos acadêmicos que nele estão inseridos. E que através de suas articulações, o programa se torna imprescindível para aquele que deseja se preparar para ingressar profissionalmente no espaço escolar. Enfim, por meio de todo o estudo realizado e das sugestões pedagógicas apresentadas foi possível refletir sobre a influência que o Pibid tem na qualificação da formação e início da atuação docente. Sob essa perspectiva, o Programa cumpre um importante papel na constituição do repertório de conhecimentos, crenças e fazeres necessários à atuação profissional docente.

Palavras-Chave: Pibid. Formação Docente. Atuação profissional. Educação Física.

Marlon Messias Santana Cruz
- UNEB
marlonmessias@hotmail.com
Lidiany Ferrera Lisboa
lidyylisboa@hotmail.com

Introdução

A construção de alicerces teóricos para a Educação Física é um empreendimento coletivo e de grande esforço, especialmente quando as dificuldades têm se avolumado sob o peso da paralisação, quase generalizada, das ações em relação à área. (TAFFAREL; ESCOBAR, 2007) A produção científica na Educação Física traz problemáticas no âmbito de sua organização com o trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento, distancia-se de um perfil de produção acadêmica atrelada a uma formação e atuação crítica. Dessa forma, a reestruturação do campo teórico estabelece necessidades de ajustes nos campos profissionais que se expressam em uma organização da produção científica que propõe um diálogo estreito com os profissionais em ação. Contudo, as discussões acadêmicas na área da Educação Física tiveram um avanço significativo nas

últimas três décadas. Suas intervenções pedagógicas, no entanto, ainda são fortemente marcadas por uma visão predominantemente biológica. Uma das consequências produzidas por essa visão é a compreensão da Educação Física como um componente curricular que trata do corpo e do movimento em seu sentido estritamente orgânico e funcional, e não do homem nas suas manifestações culturais relacionadas ao movimento. (OLIVEIRA; CRUZ, 2016) Essa compreensão é ainda corroborada pela dicotomia entre educação intelectual e educação corporal e pela ideia culturalmente cristalizada de superioridade do intelecto sobre o corpo, que foram criadas pela racionalidade ocidental moderna. (BRACHT, 1999) Todos esses elementos têm contribuído para uma segregação da Educação Física no currículo escolar, pois, conquanto a atual legislação educacional brasileira a tenha definido como “componente curricular obrigatório da educação básica”. (BRASIL, 1996), ela continua sendo vista como uma atividade à parte, complementar ao currículo, desvalorizada perante os demais componentes, sem o reconhecimento de seus objetivos educacionais próprios.

O presente trabalho busca apresentar como as atividades relacionadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus XII*, incidem sobre a formação profissional docente dos bolsistas de iniciação à docência, a fim de relatar reflexões sobre o início da carreira docente dos professores egressos do Pibid, e como as ações desenvolvidas no programa contribuem para a efetiva prática pedagógica destes professores.

O Pibid, proposto e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma iniciativa política que se configura na atual conjuntura educacional, marcada por diversos problemas e dificuldades, entre os quais se destaca a necessidade de melhoria da qualidade do ensino público e da formação de professores. (OLIVEIRA; CRUZ, 2016) Diante desse quadro, o programa se baseia no reconhecimento da escola enquanto o locus dos processos de formação docente (MARCELO, 2009), reconhecendo também a importância da parceria entre as instituições de Ensino Superior e de Educação Básica na condução desses processos. Seu principal objetivo, portanto, é promover a inserção dos estudantes de cursos de licenciatura – bolsistas de iniciação à docência – no cotidiano das escolas públicas, desde

o início da sua formação acadêmica, para que eles desenvolvam ações concretas nesse contexto, sob a orientação de um docente do curso (coordenador de área) e de um professor da escola (bolsista de supervisão).

O Pibid se efetiva por meio de projetos submetidos à Capes por Instituições de Ensino Superior que possuem cursos de licenciatura. Esses projetos institucionais, por sua vez, são compostos por diferentes subprojetos, cada um deles desenvolvido por um curso de licenciatura.

Diante desse quadro, o subprojeto desenvolvido no curso de Educação Física da UNEB – *Campus XII*, além de inserir o estudante de licenciatura na realidade das aulas de Educação Física na escola pública, busca também contribuir para a legitimação da Educação Física na escola, a partir da construção coletiva de uma prática pedagógica orientada por princípios democráticos e de valorização da diversidade. (OLIVEIRA; CRUZ, 2016)

Para alcançar tais propósitos, suas ações do subprojeto fundamentam-se teoricamente na perspectiva Cultural da Educação Física, bem como, no Multiculturalismo Crítico, pois para essa perspectiva, não há conhecimentos considerados mais ou menos legítimos, adequados ou inadequados, válidos ou não válidos. Isso significa que todas as formas de manifestação e expressão corporal devem ter espaço nas aulas de Educação Física na escola, uma vez que a validação de certos conhecimentos em detrimento de outros contribui para a legitimação de determinados interesses e para a constituição da identidade dos sujeitos que frequentam a escola. (OLIVEIRA; CRUZ, 2016)

Portanto, o objetivo do trabalho é averiguar as contribuições do Pibid para a definição da trajetória profissional docente, a fim de relatar reflexões sobre a permanência do professor de Educação Física no contexto escolar da rede pública de ensino.

Para isso, o delineamento metodológico do estudo versa sobre a abordagem qualitativa de pesquisa, o contexto da investigação perpassa pela pesquisa de campo, ou seja, trata-se de uma pesquisa qualitativa em que a maior preocupação é compreender um grupo social, organização, instituição ou trajetória do assunto pesquisado. (GOLDENBERG; RAMOS 2002) Busca-se compreender o que define a trajetória dos egressos do curso de licenciatura, objeto da pesquisa, para assim, refletir sobre a carreira profissional docente

destes egressos, os resultados da pesquisa foram discutidos a partir da análise de conteúdo.

A pesquisa foi realizada com 10 egressos do programa Pibid/UNEB, do curso de Licenciatura em Educação Física – *Campus XII* da cidade de Guanambi-Ba, professores formados nos últimos cinco anos. Os professores entrevistados atuam em escolas públicas, estaduais e municipais, localizadas na microrregião do município de Guanambi, estado da Bahia, e que atuaram como bolsistas de iniciação à docência. Para a coleta dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, gravadas por um gravador de voz e transcritas para fins de análise. Foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Foram encaminhados convites para 25 egressos do programa Pibid/UNEB, porém só 10 professores retornaram o convite e aceitaram contribuir com a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas conforme disponibilidade e indicação dos locais pelos participantes, os encontros aconteceram nas escolas que os professores trabalham e nas dependências da UNEB – *Campus XII*, município de Guanambi. O roteiro das entrevistas tratou inicialmente de identificar o campo de atuação do(a) professor(a), e o tempo efetivo de atuação na educação básica. Posteriormente, os questionamentos versavam sobre as possibilidades do trabalho docente na educação básica, bem como as contribuições do Pibid para sua atual prática docente. Para encerrar, a entrevista tratou de identificar com o Pibid desenvolveu nos professores(as) o interesse e desejo em permanecer com professor(a) da Educação Básica.

O Pibid e a formação da identidade docente

A reflexão sobre a formação docente, sua possibilidade de mudança e inovação, é apropriada para o atual momento sociopolítico do Brasil. É oportuno tecer considerações sobre a atual conjuntura social e seus reflexos na formação e atuação docente. O avanço do neoliberalismo nas políticas econômicas do país culmina com a negação de direitos historicamente conquistados no campo social. A educação é um destes direitos, e isto reflete na formação do professor, pois esta sofre ataques em seu fazer e pensar metodológico e didático. Portanto, de acordo com Rosa e demais autores (2008, p. 26), “[...] a identidade profissional docente está atravessada por

discursos oriundos de campos em disputa, o que deriva das noções de identidades múltiplas ou fragmentadas”.

Fica ainda mais clara a impossibilidade de quebra do elo entre a universidade e a escola para a formação do professor. Ambas têm papel fundamental e juntas preparam um profissional competente, onde a concepção de competência mais difundida é composta por três dimensões básicas: conhecimentos, habilidades e atitudes. No entanto, não se pode atribuir separadamente o domínio do conhecimento à universidade, o de habilidades específicas, às escolas e o relativo às atitudes ficar ao encargo do aluno e futuro professor. Todas as agências formadoras são responsáveis pelas três dimensões ao mesmo tempo. (LUDKE; BOING, 2012)

É com base nesse contexto que deve ser direcionada a formação em licenciatura: a vivência teórica unida com a reflexão sobre a prática exercida para basear as atitudes corretas da profissão. A cargo da universidade fica também a responsabilidade de proporcionar essas práticas o quanto antes após a entrada do aluno na graduação. Tal fato se apresenta como maneira plena para formação do professor, além de levar o licenciando a conhecer e refletir sobre sua futura profissão, podendo decidir precocemente se é realmente o que ele deseja e evitar frustrações ao término do curso.

Não existe formação em licenciatura sem a prática docente. É preciso alcançar um equilíbrio entre a discussão e a atuação desde o início da graduação. Nóvoa (2009) argumenta sobre a necessidade de uma formação construída dentro da profissão, instituindo as práticas profissionais como lugar reflexivo e formativo. Impondo a inversão da tradição que domina a formação de professores por meio de referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Apesar de hoje ainda não ser uma prática tão constante nos cursos de licenciaturas, percebe-se a necessidade de inserção do futuro professor no âmbito profissional a partir do ingresso na universidade, de modo que a teoria e a prática caminhem juntas, dando origem à construção concreta de um conhecimento profissional docente.

Ainda em Nóvoa (2009) é ressaltada a importância de conceber a formação num contexto de responsabilidade profissional, na qual ele sugere uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho: pessoais, coletivas ou organizacionais. De modo que a inovação é um elemento central do processo de formação. A vivência prévia da realidade da profissão se apresenta para o alu-

no como oportunidade de conhecer ao que ele será destinado no futuro, além de compreender as dificuldades que estão presentes nesse ofício docente. É importante que não haja acomodação em meio aos obstáculos que surgirão na carreira do professor, é nesse momento que nasce a necessidade de inovação e superação para que o objetivo seja alcançado.

O Pibid no Curso de Licenciatura em Educação Física, no *Campus* XII da UNEB, iniciou em 2012 com 10 bolsistas de Iniciação à Docência (estudantes da licenciatura), duas bolsistas de Supervisão (professoras da Educação Básica) e uma bolsista de coordenação (coordenadora de área, professora do ensino superior), em 2014 houve uma ampliação no número de bolsistas, por meio de um novo edital. Ainda sobre o histórico do Pibid no curso, em 2018 houve um novo edital da Capes, o qual reestruturou as concepções de desenvolvimento do subprojeto no referido curso. Dessa forma, os professores participantes desta pesquisa foram egressos das duas primeiras etapas do subprojeto, a saber, os editais de 2012 e 2014. Nesse sentido, o subprojeto “Educação Física Escolar: construindo possibilidades pedagógicas a partir de uma perspectiva cultural” é desenvolvido por meio de algumas atividades entendidas como estruturantes, que o alicerçam, o organizam e o conformam. São elas: os processos de docência compartilhada; as reuniões de planejamento e avaliação do trabalho pedagógico; a produção dos memoriais de formação; as reuniões de estudo. (OLIVEIRA; CRUZ, 2016)

A docência compartilhada consiste no desenvolvimento coparticipativo da prática pedagógica, efetivando-se por meio da atuação conjunta entre bolsistas de supervisão e bolsistas de iniciação à docência nas aulas de Educação Física. Ela pode ser considerada o eixo das ações do subprojeto, em torno das quais são pensadas, articuladas e concretizadas as demais atividades estruturantes. Trata-se, também, de uma ação fundamental para o processo de iniciação à docência dos futuros professores. (OLIVEIRA; CRUZ, 2016)

O trabalho pedagógico que sustenta os processos de docência compartilhada é construído, analisado e reconstruído nas reuniões de planejamento e avaliação, que acontecem semanalmente entre grupos de bolsistas e são mediadas/orientadas pelos coordenadores de área. Nessas reuniões, as aulas são coletivamente planejadas e discutidas, a partir dos nexos estabelecidos entre a prática pedagógica e os princípios teóricos orientadores do subprojeto. (OLIVEIRA; CRUZ, 2016)

Para ampliar e subsidiar o processo de reflexão dos bolsistas de iniciação à docência acerca das experiências que eles vivenciam na escola, as quais não se limitam à parceria com os bolsistas de supervisão no desenvolvimento das aulas de Educação Física, mas abrangem também, os diversos espaços-tempos que configuram o cotidiano e a cultura escolar, o subprojeto recorre à produção de memoriais de formação. Esses registros representam uma escrita diária das atividades desenvolvidas nas escolas parceiras em que os bolsistas registram as concepções pessoais da prática pedagógica e da práxis escolar, expondo e analisando seus desafios, seus anseios e suas aprendizagens. (OLIVEIRA; CRUZ, 2016)

As reuniões de estudo completam o conjunto de atividades estruturantes do subprojeto. Elas acontecem periodicamente e reúnem todos os atores do Pibid – bolsistas de iniciação à docência, bolsistas de supervisão e coordenadores de área –, além de contarem com a participação de outros professores e alunos do curso de Educação Física. Esses momentos são dedicados ao estudo da perspectiva teórica em que se fundamentam as ações do subprojeto e de algumas outras referências relacionadas à Educação Física. (OLIVEIRA; CRUZ, 2016)

Além das atividades até aqui elencadas, o subprojeto em questão também procura estimular a produção de conhecimento, com base no vínculo indissociável entre docência e pesquisa, princípio que rege as ações formativas desenvolvidas pelo subprojeto. A partir da compreensão de que o ato de pesquisar é inerente ao ato de ensinar, os bolsistas são orientados a construir, ao final de cada semestre, trabalhos de cunho acadêmico-científico que sistematizem alguns dos resultados da sua experiência na escola. (OLIVEIRA; CRUZ, 2016)

Portanto, a possibilidade de vivenciar a futura profissão ainda no período de preparação é avaliada de forma muito positiva, tendo em vista que o acadêmico consegue refletir sobre sua atuação profissional através da comparação com o que é disseminado em seu ambiente de formação. Desse modo, os conhecimentos docentes adquiridos não ficam somente no imaginário, mas são assimilados e concretizados com a aplicação na prática. Assim, não se pode dissociar a teoria da prática na formação em licenciatura, no entanto percebe-se a universidade como espaço predominante teórico e a escola com espaço para atuação prática, ficando despreparado

o aluno que vivencia apenas um âmbito desses sem o suporte do outro. (OLIVEIRA; CRUZ, 2016)

Resultados e discussões: a prática pedagógica da Educação Física no início da carreira docente

O estudo da história da educação nos permite observar que, durante muito tempo, o papel da escola esteve restrito a preparar os estudantes para sua inserção no mercado de trabalho, sendo, deste modo, subordinado à racionalidade econômica.

Diante da necessidade de repensar esse modelo de educação e de legitimar propostas que impulsionam a mudança e a formação para a cidadania, nas últimas décadas têm-se desenvolvido muitos estudos sobre a formação de professores/as, haja vista a íntima relação que a temática possui com o processo de avaliação e de reformulação do currículo reivindicadas pelos projetos de transformação da sociedade.

Em meio a esse processo, em que urge mudanças encontra-se a Educação Física, cuja constituição enquanto componente curricular se deu a partir de um paradigma respaldado na aptidão física e na biologia. Com aulas focadas, portanto, em habilidades motoras, na aprendizagem esportiva e em noções de saúde, a Educação Física vinculou-se ao interesse da cultura hegemônica e manutenção do *status quo*.

A análise dos dados coletados permitiu identificar os resultados alinhados em uma única perspectiva, a de que os professores participantes da pesquisa relatam que a participação no PIBID contribuiu muito ou satisfatoriamente para a inserção na educação básica e esta participação influenciou a sua opção e manutenção na atuação como profissional da educação básica.

Após o processo da coleta dos dados, obtivemos as informações iniciais como nome: Idade, sexo, ano que se formou na UNEB, tempo de participação no Pibid, em meses. Sobre o tempo de participação no programa Pibid, os participantes em média tiveram dois anos e meio, sendo o estudante desligado do programa quando atinge o último semestre do curso.

Quadro 1: Síntese dos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Sexo	Período de participação no PIBID (em meses)
Paula	26	Feminino	24
Flávia	25	Feminino	24
Kátia	23	Feminino	24
Edson	28	Masculino	30
Maria	25	Feminino	12
Paulo	24	Masculino	18
Rogério	25	Masculino	24
Júlio	21	Masculino	30
Sônia	24	Feminino	30
Juliana	26	Feminino	30

Fonte: elaboração do autor.

A análise das entrevistas permitiu identificar algumas respostas pertinentes, como por exemplo, algumas dificuldades enfrentadas na prática docente, Maria, professora do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. A mesma expressa à satisfação de contribuir positivamente para a formação escolar dos seus alunos, embora a realidade encontrada na rede pública de ensino seja um agravante para garantir a permanência destes profissionais, a mesma acredita na transformação pela educação.

