

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES/AS

Histórias, Políticas Públicas e Pesquisas



Organizadores
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro
Bárbara Cortella Pereira



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro
Bárbara Cortella Pereira
(Organizadores)

FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA DE PROFESSORES/AS:
histórias, políticas públicas e pesquisas

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2022

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Imagem de Capa: mehide021/Freepik
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

F692

Formação inicial e continuada de professores/as: histórias, políticas públicas e pesquisas /
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro, Bárbara Cortella Pereira (organizadores) – Curitiba : CRV, 2022.
190 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-3516-8

ISBN Físico 978-65-251-3515-1

DOI 10.24824/978652513515.1

1. Educação 2. Formação de professores 3. Políticas públicas I. Ribeiro, Marcel Thiago
Damasceno. org. II. Pereira, Bárbara Cortella. org. III. Título IV. Série

2022-27085

CDD 370

CDU 37

Índice para catálogo sistemático

1. Educação – 370

2022

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFSF)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Luciano Rodrigues Costa (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwandy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujije (UNESPAR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

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

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Os organizadores</i>	

PREFÁCIO	
‘ACHADOUROS’ FORMATIVOS DE PROFESSORES: dos quintais da docência a andarilhagens históricas	15
<i>Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto</i>	

CAPÍTULO 1	
O ENSINO PRIMÁRIO RURAL EM MATO GROSSO NAS DIFERENTES RURALIDADES (1930–1945)	23
<i>Luciana Vicência do Carmo de Assis e Silva</i>	
<i>Elizabeth Figueiredo de Sá</i>	
<i>Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro</i>	
<i>Flaviana Faustino da Silva</i>	

CAPÍTULO 2	
ESCOLA RURAL: formação de normalistas rurais	41
<i>Nilce Vieira Campos Ferreira</i>	
<i>Josemir Almeida Barros</i>	
<i>Marilu Marqueto Rodrigues</i>	

CAPÍTULO 3	
BNC-FORMAÇÃO E SITUAÇÃO RETÓRICA: demandas, tensionamentos e normatividade à Pedagogia	61
<i>Geniana dos Santos</i>	
<i>Clarissa Craveiro</i>	

CAPÍTULO 4	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E O LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA (LEM): balanço das pesquisas	79
<i>Eder Joacir de Lima</i>	
<i>Rute Cristina Domingos da Palma</i>	

CAPÍTULO 5	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE QUÍMICA NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	95
<i>Laiene Maria Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Marcel Thiago Damasceno Ribeiro</i>	
<i>Ana Carolina Araújo da Silva</i>	
<i>Gahelyka Agha Pantano Souza</i>	

CAPÍTULO 6	
PROFESSORES/AS EM INÍCIO DE CARREIRA E OS SENTIDOS PRODUZIDOS NA DOCÊNCIA.....	115
<i>Luciane de Almeida Gomes</i>	
<i>Evando Carlos Moreira</i>	
CAPÍTULO 7	
OS JOGOS TEATRAIS PARA A (TRANS)FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E PROFESSORAS EM VOOS.....	133
<i>Rogério Luís Bauer</i>	
<i>Bárbara Cortella Pereira</i>	
<i>Fabiano Tadeu Grazioli</i>	
CAPÍTULO 8	
SER PROFESSORA BORORO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MATO GROSSO	155
<i>Neide da Silva Campos</i>	
<i>Beleni Saléte Grando</i>	
CAPÍTULO 9	
A ARQUITETURA DO RECREIO ESCOLAR: auxílio ou restrição?	173
<i>Moacir Juliani</i>	
<i>Cleomar Ferreira Gomes</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	189

APRESENTAÇÃO

*“Tive um chão (mas já faz tempo)
todo feito de certezas
tão duras como lajedos.
Agora (o tempo é que fez)
tenho um caminho de barro
umedecido de dívidas.
Mas nele (devagar vou)
me cresce funda a certeza
de que vale a pena o amor”*
(Thiago de Mello).

Neste livro – *Formação de professores/as: histórias, políticas públicas e pesquisas* –, organizado pelos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), apresentamos nove capítulos resultantes de pesquisa em andamento e/ou concluída, em parceria com docentes convidados de outros programas de pós-graduação em Educação sobre uma temática potente, a partir de diferentes olhares e perspectivas teórico-metodológicas.

Os dois primeiros capítulos lançam o olhar para o passado sobre o ensino primário e a formação de normalistas nas Escolas Normais Rurais, retirando do esquecimento importante momento histórico para compreensão da constituição docente, suas permanências e rupturas.

No capítulo 1, Sá, Assis e Silva, Ribeiro e Faustino da Silva apresentam resultados do recorte de uma pesquisa de doutorado, *Na cadência das águas, no ritmo da política: a escola pública rural no município de Poconé – MT (1930–1945)*, defendida em 2018, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Têm como objetivo apresentar e discutir o cenário mato-grossense político e educacional, sobretudo as práticas e as representações em torno da escola isolada rural de Mato Grosso, no período de 1930–1945. A delimitação temporal refere-se ao período em que Getúlio Vargas governou o país ininterruptamente e, com o objetivo de fortalecer as fronteiras brasileiras e ganhar espaço político e econômico, lançou, durante o estado Novo, 1937–1945, o programa Marcha para o Oeste, que se refletiu no estado de Mato Grosso, eminentemente rural. As fontes documentais, compostas por leis, decretos, regulamentos, mensagens presidenciais, dos interventores e dos governadores à Assembleia Legislativa, relatórios de inspetores, estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foram localizadas na Base de Dados do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM); no Arquivo Público de

Mato Grosso (APMT), no Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT), no Núcleo de Documentação e Informação Histórico-Regional (NDHIR-UFMT). Inseridas na História Cultural de Chartier e Certeau, as análises pautaram-se pelo conceito de representações, de Roger Chartier, e possibilitaram compreender as relações entre os discursos e as práticas, ou seja, as formas pelas quais os sujeitos envolvidos interpretaram e construíram a educação mato-grossense no espaço rural.

No capítulo 2, Ferreira, Barros e Rodrigues investigam a formação de professoras e professores rurais mato-grossenses ofertada entre os anos de 1940 a 1974, nas escolas normais rurais no estado de Mato Grosso, a partir de um estudo bibliográfico e documental. Buscaram responder e analisar como foram organizadas as práticas pedagógicas nas escolas normais rurais e qual era a concepção de *professora rural* no período estudado. Escolheram como fontes de pesquisa: os Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação realizado em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, o Decreto nº 112, de 29 de dezembro de 1937, o Decreto nº 229 de 27 de dezembro de 1938, algumas mensagens do governo de estado mato-grossense e o boletim n 22, elaborado por Lourenço Filho (1942). Os resultados da pesquisa apontam que ocorreu amplo movimento de propagação do ensino no meio rural, bem como uma reorganização do ensino normal rural no Brasil. As autoras destacam que, muito embora houvesse debates em defesa da escola normal rural, normalistas rurais só puderam acessar essa formação na escola pública em Mato Grosso, a partir de 1959, quando foi criada a primeira escola pública no estado, a Escola Normal Regional de Ponta Porã, cujo funcionamento ocorreu a partir de e 1960. Antes disso, a formação de professoras e professores acontecia nas escolas normais urbanas, cujas políticas educacionais eram marcadas pelas descontinuidades e pela atribuição ou permissão dessa formação por parte do estado a escolas normais urbanas ou a escolas normais rurais e regionais a instituições educativas particulares e confessionais.

Os capítulos 3 de a 6 problematizam a situação do Curso de Pedagogia com a BNC-Formação no contexto da formação inicial docente; os processos de formação continuada envolvendo o Laboratório de Ensino de Matemática; os impactos do Programa Residência Pedagógica na formação das professoras participantes; e os sentidos produzidos na docência por um professor e as duas professoras de Educação Física em início de carreira egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFMT.

No capítulo 3, Santos e Craveiro focalizam o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) a partir da BNC-Formação. Problematizam a situação retórica que normatiza o contexto da formação inicial docente, evidenciando demandas e estratégias de dinamização

curricular. A investigação qualitativa foi desenvolvida mediante pesquisa documental, a partir das Resoluções nº 2/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019 e das reflexões tecidas por Beraldo (1998) e Santos (2009) acerca da formação e da identidade do pedagogo no contexto focalizado. O aporte teórico que alinhava tais análises é composto pela Teoria Política do Discurso, de Laclau (2011, 2013, 2015) e pela Perspectiva Discursiva de Currículo, de Lopes (2006, 2011, 2019). Como resultados, as autoras destacam que os processos de reformulação do curso de Pedagogia foram constantes até a primeira década dos anos 2000, tendo em vista as demandas deliberativas educacionais oriundas do contexto local em intersecção com as políticas reformistas para a ampliação do atendimento da infância no contexto da Educação Básica. Além disso, houve um recuo estratégico em relação aos processos de reformulação, algo expresso pelo adiamento da adequação imposta em 2015 e reiterada em 2019.

No capítulo 4, Lima e Palma apresentam um mapeamento de pesquisas de pós-graduação desenvolvidas no Brasil que propõem ou analisam processos de formação continuada envolvendo o Laboratório de Ensino de Matemática (LEM). O objetivo é analisar como se caracteriza a produção acadêmica que tem como foco a utilização do LEM na formação permanente de professores. Para isso, foram realizadas pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Foram identificados seis trabalhos, todos dissertações de mestrado, que têm como foco a utilização do LEM na formação continuada de professores de matemática. Após a leitura e a análise de todos os trabalhos, os autores identificaram que existem lacunas que precisam ser investigadas sobre processos de formação continuada no contexto do LEM.

No capítulo 5, Santos, Ribeiro, Silva e Souza apresentam resultados de pesquisa que constituem um recorte de uma pesquisa de mestrado, que objetiva compreender os saberes científicos e pedagógicos de conteúdo de preceptoras e egressas do Programa Residência Pedagógica em Química, bem como, os impactos do programa na formação das professoras participantes, da Universidade Federal de Mato Grosso. Nesse sentido, buscaram compreender a questão norteadora: *qual é a contribuição do Programa de Residência Pedagógica na formação das egressas e preceptoras em Química, a partir de suas narrativas?* Como participantes da pesquisa foram selecionadas duas preceptoras e duas egressas da primeira equipe do Programa de Residência Pedagógica em Química, da Universidade Federal de Mato Grosso. O método de pesquisa consiste na abordagem qualitativa, a partir dos pressupostos da Pesquisa Narrativa como procedimento de pesquisa, pois possibilita ao pesquisador constatar os conhecimentos empregados pelos professores na construção de seus saberes científicos e pedagógicos, e a forma como esses conhecimentos são adquiridos. Quanto aos instrumentos investigativos para a produção de textos

de campo, utilizou-se: questionário, para a caracterização dos participantes, e entrevista semiestruturada com narrativas das participantes envolvidas na pesquisa, registrada em vídeo. Para analisar os textos de campo e construir os textos de pesquisa, adotaram a Análise Textual Discursiva, por propiciar novas e significativas concepções sobre as narrativas investigadas. Os resultados da pesquisa evidenciam os impactos do programa na formação de professores de Química. Estes, por sua vez, apontam para: atividades de planejamento, avaliação, diário de classe, postura, organização, troca de informações, experiências, vivências, entre outros. Destacam, ainda, que todo o proveito e envolvimento entre as residentes e preceptoras foi possível devido à vasta carga horária do programa e, em específico, a essa carga horária ser cumprida em apenas uma Escola-Campo, sob a supervisão de uma preceptora. Por fim, revelam que o programa oferece um caminho mais consistente, sólido, participativo e motivado, aprimorando os conhecimentos dos licenciandos e das preceptoras na tessitura de sua prática, gerando grandes impactos na formação de professores e consequentemente, na qualidade da Educação Básica e Superior.

No capítulo 6, Gomes e Moreira apresentam um trabalho que é fruto de um percurso colaborativo desenvolvido ao longo de um ano com professor/as de Educação Física em início de carreira, de maneira a lançar luz sobre a questão da formação inicial e continuada, tendo em vista seu desenvolvimento profissional. Assim, traçam como objetivo compartilhar os sentidos produzidos pelo/as professor/as em início de carreira a partir da realização de um grupo focal, bem como refletir sobre questões sensíveis que nascem da relação com os anos iniciais da profissão, de maneira a pensar na necessidade de ações intencionais de indução profissional e espaços que possibilitem a partilha das experiências vividas nas escolas. O professor e as duas professoras de Educação Física em início de carreira são egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFMT, participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e ingressaram recentemente como concursado e concursadas na rede municipal de ensino de Cuiabá. Segundo os autores, os dados apresentados permitem enxergar a complexidade e os desafios dos anos iniciais da carreira, indicando a emergência de programas de indução profissional que contemplem o acompanhamento, apoio e promoção de aprendizagens não técnicas da profissão, potencializadas a partir das interações que acontecem no interior da escola.

Os capítulos de 7 a 9 apresentam um processo de transformação de professoras/es da cidade e mulheres-professoras indígenas bororo e a (des) construção de suas identidades, corporalidades e processos de ensino-aprendizagem, a partir do (des)envolvimento de jogos teatrais; estudos decoloniais e relação com a arquitetura do recreio escolar.

No capítulo, Bauer, Pereira e Grazioli apresentam um recorte da pesquisa de mestrado que focaliza o processo de adaptação e criação dos jogos teatrais e sua relação com a literatura infantil de tradição oral. A pesquisa colaborativa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental, em Primavera do Leste, MT, especialmente a partir da form(ação) e o protagonismo de duas professoras, com suas turmas de 1º e 2º anos, no primeiro semestre de 2021, ainda no contexto da pandemia de covid-19. Os dados foram produzidos a partir de revisão da literatura existente, oficina de formação com as professoras colaboradoras e desenvolvimento dos jogos teatrais com as crianças. A partir dos resultados, após a realização dos encontros remotos e presenciais com as crianças, os autores compreenderam que a inserção, a adaptação e a criação dos jogos teatrais no processo de ensino-aprendizado na alfabetização promovem a abertura de novos espaços e modos de ensinar-aprender, visto o caráter de interação, a dialogia e a produção de sentidos existente nessa proposta política pedagógica. Constataram ainda, a intrínseca relação entre os jogos teatrais com os pressupostos da alfabetização como processo discursivo, os quais dialogam e possibilitam potentes meios de ensinar-aprender, assim como a vivência com a literatura mobiliza e potencializa o desejo de aprender a ler e a escrever, propiciando muitas formas de apropriação do texto lido/escrito.

No Capítulo 8, Campos e Grandó trazem contribuições da pesquisa de doutorado em educação, voltando-se aos conhecimentos decoloniais produzidos em diálogo com mulheres-professoras indígenas de Mato Grosso, a fim de sistematizar epistemologias próprias que não se identificam com o pensamento ocidental. A leitura epistêmica considera a realidade como estudo de caso referenciado na etnografia sobre os processos formativos de cinco professoras do Povo Bororo. A pesquisa buscou compreender o corpo-mulher-professora na sociedade matrilinear bororo, cujo papel ancestral é o de detentora e transmissora do conhecimento tradicional clânico, e como esta passa a assumir o papel de professora que transmite os conhecimentos da sociedade ocidental, patriarcal, numa escola que se pretende intercultural. A matriz matrilinear desta sociedade marca e produz/reproduz um corpo específico de ser mulher e de ser homem de forma distinta também pelas práticas e saberes partilhados em cada subclã. As autoras reconhecem que as mulheres-professoras da pesquisa atuam especialmente quando saem do espaço simbólico do campo doméstico e adentram outros contextos socioculturais e políticos, mas o fazem pelo cuidado e responsabilidade com as demandas coletivas do povo, que também legitima sua potencialidade para a formação professoral mantendo-a vinculada ao lugar social de mulher-bororo na estrutura matrilinear clânica que retroalimenta a epistemologia própria do Povo Bororo.

No capítulo 9, Juliani e Gomes traçaram como objetivo estudar a arquitetura do recreio escolar; estabelecer relações entre a arquitetura e as influências

que esta tem na ocupação deste espaço e desenvolvimento das atividades que nele ocorrem; descrever a realidade da arquitetura do recreio escolar de escolas da Rede Pública Municipal, Confessional e Privada da zona urbana de Cuiabá, MT. Foram estudadas 3 escolas e as arquiteturas do seu recreio escolar optando-se pelo registro icnográfico. Os resultados da pesquisa indicam enormes diferenças entre as suas arquiteturas, bem como a inadequação dos espaços da escola pública em conformidade com os aspectos legais. Os autores constataram que a mesma exerce fortes influências na motivação do fazer docente, quanto na predisposição dos estudantes para a aprendizagem.

Convidamos você, caro/a leitor/a, a dialogar com as/os autoras/es desse livro que tecem um olhar investigativo banhado de sensibilidade e umedecido de dúvidas para os processos de “ensinanzas”, como nos adverte o poeta da epígrafe de abertura deste texto. São caminhos e modos de caminhar diversos; pesquisas permeadas pelo respeito às diferentes temporalidades, culturas, e saberes necessários à formação docente, que nos inspiram a esperar e a resistir, em tempos tão áridos!