Embora tenha dificuldades na prática pedagógica, uma vez que a escola é um espaço de situações complexas, onde a gente vai aprendendo na medida que vai ganhando experiência, o Pibid foi essencial para que eu pudesse adentrar na escola com mais segurança e com direcionamento em relação ao exercício docente. O Pibid foi uma base para a minha formação, através dele pude compreender um pouco sobre a complexidade que permeia o ambiente escolar que hoje vivencio como professora. Simplificando, o Pibid é um programa extremamente importante para que o graduando possa conhecer e reconhecer a escola e o aluno sobre seus anseios, angústias e necessidades. (Maria, 25 anos)

Sant'Anna e Marques (2015, p. 728), atentam para lógica que se insere o Pibid ao possibilitar que,

Parte da trajetória formativa do docente ocorra nas escolas públicas, inserida no cotidiano de professores e alunos e em confronto com os problemas reais que emanam da situação de ensino-aprendizagem e da gestão escolar. Dessa forma, antecipa o vínculo entre os futuros professores e a rede pública,

esperando que boa parte destes venha a exercer o magistério nesse contexto.

Assim, é interessante que o aluno formado em uma instituição pública retribua com seu conhecimento aos indivíduos da sociedade também inseridos nesse contexto da educação. A escola pública tem seu papel formador consolidado e necessita da permanência desses professores qualificados que ela mesma ajuda a formar.

A avaliação das ações desenvolvidas no subprojeto permitiu identificar, nos resultados alcançados, a reflexão a partir de dois eixos, um referente à prática pedagógica da Educação Física nas escolas onde hoje os professores atuam e outro que concerne às ressonâncias do subprojeto no processo de formação dos ex-bolsistas. Como expressa Flávia:

O Pibid foi de suma importância pra minha formação, porém não incluir 'muito' e sim 'satisfatoriamente', pois entendendo que existem ainda outras questões da nossa formação que em conjunto com o próprio Pibid complementa esse todo e contribui nesse "muito", mas diria que o Pibid dentro de sua proposta contribuiu de forma excelente seu papel na minha formação. (Flavia, 25 anos).

Desta forma, no âmbito da prática pedagógica, destaca-se, primeiramente, a emersão de pontos de questionamento sobre as representações dominantes relacionadas às manifestações da cultura corporal, ao lugar da Educação Física na escola e às concepções curriculares da área.

Os relatos indicam uma resignificação dos significados culturais construídos sobre as práticas corporais, este tem sido evidenciado ao longo de um trabalho pedagógico que traz à tona as representações dos alunos sobre as práticas estudadas, problematizando essas representações e procurando desvelar os marcadores sociais nelas implícitos, tais como as questões de gênero, etnia, raça, classe e religião. (NEIRA, 2011) Isso pode ser exemplificado pelas discussões desencadeadas em função da postura preconceituosa dos alunos, sobretudo a dos meninos, em relação à participação das meninas no futebol, assim como pelas reações motivadas por posições religiosas que foram manifestadas e problematizadas durante a tematização da dança, por exemplo.

Com certeza, o Pibid foi fundamental para reforçar a minha paixão pela licenciatura, pois ele me preparou para isso e me deu segurança para eu exercer a minha profissão. (Maria, 27 anos)

Mesmo enfrentando inúmeras dificuldades na prática pedagógica, penso que sim, porque hoje sou reflexo de um aprendizado adquirido no PIBID. Eu venho tentando desconstruir alguns preconceitos com relação a disciplina e tentando trabalhar a cultura corporal de forma crítica, pois a educação física precisa ir além da vivência pela vivência.. (Juliana, 26 anos)

Para Sant'Anna e Marques (2015, p. 729),

A implementação do Pibid nas universidades brasileiras é um processo recente e demanda estudos de avaliação de seus impactos para a formação de professores; para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas; para a valorização da carreira docente; para formulação de políticas públicas de educação; para a construção de uma gestão escolar participativa; para a integração entre ensino, pesquisa e extensão na formação do docente, entre outros.

Dessa forma, estabelece a importância de atuações como as previstas pelo Pibid para formação integral de professores. Um programa desse caráter e com essas possibilidades torna-se indispensável aos cursos de licenciaturas. Infelizmente hoje ainda não é a realidade que vivemos e professores continuam saindo das universidades mais discentes do que propriamente docentes.

Postulando por um projeto de educação que tenha compromissos com a construção de uma sociedade mais democrática, em que o processo de ensino-aprendizagem seja visto como um ato de construção e apropriação crítica e reflexiva do conhecimento, a Educação Física ainda tem dificuldade de demarcar seus objetivos e finalidades no currículo, tendo em vista que, apesar de muito se discutir as necessidades de mudanças para essa área, fortes crenças conservadoras e acríticas ainda estão nela impregnadas.

A realidade vivida na escola não é prevista pela universidade quando se tem uma formação sem prática. No entanto, não se quer dizer com isso que a universidade não desempenhe um papel fundamental na formação de professores. Ela é responsável pela sustentação científica, pela produção cultural e por todo o embasamento teórico. O que se torna incontestável é que a aproximação do âmbito universitário com o escolar – um dos objetivos do Pi-

bid – pode fortalecer os saberes necessários para a futura atuação profissional desses acadêmicos. (DARROZ; WANNMACHER, 2015)

A inserção do programa na escola modificou a forma como a Educação Física era vista pelos alunos, professores e direção. A Educação Física passou a ser vista com mais credibilidade e atenção.
(Paulo, 24 anos)

Ludke e Boing (2012) afirmam que a profissionalidade está relacionada às contribuições do trabalho. Ela põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, do outro, ao reunir os componentes de formação aos de desempenho no trabalho. Por vezes a idealização construída sobre a futura profissão não concorda com a realidade vivida no momento de atuação. Há ocasiões que por mais ampla que seja a formação teórica adquirida, ela não dará suporte para superação das dificuldades apresentadas. Cabe à experiência profissional docente conquistada na escola sustentar e transpor as barreiras que surgirão durante o trabalho.

Nota-se, então, na atualidade, que embora exista uma intensa discussão em torno da resignificação do papel da Educação Física na escola, está ainda é vista a partir de um olhar utilitarista, de maneira em que há resistências aos discursos que propõem um componente que problematize criticamente as práticas da cultura corporal. (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013) Em contrapartida, a forma pela qual a Educação Física tem sido apresentada, isto é, pautada em explicações naturalistas objetivando padrões físicos e buscando a homogeneização de alunos(as) não tem conseguido dialogar com as necessidades escolares, tampouco lhe assegurar no currículo.

Contudo, compreende-se a educação como responsável pela transformação e desenvolvimento social, o aprendizado é muito mais eficiente quando é obtido através da experiência por isso a necessidade e importância do professor ter consciência de estar abraçando algo que vai exigir dele uma entrega total. E nesse contexto, o subprojeto dá a noção do que o profissional docente irá encarar em sua profissão, aprendendo a lidar com as contingências diárias.

Superar esse quadro e legitimar a Educação Física em uma dimensão crítica ainda é um desafio. Trata-se de uma tarefa intensa que remete pensar, sobretudo, sobre as demandas da Educação Física na atual conjuntura escolar, pois ainda que a escola esteja sendo asfixiada

pelos interesses do mercado, ela é constantemente requerida para contribuir com a formação humana, exercendo uma função mais formativa e menos informativa, e isto implica no desenvolvimento de uma educação que incorpore os estudantes na vida política, social e cultural de forma autônoma e crítica. Esse desafio ainda é uma barreira na atuação dos docentes em início de carreira, o que muitas vezes direcionam para uma mudança de área de atuação. Porém, a iniciação à docência por intermédio do Pibid permite uma leitura diferenciada da realidade escolar, na qual, fortalece o vínculo com este espaço de atuação, conforme a fala de Edson:

Sim, Programas como esse também servem como um divisor de águas na vida do graduando, nele o bolsista tem a oportunidade de se ver como professor e daí perceber se é esse caminho que quer percorrer. (Edson, 28 anos)

Nessa direção, para que haja realmente a ressignificação da Educação Física, faz-se necessário atentar para o processo de formação de professores, no sentido de fazer com que os professores em formação conheçam a realidade do componente curricular, reconhecendo-se nesse processo de lutas. Isso reivindica o diálogo entre o espaço acadêmico e o cotidiano escolar, que conforme Pimenta (1996) é um dos princípios fundamentais na formação docente, pois consente ao/à licenciando/a uma formação consciente e consistente, o que representa uma possibilidade de melhoria do fazer pedagógico. Essa formação apontada pela autora oportuna um consequente caminho para a legitimação da Educação Física no âmbito escolar.

Considerações finais

A realização deste estudo propõe uma discussão, para a formação profissional docente, no intuito de evidenciar a realidade de professores em início de carreira, para assim auxiliar futuros professores a enfrentar situações similares, e certamente as experiências dos colegas de trabalho poderão ser de grande utilidade no desenvolver da atividade profissional com a ampliação das investigações que se dedicam ao tema da iniciação profissional. Na medida em que discute algumas dimensões da profissão docente, vividas por professores iniciantes, evidenciando o Pibid como uma política de formação e iniciação à docência que tem alcançado

grandes proporções em todo o país, os desdobramentos desse trabalho estão ligados ao desejo de produção de novas pesquisas que ressaltem a importância do Programa e defesa de sua ampliação.

Contudo, a fase inicial da profissão está diretamente relacionada à construção da identidade, ligada às primeiras experiências em sala de aula vivenciadas no subprojeto, estabelecendo relações sólidas com a comunidade escolar, revelando assim as relações entre o profissional recém-formado e o cotidiano de uma escola pública e estimulando a permanência do licenciado no exercício da carreira. O Pibid é visto de forma positiva e com fundamental importância para a formação docente dos acadêmicos que nele estão inseridos, pois através de suas articulações, o programa se torna imprescindível para aquele que deseja se preparar para ingressar profissionalmente no espaço escolar.

Segundo Pimenta (1996), a experiência no processo de formação inicial é essencial para a formação da identidade docente, o que conseqüentemente irá refletir no cotidiano escolar, pois de acordo com a autora, a experiência permite ao(a) acadêmico(a), por meio de uma postura investigativa e do confronto com a realidade educacional, uma constante análise e reflexão sobre o cotidiano do trabalho docente, sobretudo, naquilo que diz respeito à área de intervenção, o que possibilita a construção de melhoria de ações pedagógicas no ambiente escolar. Ao conhecer o campo de trabalho (escola), o(a) estudante, além de conseguir manter uma relação reflexiva com os/as profissionais, pode também analisar o conjunto de significados e de práticas que dão sentido à escola, sobretudo, avaliar o seu modo de lidar com ela.

Portanto, conforme Pimenta e Lima (2004) nessa parceria, entre a universidade e a escola do Ensino Básico, o ambiente escolar representa um lugar para estudos, investigação, reflexão e intervenção, isto é, um locus para a construção de ações consistentes e críticas, de possibilidades para que o/a licenciando/a se reconheça como sujeito capaz de promover mudanças qualitativas.

As experiências relatadas pelos bolsistas destacam o envolvimento destes com o subprojeto, assim eles puderam conhecer e refletir sobre a realidade da escola, de modo a dialogar com as discussões abordadas no subprojeto, que têm suporte teórico crítico, e que propõe a problematização da realidade e a formação de sujeitos para intervir criticamente sobre ela. Portanto, busca-se uma Educação Física que rompa com o paradigma da aptidão física e que reconheça o estudante como um ser social, político e cultural.

Apesar de uma avaliação positiva nos resultados das ações, é importante salientar que o trabalho realizado pelo subprojeto é marcado por diversos embates e enfrentamentos, presentes na relação com os estudantes, com os professores e com os demais atores da comunidade escolar, assim como no interior da própria universidade. Afinal, contrariar a lógica que predomina na educação escolar, seja no âmbito da prática pedagógica ou no contexto das iniciativas de formação, não é uma tarefa fácil, especialmente quando se vai de encontro às representações cristalizadas, histórica e culturalmente construídas, acerca da Educação Física. Ainda assim, é possível concluir que as ações do subprojeto apontam caminhos bastante férteis para, se não ainda transformar, ao menos começar a perturbar a ordem estabelecida por essa lógica.

Ao mesmo tempo, essas ações confirmam que a escola é a unidade básica dos processos de formação e mudança; é nela que se manifestam os problemas e desafios relacionados ao ensino e onde se pode, efetivamente, construir possibilidades para enfrentá-los.

The professional initiation of teaching in Physical Education: a study with professors from the PIBID / UNEB Campus XII program

Abstract: This paper seeks to understand how the factors related to the institutional teaching initiation scholarship program (Pibid), developed at the State University of Bahia (UNEB) Campus XII, affect the teaching practice of teachers at the beginning of their careers. The objective is to ascertain the contributions of PIBID for the definition of the teaching professional trajectory, in order to report reflections on the permanence of the Physical Education teacher in the school context of the public school system. For that, they were interviewed egressed from the Physical Education course who were part of the Pibid/UNEB program as scholarship students of Initiation to Teaching. The target audience for the research was teachers in the early years of teaching experience. Through the analysis of the data it was possible to perceive that Pibid, qualifies the initial training of future Physical Education teachers, stimulating the permanence of the graduate in the exercise of his career. Thus, in the speeches of the graduates, Pibid is seen as of fundamental importance for the teacher education of the academics who are inserted in it. And that through its articulations, the program becomes essential for those who want to prepare themselves to enter the school space professionally. Finally, through all the study carried out and the pedagogical suggestions presented, it was possible to reflect on the influence that PIBID has on the qualification of training and the beginning of teaching activities. From this perspective, Pibid plays an important role in the constitution of the repertoire of knowledge, beliefs and actions necessary for professional teaching activities.

Keywords: Pibid. Teacher Training. Professional Performance. Physical Education.

Iniciación docente en Educación Física: un estudio con graduados del programa PIBID / UNEB Campus XII

Resumen: Este artículo busca comprender cómo los factores relacionados con el programa de becas de iniciación docente institucional (Pibid), desarrollado en el Campus XII de la Universidad Estatal de Bahía (UNEB), afectan la práctica docente de los docentes al comienzo de sus carreras. El objetivo es determinar las contribuciones de Pibid para la definición de la trayectoria profesional docente, a fin de informar reflexiones sobre la permanencia del maestro de Educación Física en el contexto escolar del sistema escolar público. Para ello, fueron entrevistados egresados del curso de Educación Física que formaban parte del programa Pibid / UNEB como estudiantes becados de Iniciación a la Enseñanza. El público objetivo de la investigación fueron los maestros en los primeros años de experiencia docente. Mediante el análisis de los datos fue posible percibir que Pibid califica la formación inicial de futuros docentes de Educación Física, estimulando la permanencia del egresado en el ejercicio de su carrera. Por lo tanto, en los discursos de los graduados, el Pibid se considera de importancia fundamental para la formación docente de los académicos que se insertan en él. Y que a través de sus articulaciones, el programa se vuelve esencial para aquellos que desean prepararse para ingresar profesionalmente al espacio escolar. Finalmente, a través de todo el estudio realizado y las sugerencias pedagógicas presentadas, fue posible reflexionar sobre la influencia que Pibid tiene en la calificación de la capacitación y el comienzo de las actividades de enseñanza. Desde esta perspectiva, Pibid juega un papel importante en la constitución del repertorio de conocimientos, creencias y acciones necesarias para las actividades de enseñanza profesional.

Palabras Clave: Pibid. Formación del profesorado. Actuación profesional. Educación Física.

Referências

- BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467- 483, sept. 2013 .
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 1996.
- DARROZ, Luiz Marcelo; WANNMACHER, Clóvis Milton Duval. Aprendizagem docente no âmbito do Pibid/física: a visão dos bolsistas de iniciação à docência. *Pesquisa, Educação & Ciência*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 727-748, dez. 2015.
- GOLDENBERG, Mirían; RAMOS, Marcelo Silva. A civilização das formas: o corpo como valor. In: GOLDENBERG, Mirían. (org.). *Nu &*

vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto Do trabalho à formação de professores. *Caderno Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-45, 2012.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciência da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação física*. São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção A Reflexão e a Prática no Ensino, 8).

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Glaurea Nadia Borgues. CRUZ, Marlon Messias Santana Cruz. Educação Física escolar: construindo possibilidades pedagógicas a partir de uma perspectiva cultural. In: SILVA, Ana Lúcia da; FIGUEIREDO, Camila de Souza; SALES, Márcea Andrade. (org.) Da iniciação a docência ressignificando a pratica docente. Salvador: EdUNEB, 2016.

PIMENTA, Selma Garcia. A formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*, v. 22, n.2. p. 72-89 jul/dez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo:

Cortez, 2004.

ROSA, Maria Inês Petrucci *et al.* Formação de professores de química na perspectiva da cultura: reflexões sobre a noção de identidade profissional. In: ROSA, Maria. Inês Petrucci.; ROSSI, Adriana Vitorino. *Educação química no Brasil*: memórias, políticas e tendências. Campinas: Átomo, 2008. p. 145-159.

SANT'ANNA, Paulo Afrânio; MARQUES, Luiz. Otávio Costa. PIBID Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 725-744, Set. 2015.