Os organizadores
Do inverno de Cuiabá, julho de 2022

PREFÁCIO

“ACHADOUROS” FORMATIVOS DE PROFESSORES: dos quintais da docência a andarilhagens históricas

Em *Para uma filosofia do ato responsável*, escrito na segunda década do século XX, o célebre russo, filósofo da linguagem, M. Bakhtin (2010) faz uma crítica veemente à tendência da ciência e da arte em estabelecer verdades gerais, universais, abstratas, sempre reiteráveis e estabilizadas. Nesta obra, o autor convoca o leitor a refletir junto dele, compreendendo que, ao separar o ato da singularidade no existir-evento, a teoria esvazia e empobrece o próprio ato, des-historicizando a cultura.

Por isso, por meio dela (da obra acima referida) o leitor vai percebendo uma nova configuração desenhada, a de uma filosofia outra: agora, alicerçada em uma arquitetônica concreta do mundo como evento, em que cada gente é insubstituível na responsabilidade, sem álibi do seu próprio existir. Cada pessoa, assim, age responsabilmente no existir-evento, cuja demanda de atitudes responsivas do eu para mim, do eu para o outro e do outro para mim traz em seu bojo a dialogicidade de enunciados concretos, produzidos e transformados no fluxo da vida.

Como pedagoga, professora formadora, atuando também na pesquisa de formação inicial e continuada de professores (no caso de professores leitores e promotores de leitura literária), vejo o valor da presente obra (agora esta que eu vos apresento), produzida em sua maior parte num coletivo de professores e pesquisadores mato-grossenses, articulada a objetivos afins de tantos “quintais” fazedores de cultura na e com a escola. Historicização de múltiplas vozes da cultura local e regional, enunciados enriquecidos, feitos atos humanos no existir-evento “quintalzeiro”.

Não sem razão, muito honrada e feliz, aceitei prontamente o convite de prefaciar esta obra, organizada, em sua maioria, por docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), cuja temática, tão relevante quanto vital, convida-nos a conhecer singularidades outras, propondo que nos acerquemos de centros axiológicos plurais, (co)fazedores de novas e renovadas palavras de nosso discurso pedagógico, revisitando nossas memórias diante de novas histórias de professores e lembranças de vida escolar, reconhecendo-nos em um humanismo da alteridade, inclusive no pensar crítico-reflexivo das políticas sociais na área da educação.

Ao ler a capa, a contracapa e o conjunto do sumário, e ao caminhar para o miolo da obra em seus nove capítulos, página a página, o leitor poderá certificar-se de que minhas impressões não são apenas e tão somente minhas, mas de todo leitor presumido.

A leitura de *Formação de professores/as: histórias, políticas públicas e pesquisas*, as inter-relações com outros textos e conceitos do Círculo Bakhtiniano e as ressignificações decorrentes de debates com alunos da pós-graduação leva-me a “achadouros de formação de professores”.

Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias (BARROS, 2015, p. 124).

A leitura de suas 190 páginas me faz pensar em “achadouros formativos”... Se a gente cavar um buraco no pé da escola pública, no “pé-cambará-histórias-de professores”, lá estará um guri, futuro professor, subindo o pé do cambará para bem do alto vislumbrar a possibilidade de avistar matas-galeria, ao longo dos rios e corixos, cheias de outras espécies de árvores, como figueiras, ingás e novateiros, e ainda o pequi, o paratudo e o jatobá... e, no resgate das tradições benfazejas da cultura local, muitas outras árvores frutíferas dos quintais, podendo já, quem sabe, saborear, em leituras-amorosidade, frutos seculares da ideologia do cotidiano. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro das políticas públicas, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa corrompida.

Diante da leitura do conjunto dos nove capítulos, podemos todos nós, hoje, já agir como um caçador de “achadouros de formações” e ir, na interlocução dialógica da leitura, meio que dementados, muito encontrar. Com enxada às costas vamos cavar no nosso próprio “quintal-escola” singular, vestígios do “guri-devir na docência” que fomos e almejamos ser. E, nele e com ele, o guri que habita em nós, vamos encontrar um baú cheio de possibilidades. Bau-potências de caminhos para uma formação responsiva e responsável, capaz de transformar enunciados cristalizados da docência em “palavras-mudanças sociais”. Tudo, a fim de atenuar, em esperanças, as inenarráveis expropriações sofridas por tantos professores e todas as gentes no quadro atual, tão sombrio, de nosso país.

Aliás, para mim, alguém que trabalha com a poética dos enunciados visuais e escritos na literatura de infância, “é também objeto de poesia saber qual o período médio que um homem jogado fora pode permanecer na terra sem nascerem em sua boca as raízes da escória” (BARROS, 2015, p. 40),

então como não nos preocuparmos com os atuais “guris-devir-na-docência” que nos chegam dos bancos da escola básica e assentam-se nos universitários, e com aqueles que ainda estão aos pés das goiabeiras, dos galinheiros e ainda a nós chegarão?

Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fadadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes (BARROS, 2015, p. 122).

Se “as coisas jogadas fora têm grande importância — como um homem jogado fora”, como tão lindamente entoa o poeta pantaneiro, que há muito é mais que meu camarada, é meu companheiro de todas as horas, convindo com outro verso teu, “O que é bom para o lixo é bom para a poesia” (BARROS, 2015, p. 40), o “notável-lixo-da-poética-educação-libertária” para comigo prefaciá-lo.

Quero pra mim, portanto, a contrapalavra freireana, daquele arretado educador-formador que em tudo faz a gente descobrir o quanto o nosso “quintal-vida-de-educador” é muito maior do que a “cidade-caótica-discursiva-de-um-desgoverno-inominável”, cujo projeto de dizer faz a gente perceber, depois de grande em leituras e pesquisas, como o nosso ato educativo é sempre político e pode ser emancipatório, faz igualmente notar como nosso agir é mais, do SER MAIS freireano.

Em sua assunção de que, a exemplo da luta dos trabalhadores rurais sem terra, “é preciso brigar para que se obtenha o mínimo de transformação” e negação de qualquer posição fatalista em relação à história e, portanto, à vida, nosso estimado Paulo Freire (1997) inscreve ética e esteticamente atividades educacionais: educandos e educadores no existir evento sem alibi (2010), priorizando, como faz a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, a agentividade de todas as gentes. É essa agentividade (nos dias de hoje quase um pedagogês verborreico, a “agência”, um clichê pedagógico de modismos na escola da infância), decorrente da nossa capacidade de transformar a história a partir das marchas entoadas, dos significados construídos, que nos diferencia das outras espécies, fazendo com que cada enunciado seja entoado e vivenciado de forma singular no fluxo dos infinitos diálogos exteriores e interiores entrelaçados ao existir-evento em uma determinada comunidade-sociedade.

A compreensão de Freire (1997), de marchas como andarilhagens históricas que nos afirmam como gente e como sociedade querendo democratizar-se, só tem lugar se os enunciados concretos, os variados gêneros do discurso que entoam essas marchas forem considerados na sua dimensão

histórico-ideológica em relação estreita com o contexto, a multiplicidade de vozes ecoadas em apreciações valorativas provocadas e provocadoras. É a consciência dessa dimensão que possibilita que entendamos as marchas presentes em relação às passadas, dotando-nos da capacidade de projetar marchas futuras e, portanto, de transformar a realidade.

Tudo isso leva-nos a perceber que nossa consciência intransitiva é devir de um “baú-revolucionário de gentes” carregado de andarilhagens históricas, “porque a gente só descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (BARROS, 2015, p. 40).

E mais, porque o tamanho desta obra de meus colegas professores-pesquisadores “há de ser como acontece com o amor”: as pedrinhas nela contidas são maiores do que as outras pedras do mundo ortodoxo da pesquisa educacional. São “pedrinhas-marcações-de-viragens” em possibilidades pantaneiras: entre secas e cheias dos rios, há diante de olhos desavisados, escassez reflexivo-crítica ilusória, guardando sementes de apuradas “palavras-investigação-grávidas”. Palavras prenes de significados de pesquisa pantaneira.

De tudo e para agora e sempre, que a palavra do poeta mais que fotógrafo-artista vos faça acordar sendo um “retratista-educador-criança”, dizendo-vos outra vez: “Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar”.

Assim, esperamos... como “um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes” (BARROS, 2015, p. 125), que para o retratista-professor uma só criança em suas mãos, seja mais relevante do que seu manual didático ou seu burocrático-diário para o coordenador. “Que um osso sendo mais importante para o cachorro, do que uma pedra de diamante” (BARROS, 2015, p. 125), os processos de aprendizagem sejam mais importantes para o professor do que seu “ensinar-diamante-mandatário”.

E se “um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a Torre Eiffel. (Veja que só um dente de macaco!)” (BARROS, 2015, p. 125), que um só pensamento-gesto-palavra do guri seja base para a arquitetônica pedagógica das “ensinagens”. “Que uma boneca de trapos que abre e fecha os olhinhos azuis nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que o Empire State Building” (BARROS, 2015, p. 125), que, então, a mente e o coração abertos e ávidos do pequeno aprendiz sejam mais relevantes para o professor do que atender aos “altíssimos-prédios dominação-campos de experiência” da BNCC. “Que o canto das águas e das rãs nas pedras é mais importante para os músicos do que os ruídos dos motores da Fórmula 1” (BARROS, 2015, p. 125), que o canto-palavra dos mares da infância e das “palavras-pulsantes-crianceiras” sejam mais importantes para também professores-gestores, do que os ruídos da legislação em suas normativas opressoras.

Há um desagero em mim de aceitar essas medidas. Porém não sei se isso é um defeito do olho ou da razão. Se é defeito da alma ou do corpo. Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre restos de comida com as moscas do que com homens doutos.

Espero que voz poeta vos fale mais e reverbere em vossa consciência:

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (BARROS, 2015, p. 40).

Se, diferentemente da frase, que nada mais é do que uma célula morta da língua, muitas vezes assumida como objeto de análise linguística, a palavra feito signo, no enunciado, esta sim, célula viva da língua, que tem sempre a ver com a palavra outra, porque é escuta e se realiza na escuta, responde e pede uma resposta. E se a escuta não é exterior à palavra, uma mera concessão, mas uma iniciativa de quem a recebe, uma escolha, um ato de respeito diante dele. Se a escuta é elemento constitutivo da palavra, e, portanto, a arte da palavra, o seu fazer, o seu ofício, a sua atitude, a sua prerrogativa, o seu modo peculiar de ser, sendo o pior mal que pode acontecer à palavra, a ausência de escuta, a ausência de interlocutor – não o pensar em silêncio, ouvindo o outro, que, ao contrário é justamente a condição de escuta, mas o apagamento das vozes...

...Venho eu, agora, após a escuta desta obra mato-grossense, junto do poeta pantaneiro, esperando com o mais notável e irreverente filósofo educador brasileiro freireano, dizer da necessidade de criar espaços-tempo de “escutatória” em nossos atos humanos formativos...

O contexto textual e situacional deste livro permite com que o leitor, ao fazer sua imersão ética e estética na leitura, possa alargar sua compreensão sobre ‘achadouros formativos de professores’, entendendo que se cada gente ocupa um lugar irrepetível e insubstituível no mundo é porque justamente se é responsável por seus atos e porque se tem a obrigação ética com relação ao outro. Isso nos leva a pensar que ser professor – existir na docência – na vida educativa significa, então, agir e enunciar(-se) pedagogicamente como um ato político, posto que eu somente possa realizar minha singularidade diante de um centro axiológico diferente de mim – o outro – o qual participa do processo dialógico, que baliza o meu agir responsável e para quem eu me dirijo, podendo revalorizar o outro, redescobrimo-me, considerando a alteridade constitutiva de meus saberes-fazer docentes.

Porque é exatamente assim, não estamos sozinhos no mundo: sempre existe um outro, muitos outros que nos constituem durante a vida. Não é

possível ignorar a existência desses outros – criança-aluno, escola, sociedade – no enunciado do professor, portanto esta obra nos traz muitos outros constituidores de nossa subjetivação na docência.

Lembremos, a alteridade está também justamente no descobrir-se outro com o outro e no descobrir o outro em mim, permitindo que as marcas do outro apareçam na atividade docente, de maneira a transformá-la e obrigá-la a “falar” de outro modo com outra linguagem, em outros e renovados caminhos. A poética da alteridade em alternância de vozes instala-se no processo contínuo de tornar-se professor, gerando tensões, crises e indagações sempre bem-vindas, mas, sobretudo, bonitezas de singelas descobertas, que criam a verdadeira dinâmica da docência e da pesquisa, conduzindo-as aos seus desfechos, sempre provisórios, de inacabamentos versificados e musicalizados da humanização.

Terminemos juntos em uníssono, com o poeta pantaneiro... “As coisas que não levam a nada têm grande importância. Cada coisa ordinária é um elemento de estima. Cada coisa sem préstimo tem seu lugar na poesia [...]”. (BARROS, 2015, p. 38).

Cada coisa sem préstimo tem seu lugar na poética dialógica da educação, cada coisa sem préstimo (sem utilidade na sociedade neoliberal e capitalista) tem lugar-valor na poesia dos quintais da docência, donde hoje e sempre jaz os “achadouros de processos formativos de professores”! Boa “leitura-escavação”! Boa “leitura-dialógica-alteritária” em andarilhagens históricas!

Marília, **11 de agosto de 2022.**

[Dia do estudante e data simbólica da leitura da carta em Defesa da Democracia]

Por Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto¹

1 Livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista (2016). Pós-doutorado em Leitura e Literatura Infantil pela Universidade de Passo Fundo (2015). Doutora em Educação pela Unesp (1999). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1995). Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília (1992).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BARROS, M. de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 1

O ENSINO PRIMÁRIO RURAL EM MATO GROSSO NAS DIFERENTES RURALIDADES (1930–1945)

*Luciana Vicência do Carmo de Assis e Silva*¹

ORCID iD: 0000-0002-9684-0674

Lattes: 3383000591936130

*Elizabeth Figueiredo de Sá*²

ORCID iD: 0000-0002-5861-7535

Lattes: 1975779880933099

*Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro*³

ORCID iD: 0000-0002-3708-4506

Lattes: 6186135872782431

*Flaviana Faustino da Silva*⁴

ORCID iD: 0000-0001-5376-2840

Lattes: 6367320122776206

1. Escolas rurais: primeiras aproximações

A educação rural, em âmbito nacional, foi temática de discussões dos administradores políticos do país e dos intelectuais desde o início do século XX, o qual foi intensificado no período de 1930–1945. Neste período, dois

1 Doutora em Educação pela UFMT. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC-MT, em Várzea Grande, MT. E-mail: lu_vicencia@yahoo.com.br

2 Doutora em Educação pela USP/SP. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009) e pela Universidade de Uberlândia (2018). Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM/UFMT. Professora do Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. E-mail: elizabethfsa1@gmail.com

3 Doutora em Educação pela USP/SP. Pós-doutorado em Psiquiatria, Neurologia e Psicologia Médica pela USP-RP e em Educação pela Uniube. Professora no Instituto de Ciências Humanas do Pontal UFU. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Coordenadora da Linha de Pesquisa de História e Historiografia da Educação – PPGED-UFU. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação (NEPFE) – ICHPO-UFU. Pesquisadora Produtividade do CNPq. E-mail: betania.laterza@gmail.com

4 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora dos Anos Iniciais – SEMED – Vilhena, RO. E-mail: flaviafaustino@outlook.com

grupos se formaram na defesa da escola rural brasileira com posições antagônicas no que se refere aos objetivos e às finalidades dessa escola.

De um lado estavam os ruralistas que defendiam a melhoria das condições da vida campesina, de maneira que o homem do meio rural não sentisse necessidade de abandonar a terra. À escola era delegada essa função de fixar o homem no campo, por meio de uma escola diferenciada, voltada para as características locais, com foco na vocação profissional dos filhos dos trabalhadores rurais. Esse grupo criticava o modelo de escola que estava inserido na zona rural brasileira, considerava-o ineficiente, pois estava apegado à cultura urbana, funcionando como propaganda da vida citadina e convidando o camponês a abandonar a sua vida no campo.

De outro lado estavam os intelectuais escolanovistas, os quais, embora concordassem com a necessária integração da população rural a um projeto nacional de sociedade via escola e, conseqüentemente, a necessária fixação do homem no campo, acreditavam e saíram em defesa de uma escola comum, com um currículo comum a todos. Ademais, compreendiam que só assim essa escola seria mais democrática e capaz de atingir indistintamente toda a população estudantil brasileira da cidade ou da roça, possibilitando ao cidadão transitar pelos diversos espaços sociais.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir o cenário mato-grossense político e educacional e, sobretudo, as práticas e as representações em torno da escola isolada rural de Mato Grosso de 1930-1945. O período delimitado refere-se ao que Getúlio Vargas governou o país ininterruptamente e, com o objetivo de fortalecer as fronteiras brasileiras e ganhar espaço político e econômico, lançou, durante o estado Novo, 1937-1945, o programa Marcha para o Oeste para ocupar os “ditos” espaços vazios⁵ do Brasil. As ações desse programa e a sua proposta de modernização refletiram no estado de Mato Grosso, que na época possuía uma extensão territorial de 1.477.041 km², ocupada por 432.265 habitantes, dos quais 303.538⁶ estavam distribuídos na zona rural, caracterizando um estado eminentemente rural.