TAFFAREL, Celi Zulke. ESCOBAR, Micheli Ortega. Mas, afinal, o que é Educação Física: reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual. *Rascunho Digital*, 2007. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital. Acesso em: 15 jan. 2020.

Submetido em: 18/03/2020. Aceito em: 24/06/2020

A produção de conhecimento sobre trabalho docente no Brasil: uma revisão da literatura especializada no assunto

Resumo: O estudo analisa a produção científica sobre o trabalho docente no Brasil tendo por base artigos científicos publicados entre 2011 e 2019, em língua portuguesa, em periódicos nacionais e internacionais indexados ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram examinados, a partir da análise de conteúdo, 185 estudos que, a despeito de sua diversidade teórica, foram agrupados em seis categorias analíticas, a saber: trabalho docente: natureza e significado; trabalho docente: política, gestão e avaliação; precarização e intensificação do trabalho docente; trabalho docente como ação pedagógica e(ou) educativa; trabalho docente, saúde e qualidade de vida e, trabalho docente, mídias e novas tecnologias. A análise sugere um amplo processo de precarização, intensificação e controle do trabalho docente, bem como o avanço e a incorporação de novas mídias e tecnologias ao processo de trabalho. Tais aspectos reconfiguraram as atividades e as responsabilidades dos professores com desdobramentos substantivos em sua saúde e qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Profissão docente. Produção de conhecimento.

Nadson Santana Reis

Universidade de Brasília

nadsonsr@hotmail.com

Pedro Alves Castro

Universidade Federal Fluminense

profpacastro@gmail.com

Berta Leni Costa Cardoso

Universidade do Estado da Bahia

bertacostacardoso@yahoo.com.br

Claudio Pinto Nunes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

claudionunesba@hotmail.com

(1) O trabalho docente – categoria central desse espaço temático – abarca o conjunto das atividades realizadas em sala de aula, que envolve o ensino e a aprendizagem, como, também, a elaboração de planejamento de atividades, construção de propostas político-pedagógicas e a própria gestão escolar, que implicam formas coletivas de realização do trabalho na escola e a articulação dessa com as famílias e com a comunidade. (DUARTE et al., 2008)

Introdução

O trabalho docente¹, no Brasil, emerge como objeto sistemático de pesquisa educacional apenas no final da década de 1970. Como tal, os temas centrais orbitavam em torno da organização do trabalho docente e da gestão da escola que, por seu turno, abriram espaços para as discussões sobre a profissionalização e a proletarianização docentes, bem como a organização escolar e a feminização do magistério. (OLIVEIRA, 2003)

Mais tarde, no final dos anos 1980, as pesquisas sobre o trabalho docente no país incorporaram temas relacionados a aspectos culturais, raciais ou étnicos, relações de gênero e questões de subjetividade, estando ainda atentas às reformas educacionais que sinalizavam a necessidade de um novo professor, com habilidades e competências voltadas aos anseios do mercado. (HYPÓLITO, 1994)

Na década de 1990, Tumolo e Fontana (2008, p. 172) indicam que “[...] os autores que pesquisaram o trabalho docente [...], na sua quase totalidade, fizeram-no restringindo suas análises ao processo de trabalho”. O que se fez, conforme Mancebo (2007),

articulado com temáticas relacionadas à formação docente e sua “profissionalização”.

Mais recentemente, no início dos anos 2000, Mancebo (2007), avaliando a agenda de pesquisa do aludido trabalho no contexto da América Latina, identifica dois eixos centrais em torno dos quais tal produção se organiza. O primeiro envolve questões relativas ao trabalhador docente e o segundo problematiza o produto do trabalho dos professores, isto é, a formação e a produção de conhecimentos. No primeiro eixo, a autora localiza temas relacionados à precarização, à intensificação e à flexibilização do trabalho docente, além da “descentralização gerencial” e da submissão das instituições e dos docentes a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos. No segundo eixo, por outro lado, a autora assinala a presença de discussões sobre os impactos das reformas educacionais, a integração da educação à esfera produtiva e as novas demandas postuladas para a ciência e para a tecnologia.

Duarte (2010), por sua vez, avaliando a produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica entre os anos de 1987 e 2007, mostra que o trabalho docente tem sido analisado sob diferentes aspectos, ou seja, levando em consideração questões como gênero, identidade, perfil, representações, formação docente, práticas docentes, saberes docentes, condições e relações de trabalho, natureza e processo de trabalho, saúde e mal-estar docente, sindicalismo e impacto das novas tecnologias sobre o trabalho docente. Caldas (2010), por outro lado, com escopo semelhante, também constata a presença de temáticas relacionadas à identidade e representação social do trabalho docente, às condições de trabalho, às questões de gênero e de formação de professores, bem como à relação professor-aluno.

Os deslocamentos na agenda de pesquisa sobre o trabalho docente, em destaque acima, só podem ser compreendidos, conforme Mancebo (2007), levando-se em consideração pelo menos dois aspectos centrais, quais sejam: as reformas educacionais que se iniciam nos anos de 1980 (HYPÓLITO, 1994; OLIVEIRA, 2003; TUMOLO; FONTANA, 2008) e o desenvolvimento de “[...] pesquisas pós-modernas e multiculturalistas na educação, muitas de caráter etnográfico, que davam mais destaque ao cotidiano da escola e aos sujeitos envolvidos no processo educacional [...]”. (MANCEBO, 2007, p. 468)

Na direção apontada pelos estudos em tela e considerando, segundo Birgin (2000), o contexto de avanço e de intensificação do gerencialismo e da hiperburocratização das escolas, bem como a formatação de uma nova cultura institucional, atrelada ao grande número de pesquisas sobre trabalho docente no país (ANDRÉ; ENS, 2005), cabe questionar qual a agenda recente da pesquisa sobre o trabalho docente no Brasil e, além disso, mapear as temáticas e a finalidade desses estudos. Isso porque o novo contexto tem levado o trabalho docente a incorporar – tendencialmente – a competitividade, a meritocracia, a produtividade, a desprofissionalização, a subordinação, a alienação, a fragmentação da categoria profissional, a precarização e a intensificação do trabalho como marcas perversas de uma “nova” forma de fazer e experimentar a docência que, por certo, impactam a agenda de pesquisa e o trabalho dos pesquisadores dedicados à questão.

Desse modo, compreender, nesse contexto, como a literatura especializada no assunto vem tratando o trabalho dos professores, no país, constitui tarefa fundamental para a apreensão dos fatores e dos elementos que atravessam o aludido trabalho. Por isso, o estudo em tela buscou analisar a produção de conhecimento sobre o trabalho docente veiculada em periódicos nacionais e internacionais em língua portuguesa, entre os anos de 2011 e 2019 com vistas a identificar as principais temáticas abordadas. Isso na tentativa de responder as demandas por compreensão daquilo que, mais recentemente, tem sido produzido, no Brasil, sobre o tema em destaque.

Delineamento metodológico

Essa pesquisa se caracteriza como uma revisão de literatura, isto é, uma pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado assunto e, por isso, implica em reunir conhecimentos, (re)construir redes de pensamento e conceitos (GOMES; CAMINHA, 2014), bem como selecionar, caracterizar e avaliar estudos. (SAMPAIO; MANCINI, 2007)

Assim, buscou-se apreender os temas, os objetos e as abordagens que estão sendo privilegiados na produção de conhecimento sobre o trabalho docente em língua portuguesa, no Brasil. Nessa direção, como fonte de análise utilizou-se artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais, veiculados em português e indexados ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiço-

amento de Pessoal de Nível Superior (Capes), base eletrônica de dados que se configura como uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza às instituições de ensino e pesquisa no Brasil produção científica nacional e internacional com vistas a reduzir o déficit e os desnivelamentos regionais no acesso à informação científica.

A opção por artigos científicos se deve ao fato de que eles representam, em grande medida, a produção mais geral, constituindo, na atualidade, no principal meio de comunicação e divulgação científica. (CASTIEL; SANZ-VALERO; MEI-CYTED, 2007)

Os artigos analisados foram selecionados a partir do descritor “trabalho docente”, tomando, para tanto, o intervalo entre os anos de 2011 e 2019 como recorte temporal. Os trabalhos selecionados, para análise, foram localizados a partir da “Busca Avançada” – ferramenta disponível no referido portal – devendo atender, invariavelmente, aos seguintes critérios: a) adotar o formato de artigos científicos digitais decorrentes de pesquisas empíricas; b) ser publicados em português; c) estar indexados ao Portal de Periódicos da Capes; d) ser veiculado em periódico, nacional ou internacional, cuja revisão é feita por pares; e, e) ter sido publicado entre os anos de 2011 e 2019, conforme anunciado.

O marco inicial desse recorte temporal se deve ao fato de que, em 2011, a maioria dos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) declarou, em julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º. 4.167, que o pagamento do Piso Salarial do Magistério, no setor público, nos termos estabelecidos pela Lei n.º. 11.738/2008, passou a valer a partir de 27 de abril de 2011 – data do julgamento definitivo sobre a norma no plenário do STF. Por isso, a escolha desse marco temporal obedece ao entendimento de que, nesse contexto, a “Lei do Piso” – como ficou conhecida – alterou, com enormes limites, a organização do trabalho docente, bem como sua remuneração – aspectos essenciais para se pensar/avaliar as condições desse mesmo trabalho.

O sistema de busca do próprio banco de dados foi à ferramenta utilizada para empreender tal tarefa. No decorrer do levantamento, buscando filtrar todos os artigos que tratavam do tema, além da leitura dos títulos, procedeu-se também a análise dos resumos e das palavras-chave (1ª fase) e, em casos específicos, a leitura do artigo completo (2ª fase), conforme as proposições de Bracht e demais autores (2011). Nesse sentido, a 2ª fase envolveu a leitura

daqueles trabalhos cuja decisão não podia prescindir de uma leitura criteriosa e aprofundada.

Os artigos científicos selecionados foram examinados a partir da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), reúne procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens voltados à compreensão crítica do sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Resultados e discussões

A busca eletrônica no referido portal resultou em 2.031 artigos. A primeira análise, empreendida no próprio portal e atenta aos critérios de inclusão e exclusão anunciados anteriormente, filtrou 211 artigos. A segunda fase, desenvolvida a partir de leitura cuidadosa, atenta e rigorosa, dos trabalhos completos, com vistas à classificação/categorização do *corpus* de pesquisa previamente selecionado, implicou na exclusão de 26 artigos – artigos repetidos, resultados de pesquisas teóricas, fora do escopo da temática e/ou do formato de artigos científicos. Tais procedimentos levaram à análise efetiva de 185 trabalhos que, considerando a diversidade de temáticas, foram agrupados em seis categorias analíticas.

Tais categorias, desenvolvidas a partir da análise do próprio material empírico, informam as abordagens e temáticas gerais da produção em avaliação, a saber: trabalho docente: natureza e significado (18,9% da produção), trabalho docente como ação pedagógica e/ou educativa (17,8%), trabalho docente: política, gestão e avaliação (16,3%), precarização e intensificação do trabalho docente (16,3%), trabalho docente, saúde e qualidade de vida (11,9%) e trabalho docente, mídias e novas tecnologias (9,7%). Os “Outros” (9,1%) restantes não obedeceram a essa classificação, nem formaram percentual superior a 2% da produção – critério estabelecido para a formação das categorias. Trata-se de pesquisas cujos temas envolvem o desenvolvimento histórico do trabalho docente, da carreira e da profissão; as implicações entre currículo, poder e trabalho docente; indisciplina e trabalho docente; a questão sindical; e, por fim, o uso de dispositivos de autoconfrontação em investigação sobre o trabalho docente.

Tais categorias representam, no contexto da produção de conhecimento sobre o trabalho docente, mais do que um informativo

sobre os temas presentes e(ou) recorrentes na produção de conhecimento sobre essa questão, mesmo porque elas podem funcionar como um recurso importante na indicação dos elementos que, na atualidade, formatam, conformam e indicam a natureza desse tipo particular de trabalho.

Trabalho docente: natureza e significado

A categoria “Trabalho docente: natureza e significado” reúne pesquisas que buscam discutir questões relacionadas à natureza e aos significados do trabalho docente. Para tanto, os estudos levantam as especificidades e as finalidades do trabalho docente com a intenção de descortinar seus sentidos e significados, bem como problematizar as atribuições, responsabilidades e atividades próprias do ofício de professor.

Lüdke e Boing (2007), Caldas (2010) e Duarte (2010), em estudos com propósitos semelhantes, isto é, com a intenção de investigar e sistematizar a produção de conhecimento sobre o tema em questão, embora com escopos diferentes, também identificam um conjunto de trabalhos relacionados a essa categoria. Indica, desse modo, que as questões tratadas pelo conjunto dos pesquisadores dessa categoria são recorrentes na literatura especializada no assunto.

No conjunto da produção analisada, muitas vezes, a expressão “trabalho docente” é apresentada como um sinônimo de outras expressões, a exemplo de “trabalho pedagógico”, “trabalho de professores”, “agir docente”, “fazer pedagógico”, “atividade docente” e, em alguns poucos casos, como “docência”. Traço, também, identificado por Lüdke e Boing (2007). Tal variedade semântica revela a polissemia que atravessa o campo científico que, não obstante, é resultado de orientações teórico-metodológicas diversas que marcam o tema em questão.

Apesar disso, o trabalho docente é apresentado, na grande maioria dos estudos analisados, como um tipo particular de trabalho que expressa uma síntese de relações sociais mediadas por sentidos diversificados, entrecruzados, ambivalentes e contraditórios (RAITZ; SILVA, 2014) que, não raras vezes, são marcados por contradições que tangenciam as habilidades e competências demandadas na contemporaneidade, assim como pelo processo de sucateamento da educação pública, pelas políticas educacionais e pela precarização das relações de trabalho (SOUZA; OLIVEIRA, 2013).

Sinaliza, dessa forma, que a maioria de seus pesquisadores tem clareza de que o trabalho em questão – que envolve o ensino, a aprendizagem, a gestão escolar, a articulação com a família e com a comunidade, bem como a construção de planejamentos e/ou de propostas político-pedagógicas – apesar de suas especificidades, não está isento das múltiplas determinações que atravessam, medeiam e formatam os processos gerais de trabalho na sociedade urbano-industrial capitalista.

Por isso, o trabalho docente – diante dos processos de reforma e regulação educacional implementados – é tomado, na grande maioria das pesquisas, como uma modalidade de trabalho que sofre um amplo processo de reconfiguração e reordenamento. A proletarização das atividades dos professores, a redefinição das relações entre trabalho-educação e teoria-prática, a incorporação de mecanismos de regulação e controle que limitam a autonomia do professor e seu poder de decisão, os incrementos de novas responsabilidades e atribuições, a ascensão da meritocracia e do comportamento produtivo são exemplos e expoentes desses processos de ajustamento.

Por outro lado, estudos como o de Fernandes (2012) apontam que as reformas educacionais, calçadas em princípios gerencialistas e performáticos, são responsáveis ainda pelas profundas alterações na natureza do trabalho dos professores que assumem responsabilidades na gestão educacional. Esse profissional, de articulador no âmbito da escola, passou, nesse novo contexto, ainda conforme o autor, a ser responsável pela disseminação das medidas oficiais e pelo controle das atividades docentes. Tal questão aponta que as novas mudanças, que atravessam o trabalho docente, demandam novos trabalhadores com habilidades para gerir pessoas e projetos e, ainda, novas formas de gestão sintonizadas com setores produtivos e liberais da sociedade capitalista.

Em menor escala, os artigos buscam também discutir os estereótipos do trabalho docente. Dametto e Esquinsani (2015), por exemplo, que analisam reportagens veiculadas em dois semanários de circulação nacional, criticam as representações que associam o trabalho docente feminino com valores vinculados ao sacerdócio, à vocação e à maternidade, bem como à vulnerabilidade física e à frivolidade – representações ainda hoje cristalizadas e, por vezes, recorrentes nas falas de professores, especialmente nos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Para esses autores,

a materialidade da profissão parece repercutir com maior intensidade na mulher professora, já que ela se apresenta como objeto das contingências, lidando diretamente com condições adversas que são resultado do enorme abandono da escola – sobretudo da escola pública.

Nessa direção, o trabalho docente acompanha as metamorfoses do mundo do trabalho, configurando-se num obstáculo importante aos pressupostos de uma educação crítica, libertadora e emancipatória, mesmo porque tais mudanças tem potencial para o aprisionamento da criatividade, da liberdade e das intencionalidades próprias dos professores. Leite (2013), fazendo resistência a essa tendência, argumenta que há a necessidade e a possibilidade do trabalho docente ser desenvolvido mediante conexão orgânica entre as novas tecnologias e a ética, partindo, no cotidiano escolar, da categoria práxis como atividade fundante do ser social.