A História Cultural compreende que a história não expressa uma verdade absoluta resultante, como afirma Certeau (2002), de representações globais de uma sociedade. Ao contrário, a história é uma representação do passado que possibilita interrogar a realidade de uma nova forma, com outros ângulos,

5 Lenharo (1986) realiza um destaque para os ditos “espaços vazios”, constantemente presentes nos textos que retratam o estado de Mato Grosso. O autor ressalta que, ainda que escassamente povoada, a região já se encontrava em grande parte apropriada; no entanto, mesmo com a presença da população indígena no estado, a rarefação populacional era inegável, uma vez que a perspectiva era traçar comparações com os grandes centros urbanos.

6 Dados do IBGE (1942).

com novos olhares, tomando como base temas do domínio da cultura e tendo como objetivo “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

Essa nova abordagem da história rompe com a objetividade das estruturas, da quantificação, do gosto pela longa duração, da classificação dos fatos pelas divisões sociais (BURKE, 2005). Desta forma, cede lugar para as especificidades ignoradas, para as mil maneiras de fazer cotidianas do passado, como retrata Certeau (2004), que outros historiadores não conseguiram alcançar. Além disso, para a história cultural, a importância dos fatos históricos não reside em sua magnitude nem muito menos nos agentes sociais envolvidos neles, uma vez que “o fato é a diferença” (CERTEAU, 2002, p. 89).

Focar a objetiva para a escola rural mato-grossense não significa diminuir o tamanho ou a importância do objeto a ser investigado, tendo em vista que “variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama” (REVEL, 1998, p. 20). Para o autor, ao reduzir a escala, o historiador tem a possibilidade de enriquecer o real, investigando o particular e o individual, pois, “por trás da tendência geral mais visível” (REVEL, 1998, p. 20), podem emergir estratégias sociais fabricadas por diferentes sujeitos sociais em razão da sua posição, dos recursos sociais ou individuais construídos, dos grupos sociais e familiares que participa. Dessa forma,

[...] o que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrossociais [...] é uma versão diferente (REVEL, 1998, p. 28).

Nessa acepção, direcionar o olhar desta pesquisa para os acontecimentos educacionais locais, especialmente no que se refere à escola isolada rural, do período delineado nesta investigação significa observar processos históricos que não foram unânimes, homogêneos, mas, ao contrário, foram, são e serão sempre heterogêneos.

Para subsidiar a análise, utilizou-se o conceito de representações de Roger Chartier (1990), compreendido como as maneiras que um dado grupo vê/compreende o mundo social, de forma que as diferentes formas de apreensão do mundo não revelam neutralidade e são carregadas de intencionalidades.

O autor considera as representações como realidade de múltiplos sentidos, porque:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utilizam (CHARTIER, 1990, p. 17).

Pensar que as representações do social não são neutras e que, por isso mesmo, produzem estratégias e práticas de convencimento que tentam impor “uma autoridade à custa de outra” (CHARTIER, 1990, p. 17), justificando suas escolhas e condutas, é compreender que no interior delas existem representações concorrentes, que desencadeiam as lutas de representações já que os grupos se articulam para se impor ou tentar prescrever para os outros seus valores, suas ideias, suas concepções de mundo. Nesse sentido, esse conceito auxiliou perceber os diferentes interesses dos grupos sociais (políticos e profissionais) em luta no processo de planejamento/legislação, funcionamento e práticas das escolas rurais mato-grossenses.

Localizar, reunir, selecionar, organizar e analisar as fontes documentais não foi uma tarefa fácil, mas, parafraseando Certeau (2002), foi um difícil e fascinante trabalho de reconstrução do passado, selecionando períodos e acontecimentos, não aleatórios, para a reconstrução de fatos e vidas. Para esta investigação, percorreram-se arquivos para coletar fontes documentais impressas e manuscritas localizadas na Base de Dados do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM); no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT), no Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT), no Núcleo de Documentação e Informação Histórico Regional (NDHIR-UFMT). Essa documentação é composta por leis, decretos, regulamentos, mensagens presidenciais, dos interventores e dos governadores à Assembleia Legislativa, relatórios de inspetores, estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Vale destacar que se utilizou como fonte as histórias de vidas de professoras que fizeram e construíram a história da educação mato-grossense, as quais estão registradas no livro *Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida* (1990), organizado por Maria da Glória Sá Rosa. As histórias dos atores históricos – professoras – possibilitaram a reconstrução de algumas trajetórias complexas percorridas entre a palavra anunciada, a exemplo das prescrições oficiais/estratégias (CERTEAU, 2004), de um lado, até sua recepção, de outro lado, pelos atores sociais que viveram e fizeram a história das escolas rurais no estado de Mato Grosso, construindo táticas (CERTEAU, 2004) fabricadas no cotidiano das escolas rurais.

2. Ruralidades e educação em Mato Grosso

O estado de Mato Grosso localiza-se no centro geodésico da América Latina, tendo fronteiras, nas décadas de 1930-1940, com os estados do Amazonas, Pará, Minas Gerais, São Paulo, Goiás, Paraná e com os países: Bolívia e Paraguai.

Diante da sua dimensão territorial, apresentava uma heterogeneidade dos meios físicos, sociais e culturais. Mesmo suas cidades e vilas não tinham uma organização homogênea e, em tratando-se de zona rural, havia uma diversidade de ruralidades, demarcando uma distância imensa entre uma realidade e outra. Conforme Furtado e Sá (2019, p. 115), na década de 1930,

A população rarefeita vivia com pouca ou nenhuma infraestrutura. Em 1937, dos 26 municípios, somente 17 municípios continha iluminação pública, sendo 77 ruas iluminadas a querosene e 315 a eletricidade e 337 domicílios de 12 municípios tinham iluminação. A água potável era oferecida a 5 municípios, atendendo a 4.412 prédios. O serviço de limpeza pública era realizado em 21 municípios e, domiciliária, em apenas 7 municípios, o que justifica os relatos de insalubridade das principais ruas da Capital (FURTADO; SÁ, 2018, no prelo).

O estado era tipicamente rural, com recursos financeiros escassos, de modo que os serviços públicos essenciais para a vida humana não conseguiam atingir a totalidade de vilas e cidades.

Na ocasião do 8º Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia, em 1941, os intelectuais preocuparam-se em discutir a educação primária em suas diferentes ruralidades: a) nas pequenas cidades e vilas; b) na zona rural comum; c) nas zonas rurais de imigração; e d) nas zonas do alto sertão. Dessa forma, cada estado descreveu suas realidades e os problemas advindos delas, assim como possíveis soluções no que se refere ao ensino rural, especialmente.

Francisco Ferreira Mendes (1944), Diretor Geral da Instrução Pública de Mato Grosso, em sua tese, descreveu a geografia e a educação do estado, detendo-se nas ruralidades apresentadas. Ao referir-se às *pequenas cidades e vilas*, fez a ressalva de que algumas, a exemplo de Rosário Oeste, Diamantino, Guajará-Mirim, Alto Araguaia, Araguaiana, são localizadas próximas aos centros urbanos e outras, situadas no imenso *hinterland*⁷ mato-grossense, são afastadas da capital, mas vivem sob sua influência e dela recebem todos

7 Segundo Monarca (2007), o termo *hinterland* era um termo de origem alemã, muito em voga nos discursos dos intelectuais nos 1910, 1920 e 1930. Configura-se em um eufemismo para se referir aos sertões brasileiros, um Brasil arcaico fora do alcance do poder do estado.

os benefícios para a vida social e administrativa, enquadrando no *hinterland* as cidades de Poconé, Santo Antônio do Rio Abaixo, Livramento, dentre outras. Mendes apontou que nessas localidades o povo lidava com o cultivo da lavoura ou com a criação de gado em escala mais ou menos elevada; no entanto, a população era pobre (MENDES, 1944). Poucas dessas cidades e vilas apontadas, mesmo sendo consideradas zonas urbanas, possuíam os serviços públicos básicos.

Em tratando-se das características rurais do terceiro distrito da capital, vila de Várzea Grande, a integração ocorria por meio de travessias com canoas ou por meio da Barca Pêndula do Porto. Segundo Monteiro (1987), até mesmo as professoras que lecionavam naquele Distrito precisavam fazer esse dificultoso caminho. Essas travessias aconteceram até o ano de 1942 quando foi inaugurada a ponte sobre o Rio Cuiabá, facilitando sua integração com a capital e com municípios vizinhos, especialmente Livramento e Poconé.

Quanto à educação, as crianças, por não haver outros cursos na localidade, frequentavam uma escola até a admissão, pois “sempre interrompiam seus estudos por falta de condições financeiras ou dificuldades de locomoção” (LANNES, 1999, p. 77). Na localidade supracitada havia três escolas rurais, sendo duas do sexo feminino e uma do sexo masculino. Mas, devido ao número de alunos, essas escolas foram transformadas na Escola Reunida Pedro Gardés em 1931.

Nas cidades e vilas, o ensino primário era ministrado por meio das escolas isoladas urbanas, rurais e noturnas pelos grupos escolares e escolas reunidas.⁸ O problema dessas escolas, apontado por Ferreira Mendes, era que os professores não seguiam a orientação metodológica da Escola Nova, ainda que, segundo ele, “isto em nada nos constrange, por isso que é o que se observa geralmente no Brasil” (MENDES, 1944, p. 198). O intelectual acusa ainda a falta de formação profissional dos professores, de circulação de ideias por meio de intercâmbios entre os membros do magistério do país e a falta de livros didáticos produzidos em Mato Grosso que, na sua concepção: “[...] precisam obedecer de um modo especial aos meios de vida locais para que, influenciando no espírito da criança, atuem decisivamente na sua formação atendendo à sua curiosidade natural” (MENDES, 1944, p. 198).

A educação escolar na *zona rural comum*, nas palavras do intelectual mato-grossense, “não corresponde às suas finalidades” (MENDES, 1944,

8 O ensino primário no Regulamento de 1927 poderia ser ministrado nas escolas isoladas que poderiam ser rurais, urbanas ou noturnas, nas escolas reunidas e nos grupos escolares. Escolas isoladas rurais – localizadas a mais de 3 km da sede do município; isoladas urbanas – localizadas em um raio de até 3 km da sede do município; Isoladas noturnas – localizadas em um raio de até 3 km da sede do município; Escolas reunidas – quando em um raio de 2 km funcionarem três ou mais escolas isoladas; Grupos escolares – quando num raio de 2 km houver no mínimo 250 crianças em idade escolar.

p. 198) por dois motivos. O primeiro deve-se à falta de formação dos professores rurais e de conhecimento acerca da realidade. O segundo deve-se aos pais, que não davam valor à instrução, concebendo a escola como “[...] pura e simplesmente alfabetizante” (MENDES, 1944), pois, em determinadas épocas do ano, as crianças eram retiradas do espaço escolar para “[...] ajudar os pais nos serviços de vigilância do arrozal, na colheita ou ato de *bater feijão*, prejudicando a frequência e o ensino!” (BRASIL, 1944, p. 199, grifo do autor).

Como é possível perceber, Ferreira Mendes, como representante do governo, atribuiu as mazelas do ensino rural aos professores e à família, isentando a administração pública de qualquer responsabilidade. Em suas palavras, “já observamos várias vezes e as medidas tomadas pelo govêrno interventorial no Estado, de ordem moral para salvaguardar o ensino rural em Mato Grosso [...]” (MENDES, 1944, p. 198). As medidas a que se refere são as normatizações de abertura e de funcionamento das escolas rurais por meio do Regulamento da Instrução Pública (1927) como um benefício do estado à população rural.

Outra ruralidade apresentada por Ferreira Mendes refere-se às *zonas rurais de imigração*. Mato Grosso fazia fronteira com o Paraguai e com a Bolívia. Nessas localidades, a população foi constituindo-se com novos costumes, novas culturas, um novo dialeto originário da mistura do castelhanu com o guarani e com o português. Nesse sentido, para o intelectual, tornava-se “[...] necessário, pois, um tipo de escola nacionalista, onde o ensino cívico complete a ação educadora, integrando na comunhão nacional, centenas de brasileiros segregados da Pátria” (MENDES, 1944, p. 199), não bastando simplesmente alfabetizar ou ensinar o que constava nos programas oficiais. Era “[...] necessário nacionalizar e educar” (MENDES, 1944, p. 199), imprimindo nas crianças das regiões fronteiriças o sentimento de pertencimento à nação brasileira.

A *zona do alto sertão* mato-grossense é caracterizada por Ferreira Mendes como uma questão ainda a ser conhecida e resolvida pelo estado, “[...] cujas lindes extensas e ermas estão desguarnecidas de quaisquer vigilâncias” (MENDES, 1944, p. 200). Assim, o governo não possuía controle nem da população indígena, que habitava o sertão, e nem dos missionários, na maioria norte-americanos, que adentravam os sertões mato-grossenses sob o pretexto da catequização “dos selvagens” (MENDES, 1944, p. 200).

Como desenhado, a zona rural de Mato Grosso era composta por uma diversidade de ruralidades que, em razão da sua localização, do seu ambiente físico e sua organização, construíram culturas e práticas cotidianas plurais e singulares. Essas ruralidades, de certa forma, influenciaram a organização do ensino rural primário mato-grossense e especialmente as práticas cotidianas escolares.

3. As representações sobre a escola isolada rural mato-grossense

A educação rural mato-grossense é percebida de diferentes ângulos e formas a depender do lugar social (CERTEAU, 2004) dos sujeitos. Na ótica dos governantes, ela sempre foi considerada um problema devido, entre muitos fatores:

[...] falta de instalações apropriadas, a deficiência de material escolar, a impossibilidade de encontrar professores diplomados para reger-as e a ausencia quase absoluta de fiscalização, nos autorizam a considerar como insignificante ou nulla a contribuição de uma grande parte dellas para a instrução da infancia residente fóra das cidades e villas (MATO GROSSO, Mensagem, 1930, p. 39-40).

Pode-se perceber, na fala do governante, que as escolas rurais eram improdutivas, ineficientes e onerosas e, por isso, eram inferiores aos grupos escolares e às escolas reunidas, consideradas modernas pelos governantes, e às escolas isoladas urbanas. No entanto, eram as escolas rurais predominantes no estado, conforme é possível verificar na tabela a seguir:

Tabela 1 – Número de escolas públicas primárias por modalidades (1930 a 1942)

Anos	Moda- lidades	Escolas isoladas			Grupos Escolares	Escolas Reunidas	Total de escolas
		urbanas	distritais	rurais			
1930		32	22	130	11	04	199
1937		55	20	152	11	11	249
1939/40		70 ⁹		166	13	22	271
1942		59	43	200	13	23	295
1943		16	37	154	12	16	235 ¹⁰

Fonte: Mensagens de Presidente ou Intervenores do Estado (1930, 1937, 1941, 1942), Relatório da Instrução Pública (1942, 1943).

Os dados acima chamam a atenção para o fato de que as escolas rurais representavam mais de 50% do total de escolas do estado na Era Vargas, sendo a principal modalidade de atendimento escolar à infância. Em 1930, as escolas rurais representavam 65,4% do total de escolas no estado e, em 1943, 65,5%, dado que assinala que nesse período não houve expansão dessa modalidade escolar, embora, por meio do Decreto nº 53 de 18 de abril de 1941,

9 Esse número refere-se às escolas isoladas urbanas e distritais.

10 Em 1943 foi criado o território de Ponta-Porã, logo, também decresceu o número de escolas no estado.

tenham sido criadas cem escolas rurais em homenagem a Getúlio Vargas¹¹ em decorrência de seu aniversário. Percebe-se que a criação dessas escolas não garantiu a instalação e o funcionamento imediato de todas elas. O livro de Registro de Processos¹² (1943) aponta que, em 27 de abril de 1943, faltavam ainda a instalação de 53 escolas rurais referentes ao Decreto de nº 53.

A tabela possibilita visualizar também que houve um decréscimo significativo das escolas isoladas urbanas e, por outro lado, um crescimento do número de escolas reunidas. Curiosamente esta modalidade escolar também poderia atender o público rural.

Mesmo sendo responsável pela escolarização de grande parte das crianças mato-grossenses em idade escolar, a escola rural era concebida como sinônimo de atraso em contraposição aos grupos escolares, responsáveis pela modernização do ensino. Embora Mato Grosso viesse demonstrando dificuldades financeiras para implantá-los e expandi-los, permanecendo com um número bem reduzido até fins da década de 1940 (AMÂNCIO, 2008; SÁ, 2007), a representação positiva deles permaneceu no universo simbólico dos mato-grossenses. A esse respeito Anibal Toledo, em mensagem à Assembleia Legislativa, discursou:

Estou finalmente convencido de que o que se aproveita de facto no nosso ensino primário é a parte ministrada pelos grupos escolares e pelas escolas isoladas situadas nos centros urbanos das cidades e villas principaes. O das escolas ruraes e ambulantes é quasi todo ineficiente, e a despesa respectiva inutil (MATO GROSSO, *Mensagem*, 1930, p. 42).

Percebe-se, na mensagem, o desprezo dos gestores pelas escolas localizadas nessas zonas, sinônimo do atraso a ser superado. Porém, a situação das escolas públicas em geral, agrupadas ou isoladas, não era tão diferente, contando com prédios em precárias condições e ausência de materiais. Nesse sentido, o diretor geral da instrução pública relatou ao secretário geral do estado que o ensino em Mato Grosso era lastimável, fosse pela falta quase completa de material didático, fosse pela falta de orientação em relação ao emprego do método, à má formação docente ou, até mesmo, pelos problemas dos prédios, incluindo os dos grupos escolares, tais como: goteiras, telhados despencando, paredes rachando, muros em ruínas, privadas sem funcionamento (MATO GROSSO, *Relatório*, 1931).

A quase ausência de materiais didáticos e equipamentos foi assinalada pelos representantes do governo e pelos professores. Na falta de materiais

11 Algumas escolas receberam o nome de *Presidente Vargas*, talvez para concretizar a homenagem ao Presidente “pelos serviços prestados a Mato Grosso” (ALVES, 1998, p. 119).

12 Livro Instrução Pública (IP) 003-24 de 1943 localizado no Arquivo Público de Mato Grosso.

didáticos, os professores utilizavam as mil maneiras de fazer, parafraseando Certeau (2004), nas práticas cotidianas da escola, traduzidas nas táticas dos sujeitos sociais, nos desvios construídos para burlar a estratégia – a normatização escolar. O professor, diante da falta de orientação e de materiais, construía suas próprias práticas, desviando-se dos caminhos impostos pelas estratégias governamentais. A professora Sílvia Araújo de Moraes, ao gotejar as lembranças do início da sua carreira, enfatizou a precariedade da escola: “[...] nem carteira havia; a gente improvisava bancos e carteiras com tijolos e tábuas arranjadas com os vizinhos, com os pais de alunos. O prédio ainda estava sendo construído, tudo era precário” (MORAIS¹³ *apud* SÁ ROSA, 1990, p. 160).

O envio de materiais pela Instrução Pública, especialmente para as escolas rurais, não era frequente. Muitas vezes era preciso improvisar bancos e mesas, conforme o depoimento da Professora Sílvia Araújo, ou, em outra situação, os materiais existiam em número inferior à realidade da escola.

Por outro lado, o Interventor Júlio Müller (1940) equipou as escolas urbanas e grupos escolares com mobiliário diferenciado. Durante o ano de 1938, adquiriram-se 600 carteiras brasileiras, tipo B-10, sendo distribuídas da seguinte maneira: 200 para Campo Grande, 50 para Três Lagoas, 50 para Rosário Oeste, 30 para Lageado e 100 para Aquidauana e finalizaram com 25 e 45 para os grupos escolares “Senador Azeredo” e “Barão de Melgaço”, respectivamente, localizados na capital (MATO GROSSO, *Mensagem*, 1940, p. 12). O formato das carteiras possibilitava outra composição do espaço dessas salas de aulas distinta do espaço da escola rural: salas amplas o suficiente para acomodar no máximo 45 alunos em carteiras duplas.

Em relação aos prédios escolares, embora o Regulamento (MATO GROSSO, 1927, artigo 86) prescrevesse que o prédio para a instalação de uma escola rural fosse adaptável às necessidades escolares com ventilação, iluminação e instalações sanitárias, a realidade da maioria dessas escolas não condizia com o prescrito. O relatório do inspetor da zona norte, Augusto Moreira da Silva Filho, detalhou que:

De toda a zona percorrida, em quasi uma centena de escolas, apenas as situadas nas cidades e vilas, ainda com alguma exceção, acham-se instaladas em prédios próprios, funcionando as rurais em casebres infectos, mal arejados e sem o mínimo de conforto para os alunos e seus preceptores (MATO GROSSO, *Relatório*, 1938, n. p.).

13 Maria da Glória Sá Rosa organizou o livro *Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida* (1990), no qual registra o testemunho de professores que por mais de trinta anos fizeram e construíram a história da educação mato-grossense, seja nas salas de aulas, nas diretorias das escolas ou nos gabinetes das Secretarias de Educação. As histórias de vida são riquíssimas fontes de pesquisa aos historiadores da educação de Mato Grosso. Nesse sentido, nesta investigação, recorreu-se a essas histórias de vida para compreender aspectos do ensino rural mato-grossense.

A problemática das instalações era frequente na pauta da instrução pública. Quanto à estrutura física, não existia no período um padrão definido pelo Regulamento. Os tipos de construções variavam podendo ser de alvenaria, madeira ou até mesmo com materiais mais simples com a cobertura de palha a depender do *modus vivend* de cada povoação, cidade ou vila.

Se, por um lado, as representações das escolas rurais, materializadas nos documentos oficiais estavam relacionadas à insignificância, à nulidade do aproveitamento dos alunos, ao fracasso e como dispendiosa aos cofres públicos; por outro lado, na ótica dos atores sociais que viveram e construíram a história da escola rural mato-grossense, as representações estavam associadas às dificuldades encontradas para viver e ser professor naquele ambiente. Ressalta-se, no entanto, que tornar-se professor nem sempre foi uma opção, como apontam os depoimentos:

Não escolhi a profissão de professora: foram os outros que me empurraram para ela. Era criança, tinha apenas 15 anos, decidiram que meu caminho era o da maioria das mulheres daquele tempo: dar aulas a crianças, a adultos, a quem precisasse de mim (MALHADO *apud* SÁ ROSA, 1990, p. 96).

Foi o prefeito [...] naquele tempo ele foi que veio falar para mim. Eu não tenho estudo, mas não tinha ninguém para ensinar e tinha bastante gente aquele tempo aqui, então ele veio pedir para mim, [...] ensinei as crianças, como ensinei os adultos também [...] (SOARES¹⁴ *apud* SOUZA, 2006, p. 76).

Ser professora, naquele momento histórico nem sempre se manifestou para as pessoas como uma inclinação pessoal ao magistério, mas podia estar relacionada à opção familiar, como no primeiro depoimento ou, ainda, como a necessidade de uma determinada localidade. Com um número elevado de crianças a serem alfabetizadas e com a ausência de uma normalista, um político local intitulava como professor um morador local que sabia ler e escrever elementarmente para ensinar os conhecimentos rudimentares à população infantil.

O(a) normalista recém-formado(a), por sua vez, tinha que iniciar suas atividades docentes na zona rural, uma vez que o Regulamento de 1927 destinava às escolas rurais o profissional iniciante, conforme o artigo 50, explicado pela professora Joana Evangelista: “Depois de formada, a normalista tinha que procurar uma escola rural mista num município, onde pudesse alfabetizar os

14 Os depoimentos de Jovina Almeida Soares, professora da escola isolada rural mista de Fazenda Nova, no município de Diamantino, MT, foram retirados da dissertação de mestrado *Alfabetização na escola primária em Diamantino – Mato Grosso (1930 a 1970)*, de Terezinha Fernandes de Souza, defendida em 2006, no PPGE/IE/MT.

alunos. Através do prefeito Antônio Mota, fui mandada para Porto Esperança, um lugar horrível, sem recursos” (MARTINS *apud* SÁ ROSA, 1990, p. 145).

Essa realidade não era única de Mato Grosso. Outros estados brasileiros adotaram esse critério de inicialização do professor, em que este teria que realizar uma espécie de estágio nas escolas rurais por um período determinado para depois obter o aval de lecionar nas escolas urbanas, uma espécie de promoção na carreira do magistério. Essa prática foi muito criticada pelos ruralistas, conforme assinala Mennucci (1931): “vai para o campo, de acordo com as nossas leis, o mestre novato, apenas saído da forja das Normais, inexperiente e inexperto, treinados em estabelecimentos de ensino urbano, onde tudo é fácil [...]” (MENNUCCI, 1931, p. 55). Os intelectuais argumentavam que os professores deveriam ter uma formação especial para lecionar na escola da zona rural e defendiam a instituição da Escola Normal Rural.

Mas, se a inexperiência assustava o professor por ser leigo ou por serem esses os anos iniciais da profissão, a ruralidade e suas dificuldades eram desafios constantes, como apontados pelo depoimento abaixo:

Enfrentei pedaços difíceis de minha vida como professora. Certa vez, fui a cavalo de Barra dos Bugres até Cáceres. Chovia muito, a lancha não podia passar, porque os bancos de areia atrapalhavam. Então, como as aulas estavam para começar em fevereiro, resolvi enfrentar as viagens a cavalo. Quando cheguei ao meio da viagem, o rio encheu e não pudemos seguir em frente. Aí um bugre que vinha conosco perguntou:

— A senhora tem muita coragem?

— Tenho até demais.

— Pois saiba que não temos canoa para seguir em frente, porque a única que existia o rio levou.

Então ele arrumou um gamelão grande, desses de fazer rapadura, amarrou uma correia na asa da gamela, tirou a camisa e se jogou na água. Foi nadando com a correia presa entre os dentes, aguentando a gamela comigo dentro. Assim pegamos a última balsa que ia passando em Barra dos Bugres, e eu cheguei tarde a Cáceres para o início das aulas (MALHADO *apud* SÁ ROSA, 1990, p. 97).

Em oposição às representações do rural e do sertão brasileiro como redutos de pureza e de brasilidade latente, empreendidas pelo programa da Marcha para o Oeste, como afirma Prado (1995), o depoimento acima desenha a precariedade das condições de vida na zona rural mato-grossense, um complexo de ausências: falta de infraestrutura e de recursos materiais. O isolamento era outro problema marcante na vida dessas pessoas, seja pela falta de estradas, seja pela precariedade das que existiam.

Outra realidade presente no cotidiano do(a) professor(a) da escola rural era a falta de orientações no fazer pedagógico. Dispersas nas diversas ruralidades, separadas por longas distâncias, as práticas pedagógicas constituíam-se na particularidade de cada instituição, nas relações estabelecidas com os sujeitos, como desenha o relato abaixo:

A Escola Normal dava muito conhecimento geral, aprofundava determinadas matérias, mas deixava a desejar no terreno da didática. Tanto que eu não tinha a mínima noção de como alfabetizar um aluno. Descobri, por mim mesma, como ensinar a ler [...] (MARTINS *apud* SÁ ROSA, 1990, p. 145).

Recém-formada, a normalista precisava realizar uma espécie de estágio na escola rural para depois tentar uma vaga nos grupos escolares ou nas escolas urbanas, conforme previa o Regulamento de 1927. Deparar-se com a zona rural era um choque de realidade, distante da vida urbana com as quais as jovens eram acostumadas, mas, sobretudo, era um choque de realidade deparar-se com os alunos e não se sentirem preparadas para o exercício da profissão. Ensinar era uma eterna descoberta feita pela professora. Em uma analogia com o poema *Pintura*, de Manoel de Barros (2003), o(a) professor(a) da escola rural compreendia as suas “mil maneiras de fazer” (CERTEAU, 2004) depois do que fez, em um estado de “descobrimento”: “Sempre compreendo o que faço depois que já fiz. O que sempre faço nem seja uma aplicação de estudos. É sempre uma descoberta. Não é nada procurado” (BARROS, 2003, p. III).

Para ler e compreender essas práticas cotidianas, como lembra Gonçalves e Faria Filho (2005), é preciso estar sensível para os acontecimentos pouco aparentes, silenciosos, impressos no funcionamento das instituições escolares, como evidenciado nos documentos oficiais da escola rural mato-grossense.

4. Considerações finais

Embora a escola isolada rural fosse de maior abrangência para a criança mato-grossense, levando em consideração a dimensão territorial do estado e a concentração da população na sua extensa zona rural, privilegiaram-se as escolas urbanas para os maiores investimentos. Para os administradores do estado, as representações da escola primária rural estavam voltadas para o aspecto negativo, sendo consideradas insuficientes e de pouca contribuição para a instrução dos mato-grossenses. Era considerada como inviável para manter o financiamento delas pelos cofres públicos.

No entanto, observou-se também que a insatisfação constantemente declarada nos documentos oficiais estava relacionada ao lugar social destinado

à escola rural. Vinculado ao período imperial, ela era símbolo do atraso para o período republicano em que estava inserido o estado. Dessa forma, se por um lado existia a dificuldade financeira do estado, por outro parecia haver uma necessidade de romper com os laços da educação imperial, representada pela escola isolada rural. De maneira geral, a educação mato-grossense enfrentava sérios problemas, fragilizada pela falta de prédios adequados, materiais escolares e de professores formados, visão revelada nos documentos oficiais tanto na zona urbana quanto na rural. No entanto, a maior depreciação da escola primária pública do estado, na ótica dos documentos oficiais, estava vinculada à escola isolada rural, assim o desprezo por elas estava associado com a sua forma de organização, com a sua cultura escolar e com a sua localização.

Por outro lado, diante das dificuldades enfrentadas, seja pelo isolamento das povoações em que foram lecionar, seja pela falta de estruturas das escolas, nos depoimentos dos professores fica impresso que ser professor(a) dessas escolas era uma tarefa difícil e solitária e que aos poucos ia constituindo-se na singularidade de cada profissional e de cada instituição escolar.

Por mais que as normatizações desejassem a homogeneização do ensino primário estadual instituída pelo Regulamento de 1927, as escolas rurais mato-grossenses foram formalizando-se singularmente, com práticas culturais plurais. Diante das ausências explícitas e dos silêncios velados por parte do estado, os sujeitos sociais agarravam-se nas práticas desviacionistas das normas, aproveitavam-se das fendas e brechas abertas pelas estratégias dominantes vislumbrando práticas possíveis na tarefa de ensinar os saberes escolarizados.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. A. **Nas trilhas do ensino (Educação em Mato Grosso: 1910–1946)**. Cuiabá: EdUFMT, 1998.

AMÂNCIO, L. N. de B. **Ensino de Leitura e Grupos Escolares: Mato Grosso/1910–1930**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

BARROS, M. de. **Pintura, Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

BRASIL. **Sinopse estatística do Estado de Mato Grosso N. 2**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Separata, com acréscimos, do “Anuário Estatístico do Brasil”, Ano III– 1939/1940. Cuiabá: Imprensa Oficial do estado de Mato Grosso, 1938.

BRASIL. **Sinopse estatística do Estado de Mato Grosso N. 4**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Separata, com acréscimos, do “Anuário Estatístico do Brasil”, Ano V – 1939/1940. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1942.

BURKE, P. **O que é História Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: [s. n.], 2004.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. *In*: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (org.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LANNES, M. de. **Causos e fatos: histórias de Várzea Grande**. Cuiabá: A&C Assessoria de comunicação L.T.A, 1999.

LENHARO, A. **Sacralização da política**. Campinas: Papyrus, 1986.

MATO GROSSO. **IP 003-24**: Livro para “Porta Geral”. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1943. 1943.

MATO GROSSO. **Mensagem do Interventor Federal dirigida à Assembleia Legislativa e lida na abertura da 3ª Sessão Ordinária da sua 1ª Legislatura**. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso. 1937.

MATO GROSSO. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso dirigida à Assembleia Legislativa**. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1930.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública primária de 1927**. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1927.

MATO GROSSO. **Relatório do Director Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso – Referente ao ano de 1942**. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1942.

MATO GROSSO. **Relatório do Director Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso – Referente ao ano de 1943**. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1943.

MATO GROSSO. **Relatório do Director Geral da Instrução Pública**. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1931.

MATO GROSSO. **Relatório do Inspetor Geral da Zona Norte**. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1938.

MATO GROSSO. **Relatório do Interventor do Estado de Mato Grosso apresentado ao Presidente Getúlio Vargas**. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1939–1940.

MATO GROSSO. **Relatório do Interventor do Estado de Mato Grosso apresentado ao Presidente Getúlio Vargas**. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1941–1942.

MENDES, F. A. F. O ensino primário em Mato Grosso. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8., 1944, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: [s. n.], 1944. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv34183.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

MENNUCCI, S. **Educação**: órgão da Directoria geral do Ensino de São Paulo, v. 4, ago./set. 1931. 2006. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducao.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MONARCHA, C. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. *In*: WERLE, F. O. C. (org.). **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

MONTEIRO, U. **Várzea Grande**: Passado e presente – confrontos. Cuiabá: Policromos: Editora Gráfica, 1987.

PRADO, A. A. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Revista Sociedade e Agricultura**, n. 4, p. 5-27, jul. 1995.

REVEL, J. (org.). **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SÁ ROSA, M. da G. **Memórias da cultura e educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1990.

SÁ, E. F. de. **De criança a aluno**: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910–1927). Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SÁ, E. F. de; FURTADO, A. C. A educação mato-grossense no período de 1930 a 1960. *In*: FURTADO, A. C.; SCHELBAUER, A. R.; CORREA, R. L. T. (org.). **Itinerários e singularidades da institucionalização e expansão da escola primária no Brasil (1930–1961)**. Maringá: EDUEM, 2019.

SOUZA, T. F. **Alfabetização na escola primária em Diamantino – Mato Grosso (1930 a 1970)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 2

ESCOLA RURAL: formação de normalistas rurais

*Nilce Vieira Campos Ferreira*¹

ORCID iD: 0000-0002-9165-0011

Lattes: 3948893613479712

*Josemir Almeida Barros*²

ORCID iD: 0000-0002-2687-6575

Lattes: 3625890466420467

*Marilu Marqueto Rodrigues*³

ORCID iD: 0000-0003-4999-7211

Lattes: 8210298769626741

1. Introdução

A formação de professoras e professores ofertada nas escolas normais rurais⁴ é uma temática relevante e ainda pouco abordada, cuja investigação permite a compreensão de que “[...] o essencial, porém, não é sonharmos agora com um prestígio passado ou futuro, mas sabermos fazer a história de que o presente tem necessidade [...]” (LE GOFF, NORA, 1995, p. 15).