Em síntese, a análise dos trabalhos em questão indica que o trabalho docente – enquanto categoria – é percebido como um tipo particular de trabalho, síntese de relações mediadas por sentidos variados, complexos e contraditórios que, não obstante, são marcados pelo processo de desvalorização da educação, sobretudo a pública, pelas políticas educacionais de corte neoliberal e pela precarização das relações de trabalho. Por isso, as pesquisas que procuram definir a natureza e o significado do trabalho docente o fazem, em sua grande maioria, considerando os determinantes políticos da profissão de professor, as reconfigurações do trabalho docente na atualidade, a proletarianização e profissionalização docente, a questão da reorganização escolar, as políticas de valorização do magistério e as condições de trabalho docente.

Trabalho docente como ação pedagógica e/ou educativa

A categoria “Trabalho docente como ação pedagógica e/ou educativa” congrega investigações que procuram apresentar resultados de práticas de ensino, refletir sobre experiências formativas, avaliar práticas pedagógicas e problematizar sobre limites e possibilidades de determinadas atividades em situações concretas de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a expressão “trabalho docente”, nessa categoria, é tomada como sinônimo e(ou) expressão correlata de “trabalho pedagógico”, “prática de ensino”, “docência” e “ação docente”.

Lüdke e Boing (2007), Mancebo (2007), Caldas (2010), Duarte (2010) e Maia e Hobold (2014), nessa mesma direção, ao sistematizarem a literatura especializada no assunto, identificam uma série de trabalhos preocupados com os processos de trabalho na escola, isto é, com o trabalho relacionado ao ensino e à aprendizagem.

Assim, os estudos dessa categoria buscam compreender os meandros e as interconexões entre o trabalho prescrito, realizado, real e representado. Ou seja, como o conjunto de tarefas prescritas em documentos e(ou) normatizações (trabalho prescrito) se efetiva em situações reais de ensino e de aprendizagem (trabalho realizado), que, não obstante, abarca atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou impedidas (trabalho real) e, também, um discurso ou uma “linguagem sobre o trabalho” (trabalho representado), isto é, a avaliação e interpretação do agir docente pelos sujeitos envolvidos no processo.

Nessa direção, Ramos e Silva (2016) asseguram que a não concretização de atividades planejadas pelo professor evidencia que o trabalho real configura-se como uma prática enigmática marcada por imprevistos e suspensões. Esse aspecto sinaliza a complexidade da ação docente e aponta para sua dependência de circunstâncias, contextos e contingências.

Nogueira e Catanante (2011), por outro lado, asseguram que o professor não é um mero executor de prescrições que incidem sobre o ensino e a aprendizagem, assim como o uso de novos artefatos materiais ou simbólicos. Para esses autores, o trabalho docente, enquanto ação pedagógica, implica em mobilização, pelo professor, de seu ser integral em situações de planejamento, aula e avaliação. Nesse processo, tal trabalhador busca criar meios que viabilizem a aprendizagem de um conjunto de conteúdos e saberes, assim como o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a determinados conteúdos. Para tanto, orienta-se por um projeto de ensino prescrito por instâncias superiores com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes sujeitos que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos no aludido processo.

Santos e demais autores (2017), analisando os limites e as possibilidades do trabalho docente, avaliam que a prática docente necessita ser constantemente refletida e repensada de forma crítica, de modo que o docente necessite reler – constantemente – o contexto que o cerca, deparar-se com novas realidades, manter-se

sempre atualizado e perceber-se como sujeito na sociedade contemporânea. Para esses autores, os pontos positivos e negativos que interferem no trabalho docente estão diretamente atrelados à realidade social que transcende o contexto escolar e, consequentemente, a prática pedagógica.

Por sua vez, Costas e Honnef (2015) asseguram que o trabalho docente articulado se mostra uma prática bastante exequível. No entanto, argumentam que para essa prática conjunta acontecer, de fato, a estrutura organizacional das instituições de ensino e as práticas pedagógicas necessitam ser repensadas. Até porque, são imprescindíveis mais professores, melhores condições de trabalho e, principalmente, tempo de trabalho coletivo para planejamento, diálogo sobre proposições, desenvolvimento, anseios, expectativas, emoções e sentimentos.

Porcaro (2011), avaliando os desafios que marcam o trabalho docente do professor de jovens e adultos, identifica, como desafio a heterogeneidade cognitiva, motivacional e etária; a falta de materiais didáticos específicos; a baixa autoestima; o alto índice de evasão e a rigidez institucional na organização dos currículos; além da falta de espaço institucional para discussão de uma proposta pedagógica para esse público e a ausência de um coordenador pedagógico com formação em educação de jovens e adultos. Além disso, a juvenilização, o cansaço e os problemas de saúde dos educandos, a falta de estrutura das salas, a falta de transporte escolar, a violência e os baixos salários dos professores constituem entraves importantes para o trabalho nessa modalidade de ensino.

Como possibilidade, esse autor sugere uma ação docente ancorada na utilização da monitoria colaborativa; no diálogo franco; e, na criatividade para criar e adaptar materiais; assim como a adequação de temas e conteúdos; a busca de cursos de formação continuada; a pesquisa bibliográfica; a participação em reuniões, seminários, congressos e fóruns; a utilização da internet como fonte de pesquisa; a consideração das especificidades dos alunos; o desenvolvimento de um trabalho integrado; o planejamento coletivo; a utilização de recursos audiovisuais e concretos; bem como, os registros do trabalho desenvolvido; e o desenvolvimento de aulas dinâmicas que relacionem com as vivências dos alunos.

Há ainda no conjunto de trabalhos em análise, nessa categoria, reflexões sobre os conceitos de igualdade e de diferença e de que forma eles escamoteiam mecanismos tácitos e silenciosos inerentes

à educação sexual com base nas relações entre corpo-poder-saber, bem como, concepções e percepções docentes sobre a interdisciplinaridade e como as diferentes compreensões de contextualização do ensino, encontradas em documentos curriculares oficiais, implicam a organização do trabalho pedagógico.

Pelo apresentado, os trabalhos em destaque nessa categoria tomam o trabalho docente prioritariamente como o processo de trabalho realizado em sala de aula, ou seja, aquele que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem. Ao fazê-lo, contudo, a grande maioria de seus pesquisadores, circunscrita ao processo de trabalho, prescinde do entendimento de que, como parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, o trabalho pedagógico está submetido à lógica e às contradições que marcam a fase tardia do capital.

Trabalho docente: política, gestão e avaliação

A categoria “Trabalho docente: política, gestão e avaliação” reúne trabalhos decorrentes de pesquisas que buscam avaliar, discutir, refletir e problematizar a relação entre o trabalho docente e as políticas educacionais das últimas décadas, bem como as novas formas de gestão e as avaliações em larga escala. Nesse sentido, os estudos apontam para alterações e interferências substantivas no trabalho docente, o que inclui, dentre outras coisas, a limitação da autonomia do professor, a regulação e o controle da atividade docente e a reorganização e a intensificação de seu trabalho. Aspectos também apontados em estudos correlatos. (CALDAS, 2010; DUARTE, 2010; LÜDKE; BOING, 2007; MAIA; HOBOLD, 2014; MANCIBO, 2007)

No conjunto de estudos levantados, as políticas educacionais, sob a influência de organismos multilaterais, levaram – na nova fase de reestruturação do capitalismo – a um “novo” patamar de valorização da educação. (CAÇÃO, 2013) Essa valorização se desdobrou em reorganização do trabalho pedagógico, assim como na reorientação da atividade docente e na redefinição do perfil dos novos profissionais da educação.

Nessa direção, as recentes políticas educacionais, desenvolvidas a partir da lógica da regulação educativa, colocaram as instituições educacionais numa espécie de “corrida” por resultados, que se desdobraram em um conjunto de intervenções balizadas por mecanismos e instrumentos de controle com o propósito de

assegurar padrões de eficiência e eficácia no desenvolvimento de tais políticas. (AUGUSTO, 2012)

Como isso, o Estado-gestor, buscando organizar a administração pública, adotou o gerencialismo como modelo de gestão das políticas educacionais. Nesse modelo, a nova gestão da educação passou a adotar um conjunto de diretrizes que incluem critérios de produtividade, orientação para o cliente, descentralização, eficiência dos serviços, introdução de mecanismos de mercado na regulação pública, programas de responsabilização – *accountability* – e avaliação, além das parcerias público-privado e do quase-mercado.

Por isso, conforme Hypolito (2012), a lógica neoliberal e gerencialista que interpela os sujeitos, as instituições educacionais e os professores passaram a construir uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação, consentimento, produtivismo e desempenho. Ademais, o controle e a regulação introduziram um volume de requisitos para o professorado que passou a ser responsabilizado e culpado pelo seu desempenho e, conseqüentemente, pelos resultados educacionais.

As avaliações de desempenho dos professores e as avaliações institucionais das escolas e dos sistemas de ensino ampliam os processos de precarização e intensificação do trabalho docente. Mesmo porque, avaliações centradas em resultados, definidas sem a participação dos professores – e de toda comunidade escolar/educacional – não levam em consideração fatores intervenientes e(ou) determinantes na formação/construção dos resultados educacionais. Por isso, Cunha, Gouveia e Fernandes (2015) afirmam que a preocupação com metas e índices sobrepõe à discussão da proposta pedagógica, esvaziando o trabalho docente de seu sentido articulador e integrador.

Desse modo, tais avaliações reatualizam práticas pedagógicas neotecnicistas, performativas, gerencialistas e de controle do currículo. Santos e Sabia (2015), nessa linha, argumentam que as implicações envolvem ainda a utilização das avaliações como critério de aprovação (ou não); como modelo para elaboração de novas avaliações; realização de treinamento dos alunos para a avaliação; utilização da avaliação externa como avaliação da aprendizagem; direcionamento e controle do trabalho docente; foco estritamente nos componentes curriculares; currículo prescrito; regulação do trabalho docente e limitação da autonomia do professor.

Nesse formato, as avaliações não têm como meta retroalimentar o trabalho pedagógico, mas comprometer os professores com a realização de atividades subservientes às demandas dos setores produtivos e às imposições estatais com a utilização de instrumentos nacionais e internacionais.

As políticas educacionais, a gestão e a avaliação, em síntese, conforme os trabalhos analisados, passaram a ser desenvolvidas a partir da lógica da regulação educativa. Ciente disso, a literatura avaliada nessa categoria assinala, de modo assertivo, que tal lógica levou as instituições educacionais e os seus profissionais a uma busca frenética por resultados.

Nesse contexto, os pesquisadores, de maneira coerente, asseguraram que o Estado, a partir de uma gestão gerencialista, baliçou o trabalho docente por critérios de produtividade, orientação para o cliente, descentralização e eficiência nos serviços – traços sintonizados com a gestão e a administração liberais. O que, para os trabalhos analisados, resultou em políticas educacionais, em gestão escolar e em avaliações voltadas à realização de metas e índices, sobrepondo-se à discussão pedagógica e esvaziando o trabalho docente de seu sentido político-articulador-integrador. O que acarreta danos à educação e ao trabalho de seus profissionais.

Precarização e intensificação do trabalho docente

A categoria “Precarização e intensificação do trabalho docente” agrupa pesquisas que discutem os processos de ampliação e alargamento das atividades dos professores, bem como a precarização das condições de trabalho e a correspondente desvalorização do trabalho e da profissão². Lüdke, Boing (2007), Mancebo (2007), Caldas (2010), Duarte (2010) e Maia, Hobold (2014), de igual modo, também identificam tais questões na bibliografia analisada.

Tais processos, que não são sinônimos, na maioria das análises, são relacionados à reestruturação produtiva que permitiu a flexibilização dos vínculos, das relações, da jornada e das condições de trabalho. O professor, enquanto um trabalhador intelectual, assiste e resiste à proletarianização de suas atividades. Nesses termos, o trabalho e o trabalhador docente vivenciam o trabalho precário e precarizado.

Cóssio (2015), por exemplo, assinala que a intensificação, a desvalorização e a precarização do trabalho docente estão assentadas nas recentes reformas educacionais. Essas reformas, focalizadas na

(2) Para essa categoria, cabe apontar que a precarização do trabalho docente está relacionada “[...] à baixa remuneração; à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronomia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho. Enfim, referem-se a uma situação de pauperização que empurra a antiga categoria, inserida, por seu status, nas classes médias, em direção ao status e condições de vida semelhantes aos de setores proletarianizados, aspecto visível até mesmo nas grandes universidades públicas, nas quais proliferam as (sub)contratações temporárias de professores.” (MANCEBO, 2007, p. 470, grifo do autor) Já a intensificação do regime de trabalho está relacionada, conforme a própria autora, com “[...] as mudanças ocorridas na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho)”. (MANCEBO, 2007, p. 470) A flexibilização do trabalho docente, por sua vez, está relacionada à celebração e implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos. São os contratos que produzem os trabalhadores “temporários”, “precários”, “substitutos” que aprofundando um “[...] mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis”. (MANCEBO; FRANCO, 2003, p. 193)

“aprendizagem para todos”, envolvem governos, fundações, institutos, organizações não governamentais (ONGs) e a presença forte do empresariado brasileiro. Tais agentes, por meio dessas políticas, influenciam a gestão dos sistemas e das instituições, os currículos, os sistemas avaliativos, os materiais pedagógicos e a ação docente. Um problema decorrente disso é a responsabilização, consequente, dos professores pelos resultados educacionais, sejam eles indicativos de sucesso ou de fracasso sem, contudo, averiguar condições de acesso e implementação da educação, sobretudo, pública.

A redução dos salários, a ampliação das jornadas e a flexibilização dos contratos de trabalho, na interpretação de Oliveira (2017a), representaram um recuo histórico importante. Por outro lado, a implantação de uma cultura avaliacionista, marcada pela violência simbólica, pelo adoecimento e pela crise de mobilização que se aprofundou, sobretudo a partir dos anos 1990, corroborou para a degradação e flexibilização do trabalho do professor. A crise de mobilização da categoria, segundo Oliveira (2017b), é mais um elemento a ser compreendido como instrumento da precarização do trabalho dos professores, na medida em que representa a fragmentação da categoria.

A propalada precarização, na análise de Iório e Lélis (2015), tem relação com os baixos salários, com a intensificação das tarefas, a ausência de uma política de formação e de uma lógica organizacional que favoreça a partilha de saberes entre os professores. Essa precarização está alocada em uma realidade material marcada por antagonismos de classe em que o capital se apropria do conhecimento como um dos instrumentos de dominação.

Por outro lado, na avaliação de Caetano e Neves (2012), a insatisfação com a docência tem relação com a crescente desvalorização, os baixos salários e as precárias condições de trabalho. A intensificação, complexificação da profissão e diversificação das tarefas docentes – em função de um conjunto de transformações sociais – sobrecarrega o professorado, potencializa o seu esgotamento e dificulta a sua atualização profissional.

Como se observa, a ampliação e alargamento das atividades dos professores, bem como a precarização das condições de trabalho e a correspondente desvalorização do trabalho e da profissão são traços apontados pelos pesquisadores como características flagrantes do trabalho docente nesse novo contexto.

Assim, de modo coerente, a literatura avaliada sinaliza as conexões entre tais processos e a reestruturação produtiva que atravessa, reconfigura e arremata os processos gerais de trabalho no capitalismo contemporâneo. Esse entendimento da literatura, não obstante, a faz relacionar, como desdobramentos desses processos, os fenômenos da proletarianização, da flexibilização dos vínculos, das relações, da jornada e das condições de trabalho. Por isso, o trabalho docente tende, nessa abordagem, de maneira assertiva, a ser colocado como mais uma das inúmeras formas contemporâneas de trabalho precário e precarizado.

Trabalho docente, saúde e qualidade de vida

A categoria “Trabalho docente, saúde e qualidade de vida” agrupa estudos que tematizam os processos de saúde e qualidade de vida dos professores. São, portanto, pesquisas que investigam as repercussões do trabalho docente no processo saúde-doença e seu impacto na qualidade de vida desse profissional. Por isso, a tese fundamental dessas investigações reside na correlação entre trabalho e saúde. Para tanto, os trabalhos avaliam os fatores de risco – ambientais, psicossociais e institucionais –, bem como as condições de intensificação e precarização do trabalho dos professores com vistas a identificar seus desdobramentos no bem-estar dos docentes. Tais questões são também identificadas por Caldas (2010) e Duarte (2010), além de serem consideradas como emergentes por Maia e Hobold (2014).

Nessa direção, há – no conjunto dos textos analisados – a defesa de uma relação orgânica entre trabalho, saúde e qualidade de vida, de modo que a infraestrutura – ausente ou precária – e a intensificação e precarização do trabalho funcionam como agentes que influenciam negativamente a saúde dos professores. O tema da sobrecarga de trabalho, por exemplo, é recorrente, prevalecendo a ideia de menor disponibilidade de tempo para cuidados com a saúde, o lazer, a alimentação, as atividades físicas, o repouso, a higiene e a prevenção de doenças.

Nesse contexto, Pereira e demais autores (2014), por exemplo, indicam, a partir de estudo empírico, que os docentes que trabalham mais horas por semana apresentam menores índices de qualidade de vida. Além disso, aqueles com mais anos de serviço na profissão revelam, também, menores índices de qualidade de vida em relação a aspectos físicos e relações sociais. As horas trabalhadas – confor-

me os autores – foi o principal fator associado aos menores escores de qualidade de vida na amostra investigada. Os professores que ocupam cargos de gerência e(ou) supervisão apresentaram, contudo, para os autores em destaque, maiores escores de qualidade de vida em comparação com aqueles que estão em sala de aula.