De fato, neste texto buscamos presentificar a situação vivida nas escolas normais rurais brasileiras que deveriam ser estabelecimento educativos que se dedicariam ao preparo de professores destinados a atuação nas áreas agrícolas, no meio rural. A escola normal rural, portanto, era uma instituição escolar destinada à formação de professoras e professores para atuar nas instituições escolares rurais brasileiras o que determinaria a vivência durante a formação profissional para o magistério nas localidades campestres e o fim da

1 Doutorado e pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora na Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá (UFMT). E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com.

2 Doutorado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: josemir.barros@unir.br.

3 Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora Pedagoga da Rede Municipal de Cuiabá, MT (SME), Mestra em Educação, Cuiabá, Mato Grosso. E-mail: mluumk@gmail.com.

4 Pesquisas a respeito dessa temática podem ser acessadas aqui: <https://ara.ufmt.ifmt.edu.br>

[...] preparação de professores para as zonas rurícolas, em meios citadinos, mesmo porque nunca será possível dar-se lhes aquela mentalidade que é preciso transmitir aos educandos, alheando-os dos hábitos, costumes, tarefas e preocupações próprias da vida do campo (SOUSA, 1944, p. 303).

Metodologicamente, ao longo de nossa pesquisa, coletamos diversas fontes documentais, confrontamos os documentos, realizamos o cruzamento entre as fontes e analisamos dados, de modo a compreendermos as informações das quais dispúnhamos para a temática que abordamos neste texto: a formação de normalistas rurais.

O referencial teórico e metodológico para essa investigação encontrou fundamentos nos conceitos da Nova História, corrente historiográfica que surgiu com a intenção de compor, coincidente a Peter Burke (1997), uma “[...] história mais abrangente e totalizante” (BURKE, 1997, p. 7).

Para nós, a Nova História tem um relevante papel, dado que nos permite investigar a memória coletiva e o que “[...] na pesquisa histórica contemporânea, se esforça para a compreensão global do social” (LE GOFF; NORA, 1995, p. 173).

Ao trazer reflexões sobre a memória histórica da educação normal rural brasileira e mais precisamente sobre a Educação Normal Rural/Regional mato-grossense, é preciso lembrar que a escola normal rural era defendida por intelectuais brasileiros como Sud Mennucci, Manoel Bergström Lourenço Filho, Joaquim Moreira de Sousa, entre outros que compunham a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, que se envolvia principalmente em atividades relacionadas ao ensino rural (LIMA, 1935).

Essa sociedade de pensadores da educação brasileira propunha uma transformação das escolas primárias no meio rural, as quais deveriam formar mestres com consciência agrícola e constituir-se como “[...] uma constante obra educativa, persistente e tenaz como um apostolado [...]” (MENNUCCI, 2006, p. 104), cuja principal finalidade seria levar mulheres e homens a se manterem no meio rural evitando o êxodo para as cidades.

Era preciso, portanto, formar professores com “[...] consciência agrícola, conhecedor das necessidades da agricultura, a cavaleiro de seu meio como cultura e como nível mental, capaz de vulgarizar a ciência e de pô-la em evidência pelos resultados imediatos” (MENNUCCI, 1934, p. 120).

A formação de professores normalistas rurais, desse modo, deveria ter como concepção o estabelecimento de práticas de ensino que preparassem técnica, científica e profissionalmente normalistas rurais para o desempenho no meio rurícola. A escola normal rural, desse modo, atenderia às especificidades das regiões nas quais estivessem inseridas, desde que incluíssem disciplinas e conteúdos agrícolas, contassem docentes e pessoal técnico com adequado

preparo para a lida no meio rural. Esses docentes por sua vez, formariam professores detentores desses mesmos conhecimentos.

O texto encontra-se organizado em três seções articuladas entre si, de modo a facilitar a compreensão da temática explorada. Na primeira seção, abordamos como se constituíram as trilhas para a criação de escolas normais rurais brasileiras em busca da oferta de formação normalista, aprendizagens rurícolas e a conformação de docentes ao meio rural. Em seguida, na segunda seção, caminhamos de forma mais ampla, apontando as tessituras do 8º Congresso Brasileiro de Educação, realizado em 1942 em Goiânia e as defesas em prol do ensino rural. A última seção apresenta a organização do ensino normal a partir de 1946 e breves reflexões sobre a formação de professores normalistas rurais em Mato Grosso.

Por último, a título de conclusão, apontamos que as escolas normais públicas mato-grossenses foram fechadas durante anos por meio de decretos governamentais, o que privilegiou a oferta de ensino normal em escolas particulares e confessionais.

2. Escola Normal Rural: preparar o mestre para ser um “possuidor de um preparo ajustado às condições da vida sertaneja”

Desde os anos de 1930, a formação de professoras rurais brasileiras era uma discussão ativa. Pensadores e intelectuais brasileiros defendiam que docentes formados nas escolas normais rurais seriam propagadores “[...] da necessidade da fixação do homem à terra e da formação das sociedades perfeitamente integradas ao seu meio, produtos das determinantes geográficas [...]” (MENNUCCI, 1934, p. 131).

Frente a realidade geográfica, demográfica e do meio rural brasileiro, é preciso lembrar que dois aspectos predominavam no ensino rural, se consideramos o perfil docente rural. O primeiro deles, era o fato de que professores rurais que saíam das escolas normais e eram designados para atuar no meio rural desconheciam a realidade campezina e para as localidades rurais se dirigiam “[...] sem nenhum tirocínio do magistério, afeitos à vida da cidade, identificados com os interesses dos grandes centros, portanto, sem condições de não atender, absolutamente, aos interesses da zona em que vai servir e da qual empregará todos os esforços para se retirar” (LEÃO, 1944, p. 306).

O segundo deles era a prevalência do professorado leigo em atuação, cuja maioria docente havia concluído apenas o curso primário, sem nenhuma especialidade para a atuação no magistério. Muitas vezes, docentes rurais eram oriundos da própria localidade, mas tinham dificuldade em “[...] despertar o interesse que a escola necessitava despertar na criança, [...] com prejuízo

evidente para o ensino que se encontra, assim, na maior extensão do território nacional, desprovido de elementos orientadores” (LEÃO, 1944, p. 306).

Esses dois aspectos determinavam dois grupos de professores em atuação nas escolas rurais. O primeiro grupo era formado por normalistas formados nas escolas urbanas ou que haviam concluído o curso primário, mas não possuíam habilitação específica para atuar no magistério. Quem havia concluído o ensino normal urbano, muitas vezes, não desejava se fixar no meio rural, descrito como abandonado, distante, atrasado. Outro grupo era formado por profissionais que haviam se dedicado a ensinar, porque nas localidades que residiam não havia professores para as escolas rurais e encontraram no magistério uma profissão que lhes garantia a subsistência.

A escola normal rural foi considerada, portanto, uma solução para essa situação vivenciada nas localidades campesinas: a falta de professores habilitados, com formação específica para atuar nas escolas rurais.

Nas localidades campesinas deveriam ser construídos estabelecimentos de ensino, prédios, edifícios ou construções escolares, que funcionariam como um meio de “[...] contenção das correntes migratórias do campo para as cidades” (PAIVA, 1987, p. 119). Ao mesmo tempo, a escola normal rural ou a escola rural regional, seria o local no qual poderiam ser “[...] estudados os problemas locais, onde seja orientado o homem para o trabalho eficiente, por uma preparação que envolva a educação física, intelectual, moral, religiosa e profissional, escola que será núcleo da vida econômica e social da região” (LEÃO, 1944, p. 312).

Esse modelo institucional de escola rural responsabilizar-se-ia, portanto, pelos problemas locais, pela orientação ao trabalho agrícola e produtivo dos lares rurais, pelos processos educativos, profissionalizantes, possibilitando a oferta de educação moral, ensino cívico e educação religiosa, de modo a formar uma mentalidade voltada para o apego ao meio rural e aos fazeres campesinos.

A primeira experiência brasileira de uma escola normal rural surgiu em Juazeiro do Norte, no estado do Ceará, em 1934. Essa escola constituiu-se como um modelo e centro de difusão da formação de professoras e professores rurais, na qual “[...] se preparava para a vida social e a vida agrícola” (RIBEIRO, 2015, p. 70). Para a autora, os intelectuais e fundadores dessa escola defendiam a adaptação e fixação de docentes no meio rural por meio da criação de “mentalidades rurais”.

Contudo, somente a partir do Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946, publicado no Diário Oficial da União em 4 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, é que se estabeleceu no Artigo 2º que o ensino normal seria ministrado em dois ciclos. O primeiro ciclo compreendia o curso de formação de regentes de ensino primário, ministrado em

quatro anos, e o segundo ciclo abrangia o curso de formação de professores normalistas primários, ministrado em três anos. O curso normal rural, segundo ciclo, seria ministrado nas escolas normais rurais e as escolas regionais ministrariam o primeiro ciclo.

3. Defesa do Ensino Rural: O 8º Congresso Brasileiro de Educação de 1942

O 8º Congresso Brasileiro de Educação foi realizado em 1942, promovido pela Associação Brasileira de Educação – ABE, com o apoio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a colaboração dos poderes públicos. As comunicações apresentadas pelos congressistas foram publicadas em 1944.

Naquele congresso, profissionais e intelectuais da educação brasileira, entre eles Mennucci, Sousa e os representantes do estado de Mato Grosso, Gervásio Leite e Francisco Alexandre Ferreira Mendes, entre outros, debateram teses sobre o ensino rural e a formação de professoras e professores normalistas rurais. Os mato-grossenses, Leite⁵ (1944) e Mendes⁶ (1944), defendiam a escola rural como uma estratégia para estimular que a população permanecesse no meio rural. Nas comunicações que apresentaram, reafirmaram suas defesas e pontuaram a situação da educação em Mato Grosso.

Para Leite (1944, p. 137) o “[...] ensino rural tinha, ou deveria ter, um fim: ensinar a população rural a aproveitar eficientemente as possibilidades econômicas de sua região, mercê da prática de medidas adequadas: agrícolas, higiênicas, econômicas e sociais”. Para ele, a escola normal rural deveria ser uma preparação para a vida agrícola, consoante às características do meio onde estivesse inserida. O congressista propôs um conjunto de medidas e um plano de reforma como solução integral da crise da educação rural, abrangendo larga política de investimentos econômicos que deveriam tornar as condições da vida e das escolas rurais mais favoráveis, incluindo “[...] aumento do nosso efetivo demográfico; fixação do homem ao solo; estrada [...] fomento da agricultura; saneamento; criação, em síntese, de condições mais favoráveis para que a escola rural preencha suas finalidades” (LEITE, 1944, p. 136)

Para o congressista mato-grossense o Regulamento da Instrução Primária do Estado de Mato Grosso, datado de 1927, não atendia as necessidades da população rurícola. Ao mesmo tempo, denunciou que o período de formação no curso normal era muito breve, apenas dois anos, o que acabava por

5 Diretor do Departamento Estadual de Estatística de Mato Grosso, 1942.

6 Diretor geral da Instrução Pública de Mato Grosso, 1942.

propiciar a instabilidade de docentes e o despreparo “especializado” e para quem fosse atuar na zona rural era de apenas um ano. Criticou ainda que no estado mato-grossense a incompreensão paterna tirava o filho da escola para o labor rural, além de destacar que o programa educacional estadual era incompreensível e inadequado para o contexto rural, além da precária infraestrutura dos prédios e salas de aula no meio rural, o que emperrava o desenvolvimento do ensino rural (LEITE, 1944).

Em suma, em Mato Grosso, os problemas cruciais da educação se resumiam em três aspectos que deveriam ser sanados para que fossem melhorados os índices educacionais: a) O professor rural não era formado para lecionar no meio rural; b) Faltava orientação e inspeção escolar; c) O ensino no meio rural não alcançava a população campesina.

Considerando o primeiro aspecto, ao relatar que os professores rurais não tinham nenhum preparo e não eram habilitados ou possuíam conhecimentos indispensáveis e noções necessárias para se tornarem de fato, professores normalistas rurais, Leite (1944, p. 139) afirmou que professores rurais eram apenas “[...] ensinantes do ‘ler, escrever e contar’ que fica como razão de ser do magistério. Não sendo uma figura ativa dentro da comunidade passam a inspirar desconfiança: a desconfiança típica que o letrado inspira ao caipira”.

A defesa de Leite (1944), por uma escola especializada para formar professores rurais, permite-nos a reflexão de que para a criação do modelo de escola que ele defendia, o poder público pouco fizera, tanto se analisarmos a escola normal rural a que Sud Mennucci se referira, quanto as escolas regionais em Mato Grosso. Governantes limitaram-se a organizar insuficientes e precários estabelecimentos escolares no meio rural, que ofereciam minimamente conteúdos e formação voltada para as questões agrícolas. Nos poucos locais nos quais havia escolas rurais melhor organizadas, eram as professoras e professores rurais que se responsabilizavam pela educação da infância e da população, além de atuarem como agentes sociais nas comunidades, responsáveis por liderar movimentos pelo desenvolvimento das localidades e das instituições escolares, bem como pela solução de eventuais dificuldades que surgissem nas comunidades nas quais se inseriam.

Analisando o segundo aspecto que levantamos, a inspeção escolar, inspetores de ensino obedeciam às normas do regulamentares do estado. Leite, no Congresso de 1942, declarou ser urgente uma adaptação e ou reforma do regulamento do ensino público que datava de 1927. Ressaltou que havia ainda a questão demográfica, a distância que os inspetores deveriam percorrer para realizar a fiscalização do ensino, o que demandava tempo. Responsáveis pela inspeção das escolas deveriam ser adequadamente preparados, dado que teriam autoridade para orientar, inclusive o professor inexperiente e resolver os problemas

na própria escola, fiscalizando e participando de reuniões na comunidade para propor soluções acertadas para dificuldades encontradas (LEITE, 1944).

Por fim, no terceiro aspecto, a questão da utilidade do ensino rural à população do campo, Leite (1944) defendia que as escolas rurais eram eminentemente agrícolas e que os alunos deveriam ser orientados e ensinados em razão do meio no qual viviam. Os estudos e conteúdos disciplinares deveriam auxiliar o desenvolvimento agrário. A essa ideia juntava-se a ideia de limitação ao êxodo rural. A escola serviria para estimular a população rurícola para a importância do seu trabalho. Desse modo, a instrução técnica e um sistema de ensino próximo à realidade vivida poderia motivar a permanência e valorização de homens e mulheres do campo.

Há que se destacar que Leite (1944) acabou por reconhecer que o problema da educação mato-grossense era, de fato, a falta de investimentos financeiros, o que gerava todos os demais desafios, incluindo a infraestrutura precária e falta de profissionais que fossem devidamente formados e remunerados para permanecer em atuação nas escolas rurais.

A formação dos professores com conhecimento da realidade rural era, portanto, a verdadeira dificuldade e

[...] para a compreensão do grande e nobre dever de preceptor e formador do futuro da terra comum, toda a organização que se der ao ensino primário, por mais completa que seja, não logrará nunca atingir com eficiência os fins da educação [...] (MENDES, 1944, p. 200).

No excerto que transcrevemos, notamos a defesa de Mendes (1944) para que fossem realizados investimentos na formação profissional docente. Para ele, a escola rural primária de Mato Grosso, para onde a professora se deslocava para lecionar, no qual se instalava em lugares diferentes do que vivia, não conhecia o lugar, muitas vezes era leiga, nessas condições “[...] a professora não tinha nenhum estímulo, da sorte só contrariarão e desse feito tornava o ensino completamente nulo. Apenas cumpria os dias de trabalho” (MENDES, 1944, p. 199).

Outras problemáticas enfrentadas para a oferta de formação era a extensão territorial do estado de Mato Grosso, bem como as influências e costumes dos habitantes que ali viviam, e que impedia ou dificultava que as pessoas frequentassem as escolas. O uso da língua, os costumes e o transporte inibiam a disseminação do ensino no meio rural, bem como a locomoção para lugares mais longínquos. Esses fatores, aliado a outros, notoriamente exigia de professoras e professores rurais outros conhecimentos.

Há que se considerar ainda que a fronteira de Mato Grosso com os países Paraguai e Bolívia, exigia de professores o conhecimento da cultura desses países. Os costumes linguísticos mais ao norte do estado eram uma mistura

de Português, Guarani e Castelhana, dado que as fronteiras eram abertas e de acesso franco e que havia muitos povos indígenas povoando essas áreas.

Como Leite (1944), Mendes (1944) defendia que o ensino rural em Mato Grosso merecia revisão dos programas de ensino, para que por meio da educação, o homem permanecesse em suas localidades, além de relatar que os cursos rurais deveriam estabelecer igualdade no que se referia à duração dos cursos. Para ele, cursos com período de funcionamento diferente, durando entre 2, 3, 4 e até 5 anos nos diferentes estados brasileiros, desviavam estudantes à ociosidade em estados nos quais os cursos tinham menor duração, como era o caso de Mato Grosso.

No mesmo congresso, Sousa (1944), responsável pela fundação da primeira escola normal rural no Brasil, demonstrou que esse modelo de escola diferia da escola normal urbana no desenvolvimento dos programas, nas práticas e no espírito que devia animar. Para Sousa (1944, p. 303), “[...] apenas um aspecto as irmanará, o do serviço social e civismo, como compreensão moral do magistério e das possibilidades da escola como fator de elaboração cultural e econômica das populações a que deviam servir.”

Havia, contudo, uma defesa comum aos congressistas participantes do 8º Congresso Nacional de Educação: a formação deveria, tanto nas escolas urbanas como nas escolas rurais, propagar o serviço social e o civismo e tanto professoras e professores urbanos e quanto rurais deveriam compreender a função moral do magistério e atuarem no desenvolvimento cultural e econômico, com elevado fervor e amor à pátria. Para professores rurais deveriam ser ofertadas disciplinas articuladas à formação de mentalidade rural, aliadas a uma formação de hábitos, costumes, tarefas e preocupações próprias da vida do campo. Desse modo, haveria duas formações distintas e “[...] professores para o campo e professores para cidade, é o que deve ser a norma” (SOUSA, 1944, p. 303). Afinal, prevalecia a concepção de que em “[...] um país como o Brasil, o que interessava, por enquanto, era o nível médio de cultura da grande massa de seus cidadãos e a grande massa de seus cidadãos estava no campo” (CRUZ, 1944, p. 169).

No 8º Congresso de Educação, portanto, houve a defesa de urgência de um amplo processo de revisão da educação que era ofertada para a população rural, uma vez que o Brasil contava cerca de 30 milhões de habitantes que residiam no campo em 1940. Diante dessa realidade, a formação específica de docentes em escolas normais rurais, com mentalidade e conhecimento dos costumes campestres, seria essencial para os processos formativos que atendessem as gentes do campo.

O pensamento dos defensores da escola normal rural fundamentava-se nos dados da população nacional, como podemos visualizar a seguir.

Quadro 1 – População, segundo o sexo e a situação do domicílio (Brasil – 1940)

Sexo e situação de domicílio	População 1940
Sexo:	
Homens.....	20.579.364
Mulheres.....	20.589.957
Total:	41.169.321
Situação de domicílio:	
Urbana.....	12.880.790
Rural.....	28.288.531

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940/2000.

Ao analisar os números de habitantes no meio rural, torna-se fácil compreender a defesa por escolas normais rurais brasileiras. No período em estudo, Mato Grosso, consoante dados censitários disponibilizados pelo IBGE de 1940-2000, apresentava uma proporção de 27,2% da população de 10 anos ou mais de idade ocupadas nos trabalhos agrícolas, na pecuária e silvicultura. Podemos acompanhar no Quadro 2 a população e o setor de atividade econômica do estado de Mato Grosso.

Quadro 2 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade em atividade econômica em Mato Grosso

Habitantes	131.898
Agricultura, pecuária, silvicultura	35.932
Indústria extrativa	14.521
Indústrias de transformação	3.218
Comércio	2.615
Comércio de imóveis e valores mobiliários, crédito, seguros e capitalização.	171
Transportes e comunicação	1.015
Atividades domésticas, atividades escolares	54.090

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940/2000.

Os dados censitários do IBGE (1940–2000) demonstram que a menor parte da população se ocupava do comércio de imóveis e valores mobiliários, crédito, seguros e capitalização e a segunda maior parte ocupava-se da agricultura, pecuária e silvicultura nas zonas das matas, florestas ou meio rural. Outro aspecto a ser observado é a quantidade de pessoas que se dedicavam a indústrias extrativas nos centros urbanos. No meio rural, a concentração da

população e o envolvimento com as atividades do campo confirmou que nos anos de 1940 Mato Grosso era eminentemente rural.

A escola rural deveria ser, para o governo mato-grossense, um aparelho educativo organizado em função da produção agrícola e da manutenção de homens e mulheres no campo e a formação oferecida voltar-se para o preparo de docentes com conhecimentos de agricultura, de indústrias rurais, de economia rural, de profilaxia e higiene, entre outra temáticas que auxiliassem no desenvolvimento do meio rural, o que encontrava relação direta com campanhas governamentais brasileiras que visavam manter rurícolas no campo para conter o fluxo migratório e promover a modernização das localidades campesinas.

De fato, “[...] do professor era esperada a dedicação, o zelo e o amor pela docência. Um profissional competente implicava atender o projeto reformador, porém era necessário “construir” o novo trabalhador da educação” (BARROS, 2018, p. 167).

Há que se assinalar ainda que a defesa de escolas normais rurais no Brasil “[...] era inspirada em um projeto de Mennucci, em São Paulo, que não conseguira ser colocado em prática e com base no qual Moreira de Sousa fundara a primeira escola normal rural em Juazeiro no Ceará” (PAIVA, 1987, p. 128).

Ao término do 8º Congresso de Educação foi apresentado um relatório das conclusões a respeito das ideias defendidas pelos intelectuais dos estados brasileiros, em síntese: a) é imprescindível a formação profissional de cunho especializado para o professor rural, como estabelecido pela Comissão Nacional de Ensino Primário; b) a formação tem de ser obtida por meio de Instituto que cuide de preparar o mestre, dando-lhe conhecimentos das técnicas agrícolas e práticas sanitárias afim de que ele possa assistir e liderar a comunidade em que trabalha; c) os institutos devem ser escolas normais rurais, com um currículo que o estado determinará, a ser adaptado pela escola de Juazeiro, do Ceará; d) o professor rural, em virtude das dificuldades com que luta e da perda de conforto a que se submete, deve ganhar mais que o professor urbano; e) o aperfeiçoamento do professor rural deve, de preferência, fazer-se pelos cursos intensivos em institutos que cuidem de atividades que interessem à escola rural, pelos cursos de férias e pelas visitas e excursões de caráter educativo (MENNUCCI, 1944).

Outro ponto significativo debatido e defendido foi que o professor rural devia receber ampla assistência que abrangesse múltiplos aspectos: a) técnica – pelas frequentes visitas de autoridades orientadoras, tanto pedagógicas, como sanitárias e agrícolas; b) intelectual – pelo fornecimento gratuito de periódicos e revistas e pelo empréstimo de livros de bibliotecas circulantes; c) social – pela organização da defesa da saúde do

professor e sua família organizando o estado, pelo sistema cooperativo, um serviço odontológico, farmacêutico e médico, pelo fornecimento daqueles melhoramentos que são o conforto das cidades: rádio, telefone, luz elétrica, cinema; d) moral – pelas preferências que o Estado outorgará ao mestre do campo, no sentido de que possa educar a prole, encaminhando-a à vida prática (MENNUCCI, 1944).

A escolarização rural, portanto, foi amplamente discutida no 8º Congresso Brasileiro de Educação, debatendo-se problemas básicos como elevado número de analfabetos que residiam nas áreas rurais e os movimentos migratórios do homem rural para as cidades, contudo, prevaleceu “[...] um discurso conservador e nacionalista e não se definiu claramente os rumos da educação rural brasileira” (FERREIRA, 2017, p. 1868).

4. “Formação de professoras e professores para a Escola Rural menos longo e com estrutura mais simples...” e a Formação de Professoras e Professores Normalistas em Mato Grosso

Em 2 de janeiro de 1946 foi expedido pelo Governo Federal o Decreto-Lei nº 8.530, a Lei Orgânica do Ensino Normal que estabeleceu as finalidades do ensino normal, bem como normatizou, no artigo 2º, os ciclos de ensino normal e seus cursos.

Com a promulgação do Decreto-Lei nº 8.530, o ensino normal foi organizado em dois ciclos. No capítulo III, no Artigo 4º, ficou estabelecido que haveria três tipos de estabelecimento do ensino normal: Curso Normal Regional; Escola Normal; Instituto de Educação. Podemos visualizar a organização do ensino normal a partir do Decreto-Lei n. 8.530 no quadro abaixo.

Quadro 3 – Organização do ensino normal

Ciclo	Curso	Duração	Tipo de estabelecimento
1º	Regente de Ensino Primário	4 anos	Curso normal regional
2º	Formação de Professores Primários	3 anos	Escola Normal
1º e 2º	Regente de Ensino Primário; Formação de Professores Primários; Especialização do Magistério; Habilitação para Administradores; Escolares do Grau Primário.		Instituto de educação

Fonte: Lei Orgânica do ensino normal de 1946.

O Decreto-Lei nº 8.530 estabeleceu que o Curso Normal Regional habilitaria como Regentes do Ensino Primário, pessoas que soubessem ler e

escrever e conhecessem, minimamente, as quatro operações matemáticas ou que tivessem cursado o ensino primário de 1^a a 4^a série. Essas professoras e professores ingressariam no curso Normal Regional correspondente às séries 5^a a 8^a, ou ao denominado 1^o Grau. Ao término do curso, formandas e formandos poderiam reger aulas nas turmas de 1^a a 4^a série primária. O Instituto de Educação poderia ofertar ainda os cursos: Curso Normal Regional, Curso Normal e a Especialização do Magistério destinado ao corpo de administradores escolares.

A Lei orgânica do ensino normal, Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946, no capítulo III, Artigo 4^o, definiu que os estabelecimentos teriam suas denominações atribuídas de acordo com os cursos oferecidos.

§ 1^o Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal; § 2^o Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário; § 3^o Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário (BRASIL, 1946).

Desse modo, o primeiro ciclo do ensino normal era destinado à formação de professores que tivessem concluído a 4^a série primária e poderia ser cursado na escola normal regional, na qual em até três anos concluiriam a formação como regentes para o ensino primário. O curso normal ofertava formação de professores normalistas no meio urbano e escolas normais rurais eram estabelecimentos destinados à formação de professores normalistas para atuação no meio rural, preferencialmente, situados no campo, com uma escola primária anexa para o estágio docente, com áreas amplas para práticas pedagógicas e o ensino agrícola.

A organização da instalação da escola normal rural, deveria, portanto, estar situada ao lado de “[...] uma escola primária, para práticas pedagógicas, adaptadas à fisionomia privativa de cada meio, onde se reflita as normas de vida e de trabalho da região, por meio de instituições auxiliares da educação” (SOUSA, 1944, p. 303). A escola normal rural seria um estabelecimento de ensino essencialmente prático e utilitário e a instalação de escolas primárias ao lado das escolas normais rurais funcionariam como local de estágios de professoras e professores, que aplicariam na prática os conhecimentos recebidos na formação.

Embora a Lei Orgânica do Ensino Normal tenha previsto uma organização curricular de 4 anos para o ensino normal regional, os estados promoveram

uma organização mínima na oferta desses cursos e adotaram um currículo mínimo, com duração de até 2 anos, na oferta de formação e ensino aligeirado para professores rurais.

Deduzimos que essa organização foi uma forma de preparar docentes rurais com maior urgência para atender a população campestre, ao mesmo tempo em que cumpriam a legislação. Essa organização do ensino normal rural, contudo, implicou no oferecimento de uma formação de professores para a escola rural cuja

[...] programação dos cursos, métodos aplicados buscavam suprir uma lacuna na formação das professoras normalistas rurais, e não obstante, vincular a formação à permanência dessas professoras no meio de origem ou a brevidade dos cursos oferecidos (FERREIRA, 2017, p. 1877).

No Brasil, vários outros cursos de formação foram ofertados no período em estudo, entre eles, formação de professores para a educação pré-primária, didática especial do curso complementar primário, didática especial do ensino supletivo, didática especial de desenho e artes aplicadas, didática especial de música e canto, entre outros, cuja missão era habilitar docentes, diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares e encarregados de provas e medidas escolares. Prevaleceu nos estados, portanto, a oferta de cursos normais tanto urbanos, quanto rurais, com duração de tempo diverso, podendo ocorrer entre um e três anos de estudo.

Em relação aos cursos normais regionais, a finalidade explícita era resolver, o problema da falta de professores para atuação no meio rural e levar a formação para as localidades, para ampliar as probabilidades de docentes formados permanecerem em suas comunidades e se responsabilizem pelos problemas da região. A formação para normalistas rurais fundamentava-se em três eixos fundamentais:

1) domínio pleno e vivo da linguagem; 2) conhecer com profundidade os problemas da localidade e intervir para solucionar; 3) didática como formação para desenvolvimento destas atividades. Esses eixos seriam a vida da escola; o mestre teria consciência e tomada de decisão diante de seus alunos (PALHANO, 2014, p. 141).

Em um breve retrospecto, evidenciamos que a formação de professoras normalistas em Mato Grosso vivenciou inúmeros percalços. Embora a primeira escola normal mato-grossense tenha surgido em 3 de fevereiro de 1875, regulamentada e instalada em 1 de fevereiro de 1911, com o objetivo de preparar professores para as escolas de instrução primária, durante o período do curso de formação acabou por se tornar um curso especializado, com

duração de apenas um ano e foi fechada em 1940 sob a alegação de haver normalistas formadas em número suficiente para atender as escolas do estado (BEZERRA, 2015).

Com o Decreto nº 112 de 29 de dezembro de 1937 e o Decreto nº 229 de 27 de dezembro de 1938, Júlio Strübing Müller anexou a Escola Normal Pedro Celestino em Cuiabá ao Liceu Cuiabano e a Escola Normal Joaquim Murinho em Campo Grande ao Liceu Campo-grandense, justificando uma política de equiparação do ensino. Com essa ação, o ensino normal que passara a ser ofertado como um ensino especializado, foi encerrado, contudo, o fechamento da oferta desses cursos teve outros motivos, um deles foi “[...] corte de gastos, pois, ao se anexar a escola normal ao liceu, houve um enxugamento nos gastos públicos” (BEZERRA, 2015, p. 67).

Como consequência, a oferta de formação docente normalista permaneceu inativa por um período de sete anos, o que deixou Mato Grosso desprovido de escolas normais e levando às salas de aula, em específico, no meio rural qualquer pessoa que tivesse um mínimo de instrução, e “[...] mais de 60% dos professores que atuavam em Mato Grosso eram leigos, ou seja, não dispunham da formação necessária para atuar no magistério” (AMORIM; FERREIRA 2013, p. 55).

Igualmente, os dados estatísticos do Boletim n. 22, elaborado por Lourenço Filho (1942, p. 9), destacou “[...] que, ainda em 1941, cerca da metade dos professores em exercício, no Estado, não haviam recebido qualquer preparação específica para o trabalho que realizam.”, confirmando que Mato Grosso não contava com a oferta de formação normal rural ou urbana.

Esses dados confirmam a contradição no que se refere à tomada de decisão do interventor mato-grossense quando alegou que o estado já possuía elevado número de normalistas diplomadas para atender as necessidades do ensino primário. Desse modo, podemos concluir que educação no estado foi organizada conforme o interesse dado pelo interventor à educação em Mato Grosso, que certamente, não era a formação docente.

Nesse viés, as críticas levantadas pelos autores Gervásio Leite (1944), Francisco Ferreira Mendes (1944) e Manoel Bergström Lourenço Filho (1942), como citado anteriormente, perpassam a gestão das políticas públicas educacionais, cuja importância conferida ao setor educacional deve-se a interesses políticos de quem ocupa o poder público.

A seguir, trazemos uma figura que mostra a escola normal regional pública no estado de Mato Grosso que só seria instituída a partir do ano de 1959, com a criação da Escola Normal Regional de Ponta Porã, a primeira escola normal rural pública mato-grossense que tinha o objetivo de formar professoras e professores para atuarem nas séries primárias, de 1ª a 4ª série

e nas escolas rurais. Embora tenha sido instituída em 1959, a Escola Normal Regional de Ponta Porã só iniciou a oferta de cursos de formação docente no ano de 1960.

Figura 1 – Escola Normal Regional de Ponta Porã [Entre 1963 a 1965]



Fonte: Acervo da Escola Estadual Adê Marques.

Na figura acima, provavelmente uma fotografia datada dos anos de 1963 a 1965, vimos que a cidade de Ponta Porã apresentava características rurais: ruas sem pavimentação, arvoredos no entorno da escola. Na figura é possível ver uma jovem carregando livros ou cadernos, possivelmente uma professora ou estudante, saindo da instituição escolar.

5. A título de conclusão, algumas considerações

Iniciamos nosso estudo com o objetivo investigar a formação escolar de professoras e professores nas escolas normais rurais no estado de Mato Grosso entre os anos de 1940 a 1959, de modo a analisar a formação ofertada nas escolas normais rurais brasileiras. Evidenciamos que as escolas normais rurais surgiram no Brasil em 1934. Essas escolas eram estabelecimentos de ensino que deveriam ser instaladas no meio rural, destinadas a oferecer formação a docentes rurais que atuariam nas instituições escolares rurais brasileiras.

Os debates em defesa de escolas normais rurais, no Brasil, ocorreram desde os anos 1920, a partir de missões rurais que foram realizadas por Manoel Bergström Lourenço Filho, em visita ao México e de forma mais acirrada a partir dos anos de 1930, capitaneadas principalmente por Sud Mennucci.

As discussões a respeito do ensino rural se ampliaram nos debates do 8º Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela ABE – Associação Brasileira de Educação em 1942, em Goiânia, cuja temática principal foi o ensino rural e a formação de normalistas rurais. Naquele Congresso foram debatidos temas relacionados ao professor primário das zonas rurais, formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. Os intelectuais da educação brasileira, participantes do Congresso, defendiam uma escola normal rural ou regional para treinar professoras e professores com “mentalidades ruralistas”.

A formação ofertada no ensino normal rural ou regional poderia ocorrer com duração diferente em cada localidade, variando entre um e cinco anos. Nas escolas regionais, a formação oferecida era aligeirada e era possível cursar o magistério rural em períodos que diferiam entre um e três anos, com a oferta de formação em um currículo mínimo, ou seja, apenas o necessário para a compreensão e ensino dos rudimentos básicos da leitura, da escrita, dos princípios matemáticos.