Entretanto, Bossoi e Pereira (2013, p. 1211), em desacordo, apontam que a procura de ajuda médica e(ou) psicológica é mais frequente justamente entre docentes de programas de pós-graduação, que, não obstante, estão mais expostos à pressão no trabalho e, portanto, mais propensos ao adoecimento, sobretudo àqueles com maior “[...] diversidade de atividades – quase todas obrigatórias, delimitadas e consideradas parâmetro de avaliação do desempenho acadêmico individual e coletivo”.

Por outro lado, as consequências prejudiciais à vida social e à saúde do professor decorrem, no âmbito da literatura analisada, de aspectos sócio institucionais – gestão educacional heterônoma, precarização e intensificação do trabalho – e psicossociais – não-reconhecimento no trabalho, conflitos identitários e competitividade nas relações. O agravamento e a deterioração da saúde do professor, quando intimamente ligada a formas autoritárias e rígidas de gestão escolar, podem levar ao desenvolvimento da síndrome de Burnout, que Freire (2015) considera ser um distúrbio psíquico de caráter depressivo, precedido de esgotamento físico e mental intenso.

Meira (2014), avaliando a percepção dos professores sobre o trabalho docente e suas repercussões na saúde, verificou que os professores analisados precisavam de assistência para sua saúde física e mental. Tal necessidade decorre, segundo o autor, do fato de o trabalho docente ser considerado exigente e requerer disciplina, muito embora seja subvalorizado, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de distúrbios musculoesqueléticos e emocionais. A alta tensão, ainda conforme o autor, representa o maior risco de transtornos físicos e mentais. A perda de voz, por exemplo, impede que os professores continuem seu papel social, elimina a sua identidade profissional e compromete sua carreira.

Arbex, Souza e Mendonça (2013), investigando a readaptação funcional dos professores, consideraram os quadros de saúde que levam aos afastamentos como resultante de processos multifatoriais gerados por condições coletivas de trabalho que envolvem, por exemplo, a sobrecarga de trabalho. Sua resolução, por outro lado, exige intervenções institucionais de caráter coletivo para

a promoção de ambientes laborais mais saudáveis – um desafio ainda sem solução.

A grande quantidade de alunos e seus problemas comportamentais foram, por outro lado, os estressores mais frequentes num estudo sobre os fatores estressores de professores da educação inclusiva (SILVEIRA et al., 2014). A despeito disso, a sobrecarga de serviço e a percepção de pouca preocupação governamental em fornecer subsídios para o trabalho docente, nessa modalidade de ensino, foram apontados como elementos intervenientes na condição de saúde dos docentes pesquisados. A partir disso, os autores sugerem intervenções sistemáticas e periódicas para a promoção do bem-estar entre os professores.

A precariedade subjetiva vivenciada nas instituições de ensino leva ao desgaste mental e físico, os quais, por sua vez, podem ter como consequência o sofrimento psíquico e o adoecimento. Bernardo (2014) argumenta que os professores são conscientes dos processos que vivenciam e, por isso, muitos deles, adotam táticas individuais e cotidianas de “sobrevivência”, enquanto as estratégias coletivas com vistas à transformação dessas questões ainda são pouco enfatizadas.

Pelo teor do debate apresentado acima, fica nítido que os pesquisadores que pautam a questão do trabalho docente, da saúde e da qualidade dos professores o fazem assertivamente em diálogo com aspectos relacionados às condições objetivas e subjetivas em que esse trabalho se desenvolve. Por isso, a literatura investigada reserva atenção especial aos determinantes do processo saúde-doença. O que inclui a intensificação do trabalho, a flexibilização de suas relações e a precarização de suas condições.

Tais condições são, então, assinaladas pela literatura especializada como fatores que influenciam negativamente na saúde e na qualidade de vida dos professores que, sobrecarregados, apresentam menores escores de saúde e qualidade de vida. Nesses termos, indicando uma espécie de ciclo vicioso, muitos pesquisadores correntemente sinalizam que a dilatação do trabalho docente impacta na redução da disponibilidade de tempo desses profissionais para cuidados com a saúde e com os outros fatores que a atravessam. O que sinaliza a demanda por políticas de valorização do trabalho docente e de atenção à jornada de trabalho e às condições de saúde desse trabalhador.

Trabalho docente, mídias e novas tecnologias

A categoria “Trabalho docente, mídias e novas tecnologias” aglutina resultados de pesquisas que refletem sobre a relação entre o trabalho docente, as mídias e as novas tecnologias. São estudos preocupados em discutir e avaliar a incorporação, os processos de significação e os usos das mídias e das novas tecnologias na atividade profissional docente. Esse tema também é identificado nos estudos de Lüdke e Boing (2007) e Duarte (2010).

Nesse contexto, a grande maioria das pesquisas assegura que as mídias e as novas tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano dos docentes. Elas são responsáveis por diversificar, complexificar e intensificar o trabalho dos professores. Mesmo porque, a incorporação das novas tecnologias e das mídias, na educação, acaba por requerer permanente dedicação, empenho e tempo de trabalho (extenso e prolongado) dos professores. Desse modo, o tempo dedicado à profissão torna-se maior do que o esperado e viável para seus profissionais, podendo redundar em jornadas exaustivas que levem à redução da saúde.

As tecnologias digitais, para Cecílio e Araújo (2013), por exemplo, são utilizadas como ferramenta e não se mostram indispensáveis para o desenvolvimento das atividades docentes. Em razão do uso delas, a secundarização do professor no processo de ensino e de aprendizagem é temida por alguns. Entretanto, apesar de a internet e o computador estarem presentes no cotidiano da maioria dos professores, sua apropriação pedagógica ainda é insuficiente.

Almeida (2012), descortinando sobre o uso do audiovisual na educação, evidenciou que agregar a reflexão nos processos de significação de mensagens e trabalhar a relação escola/criança/vídeo/TV, numa perspectiva crítica e dialógica, permite à escola uma atuação positiva na recepção e capacitação dos educandos para atitudes de reflexão e de crítica.

Nessa mesma linha, Subtil (2013), relacionando os conceitos de tecnologias/meio comunicacionais e processos cognitivos, formativos, bem como com trabalho docente, argumenta pela necessidade de se empreender esforços para promover conteúdos que, além dos conhecimentos científicos, facilitem o acesso e a produção de diferentes linguagens – visuais, musicais, poéticas, digitais –, favorecendo, assim, canais de expressão e comunicação sem esquecer que a multimídia é também um lugar onde se situam a oralidade, a escrita e a memória.

Noutra direção, Silva Júnior e Martins (2013) e Benini, Fernandes e Araújo (2015) analisam a expansão da educação a distância (EaD) no Brasil conjugada com o trabalho dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Os primeiros, por sua vez, asseveram que a EaD secundariza o papel do professor e prioriza o surgimento e consolidação do tutor como mero apêndice do processo educacional. Os últimos, noutro sentido, constataram que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) constituem a base objetiva dos discursos e das práticas sobre a democratização do acesso ao ensino superior no país. Essa democratização foi atestada pelo crescimento vultoso de matrículas, na primeira década do século XXI, no ensino superior brasileiro na modalidade à distância. Tal crescimento, entretanto, conforme os autores argumentam, têm engendrado contradições aos professores como a intensificação, a alienação, a precarização e a divisão do trabalho docente no país.

Pelo debate apresentado, e considerando o avanço das mídias e das novas tecnologias no cotidiano da escola e dos docentes, é possível indicar que o conjunto dos pesquisadores que se dedica a refletir sobre essa questão, de forma diversa, oscila entre, pelo menos, dois polos, isto é, àqueles que sinalizam como tais ferramentas contribuem para os processos – já em cursos – de intensificação e precarização dos processos de trabalho docente e, por outro lado, àqueles que advogam e defendem a importância da incorporação de novas formas comunicativas e interativas, que são viabilizadas pelas novas tecnologias, no ambiente educacional. Seja como for, é flagrante a compreensão de que as novas tecnologias são responsáveis contemporaneamente por diversificar e complexificar o trabalho dos professores.

A despeito disso, muitos pesquisadores dessa questão, de forma lógica, não negligenciam o fato de que é incompleta e desigual a inclusão digital brasileira, bem como sua apropriação pedagógica. Desse modo, tais estudiosos asseguram corretamente que a apropriação das mídias e das novas tecnologias na educação nacional não pode prescindir de um debate público acurado e comprometido sobre o acesso a tais tecnologias.

Considerações finais

Esse artigo analisou a produção de conhecimento sobre o trabalho docente no Brasil no período de 2011 a 2019. Utilizou-se,

para tanto, artigos científicos publicados em língua portuguesa em revistas indexadas ao Portal de Periódicos da Capes como fonte de pesquisa.

A análise e organização dessa produção em seis categorias analíticas – trabalho docente: natureza e significado (18,9%), trabalho docente como ação pedagógica e(ou) educativa (17,8%), trabalho docente: política, gestão e avaliação (16,3%), precarização e intensificação do trabalho docente (16,3%), trabalho docente, saúde e qualidade de vida (11,9%) e trabalho docente, mídias e novas tecnologias (9,7%) – indicam as principais temáticas e(ou) problemáticas sobre as quais, nesse período, a comunidade científica tem se dedicado a investigar.

Nesse sentido, tais categorias ajudam a compreender o campo científico em destaque, bem como entender as prioridades na agenda de pesquisa nesse período, além de viabilizar o levantamento de lacunas e, sobretudo, de possibilidades de novas produções. Ademais, tal categorização sinaliza que contemporaneamente diferentes aspectos do trabalho docente têm sido investigados, problematizados, refletidos e discutidos pelos pesquisadores brasileiros. Por outro lado, essa variedade de aspectos sugere a complexificação do trabalho docente na atualidade.

A atenção aos percentuais de cada categoria, de outra parte, não aponta uma concentração de trabalhos em torno de uma ou de outra questão. Seu exame, noutra direção, assinala – até certo ponto – um equilíbrio entre os temas abordados. O que difere, por exemplo, das considerações de Duarte (2010) que advogam a concentração em torno de temas relativos à formação docente e aos impactos das reformas educacionais sobre o trabalho docente.

A despeito disso, e considerando a diversidade de questões tratadas, é flagrante a preocupação dos pesquisadores do trabalho docente com os acontecimentos e determinantes políticos, econômicos e sociais que atravessam o trabalho em discussão. Isso significa que a grande maioria das pesquisas científicas, mesmo aquelas voltadas a temas emergentes como é o caso dos estudos sobre o trabalho docente e as novas TICs, está atenta às alterações e consequências promovidas pelas recentes reformas educacionais, pelos processos de precarização e intensificação do trabalho, bem como pelo novo avanço tecnológico considerando, ademais, o contexto social, político e econômico mais amplo.

Cabe destacar ainda nessas considerações que, no Brasil, não se construiu uma unidade semântica em torno da questão, visto que a expressão “trabalho docente”, ainda hoje, é apresentada por vários pesquisadores como um sinônimo de “trabalho pedagógico”, “trabalho de professores”, “agir docente”, “fazer pedagógico”, e, em alguns poucos casos, como “docência” e “processos de ensino”.

Essa polissemia está relacionada, de um lado, com a própria variedade de atribuições que compõe o chamado trabalho docente – atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem, planejamentos de ensino e a construção das propostas político-pedagógicas, além da gestão escolar e da articulação da escola com as famílias e com a comunidade – bem como, de outro lado, com a pluralidade das orientações teórico-metodológica que orientam tais pesquisas. Tal variedade semântica, não obstante, coloca uma importante limitação nesse estudo que, por sua vez, optou por trabalhar na busca dos artigos apenas com o descritor “trabalho docente”.

Por isso, recomenda-se, para novos estudos dessa natureza, ampliar o número de descritores a fim de contemplar a diversidade de sentidos e significados que atravessam a questão, isso na tentativa de apanhar a totalidade de sua produção, assim como a polissemia que marca o campo científico em destaque. Ainda como sugestão, orienta-se atentar para as particularidades do trabalho docente nos diferentes níveis (infantil, fundamental, médio/profissional, superior) e nas distintas modalidades de ensino (presencial, à distância, especial, educação de jovens e adultos).

Por fim, alerta-se para o fato de que apreender o trabalho docente como objeto de pesquisa supõe atenção aos amplos, complexos e contraditórios processos que o perpassa. O que implica compromisso ético e político, sobretudo de desmistificar, problematizar e refletir sobre as novas e as velhas formas de trabalho que ainda marcam a docência no Brasil. Tarefa necessária e pertinente.

The knowledge production about teaching work in Brazil: a review of the specialized literature on the subject

ABSTRACT: The study analyzes the scientific production on teaching work in Brazil based on scientific articles published between 2011 and 2019, in Portuguese, in national and international journals indexed to the Journal Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes). From the content analysis, 185 studies were analyzed which, despite their theoretical diversity, were grouped into six analytical categories, namely: teaching work: nature and meaning; teaching work: policy, management and

evaluation; insecurity and intensification of teaching work; teaching work as a pedagogical and(or) educational action; teaching work, health and quality of life; and, teaching work, media and new technologies. The analysis suggests a broad process of precariousness, intensification and control of teaching work, as well as the advancement and incorporation of new media and technologies to the teaching work process. Such aspects reconfigured the activities and responsibilities of teachers with substantial consequences for their health and quality of life.

KEYWORDS: Teaching work. Teaching profession. Knowledge production.

La producción de conocimientos sobre el trabajo docente en Brasil: una revisión de la literatura especializada en el tema

RESUMEN: El estudio analiza la producción científica sobre el trabajo docente en Brasil en base a artículos científicos publicados entre 2011 y 2019, en portugués, en revistas nacionales e internacionales indexadas en el Portal de la Revista de la Coordinación para la Mejora del Personal de Educación Superior (Capes). A partir del análisis de contenido, se analizaron 185 estudios que, a pesar de su diversidad teórica, se agruparon en seis categorías analíticas, a saber: trabajo docente: naturaleza y significado; trabajo docente: política, gestión y evaluación; inseguridad e intensificación del trabajo docente; el trabajo docente como acción pedagógica y/o educativa; trabajo docente, salud y calidad de vida; y, trabajo docente, medios y nuevas tecnologías. El análisis sugiere un amplio proceso de precariedad, intensificación y control del trabajo docente, así como el avance e incorporación de nuevos medios y tecnologías al proceso de trabajo docente. Dichos aspectos reconfiguraron las actividades y responsabilidades de los docentes con consecuencias sustanciales para su salud y calidad de vida.

PALABRAS CLAVE: Trabajo docente. Profesión docente. Publicaciones periódicas como asunto

Referências

ALMEIDA, B. Mídia audiovisual como recurso auxiliar na prática de alfabetização. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 36, n. 61, p. 381-400, jan. 2012.

ANDRÉ, M. E; ENS, R. T. A formação de professores nas dissertações e teses da área de educação no Brasil: um estudo comparativo. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO. Congresso Internacional de Educação e Trabalho. 1., 2005, Aveiro. [Anais]...* Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2005.

ARBEX, A. P. S.; SOUZA, K. R.; MENDONÇA, A. L. O. Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 263-284, jan. 2013.

- AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 695-709, set. 2012.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENINI, E. G.; FERNANDES, M. D. E.; ARAUJO, C. B. Z. M. Educação a distância: configurações, políticas e contradições engendradas no trabalho docente. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 14, n. 29, p. 67-92, jun. 2015.
- BERNARDO, M. H. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: O desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 129-139, 2014.
- BIRGIN, Alejandra. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma Argentina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 95-113, dez. 2000.
- BRACHT, V. *et. al.* Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011.
- CAÇÃO, M. I. Desafios da formação docente no curso de pedagogia: aligeiramento e pragmatismo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 21, n. 84, p. 1-22, 2013.
- CAETANO, E.; NEVES, C. E. P. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, v. 9, n. 33e, p. 251-263, out. 2012.
- CALDAS, A. R. Estudos sobre trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 353-365, maio/ago., 2010.
- CASTIEL; L. D.; SANZ-VALERO; J.; MEI-CYTED, R. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, p. 3041-3050, 2007.
- CECÍLIO, S.; ARAÚJO, D. O. S. Professores e tecnologias digitais no ensino superior: tendências de uso e implicações para a subjetividade de professores. *Roteiro*, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 337-364, jul. 2013.
- CÓSSIO, M. F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. *E-curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 4, 2015.
- COSTAS, F. A. T.; HONNEF, C. Educação especial na perspectiva inclusiva: implicações para o trabalho docente articulado no ensino médio e tecnológico. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 23, n. 1, 2015.
- CUNHA, R. C. O. B.; GOUVEIA, A. B.; FERNANDES, M. J. S. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p.386-416, 2015.

DAMETTO, J.; ESQUINSANI, R. S. S. Mae, mulher ... professora! questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 37, n. 2, p. 149-157, 2015.

DUARTE, A., *et al.* Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, p. 101-117, 2010.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 799-814, 2012.

FREIRE, P. A. A relação entre assédio moral e esgotamento mental (Síndrome de Burnout) em educadores. *Acesso Livre*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 93-106, jun. 2015.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudo de revisão sistemática: uma opção para as ciências do movimento humano. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014.

HYPÓLITO, A. M. *Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

HYPÓLITO, A. M.. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-78, jan. 2012.

IÓRIO, A. C. F.; LÉLIS, I. Precarização do trabalho docente numa escola de rede privada do subúrbio carioca. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 138-154, 2015.

LEITE, I. Trabalho docente em perspectiva sócio-histórica: a posição de classe do professor e os desafios contemporâneos. *Revista Histedbr Online*, v.13, n. 49, p. 164-176, jul. 2013.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n 100, p. 1179-1201, out. 2007.

MAIA, T. C. S.; HOBOLD, M. S. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 39, p. 3-14, 2014.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, ago. 2007.

- MANCIBO, D.; FRANCO, M. E. D. P. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (org.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 191-204.
- MEIRA, T. R. M. Percepção dos professores sobre o trabalho docente e suas repercussões na saúde. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, Fortaleza, v. 27, n. 2, p. 276-282, 2014.
- NOGUEIRA, A. L. H.; CATANANTE, I. T. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 175-190, abr. 2011.
- OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.
- OLIVEIRA, M. E. Precarização e resistência docente: memórias de greves e crise de mobilização na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. *Revista Izquierdas*, Santiago, v. 35, p. 287-317, 2017a.
- OLIVEIRA, M. E. "Professor, você trabalha ou só dá aula?": o fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, v. 16, n. 70, p. 381-382, maio 2017b.
- PEREIRA, E. F. *et al.* O trabalho docente e a qualidade de vida dos professores na educação básica. *Revista de Salud Pública*, Bogotá, v. 16, n. 2, p. 221-231, 2014.
- PORCARO, R. C. Os desafios enfrentados pelo educador de adolescentes e adultos não se desenvolvem a partir do trabalho de seu professor. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 25, p. 38-57, jan. 2011.
- RAITZ, T. R.; SILVA, C. D. L. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 204-213, abr. 2014.
- RAMOS, M. A. B.; SILVA, C. R. A linguagem construindo/constituindo/consolidando o trabalho docente: o que revelam os modos de dizer sobre o agir do professor? *Signótica*, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 233-256, 2016.
- SANTOS, A. R. J. *et al.* Alguns limites e possibilidades da prática pedagógica no contexto escolar. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, v. 16, n. 69, p. 245-254, fev. 2017.
- SANTOS, U. E.; SABIA, C. P. P. Percurso histórico do Saresp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 354-385, 2015.
- SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SILVA JÚNIOR, J. R.; MARTINS, T. B. Formação e certificação em massa e abordagens do multiculturalismo e das competências na educação a distância: implicações ao trabalho docente. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, v. 13, n. 51, p. 238-251, set. 2013.

SILVEIRA, K. A. *et al.* Indicadores de estresse e *coping* no contexto da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 127-142, 2014.

SOUZA, T. M. V. C.; OLIVEIRA, C. A. H. S. Trabalho docente: representações sociais em professores de uma universidade pública. *Psico*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 590-600, jan. 2013.

SUBTIL, M. J. D. Tecnologias e meios comunicacionais na educação: a necessária reflexão sobre formação e trabalho docente. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, v. 13, n. 52, p. 402-415, nov. 2013.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.167. Relator Ministro Joaquim Barbosa. Brasília, DF, 24 jul. 2011. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=626497>. Acesso em 18 nov. 2018.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

Submetido em: 21/08/2019
Aceito em: 03/07/2020

Memórias de alunos universitários acerca das práticas avaliativas na educação básica

Resumo: O presente artigo objetiva analisar a narrativa escrita de alunos universitários de quatro cursos de licenciatura de uma universidade federal no Triângulo Mineiro, no que diz respeito às suas percepções acerca das práticas avaliativas vivenciadas enquanto alunos da educação básica. Para tanto, foi realizada uma atividade na disciplina Avaliação Educacional, ministrada no segundo semestre de 2018, em que os alunos registram, por meio de tópicos, suas memórias sobre a avaliação na educação básica. Participaram da atividade 50 alunos, os quais realizaram-na em duplas e em trios. Tendo em vista uma maior organização dos registros a partir dos assuntos contemplados, as narrativas foram divididas em duas categorias temáticas: diferentes práticas de avaliação e abuso de poder. Os resultados mostram que a ação de avaliar pode ser ampla, assumindo um caráter diagnóstico processual e contínuo; à medida que, quando relacionada com o abuso de poder, passa a ser uma ferramenta de domínio do professor sobre o aluno. Conclui-se a importância do desenvolvimento de um processo avaliativo a partir de uma perspectiva transformadora, em que a participação do aluno é valorizada, tendo o professor o papel de atuar no mapeamento das dificuldades daquele.

Palavras-Chave: Práticas avaliativas na educação básica. Memória. Alunos universitários.

Anelise Martinelli Borges Oliveira
Universidade Federal do Triângulo
Mineiro
anelise.oliveira@uftm.edu.br
Mari Clair Moro Nascimento
Universidade Estadual de Londrina
maricclairmoro@hotmail.com

Introdução

Nos últimos trinta anos, pesquisas acadêmico-científicas sobre as práticas avaliativas escolares vêm constituindo uma importante área de investigação para se refletir o processo de ensino e de aprendizagem na educação básica. Autores como Hoffamn (2009) e Fernandes (2006) evidenciam a importância de uma avaliação para além da ação de se medir os conhecimentos adquiridos pelo aluno.

No âmbito educacional, a avaliação é um fenômeno que se inter-relaciona com as relações estabelecidas em sociedade e com os espaços histórico-culturais. Nesse sentido, o processo avaliativo é determinado por condicionantes históricos, sociais, econômicos, políticos e pedagógicos, a partir de uma dialogicidade com o contexto em que se insere. Avaliar é um processo que envolve conceitos, princípios e valores, e, por isso, não se encontra isento de subjetividade.

Inerente à prática pedagógica em sala de aula, a avaliação ocupa lugar de destaque nas relações entre professores e alunos, podendo contribuir, por exemplo, para o desenvolvimento de situações de

proximidade e empatia, ou até mesmo situações de constrangimento e medo, sobretudo por parte do aluno. Como principal instrumento legitimador do sucesso ou do fracasso na escola, a avaliação está centrada no aproveitamento escolar, cabendo ao professor a tarefa de julgar o rendimento do educando, rendimento esse que se supõe refletir a eficácia do sistema educativo.

Na perspectiva de que o processo avaliativo pode ocasionar estados e reações diversos, tanto por parte de quem avalia quanto de quem é avaliado, este trabalho tem como objetivo analisar a narrativa escrita de alunos universitários de quatro cursos de licenciatura, de uma universidade federal localizada no Triângulo Mineiro, no que tange às suas memórias sobre as práticas avaliativas vivenciadas enquanto alunos na educação básica.

O trabalho com as memórias dos futuros professores, acerca da avaliação da aprendizagem, teve o intuito de resgatar vivências que os mesmos tiveram nos bancos escolares, uma vez que as aprendizagens obtidas ao longo da vida interferem na construção da identidade docente. (TARDIF, 2002) Assim, para se ter conhecimento sobre as vivências dos licenciandos, foi realizada uma atividade na disciplina Avaliação Educacional, no segundo semestre de 2018, em que participaram cinquenta graduandos. Nessa atividade¹, além da docente responsável pela disciplina apresentar fundamentos teóricos e práticos das concepções avaliativas, chamou os futuros professores a refletirem sobre o exercício da docência e a estabelecerem mudanças, se necessário, porque “[...] os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que se pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.” (TARDIF, 2002, p. 53)

Tendo em vista uma maior organização dos registros a partir dos assuntos contemplados, as narrativas foram divididas em duas categorias temáticas: diferentes práticas de avaliação e abuso de poder.

Ao longo do presente estudo, serão realizadas algumas considerações no que tange à questão da memória; posteriormente será feita uma análise acerca das narrativas escritas dos graduandos sobre a memória que possuem da avaliação na educação básica, a partir de um diálogo com autores que abordam a temática da avaliação.

Memória de avaliação na educação básica: o que dizem os alunos dos cursos de licenciaturas

Entende-se por memória o processo de (re)atualização dos acontecimentos e das experiências vividas, a qual se desencadeia no presente. A memória do passado se revela no tempo presente, sendo uma (re)criação do passado, como mostra Seixas (2001, p. 42, grifos da autora):

Toda memória é fundamentalmente 'criação do passado': uma reconstrução engajada do passado (muitas vezes subversiva, resgatando a periferia e os marginalizados) e que desempenha um papel fundamental na maneira como os grupos sociais mais heterogêneos apreendem o mundo presente e reconstróem sua identidade, inserindo-se assim nas estratégias de reivindicação por um complexo direito ao reconhecimento.

Enquanto fenômeno mutável, a memória (individual ou coletiva) pode tornar real determinados fatos, à medida que pode modificar outros. De acordo com Pollak (1992), há três elementos principais que constituem a memória: os acontecimentos, as pessoas e os lugares. Os acontecimentos podem ser vividos individualmente, ou, "por tabela", no qual a memória coletiva herdada faz com que o indivíduo sinta parte do acontecimento, mesmo sem ter participado dele. O acontecimento adquire tais proporções que é praticamente impossível afirmar se o indivíduo participou ou não dele. À esse fenômeno, Pollak (1992) chama de projeção; as pessoas, as quais podem ter vivido realmente determinado fato, ou, "por tabela" (se apropriado, por identificação de determinado passado, de um espaço-tempo que não viveu); e, os lugares, em que pessoas se ligam a eles por uma lembrança (infantil, comemorativa, etc.), mesmo que "por tabela"².

Além da problemática das projeções, há a questão dos vestígios datados na memória, onde é recordada uma data precisa de determinado acontecimento. Assim, os relatos podem trazer precisão acerca de datas ligadas à vida íntima (como casamento, nascimento/morte de familiares) em detrimento de datas relacionadas à vida profissional e(ou) pública. De forma contrária, determinados relatos podem conter mais aspectos da vida profissional, de modo que a vida (data) pública se torna vida (data) privada. No entendimento de Pollak (1992), não se pode conceber isso como uma falsificação

(1) Quando no momento de sua realização em sala de aula, tal atividade teve o propósito de desencadear nos alunos universitários o repensar sobre as práticas no contexto da escola contemporânea. Devido à riqueza dos resultados da atividade, teve-se posteriormente a intenção de transformar em pesquisa o registro dos alunos, resultante neste texto, no sentido de demonstrar à comunidade acadêmica, especialmente aos docentes que atuam na formação inicial para a docência, que rememorar as vivências na educação básica pode proporcionar aos graduandos novas formas de exercer a docência. Nesse sentido, a atividade não foi submetida ao Comitê de Ética.

(2) Esses três elementos constitutivos da memória podem ser fatos concretos ou se tratar de uma projeção/transferência de outros eventos. Como exemplo, Pollak (1992) menciona que na França há certa confusão sobre o que pertenceu à 1ª e à 2ª guerras mundiais, sendo que, em alguns relatos, ambas se tornam uma grande guerra. No que diz respeito às guerras mundiais, o autor cita ainda a transferência de memória dos pais/familiares para parentes mais novos, onde um determinado tipo de capacete, o qual existiu somente durante a 1ª guerra, também foi relatado por pessoas que viveram a 2ª guerra.

do que realmente ocorreu, uma vez que a vida do indivíduo pode ter se reduzido à representação do personagem público.

Portanto, a memória não se refere apenas à vida física do indivíduo, ela é igualmente herdada, sofrendo flutuações em função do momento em que está sendo articulada. Enquanto fenômeno construído social e individualmente, a memória pode se organizar em função das preocupações pessoais e políticas do momento, contribuindo para reforçar sentimentos de identidade e de pertencimento: [...] “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.” (POLLAK, 1992, p. 204) A memória e o sentimento de identidade “[...] são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos.” (POLLAK, 1992, p. 205, grifos do autor), pois se tem preocupações – de governos, autoridades, grupos que detém o poder econômico, político, etc. –, sobre quais fatos serão “gravados” na memória de determinada sociedade.

No presente trabalho, interessa os fatos gravados na memória dos alunos licenciandos sobre a forma como foram avaliados na educação básica. Conforme pontuado anteriormente, essas “memórias” foram divididas nas categorias temáticas: diferentes práticas de avaliação e abuso de poder, as quais serão vistas a seguir.

Diferentes práticas de avaliação

A palavra avaliar deriva do latim, tendo por significado atribuição de mérito e valor ao objeto que se estuda. Assim, avaliação diz respeito à atribuição de um juízo de valor para mapear a qualidade do seu resultado, e, no âmbito escolar, associa-se, de forma simplista, ao ato de medir os conhecimentos apropriados pelo aluno. (KRAEMER, 2005)

A avaliação que acontece em sala de aula se baseia na relação professor e aluno, constituindo de:

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro,

para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. (HOFFMANN, 2009, p. 17)

A prática avaliativa pressupõe reflexão e questionamento sobre a própria ação docente, levando-se em consideração os sujeitos que se encontram envolvidos nesse processo, e, em especial, o aluno. Considera-se, assim, importante o professor utilizar diversos procedimentos e instrumentos de avaliação, e não somente as provas, no sentido de avaliar o educando nas mais diversas vertentes, pois cada instrumento possibilita ao professor coletar informações diferentes acerca de como está a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. Conforme indica Silva (2004, p. 66), “[...] não se justifica o uso apenas de um instrumento avaliativo, pois quanto maior for o seu número, mais tipos de informações poderão ser coletadas, possibilitando uma melhor compreensão e intervenção sobre o objeto avaliativo”. Frente ao exposto, fica evidente que a avaliação é o processo por meio do qual o professor faz o mapeamento de como o aluno está aprendendo, coleta que se vale da diversificação de instrumentos avaliativos. No entanto, apenas conhecer como está o aprendizado do aluno não favorece melhorias,

[...] porque o importante é que, de posse dessas constatações, sejam desencadeadas ações de melhorias para os aspectos dificultadores. Diferente disso tende a prevalecer a simples verificação, a encerrar o ato avaliativo no momento em que se faz a identificação dos erros e dos acertos cometidos pelos alunos e seu subsequente registro sob a forma de escores. (NASCIMENTO, 2012, p. 97)

Libâneo (1994) lembra que um dos equívocos da escola brasileira é conceber a avaliação como o ato de se aplicar provas escritas, e atribuir notas aos alunos, a partir de critérios classificatórios, prevalecendo a verificação, ato que se encerra na simples identificação da nota, sem uma tomada de atitude para sanar as dúvidas dos alunos. Reduzida à cobrança do que o discente memorizou, a avaliação é muitas vezes utilizada pelo professor como instrumento de controle:

É verdade que a atitude de dar notas somente com base em provas escritas tem limitações. As provas frequentemente são empregadas apenas para medir capacidade de

memorização. Os livros didáticos e as tarefas dadas pelos professores estão repletos de exercícios desse tipo. (LIBÂNEO, 1994, p. 200)

Conforme se observa a seguir na narrativa dos alunos licenciandos, alguns pontos positivos da memória da avaliação na educação básica seriam a utilização, pelo professor, de diferentes instrumentos avaliativos e de espaços para além da sala de aula: *“Seminários, feiras de ciência e feira literária.”*; *“Participação em atividades extracurriculares.”*; *“Apresentação de trabalhos.”*; *“Atividades dinâmicas, utilizando plataformas digitais.”*; *“Avaliação ao ar livre com acesso ao recurso didático.”*; *“[O professor] passava filmes com animais e dava atividades para relacionar com conceitos dentro da ciência”*.

A forma pela qual professores realizavam o processo avaliativo também foi pontuada pelos discentes: *“Alunos elaboravam as questões e tiravam dúvidas como meio de avaliação.”*; *“Prova de consulta visando o conhecimento e a capacidade do aluno de buscar a informação de maneira eficaz.”*; *“Provas em duplas”*.

Percebe-se, na primeira narrativa, que a inversão do autor que cria as questões da prova – o aluno e não mais o professor –, foi satisfatória para o aprendizado dos alunos, uma vez que eles próprios foram produtores dos questionamentos e das possíveis respostas, com o auxílio do docente. No que concerne à prova com consulta, subentende-se que pode vir a proporcionar uma maior segurança, caso o aluno se esqueça de algum conteúdo, além de requerer que a partir da consulta ele reestruture sua resposta, ação que pode oportunizar a construção de saberes, ainda no instante da prova. Ambos os relatos evidenciam o aluno como construtor do seu conhecimento.

Em relação ao protagonismo dos alunos na construção do conhecimento, citam-se igualmente as seguintes narrativas: *“O que me marcou na aula de ciências foi ver o tipo sanguíneo através de práticas em laboratório para o ensino de genética.”*; *“Pesquisa e elaboração de experimentos.”* Aqui, atividades de investigação aparecem como necessárias para a aquisição de novos conhecimentos, por meio da interação do sujeito (aluno) com a realidade vivenciada. O educando passa a ser o centro e o educador o auxilia nesse processo. Segundo Demo (2000, p. 85): *“Torna-se premente assumir, definitivamente que a melhor maneira de aprender não é escutar aula, mas pesquisar e elaborar com mão própria, sob orientação do professor”*.

É interessante assinalar que algumas das narrativas dos alunos destacam como ponto positivo da avaliação: “*Conteúdo ensinado coerente com a prova.*”; “*Quando seus estudos são recompensados.*”. O primeiro relato traz a ideia de que nem sempre o assunto cobrado na prova condiz com o ensino, o que é uma incongruência, pois subentende-se que todo professor, em sua prática pedagógica, deveria solicitar, nos instrumentos avaliativos, os conteúdos trabalhados em sala de aula. Já o segundo relato expõe acerca de recompensas no estudo, uma prática que, se vinculada às premiações, induz o aluno a estudar para obter algo externo como reconhecimento de ser inteligente ou esforçado, ou até mesmo o ganho de objetos, reforços que induzem o educando a estudar para tirar nota e não para a aquisição de conhecimentos.

A devolutiva dos professores com relação à prova foi igualmente abordada de forma positiva pelos alunos, especialmente, nas seguintes memórias: “*Após entrega da prova o professor pede a correção das questões incorretas valendo ponto – bom para aprender o certo e não apenas esquecer depois da prova.*”; “*Professores corrigindo oralmente questões de uma prova.*”. Essas narrativas sugerem a importância do professor compreender os erros nos instrumentos avaliativos para a superação das dificuldades dos discentes, e assim “[...] proporcionar um *feedback* de elevada qualidade, que ajude a melhorar a aprendizagem dos alunos, nomeadamente mediante processos de autorregulação, de auto avaliação e de autocontrole.” (FERNANDES, 2006, p. 26, grifo do autor) Ao receber um *feedback* adequado, no que tange a seus progressos e dificuldades, o aluno passa a atribuir sentido e significado no que aprende.

Com relação à realização dos instrumentos avaliativos propostos pelo professor, aparecem as seguintes narrativas: “*O alívio após a prova.*”; “*O choro após a prova.*”; “*Pressão psicológica por boas notas.*”; “*Medo de decepcionar os pais.*”; “*As avaliações sempre foram uma questão de ansiedade para mim, com provas extensas e complicadas.*”; “*Avaliações orais para pessoas tímidas deixam traumas.*”. Os relatos possuem um ponto em comum: a ideia de que a avaliação pode gerar inquietação no aluno. Também revelam que a situação de prova gera, muitas vezes, efeitos negativos, como por exemplo a cobrança pessoal/familiar/social, a competição e o medo diante da possibilidade de fracasso. De fato, a situação de prova traz preocupação por parte do discente, seja em momento anterior à sua realização (no que tange à preparação, ao planejamento dos estu-

dos), seja durante (no que diz respeito à obrigação de se lembrar do conteúdo) ou mesmo posteriormente (em que se tem incerteza do desempenho). Como pontua Gonzaga e demais autores (2016, p. 78), tal prática avaliativa pode ocasionar ansiedade, uma vez que:

[...] com a aproximação de uma prova, o indivíduo está preocupado com as demandas, possibilidades e constrangimentos relacionados a ela e pensa em como se preparar e regular os sentimentos e emoções associadas com a avaliação negativa. A incerteza dos resultados é alta, nesta fase, podendo ser experimentada emoções ameaçadoras e/ou desafiadoras.

Dado que a ansiedade é um dos problemas do século XXI (ANDRADE et al., 2019), é importante, no contexto escolar, a utilização de estratégias que possam diagnosticar situações estressoras e seu posterior enfrentamento, a partir de um diálogo com outras áreas do conhecimento, especialmente com a área das ciências da saúde. Nesse sentido, faz-se fundamental uma mudança de paradigma quanto à concepção, muitas vezes simplista, que se tem da avaliação da aprendizagem, porque esse processo

[...] pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e regulação das aprendizagens. Obviamente, os professores terão um papel que é, ou deve ser, preponderante em aspectos como a organização e a distribuição do processo de feedback, enquanto os alunos terão uma evidente preponderância no desenvolvimento dos processos que se referem à auto-avaliação e à auto-regulação de suas aprendizagens. (FERNANDES, 2009, p. 60)

Como fator negativo, as memórias dos licenciandos, sobre a realização de provas bem como sobre a atribuição de notas na educação básica, foram assim expostas:

'O acúmulo de provas de diferentes matérias.'; 'Muitas questões para pouco tempo.'; 'No primeiro ano do Ensino Médio eu era avaliada de quatro maneiras, duas provas de testes e duas provas dissertativas de uma mesma disciplina, e isso era muito maçante.'; 'Caráter competitivo das avaliações.'; 'Na escola, a nota dos alunos era em forma de letras, sendo I- Irregular, R- Regular, B- Bom e M- Muito Bom, e com isso nunca sabíamos qual era a nossa nota específica'.

As memórias anteriores evidenciam a avaliação como processo simplista de classificação do aluno. Isso vai ao encontro das palavras de Libâneo (1994, p. 95), quando afirma que a avaliação é muitas vezes resumida à “[...] realização de provas e atribuição de notas”, cumprindo função “[...] de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.” Os escritos também apontam a prova como um dispositivo de disputa e competitividade, características que, segundo Libâneo (2013), estão presentes na escola brasileira desde a década de 1990, tendo em vista que as escolas possuem metas a serem atingidas, e, competências a serem desenvolvidas nos alunos, para que estes sejam preparados a responder as avaliações em larga escala que medem o conhecimento³.

A avaliação, enquanto processo que compõe a prática docente precisa ser pensada como uma ação formalmente sistematizada e organizada, associada ao contexto social vivido pelos agentes do espaço escolar. Ao refletir os valores e crenças contidas na sociedade, a avaliação expressa “[...] um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.” (SORDI, 2001, p. 173) Devido a isso, a prática avaliativa não acontece em períodos isolados do trabalho docente, mas se faz presente durante todo o ano letivo:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p. 122)

Assim, é importante que a avaliação esteja imbuída de sentido e significado para o aluno. Na contramão dessa ideia, estão as seguintes afirmações dos graduandos:

‘Cobrança de conteúdo incoerente com o conteúdo ministrado em sala de aula.’; ‘[o professor] solicitou atividades desnecessárias, nas quais só se copiava matéria em forma de resumo.’; ‘Ler um texto complexo e responder. Respondemos com trechos de texto que não entendemos e por fim só recebemos o visto. O professor não deu nenhuma explicação do sentido daquela atividade’.

(3) Como exemplo, pode-se citar o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que é um conjunto de avaliações externas que tem por objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira bem como dos fatores que podem interferir no desempenho do aluno. Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Depreende-se, pelas frases anteriores, a abordagem de conteúdos em sala de aula sem um objetivo definido, o qual pudesse vir a agregar ao conhecimento do discente. Tais atividades geram desinteresse e desmotivação no aluno, o qual passa a frequentar a escola, ou mesmo a aula de determinado professor, muitas vezes, por obrigação, fato que pode contribuir para o fracasso da aprendizagem e até mesmo para a evasão escolar. A avaliação precisa ter um propósito e fazer sentido para o aluno. Como mesmo afirma Moreto (2008, p. 87): “[...] se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo.”, porque não há problemas em utilizar esse instrumento avaliativo, desde que seus resultados sejam interpretados pelo professor, para ajuste nas suas práticas de ensino e, pelo aluno, para reorganização do próprio percurso de aprendizagem. Assim, aluno e professor são protagonistas ao se efetivar o ato de avaliar. No entanto, cabe lembrar que a aprendizagem é construída nas relações em sala de aula, sendo o professor, o responsável por proporcionar condições para tal.

Abuso de poder

A escola se configura como uma instituição disciplinar, em que o controle sobre os corpos – especialmente os dos alunos –, acontece por meio da regulação do tempo, espaço e comportamento. A rotina pré-determinada da escola, com horários fixos – entrada e saída, aulas, intervalo etc. – é estabelecida para que as atividades aconteçam de forma previsível, em consonância com as regulamentações da escola, e não saiam do que se considera como esperado. A lógica disciplinar se estrutura em uma necessidade de vigilância por parte das autoridades escolares, e para isso, mecanismos de controle e punição são disseminados no cotidiano do estabelecimento de ensino. Cabe lembrar que o processo de controle sobre o indivíduo é característica de muitos tipos de instituições – a prisão, a clínica, a fábrica, a família, a universidade, o próprio Estado – como mesmo assinala Foucault (2009). Nessa perspectiva, as práticas escolares estão vinculadas às relações de poder e a avaliação não está alheia a isso.

O poder disciplinar, segundo Foucault (2009, p. 164):

[...] é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente [...] O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos

simples: o olhar hierárquico, a sansão normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.

Com efeito, não são raros os casos em que a avaliação é utilizada como instrumento de punição. Isso pode ser visto a seguir, nas narrativas dos graduandos:

'Professor descontou a raiva devido a uma reclamação, resultando em anulação da prova e aplicação de uma nova prova com nível extremamente elevado!'; 'Professor autoritário, que tirava ponto de quem não acertava um exercício passado na lousa!'; 'Avaliação surpresa para fins de punição.'

Em todas as afirmações, fica notório que a ação punitiva do professor vem acompanhada da legitimação da manutenção do poder, no sentido de mostrar aos alunos sua autoridade absoluta. Além disso, a não obtenção do que é idealizado pelo professor (o acerto do aluno e a disciplina) pode vir acompanhada de consequências, como por exemplo, a retirada de pontos do discente que errou determinada atividade, conforme é verificado no segundo relato. Já o erro do aluno, aparece, de forma negativa, associado à incompetência e ao fracasso, e não como oportunidade de superação e possibilidade do aluno vir a aprender: "Aparentemente, aprender é acertar, é ajustar-se ao exposto pelo professor, ou pelo material instrucional, reproduzindo conhecimentos. Não há espaço ou tempo para o erro, não há permissão para os enganos, malogros ou falhas." (NASCIMENTO, 2012, p. 41)

A atribuição de notas – ou sua retirada – é um exercício de poder: "[...] o prazer de dar nota está, antes de tudo, em saborear um certo poder. Por definição, pronunciar um julgamento de valor é – pelo menos implicitamente – considerar-se como detentor da norma do bom, do verdadeiro, etc." (BARLOW, 2006, p. 40)

A prática avaliativa também pode estar ligada a situações de constrangimento. De acordo com os licenciandos:

'O professor reuniu todos os alunos que ficaram de exame no auditório e zoou dos alunos por isso, expondo-os ao ridículo!'; 'Exposição das falhas do aluno (notas baixas)'; '[O professor] Falar notas da prova em voz alta' 'Anotar nomes no quadro!'; 'Professor debochou de mim por conta de uma leitura em voz alta em que eu não sabia ler algarismos romanos!'; 'Tive uma professora de inglês que só deixava a gente ir ao banheiro ou beber água se pedisse em

inglês.; ‘O professor tomava tabuada dos alunos para eles entrarem na sala.’; ‘Humilhação por não saber responder e por demorar a terminar a prova’.

A análise das narrativas anteriores permite atentar para alguns tipos de abusos – humilhação, discriminação, arbitrariedade e violência psicológica –, em que decisões unilaterais são tomadas nas relações estabelecidas em sala de aula. Tais decisões não concebem a avaliação como um processo para aquisição de conhecimento, mas sim como um exercício do poder em si, podendo ter consequências desastrosas para os alunos, dadas as circunstâncias muitas vezes vergonhosas e até traumáticas. Assim, a postura do professor vai contra a concepção de avaliação como processo interativo, dialógico, cujo objetivo é a construção de conhecimento pelo aluno e a reorganização das práticas docentes para favorecer a superação do erro, pois o processo avaliativo só tem sentido quando promove a melhoria do status do conhecimento do aluno.

Uma vez mais, as narrativas dos licenciandos evidenciam a idealização em se obter dos alunos certas atitudes consideradas “legítimas” (o cumprimento de rituais determinados pelo professor/escola/sistema de ensino) e a repreensão por não atingirem tal idealização – como por exemplo a exposição desses alunos, seja fisicamente em um local específico, como o auditório, seja com o nome escrito no quadro. A última narrativa deixa subentender que o aluno foi discriminado por não conseguir finalizar a prova no tempo determinado, ou seja, por não cumprir o ritual de avaliação estabelecido pelo professor, uma atitude que desconsidera as especificidades dos sujeitos que compõem o universo da sala de aula.

Para Barlow (2006, p. 153), a avaliação escolar pode vir a ser um ato de segregação, manifestando-se de diversas formas: “[...] seja pela proclamação pública dos resultados (notas cifradas, classificação por ordem de mérito, “quadro de honra”, etc.); seja por sinais distintivos (cruzes, fitas, etc.); seja, enfim, concedendo nas salas de aula “lugares de honra” para os melhores alunos.” Isso pode ser visualizado especialmente na assertiva de um graduando ao revelar que o “*Professor escrevia no quadro de notícias da escola os nomes dos alunos que tiravam notas boas*”. Na concepção de classificar em mais ou menos inteligentes, bons ou maus alunos, a avaliação acontece “[...] sempre com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar, qualificar.” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 64), sendo realizada a serviço dos que se encaixam nas características do aluno ideal, descartando

qualquer possibilidade do olhar para ajustes nas práticas de ensino, após a análise e interpretação das dificuldades identificadas nos instrumentos ou procedimentos avaliativos.

A avaliação ainda pode servir como instrumento de vingança, conforme exposto:

Uma vez, um professor do Ensino Médio formulou uma prova muito difícil de química. Ele assustou os alunos durante uma semana inteira, dizendo que não iríamos conseguir responder a prova e quando estávamos realizando a avaliação, ele ria o tempo todo dos alunos, mandando que entregássemos a prova e desistíssemos. Isso me marcou, pois ninguém conseguiu ir bem, apesar de saber a matéria.

O relato anterior sugere a intenção do professor em utilizar a prova como represália, provavelmente contra algum comportamento da turma. Nesse ponto, pode-se lembrar de Vasconcellos (2000, p. 37), quando reflete: “[...] de instrumento de análise do processo educacional, a avaliação tornou-se instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de discriminação, de repressão, adquirindo até um caráter passional de vingança, de ‘acerto de contas’”. Na fala do graduando, percebe-se que o professor faz ameaças aos alunos não apenas em momentos anteriores à prova, como também no ato de sua realização, com o intuito de desmotivá-los e desencorajá-los a realizá-la com sucesso. Nota-se com isso uma sensação de prazer do professor, sobretudo quando o graduando diz “[...] ele ria o tempo todo dos alunos, mandando que entregássemos a prova e desistíssemos”. A pressão psicológica, tendo por objetivo o fracasso dos alunos, fica clara no trecho “[...] ninguém conseguiu ir bem, apesar de saber a matéria”. O relato do licenciando aponta na contramão do que se acredita ser o papel do professor enquanto elemento mediador entre aluno e conhecimento, no que diz respeito à aprendizagem a serviço da humanização e da emancipação.

Os licenciandos também lembraram de algumas situações envolvendo agressão física e agressão verbal enquanto alunos na Educação Básica: “*Estresse desnecessário por parte do professor, resultando em desacato verbal com aluno por ações simplórias.*”; “*Professor jogou o caderno da aluna no chão e ficou falando em alto e bom som que ela era burra, etc.*”; “*Castigo atrás da porta.*”; “*Cantinho do castigo.*” Tais memórias exemplificam a manifestação de abuso de poder exercido pelo professor. O castigo físico aparece como técnica de

(4) Exemplo disso é a própria legislação, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), implantado em 1990, cuja finalidade é a proteção integral da criança e do adolescente.

(5) Esse número foi conseguido durante conversa informal da professora com os alunos que realizaram a atividade.

controle, de disciplinarização dos corpos, visando o adestramento de alunos cujas atitudes não estavam condizentes com as normas do professor, da escola, e/ou do sistema de ensino. Para Foucault (2009, p. 143), o poder disciplinar: “[...] em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo”.

As memórias anteriores trazem exemplos de situações vexatórias vividas pelos alunos, em que estes são humilhados e ridicularizados perante os demais. Em todas as memórias são verificadas situações de *bullying* realizadas pelo professor. Aqui, o termo *bullying* se refere “[...] à exposição repetida a ações propositais que ferem ou prejudicam o indivíduo, caracterizando-se, principalmente, pela disparidade de poder entre os pares, de modo que uma pessoa é dominada por outra.” (CALBO et al., 2009, p. 74) Ainda segundo esses autores, o *bullying* na escola é um “estressor social crônico”, podendo desencadear na vítima efeitos como prejuízos no desempenho escolar, comportamento antissocial, baixa autoestima, estresse, ansiedade, depressão, e até mesmo tentativa de autoextermínio. (CALBO et al., 2009)

Em se tratando da regulação dos corpos e dos castigos disciplinares na temporalidade, pesquisa da área da História da Educação (VAGO, 2002) atesta que em décadas e séculos anteriores, as punições infligidas aos alunos eram mais severas, ao se fazer análise comparativa com os dias atuais⁴. No entanto, as memórias dos graduandos dos cursos de licenciatura permitem identificar que o poder disciplinar – e suas formas de punição – ainda está presente atualmente nas escolas, ao levar em consideração que a maior parte desses licenciandos possuem idade de 20 a 25 anos⁵ e concluíram a educação básica nos últimos anos.

A avaliação como uma prática reduzida à punição e à recompensa tem por objetivo moldar os sujeitos conforme o desejável pelo professor. “Valendo-se dessas duas ações, todo um processo de controle é desencadeado, evidenciando-se nas comparações, diferenciações, hierarquizações, exclusões ou inclusões realizadas, no intuito de homogeneizar formas de pensar e agir.” (NASCIMENTO, 2012, p. 54) Um processo avaliativo excludente que desencadeia a competitividade entre os alunos, muito mais do que a ajuda para auxiliar o outro a progredir no conhecimento.

Considerações finais

A avaliação é um instrumento pedagógico inerente à prática do professor. Para além da concepção reducionista que visa a atribuição de notas e classificação do aluno, a avaliação precisa ser pensada como um processo, cuja finalidade é a construção de conhecimento pelo aluno, um ser ativo e dinâmico e a reorganização das práticas docentes, a partir da análise dos resultados obtidos no instrumental avaliativo.

A análise das memórias dos graduandos sobre a avaliação na educação básica mostrou que a prática avaliativa pode estar relacionada com o abuso de poder quando passa a ser uma ferramenta de domínio do professor sobre o aluno. Assim, a avaliação surge como ameaça, vingança, segregação e até mesmo humilhação, despertando estados emocionais de vergonha, ansiedade e medo, por exemplo. Tal concepção de avaliação fica evidente em algumas narrativas, quando o professor, ao fazer uso do poder disciplinador, discrimina e/ou impede a ocorrência de falhas dos alunos por meio de punições diversas – agressão verbal e castigo físico, por exemplo.

Em contrapartida, as narrativas dos licenciandos também revelaram que a ação de avaliar pode ser ampla, assumindo um caráter diagnóstico processual e contínuo. Isso pôde ser constatado nas narrativas em que o professor não utiliza apenas a prova como único instrumento avaliativo, mas outros como o uso de filmes, feiras pedagógicas e seminários. Até mesmo com relação à prova escrita, constatou-se que a mudança da forma tradicional de aplicação – com consulta, em duplas – foi vista como positiva para os alunos.

Acredita-se que cabe ao professor utilizar a avaliação para constatar dificuldades e progressos na aprendizagem do aluno, articulando-se ao processo educativo, social e político vivenciado em sociedade. A partir de uma perspectiva transformadora, a avaliação passa a considerar e valorizar a participação do aluno, tendo o professor o papel de atuar para mapear as dificuldades, ação que requer atenção para suas incompreensões, portanto, para os erros. Nesse sentido, os erros são reconhecidos como uma aprendizagem em potencial, a ser construída mediante a diversificação nas estratégias de ensino, o que demanda que o professor ensine o mesmo conteúdo e diversas formas, considerando a diversidade dos alunos existentes na sala de aula e, sobretudo, suas especificidades.

University students' memories of evaluative practices in basic education

Abstract: This article aims to analyze the written narrative of university students from four undergraduate courses at a federal university in Triângulo Mineiro, with regard to their perceptions about the evaluative practices experienced as students of basic education. To this end, an activity was carried out in the Educational Assessment discipline, taught in the second semester of 2018, in which students recorded, through topics, their memories about assessment in basic education. Fifty students participated in the activity, which were carried out in pairs and in trios. In view of a greater organization of records based on the subjects covered, the narratives were divided into two thematic categories: different assessment practices and abuse of power. The results show that the action of evaluating can be broad, assuming a procedural and continuous diagnostic character; to the extent that, when related to the abuse of power, it becomes a tool for teacher control over the student. We conclude the importance of developing an evaluation process from a transforming perspective, in which the student's participation is valued, with the teacher having the role of mapping the student's difficulties.

Keywords: Evaluative practices in basic education. Memory. University students.

Memorias de estudiantes universitarios sobre prácticas evaluativas en educación básica

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la narrativa escrita de estudiantes universitarios de cuatro cursos de pregrado en una universidad federal en Triângulo Mineiro, con respecto a sus percepciones sobre las prácticas evaluativas experimentadas como estudiantes de educación básica. Con este fin, se realizó una actividad en la disciplina de Evaluación Educativa, impartida en el segundo semestre de 2018, en la que los estudiantes registraron, a través de temas, sus recuerdos sobre la evaluación en educación básica. Cincuenta estudiantes participaron en la actividad, que se llevó a cabo en parejas y en trios. En vista de una mayor organización de registros basados en los temas tratados, las narraciones se dividieron en dos categorías temáticas: diferentes prácticas de evaluación y abuso de poder. Los resultados muestran que la acción de evaluar puede ser amplia, asumiendo un carácter diagnóstico continuo y de procedimiento; en la medida en que, cuando se relaciona con el abuso de poder, se convierte en una herramienta para el control del maestro sobre el alumno. Llegamos a la conclusión de la importancia de desarrollar un proceso de evaluación desde una perspectiva transformadora, en la que se valore la participación del alumno, y el profesor tenga la función de mapear las dificultades del alumno.

Palabras-clave: Prácticas evaluativas en educación básica. Memoria. Estudiantes universitarios.

Referências

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANDRADE, João Vítor et al. Ansiedade: um dos problemas do século XXI. *Revista de Saúde ReAGES*, Paripiranga, v. 2, n. 4, p. 34-39, jul. 2019.

BARLOW, Michel. *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Saeb. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CALBO, Adriano Severo et al. Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos Clínicos*, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 73-80, jul./dez. 2009.

CALDEIRA, Ana Salgueiro. Resignificando a avaliação escolar. In: CALDEIRA, Ana Salgueiro. *Comissão permanente de avaliação institucional*: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

DEMO, Pedro. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez, v. 6, 2000.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: Artes e técnicas – Ciências e políticas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

FERNANDES, Domingos.. *Avaliar para aprender: fundamentos práticas e políticas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GONZAGA, Luiz Ricardo Vieira et al. Ansiedade de provas em estudantes do ensino médio. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 34, n. 84, p.76-88, jan./mar. 2016.

HOFFAMN, Jussara Maria Lerch. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA DA AMÉRICA DO SUL, 2005, Mar del Plata, Argentina. *Anais [...]* Mar del Plata: Universidade Nacional de Mar del Plata, 2005, p. 1-16.

LIBÂNEO, Carlos. *Didática*. 34 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, Carlos. Adeus professor, adeus professora? A identidade do professor na contemporaneidade. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 4.; SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, 3., 2013, Uberaba, Minas Gerais. *Anais [...]* Uberaba: UFTM, 2013. p. 1-17.

MORETO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro. *Avaliação da aprendizagem: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Tradução Monique Augras. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

SEIXAS, Jacy Alves. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (org.). *Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: EdUnicamp, 2001.

SILVA, Janssen, Felipe da. *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SORDI, Mara Regina de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papirus, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VASCONCELLOS, Celso. *Avaliação: concepção dialética-libertadora*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

Submetido em: 17/03/2020

Aceito em: 30/06/2020

Instruções para os autores

Os artigos deverão observar o escopo da revista, versando sobre temáticas referentes à educação, o que deverá estar explícito no título e resumo.

É possível submeter artigos de um, dois ou no máximo três autores.

Os originais (em português ou espanhol) deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processadores de texto sendo salvos em doc, docx, rtf usando qualquer programa de edição de texto, ou em formatos abertos (odt – usando o LibreOffice, OpenOffice ou BrOffice, por exemplo). A fonte deverá ser Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1 ½, justificado ou Liberation Sans (fonte livre). Os artigos devem ter entre 25.000 e 45.000 caracteres com espaço, não incluindo os resumos e as palavras-chave. Não serão permitidos Anexos e Apêndices ao artigo. As Resenhas deverão ter, no máximo, 10.000 caracteres com espaço, seguindo a mesma formatação utilizada para os artigos (anteriormente definidas). É imprescindível a indicação da referência completa da obra resenhada.

No original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

O título do artigo deve ter no máximo 15 palavras (diretriz para submissões a partir de setembro 2019). Resumo e palavras-chave em português, inglês e espanhol. Ele deverá conter entre 150 a 250 palavras, de acordo com a NBR 6028/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Descritores (palavras-chave, keywords e palabras clave) deverão acompanhar o Resumo, o Abstract (em inglês) e o Resumen (em espanhol), contendo no máximo, cinco palavras, que deverão ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, no seguinte endereço: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>. Cada autor/a só poderá ter um artigo em tramitação. Será observado um intervalo de 12 meses entre a publicação de textos escritos pelo/a mesmo/a autor/a e o início de um novo processo de submissão. No caso de professores e/ou pesquisadores vinculados à Universidade Federal da Bahia, será observado um intervalo de 36 meses entre a publicação de textos escritos pelo/a mesmo/a autor/a e o início de um novo processo de submissão (diretrizes válidas a partir de novembro de 2019).

A “Revista entreideias: educação, cultura e sociedade” segue as normas da ABNT vigentes referentes à Apresentação de citações em documentos (NBR-10 520), Numeração progressiva das seções de um documento (NBR 6024) e as Normas de apresentação tabular, do IBGE.

Destaca-se que, de acordo com as normas da ABNT e da política da Revista, deverão ser seguidas as seguintes orientações para a preparação dos originais:

1. Título principal em negrito e minúsculas, seções primárias maiúsculas e secundárias (títulos internos), em maiúsculas sem negrito.
2. Abreviaturas e siglas utilizadas pela primeira vez no texto devem figurar entre parênteses após o nome por extenso.
3. Citações com mais de três linhas deverão ser recuadas em 4 cm a partir da esquerda, espaço simples, justificado e digitado em corpo 11.
4. As notas, quando existirem, deverão ser exclusivamente explicativas, numeradas sequencialmente e aparecerem no pé de página.
5. Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser numerados, titulados corretamente e com indicação das fontes que lhes correspondem, devendo ser postados no sistema separadamente, com indicação clara no texto da sua localização. No sistema, submeter no campo “Transferir documentos complementares” (Etapa 4 da submissão)

As Referências deverão conter tão somente os autores e textos citados no artigo e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, de acordo com a NBR-6023/2002, da ABNT.

Modelos de Referências

Livro

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 140 p

Capítulo de livro

MEADOWS, A. J. Tornando públicas as pesquisas. In: _____. A comunicação científica. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999. p. 161-208.

Artigo de periódico

COUTO, Edvaldo Souza et. al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. Revista da Faced, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008

Coletânea

TENÓRIO, Robinson Moreira; AMORIM, Cláudio Alves. Desafios Educacionais em um mundo de automação. In: _____; LORDÊLO, José Albertino Carvalho. Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 311-324

Tese e Dissertação

SANTOS, Wilson Nascimento. Comunicação não verbal, ética, cinema e práxis pedagógica. 2008. 130 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

Congressos, Conferências, Simpósios e outros Eventos Científicos

SENNA, L. A. G. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na lingüística e na psicopedagogia. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 12., 2000, Campinas, SP. Anais... Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 2000. Disponível em: . Acesso em: 9 fev. 2006.

Referência Legislativa

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: . Acesso em: 8 de ago. 2008.

Matéria de Jornal

LEITE M. PLoS e SciELO dão o que falar. Folha de S. Paulo, 16 nov. 2002. Caderno Mais: 3.

Itens de Verificação para Submissão

A submissão dos originais deverá ser enviada por meio do Sistema Eletrônico de Revista (SEER) – portal da Revista *entreideias: educação, cultura e sociedade* (www.entreideiais.ufba.br) – e os autores poderão acompanhar o andamento de todo o processo de tramitação do seu texto através deste sistema. Para tal, o autor deverá se cadastrar no sistema, clicando na página inicial em “Acesso”. Se já for usuário do sistema, digitar o seu login e senha. Se não, clicar em “Não está cadastrado? Cadastre-se no sistema”, seguindo as orientações apresentadas na tela, e criando um nome para usuário, senha, informações pessoais e profissionais. Não deixe de preencher corretamente o campo “Resumo da Biografia” com os seus dados acadêmicos no momento do cadastramento inicial pois eles serão o usados para identificar o artigo no sistema, na versões online e impressa. Não deixe de incluir todos os autores do artigo,

na ordem que devem aparecer quando publicados. Esses dados ficarão armazenados no sistema. Após o cadastro, ou simplesmente após o login para os já cadastrados no sistema, siga os passos para a submissão do original.

No Passo 1, observe as condições de submissão marcando as caixas de seleção e escolhendo adequadamente a que seção o original se destina.

O não preenchimento dos metadados e a não indicação da seção a que se destina o texto implicará na imediata rejeição do texto.

O Passo 2 é a submissão propriamente dita. Observe que os seus dados armazenados no sistema estarão todos já disponíveis, não sendo necessário redigitá-los. Esse é um momento importante para a inclusão dos demais autores do original, se houver. Autores não incluídos nessa etapa não constarão da publicação da Revista.

O Passo 3 constitui-se no envio do arquivo com o original. Verifique o item “Assegurando uma Avaliação Cega segura”, para seguir as orientações de forma a garantir que a sua submissão não contenha nenhum tipo de identificação autoral, o que implicará na imediata rejeição do texto. Quadros, gráficos, mapas, tabelas entre outros, deverão ser postados no sistema, separadamente, com indicação clara da sua localização no texto submetido.

Ideias e opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade, não refletindo, necessariamente, a linha editorial da Revista.

Os originais serão submetidos, sem identificação de autoria, a dois avaliadores e, se necessário, a um terceiro. Esses avaliadores recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Cópias do conteúdo dos pareceres ficarão disponíveis no sistema SEER (portal da Revista *entreideias*: educação, cultura e sociedade), e os autores serão avisados por correspondência eletrônica sobre a conclusão da avaliação, mantendo-se em sigilo os nomes dos avaliadores.

Apesar da responsabilidade da correção normativa e gramatical do texto ser da inteira responsabilidade do autor, a Revista ainda procede a uma revisão dos textos. Caso necessário, a Revista poderá apontar falhas ou solicitar alterações nos originais.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

A contribuição deverá ser original e inédita ou que tenha sido publicada apenas em Anais de Congresso.

Os originais (em português ou espanhol) deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processadores de texto sendo salvos, preferencialmente, em formatos abertos (odt – usando o OpenOffice ou BrOffice, por exemplo) ou nos formatos rtf ou doc, usando qualquer outro programa de edição de texto.

Todos os endereços “URL” no texto (ex.: <http://pkp.ubc.ca>) estarão ativos.

A fonte deverá ser Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1 ½, justificado, não podendo ultrapassar o limite de 45 mil caracteres com espaço, não incluindo os resumos e as palavras-chave.

As referências finais e no corpo do trabalho deverão estar seguindo as normas da ABNT, especialmente a NBR6023, de agosto de 2002.

O texto segue os requisitos de formatação da revista segundo as Diretrizes do autor, encontradas na seção “Sobre” a revista. O arquivo com o artigo não contém nenhum tipo de identificação. A identificação do autor foi removida, e “autor” e “ano” foram usados na bibliografia e notas de rodapé, ao invés de nomes de autores, títulos, etc. O nome do autor foi removido em “Propriedades do documento”, opção do menu “Arquivo” na maioria programas editores de texto (LibreOffice, BrOffice, Word etc).

Não serão permitidos Anexos e Apêndices ao artigo. As Resenhas deverão ter, no máximo, 10 mil palavras, seguindo a mesma formatação dos artigos (vide anteriores). É imprescindível a indicação da referência completa da obra resenhada.

No original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

Resumo e palavras-chave em português, inglês e espanhol. O Resumo deverá conter entre 150 a 250 palavras, de acordo com a NBR 6028/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Título em inglês e descritores (palavras-chave, key words, palabras clave) deverão acompanhar o Resumo, o Abstract e o Resumen, contendo no máximo, cinco palavras em português, inglês

e espanhol, que deverão ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, no seguinte endereço: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>.

Declaração de direito autoral

Direitos Autorais para artigos publicados nesta revista são do autor, com direitos de primeira publicação para a revista. Os artigos aqui publicados são de uso gratuito, com atribuições próprias, através da licença Creative Commons CC BY, sendo obrigatório a menção da autoria e permitido que os mesmos sejam lidos, baixados, copiados, distribuídos ou impressos sem necessidade de autorização previa. Os autores são autorizados a fazerem contratos em separado do artigo aqui publicado, sempre mencionando a autoria e a primeira publicação nesta revista. Os autores autorizam a revista redistribuir esse artigo e seus metadados aos serviços de indexação e referência que seus editores julguem apropriados.

Política de privacidade

Os nomes e endereços de email neste site serão usados exclusivamente para os propósitos da revista, não estando disponíveis para outros fins.

Liane Castro de Araujo (editora)

Fátima Aparecida de Souza (editora associada)

Maria Cecília de Paula Silva (editora associada)

Vanessa Sievers de Almeida (editora associada)

Revista entreideias: educação, cultura e sociedade

Faculdade de Educação - UFBA

www.entreideias.ufba.br

COLOFÃO

Formato	18 x 25 cm
Tipografia	Swiss 721Bt e Veljovic Book