Em Mato Grosso, algumas disciplinas foram condensadas ou suprimidas do currículo e a preparação de docentes rurais ocorreu minimamente para atender às escolas rurais. Professores normalistas rurais e urbanos eram escassos e docentes que atuavam nas escolas rurais, em sua maioria, eram leigos.

As escolas normais foram suprimidas durante sete anos em Mato Grosso, sob o discurso governista de crise econômica no estado, com frequência explicitado em mensagens, relatórios e decretos das autoridades do governo. Contudo, de fato, o fechamento de escolas devia-se a outros interesses políticos de quem ocupava o governo.

Por fim, apontamos que professoras e professores normalistas rurais só puderam contar com a oferta dessa formação em estabelecimentos de ensino público, em Mato Grosso, a partir do ano de 1959, quando foi criada a Escola Normal Regional de Ponta Porã. Anteriormente, a oferta de formação normalista ocorria apenas nas poucas escolas normais urbanas existentes, todavia, essa oferta foi marcada por descontinuidade, o que privilegiou a oferta de ensino normal e de oferta de cursos e treinamento para professores em escolas particulares e confessionais.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R. P. de; FERREIRA, M. dos S. O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e as Mudanças na Educação Primária em Mato Grosso nos Anos 1960. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v. 3, n. 9, p. 40-57, maio/ago. 2013.

BARROS, J. de A. História da Educação Rural em Minas Gerais: O Professor e as representações da Instrução Pública Primária (1899–1924). *In*: BARROS, J. A.; FRONZA, M.; CASTILHO, S. D. de. **Entrelaços e diálogos**: pesquisas em ensino, história e educação nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil. Cuiabá: EdUFMT, 2018.

BEZERRA, A. D. **A Escola Normal de Ponta Porã, Sul de Mato Grosso (1959–1974)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 116, 4 jan. 1946.

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929–1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CRUZ, N. S. de M. A assistência aos alunos: Assistência sanitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8., jun. 1942, Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1944. p. 401-404.

FERREIRA, N. V. C. Escola Normal Rural brasileira nos anos de 1938–1963. ANAIS ELETRÔNICOS DO IX *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 15-18 ago. 2017, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo1/individual/1867-1879.pdf>. Acesso em junho de 2018.

IBGE. **Tendências Demográficas**: uma análise da população com base nos resultados dos Censos Demográficos 1940 e 2000. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LE GOFF, J.; NORA, P. **História**: novos problemas. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1995.

LEÃO, M. P. de S. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8., jun. 1942, Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1944. p. 307-319.

LEITE, G. Aspecto mato-grossense do ensino rural. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8., jun. 1942, Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1944. p. 135-142.

LIMA, A. S. **Alberto Torres e sua obra**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização do ensino primário e normal do Estado de Mato Grosso**: Boletim n. 22. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1942.

MATO GROSSO. **Decreto nº 112, de 29 de dezembro de 1937**. Mato Grosso: Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 1937.

MATO GROSSO. **Decreto nº 229, de 27 de dezembro de 1938**. Mato Grosso: Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 1937.

MENDES, F. A. O ensino primário em Mato Grosso. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8., jun. 1942, Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1944. p. 201-2015.

MENNUCCI, S. **A Crise Brasileira de Educação**. 2. ed. São Paulo: Piratininga, 1934.

MENNUCCI, S. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8., jun. 1942, Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1944. p. 289-300.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1987.

PALHANO, I. C. **A Educação Rural no Brasil e no Paraná nos anos 50 e a Materialização no Curso Normal Regional de Guarapuava**. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

RIBEIRO, Q. L. F. de A. **Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: do Museu Vilas Nova Portugal à sala de Memória Amália Xavier de Oliveira**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SOUSA, J. M. de. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8., jun. 1942, Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1944. p. 301-305.

SOUZA, C. O. de. **Entre o Evangelho e o Ensino Rural: Educação Feminina no Instituto Nossa Senhora do Calvário (vale do Guaporé/Guajará-Mirim MT/RO 1933)**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 3

BNC-FORMAÇÃO E SITUAÇÃO RETÓRICA: demandas, tensionamentos e normatividade à Pedagogia

*Geniana dos Santos*¹

ORCID iD: 0000-0001-6926-0132

Lattes: 2550888945457523

*Clarissa Craveiro*²

ORCID iD: 0000-0003-3392-7112

Lattes: 0637347272254761

1. Introdução

Esta discussão problematiza a produção curricular no contexto das licenciaturas a partir da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP)³. Focalizamos o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), dada sua constituição e trajetória como referência para os processos formativos da docência no Estado de Mato Grosso e seu estágio de reformulação no limite temporal dos processos de reforma educacional.

Ao pensarmos os processos de reforma curricular para as licenciaturas, salientamos o tensionamento face à tentativa de conexão com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), algo já problematizado por Costa e Cunha (2021), tendo em vista a obliteração de sentidos para o dever ser na formação de professores. Nesse cenário, resgatamos que o âmbito acadêmico se articulou em torno da negação à BNCC, que significou a rejeição total aos diferentes elementos que compunham a proposta de reforma curricular.

1 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá. E-mail: geniana.santos@ufmt.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente na Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói. E-mail: clarissacraveiro@id.uff.br.

3 O trabalho apresenta reflexões parciais acerca de um contexto mais amplo de investigação, abordado no Projeto denominado “Discurso e Performatividade Docente: relações entre currículo e avaliação” aprovado pela Pró Reitoria de Pesquisa – PROPeq – 248/2021.

Ao incorporar esse movimento, as licenciaturas rejeitavam, entre vários elementos, o conservadorismo na educação, um currículo por competências significado como uma lista de conteúdo/objetos de conhecimento, expresso por habilidades passíveis de treinamento. Isso, como situação retórica, representou um combate ao tecnicismo, à homogeneização da cultura escolar e à projeção de identidades alinhadas aos índices das avaliações de larga escala.

Todavia, o afastamento desses sujeitos não impediu que o processo se efetivasse, que a BNCC fosse aprovada, projetando demandas tanto para a formação inicial quanto para a continuada. De certo modo, o espaço não ocupado corroborou para que organismos, organizações e movimentos ganhassem capilaridade no espaço consultivo das políticas públicas educacionais, instituindo-se como *Intelligentzia técnica*⁴, que projeta essencialidades aos processos formativos no âmbito da educação.

Nesse sentido, entendemos ser pertinente considerar a construção discursiva em torno da dicotomia teoria e prática. Como situação retórica, ela denuncia a distância entre dois espaços centrais para o processo formativo da docência: a Universidade e a Escola. Em nossa interpretação, essa enunciação corrobora para cristalizar condensações como: “no chão da escola”, fortalecendo demandas por práticas no currículo da formação inicial docente.

Assim sendo, estabelecemos, para este estudo, o recorte em uma dada situação retórica que articula fragmentos de lutas/disputas locais aos endereçamentos de sentidos de campos de influência em momentos históricos diferentes. Produzimos, desse modo, interpretações sobre essas tensões em uma interlocução sobre a BNC-Formação e seu impacto na organização curricular dos Cursos de Pedagogia⁵.

A história do curso de Pedagogia⁶ presencial oferecido pela UFMT confunde-se com a trajetória da Instituição. No final da década de 1960 e início de 1970, o curso foi, com outras Licenciaturas, se estruturando. Desde então, contou com algumas reformulações realizadas, de modo a atender demandas sociais relativas à educação local em uma articulação com as políticas nacionais de normatização curricular (SANTOS, 2009).

Os processos de reformulações mais intensas, conforme destaca Santos (2009), são presentes na década de 1980 a partir de demandas nacionais

4 Conceito desenvolvido por Goulter (1985).

5 Esse exercício reflexivo sobre o processo de reformulação tem auxiliado na compreensão sobre os campos de atuação e as limitações para a fixação de uma identidade profissional docente (a partir das experiências na qualidade de docentes). Neste trabalho, privilegiamos a reflexão a partir da Pedagogia da UFMT.

6 O Curso de Pedagogia na modalidade a distância também possui consolidada história da UFMT, sua história é retratada no estudo de Petter (2019), o processo de reformulação da Pedagogia EaD, realizado em 2020, será problematizado em outro trabalho.

relacionadas ao perfil e à identidade do pedagogo. Dessa maneira, duas questões são cruciais para tal reordenamento formativo: Quem formar? Para que formar? Santos (2009) salienta ainda que a noção de que a formação deveria abarcar uma base comum já estava presente na retórica injuntiva do período, conforme preconizavam as entidades nacionais para a Formação Profissional de Professores.

Em 1994, em consonância com os postulados da Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), a problematização acerca da formação profissional focalizava o ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, realizado predominantemente por professores formados em cursos de magistério. No projeto de curso desse período, essa formação era delineada como frágil para a atuação no ensino público, algo que motivou uma ação conjunta para ampliar a formação dos professores da rede pública.

Conforme Santos (2009), esse projeto foi desenvolvido juntamente à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso e os Municípios contemplados (Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio do Leverger) e denominado Convênio *Pluripartite*. Tal acordo consistia na tentativa de fomentar uma reformulação no ensino, desde a formação básica até a qualificação permanente dos professores, e de possibilitar contínua democratização do ensino de qualidade. O acordo interinstitucional pautou-se em uma nova maneira de conceber a formação profissional na época, pensada como processo, portanto contínuo, que, como defendia a Anfope, deveria opor-se ao trabalho desprovido de possibilidades de reflexão que descaracterizava a profissionalidade docente (SANTOS, 2009).

Nesse período, o processo de reformulação assinalou a exigência de um profissional comprometido socialmente, orientado pelos princípios da formação cidadã, que possibilitava a reflexão acerca da realidade escolar e sua mudança. Importa ressaltarmos que, nesse período, várias foram as produções curriculares (inter)nacionais acerca das políticas de formação docente e organização curricular, tornando a formação em Pedagogia um dos espaços de mediação para a produção/transformação de concepções de educação no contexto local.

Beraldo (1998) sistematizou características internas acerca da estrutura do curso nesse período, destacando tais mudanças no perfil de atendimento. A autora salientou a reformulação de 1988, indicando que, nesse processo, o curso não realizou mudança total de sua dinâmica curricular. Pelos próprios docentes da época, a reformulação foi considerada “parcial”, existindo a manutenção dos componentes curriculares dos primeiros semestres do curso, especialmente relacionados aos fundamentos da educação.

Conforme Beraldo (1998), as principais mudanças foram relacionadas ao ensino, por meio da formalização de disciplinas voltadas às metodologias de cada área, de modo a manter estável o desenho curricular da área de Fundamentos. A autora sinaliza ainda que essa foi uma característica mantida conforme momentos de reestruturação anteriores (BERALDO, 1998). Para Santos (2009), elementos norteadores do currículo possibilitaram uma conexão produtiva com o contexto local (escolas, sindicatos, secretarias), estabelecendo um período de sinergia em torno das políticas focadas em demandas educacionais deliberativas.

Outro elemento de mobilização em torno da reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso foi a Educação Infantil, assumida como etapa da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) –, demanda legitimada e incorporada ao curso de Pedagogia até o momento presente. Com a Educação Infantil assumindo tal lugar na formação inicial do curso, a preocupação com a formação para as séries iniciais não se extinguiu, mas dividiu espaço antes hegemônico. Aspecto que retorna com a normatização de campos de atuação como reguladora da formação inicial docente, via BNC-Formação (BRASIL, 2019).

A esse respeito, destacamos que a delimitação por campo de atuação já havia sido assumida no interior do curso de Pedagogia desde 2008, visto que na sua regulamentação consta que a decisão do plenário resolveu:

Aprovar a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Educação, com carga horária de 3545 horas, em regime anual/seriado/modular, com 90 (noventa) vagas anuais a partir de 2009, turno de funcionamento matutino e vespertino e forma concentrada de oferta de disciplinas, com período de integralização de no mínimo quatro anos e máximo de sete [...] (UFMT/CONSEPE, 2008, p. 1).

Tal regulamentação, confrontada ao Projeto Político do Curso, esboça uma ambivalência provocada pela proposta de formação institucional em face da sua organização curricular dinamizada no interior do curso. Conforme expresso na resolução do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso, houve “[...] a alteração da estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia — Magistério das Séries Iniciais [...]” (UFMT/CONSEPE, 2008, p. 1).

A referida reestruturação articulou-se a uma demanda local fortalecida na década 1990, atendida principalmente pela Universidade Federal, que se configurava pela necessidade em formar profissionais para atuação na Educação Infantil, especificamente para os espaços de creches e pré-escolas. Além disso, também se relacionava à formação do pedagogo para a atuação nos

Anos Iniciais, compreendendo o atendimento à Infância como um elemento norteador da Prática do Pedagogo, aspecto este apresentado no tópico “perfil do profissional” do Projeto Pedagógico do curso.

Tendo em vista esses aspectos apresentados, é possível reconhecermos a tentativa de manutenção de uma estabilidade nos diferentes momentos de reformulação/reestruturação entre 1980, 1990 e 2000, demarcada como a compreensão sobre para quê formar. Isso se evidencia a partir da tríade ética, política e epistemologia, além da compreensão de que o conhecimento é um produto cultural complexo, resultante da interação entre os sujeitos e da relação teoria e prática.

Mesmo com processos de mudança anteriores, identificamos uma estratégia reativa às reformas curriculares nacionais hodiernas, algo evidenciado na manutenção do projeto reformulado na primeira década dos anos 2000 e com estrutura ainda vigente, com enfoque nos anos iniciais⁷. Embora tenha existido uma tentativa de reestruturação a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, ela ocorreu de modo descontínuo.

Atualmente, demandas não tão novas ameaçam a identidade formativa do curso, fortalecem a formação por competências e indicam, também, outra leitura da prática, além da segregação dos campos de atuação voltados à educação na infância, seja ela escolarizada ou não. Desse modo, o tensionamento em torno do projeto formativo do curso depende, em grande medida, das negociações estabelecidas entre os sujeitos que dinamizam o currículo nesse contexto.

Outro aspecto a ser destacado nesse contexto, será a necessidade de formalização de uma oferta de curso de Licenciatura em Educação Infantil, visto que, por hora, essa especificidade não será focalizada na proposta do curso a partir da reformulação/reestruturação desencadeada pela BNC-Formação (2019). Além disso, há que se pensar nas articulações em torno da transversalidade da Gestão nos processos formativos voltados para os Anos Iniciais e Educação Infantil. Tais aspectos, caso não sejam ressignificados articuladamente, poderão representar um retrocesso à formação com vistas ao atendimento desses campos de atuação no Estado de Mato Grosso.

2. Referencial teórico

Este estudo ancora-se na compreensão pós-estrutural e na perspectiva discursiva de currículo (LOPES, 2006, 2019). Nesse registro, o currículo é entendido como território de disputa, espaço de negociação sobre demandas diversas e plurais do que seja considerado relevante e decisivo para a formação

7 Aprovado pela Resolução Consepe nº 86, de 25 de agosto de 2008.

dos sujeitos em diferentes momentos de sua aprendizagem. Uma construção dialógica complexa que envolve muitos atores e instâncias, inclusive textual e legal.

Nesse movimento discursivo, emergem projetos de futuro menos deliberativos, dependendo dos espaços, sujeitos e temporalidades envolvidos. Assim, o campo curricular, na qualidade de campo de estudo e de produção de sentido sobre o ensino e a aprendizagem e, sobretudo, sobre produção de identidades, institui-se como uma possibilidade de interpretação da realidade e de manutenção da abertura dialógica e crítica sobre as tentativas de estabilização e de padronização de projetos formativos.

Neste trabalho, a Teoria Política do Discurso de Ernesto Laclau (2011, 2013, 2015) e a Abordagem Retórica são tomadas como orientadoras da interpretação da política curricular. A articulação desses registros teóricos permite-nos a compreensão do social como discurso e dos movimentos retóricos como estratégias de construção de consensos. Salientamos que o gênero injuntivo, no contexto da situação retórica, oblitera as possibilidades de negociação e de disputa, sendo, portanto, um gênero que produz efeitos de risco à construção curricular democrática, já que evidencia a lógica de implementação em detrimento aos processos de ressignificação curricular em múltiplos contextos.

Como demanda, a Teoria Política do Discurso considera a unidade mínima de significação política (LACLAU, 2013). Por meio dela, as articulações são estabelecidas em face de uma ameaça, um exterior constitutivo. Lopes (2011, 2015) destaca que tais articulações não se resumiriam, assim, em estabilização de consensos acerca de sentidos sobre a política, mas, sim, como uma forma de lidar com a diferença/equivalência em determinados contextos políticos estruturados discursivamente.

A situação retórica pode ser entendida como contexto discursivo, com seus limites e suas especificidades. Ela é um aspecto central para a interpretação retórica, conforme assinala Leach (2002), pois indica que existem contingencialidades que possibilitam ou barram articulações em torno de demandas equivalentes. A situação retórica está organizada por tipologias, definidas classicamente como epidítico, injuntivo e deliberativo e pela produção de cristalizações que sustentam e pressionam/tensionam determinados processos discursivos.

No recorte problematizado, as demandas identificadas relacionam-se à resistência/existência da Pedagogia como um campo de formação profissional generalista, capaz de formar intelectuais da educação para atuação em múltiplos espaços educativos. Com a dinâmica que regula a formação a partir dos campos de atuação, esses sentidos apresentam-se obliterados na produção política.

3. Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida a partir dos referenciais da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1991), de caráter documental, em que consideramos a instância textual (produção de texto político) como empiria. Para tal, recorreremos à compreensão política de Ball (2002, 2010) e à perspectiva discursiva de currículo, conforme Lopes (2006, 2015, 2019).

A partir da textualidade como elemento discursivo e retórico, intentamos avançar no estudo da Retórica Educacional pela via da Teoria Política do Discurso (LACLAU, 2011, 2013, 2015). A instância textual privilegiada foi a BNC-Formação, instituída a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019). Destacamos que tal documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, articulando as projeções formativas do Ensino Superior às reformas curriculares nacionais vivenciadas no contexto da Educação Básica, por meio da emergência de uma base nacional comum curricular – a BNCC (BRASIL, 2017).

Destacamos alguns aspectos interpretativos alinhados à Abordagem Retórica (LACLAU, 2013; LEACH, 2002). Pontuamos, desse modo, que, conquanto a abordagem discursiva pressuponha a reflexão e os tensionamentos, é possível dizermos que a pesquisa ora apresentada adota elementos do método qualitativo, naquilo que Günther (2006, p. 202) afirma ser uma das suas intencionalidades: o “ato subjetivo de construção”.

A pesquisa documental consiste em recurso aos estudos de abordagem discursiva e concerne ao objetivo de construção, de sistematização e de interpretação das informações, subsidiando a interpretação dos documentos oficiais, ora entendido como uma das dimensões da textualidade política (GÜNTHER, 2006; PIANA, 2009). A leitura e a atenção flutuante sobre os dados empíricos cumprem o objetivo de sustentar a reflexão sobre a redução apropriada do *corpus* interpretado, lido a partir de suas condições de possibilidades, como *situação retórica* (LEACH, 2002).

No que concerne ao processo de interpretação, recorreremos à Teoria Política do Discurso como aporte teórico-metodológico estratégico, salientando a interpretação retórica como pertinente ao processo de desconstrução de sentidos injuntivos à Formação. A retórica contemporânea, a partir de Laclau (2013), é articulada aos aspectos indicados por Leach (2002), possibilitando, para além da interpretação de aspectos sintagmáticos dispostos na textualidade emergente, a desestabilização de sentidos e de lógicas latentes e pretensamente fundantes de discursos normativos, como é o caso da BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Nesse ponto, destacamos que não existe, na compreensão discursiva proposta, nada fora do político, do social ou do discursivo. A abordagem

retórica contemporânea foi abordada por Laclau (2013) centralmente na sua obra *A razão populista*. Tal abordagem é parte dos operadores estratégicos da Teoria Política do Discurso, permitindo avanços para os estudos tradicionais sobre o discursivo com vistas à problematização de lógicas hegemônicas.

4. Análise e resultados

No âmbito do Ensino Superior, duas diretrizes nacionais para a formação inicial foram centrais para a organização curricular nos cursos de licenciatura como ofertados atualmente: a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (BRASIL, 2002, 2019). Hodiernamente, há o desafio de reorganização da oferta a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que consiste no foco desta discussão.

No tocante às Diretrizes de 2002 (BRASIL 2002), destacamos uma relação mais estreita com a LDBEN de 1996, mais especificamente a partir dos Arts. 12 e 13, em que consta que a formação docente deve preparar o professor para:

I – o ensino visando à aprendizagem do aluno; II – o acolhimento e o trato da diversidade; III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV – o aprimoramento em práticas investigativas; V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p. 31).

Como podemos identificar nos itens I, II, III e IV da Resolução CNE/CP Nº 1/2002, os princípios estabelecidos destacavam um aspecto formativo concernente à perspectiva humanista, centrado na formação cultural e nas projeções de mudanças educacionais propostas a partir da LDBEN de 1996. Ao contemplar *as práticas investigativas* como elemento da formação docente, delineava-se um perfil pesquisador, mesmo que inicial, para o professor da Educação Básica.

Já as Diretrizes propostas para a formação inicial em 2015, a partir da Resolução CNE/CP Nº 2/2015, propunha uma formação construída mediante as dimensões técnica, política, ética e estética. O Art. 2º, § 2º, afirma:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3).

Como princípios formativos, é possível identificarmos a articulação teórico-prática, a formação interdisciplinar, a colaboração e outros temas concernentes às leis de inclusão no contexto da formação para a docência. Ademais, disciplinas que ampliam a compreensão sobre diferença e diversidade orientam uma nova organização curricular.

Como já apontamos, a BNC-Formação define “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica” além de instituir “a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2019). Seu Art. 5º declara:

A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I – a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III – o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019, p. 3).

Podemos notar, a partir do documento, a enunciação sobre uma demanda formativa específica para a atuação na Educação Básica. Desse modo, o texto propõe um consenso acerca da organização curricular para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, destacando a relação entre os conhecimentos dos fundamentos científicos, sociais e o aproveitamento de experiências anteriores dos estudantes.

Tais fundamentos para a formação apresentam elementos que nos desafiam a uma reflexão. O primeiro elemento trata de uma compreensão da inadequação da formação docente na atualidade, dado que somente se reforma demandando mudança ou melhorias. Interpretamos que esse ideal reformista pode estar ancorado no discurso de senso comum que costuma contrapor teoria à prática como se tais dimensões fossem dicotômicas. Parece, assim, figurar uma compreensão de que a universidade dispõe de formação teórica e que ela não se relaciona com as práticas escolares. O segundo retrata um entendimento de que a formação pedagógica deve ser reorientada para a prática, para o fazer, já que a organização curricular proposta para a Educação Básica é por competências.

A BNC-Formação é um documento de 20 páginas, com ordenamento legal, que, como resolução, normatiza um currículo por competências articulado às competências da BNCC. Esta foi aprovada em dois momentos distintos: em 2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; e, em

2018, para o Ensino Médio. Trata-se de um documento cuja *disposição e organização* retórica permite categorizar como texto do gênero *injuntivo* ou *jurídico* (LEACH, 2002).

Em sua organização, a BNC-Formação esboça um prazo curto para a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos no contexto das Universidades, sendo de um ano para os Projetos ainda não adequados à Resolução CNE/CP N° 2/2015, e de dois anos para os Projetos anteriormente adequados⁸. O prazo estabelecido é curto, tendo em vista as mudanças substanciais propostas e a ausência de debate sobre o tema, antes, durante e depois da aprovação da Resolução. Como texto injuntivo, a Resolução produz um efeito de *cumpra-se* e parece incorporar uma punição à rejeição do espaço universitário à BNCC e ao currículo por competência.

Com relação aos princípios formativos, a BNC-Formação – Resolução CNE/CP n° 2/2019 – define três dimensões para a formação inicial docente, sendo eles: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional. Tais dimensões são denominadas como competências, e, segundo o Art. 4º da Resolução, são interdependentes e não hierárquicos (BRASIL, 2019). Na primeira dimensão, notamos uma mudança de expressão acerca do conhecimento teórico pertinente à formação docente. Tal modificação, embora apresente proximidades com a dimensão teórica a partir do termo “conhecimento”, parece distanciar-se quanto ao sentido ora proposto dos constantes em outras diretrizes para a formação.

Na segunda dimensão, que parece encarnar o sentido da organização curricular proposta, direciona-se ênfase na realização de atividades, na participação nos espaços escolares e no contato com professores que atuam na escola. Ainda que se apresente como algo positivo à formação, parece exacerbado o direcionamento de carga horária para sua realização. Nesse sentido, há que destacarmos que a dimensão prática é contemplada no bojo da formação teórica, como tem sido, no interior das disciplinas, desde as Diretrizes de 2015.

Ademais, na proposição da BNC-Formação, há a orientação para a construção das Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e a organização das atividades de seminários, oficinas, monitorias, que já são desenvolvidas no interior dos cursos de licenciatura, embora com nomes distintos devido às especificidades de cada espaço formativo.

Por fim, ainda contemplando a dimensão prática, temos a proposição do Engajamento Profissional, que prevê atividades nas escolas em articulação com a comunidade escolar. Essa terceira dimensão é responsável por mudanças

8 Ressaltamos que, devido à pandemia da covid-19, houve acréscimo de um ano para o processo de adequação, conforme aprovado pelo Parecer CNE/CP n° 10, de 5 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021).

consideráveis no fluxo curricular e na organização da matriz dos diferentes cursos de licenciatura, dado que impõe a “curricularização” da extensão, algo que deve corresponder a 10% da carga horária total dos cursos, que são 320 horas no mínimo.

Outras modificações aventadas trarão maiores impactos para uns cursos mais do que outros. Em comum, temos que os cursos de licenciatura são orientados pelos sentidos (direitos de aprendizagem e aprendizagens essenciais) previstos nas diferentes etapas da Educação Básica a partir da BNCC. No caso da formação em Pedagogia, por exemplo, a BNC-Formação orienta a subdivisão das licenciaturas em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, algo que impactará na proposta de formação para atendimento das crianças em processo de escolarização. Para a formação que contemple também a Gestão Pedagógica, a resolução normatiza um cômputo de no mínimo 3.600 horas, subdivididas em três grupos.

Essa separação, embora cause impressão de formação mais aprofundada em cada etapa, acarretará a fragmentação dos espaços formativos e, futuramente, uma mudança no panorama da atuação profissional, já que, nos contextos locais, as especificidades de formação não são contempladas em projetos e em planos de carreira docente.

Com relação ao detalhamento da carga horária *dos cursos de licenciatura*, o primeiro grupo, segundo a BNC-Formação, deve conter 800 horas no mínimo e é constituído por disciplinas que fomentam o conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento da Educação Básica, além de conhecimentos relacionados à gestão pedagógica. No segundo grupo, com 1.600 horas estabelecidas, estão alocadas as disciplinas que representam saberes específicos do curso de licenciatura, suas teorias e metodologias de ensino, além de alguns seminários e atividades práticas. Já o terceiro grupo, que deve conter no mínimo 800 horas, é constituído, principalmente, por atividades práticas e Estágios Supervisionados. Outra regra normatiza a subdivisão dessa carga horária, pois 400 horas devem ser destinadas às práticas de Estágio.

A organização nos referidos grupos apresenta um deslocamento de componentes curriculares entre os anos e semestres dos cursos, anteriormente dispostos em três Núcleos. Assim, disciplinas anteriormente ofertadas ao final do curso são apresentadas já nos primeiros semestres. Para que essa movimentação ocorra na matriz curricular, disciplinas de fundamentos da educação são reorganizadas e ofertadas em outros momentos do curso. Conforme o Parágrafo único do Art. 12 da Resolução CNE/CP N° 2/2019:

No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas: I – currículos e seus marcos legais: a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A;

b) Diretrizes Curriculares Nacionais; c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha. II – didática e seus fundamentos (BRASIL, 2019, p. 6).

Essas mudanças são justificadas pela compreensão de que o estudante, futuro professor, deve conhecer os marcos legais, os ordenamentos jurídicos e a projeção normativa curricular para a Educação Básica já nos primeiros anos de formação. Em termos práticos, para a construção de novos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, será preciso avaliar os prejuízos dessa substituição já que também implica uma organização de temporalidades formativas no interior dos cursos.

No que tange à organização curricular, ainda no Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 2/2019, § 1º, são apresentadas as competências específicas de cada uma das três dimensões estruturantes da formação:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I – dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II – demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III – reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV – conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (BRASIL, 2019, p. 2).

Tais competências destacam uma organização curricular cuja centralidade é o conhecimento para a prática de ensino. Nesse entender, a aprendizagem da docência é significada como domínio de conhecimento, conectando a dimensão teórica como uma instrumentalização para a prática. Apaga-se, nessa escrita, o caráter teórico presente em outras diretrizes para a formação (BRASIL, 2002, 2015) em prol de uma racionalização da identidade docente a partir de elementos da Taxionomia de Bloom e às pedagogias dos domínios. O conhecimento profissional, como substituto da dimensão teórica concernente à docência, rasura a faceta reflexiva da formação inicial, evidenciando um pragmatismo profissional como elemento central e ordenador da proposta.

A dimensão da prática profissional é composta por direcionamentos referentes à aprendizagem da mediação pedagógica com vistas à aprendizagem. Nesse sentido, o Art. 4º, § 2º, da Resolução CNE/CP nº 2/2019 pontua que:

As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I – planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II – criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III – avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e

o ensino; e IV – conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (BRASIL, 2019, p. 2).

Nesse conjunto de competências, podemos notar um investimento relativo ao planejamento, à execução e à avaliação do ensino. Além da gestão da aprendizagem a partir da organização curricular por competências e habilidades. Já o § 3º, do Art. 4º, afirma:

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I – comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II – comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III – participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV – engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 2).

Essa nova dimensão inserida na proposta formativa dos cursos de licenciatura encerra sentidos que impõem a reflexão acerca de suas efetivas possibilidades, visto que exige uma inserção do estudante no contexto da comunidade, como espaço de atuação e de aprendizagem da profissão. A esse respeito, destacamos que os itens II, III e IV, do excerto anterior, sinalizam para uma responsabilidade em relação à aprendizagem dos estudantes e um trabalho a ser desenvolvido com a comunidade escolar. Tal trabalho, é preciso destacarmos, nem as secretarias, as escolas e os professores experientes têm conseguido realizar com êxito.

Outro aspecto a ser ressaltado sobre a pretensão de um engajamento profissional desejado para a formação docente diz respeito à história e à constituição dos cursos de formação de professores e sobre o perfil contemporâneo dos estudantes de licenciaturas, geralmente composto por sujeitos mais impactados pelas desigualdades sociais.

Esses estudantes constataam, geralmente, na formação em licenciatura, uma possibilidade de inserção no mundo do trabalho, sendo a graduação universitária a maneira que encontram para modificar a realidade em que vivem com as suas famílias. Nesse sentido, registramos que uma mudança nas exigências relativas à dedicação ao campo de atuação desde à formação inicial poderá impactar o perfil dos ingressantes das licenciaturas. Isso, pois, tais estudantes, em sua maioria, já estão inseridos no mercado de trabalho, formal ou informal, não dispendo, assim, do tempo previsto para realizar um trabalho delineado como prática (engajamento profissional). Outrossim, é preciso uma discussão mais abrangente acerca de como essa dimensão formativa foi pensada, que subsídios o estudante terá para realizar tais trabalhos, sob o

risco de intensificar os processos de evasão no Ensino Superior, especialmente por aqueles que não dispõem de muitas opções formativas.

5. Considerações

Neste trabalho, buscamos apresentar a situação retórica que estrutura a composição de sentidos sobre as reformas curriculares endereçadas à formação inicial, tendo como referência o contexto discursivo da Pedagogia, dado que identificamos um maior impacto sobre esse espaço formativo após a dicotomização entre as duas primeiras etapas da Educação Básica como reguladoras da formação para os campos de atuação. Sinalizamos para os tensionamentos externos e internos desse espaço, focalizando a Pedagogia presencial ofertada pela UFMT.

Como aspectos externos, evidenciamos principalmente o caráter normativo dos diferentes momentos de reforma/reestruturação que afetaram o curso de Pedagogia e as demandas representativas do campo pela fixação de uma identidade profissional, elemento que já enunciava a necessidade de uma base comum para a formação em momentos anteriores e que parecia não incomodar o campo pedagógico.

Essas demandas eram apoiadas pelas associações do campo da formação, conforme é retratado em Projetos Políticos Pedagógicos de cursos anteriores. Como efeito de sentido, internamente, o curso de Pedagogia passou por diferentes momentos de formulação/reformulação/reestruturação, significantes que flutuam na produção de uma gramática possível para o contexto local. Tais situações retóricas expressam tensionamentos relacionados à Educação Infantil e à organização por departamentos para atendimento da oferta.

Como aspectos internos, citamos especialmente o adiamento dos processos de reformulação nos últimos anos como uma expressão reativa aos aspectos que obliteram as possibilidades de democracia curricular entre os sujeitos da política, professores, estudantes, profissionais da educação que atuam no Estado. Esse adiamento, embora necessário para a construção de estratégias de enfrentamento, produz seus efeitos de sentido, abrindo, por exemplo, o espaço da decisão política a agentes exógenos a nossa situação retórica, além de maior normatividade e regulação para as reformulações futuras.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BERALDO, T. M. L. **O ensino de conceitos relacionados com a terra no espaço, nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: elementos para a reflexão em torno da formação docente. 1998. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1998. Disponível em: <https://www.btdea.ufscar.br/teses-e-dissertacoes/o-ensino-de-conceitos-relacionados-com-a-terra-no-espaco-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental-elementos-para-reflexao-em-torno-da-formacao-docente>. Acesso em: 4 abr. 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 abr. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 10, de 5 de agosto de 2021**. Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno [2021]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2021-pdf/208241-pcp010-21/file>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 31-32, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 4 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 4 abr. 2022.

COSTA, H. H. C.; CUNHA, É. V. R. da. Normatividade, desconstrução e justiça: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1246-1265, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-cunha.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.15>.

GOULDER, A. W. **El futuro de los intelectuales y el acceso de la nueva clase**. Madrid: Alianza, 1985.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, p. 201-209, maio/ago.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6R-qbrmZk3J/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>.

LACLAU, E. **A Razão Populista**. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E. **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.

LACLAU, E. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEACH, J. Análise Retórica. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 293-318.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 6, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.curriculo-semfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>.

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. *In*: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de (org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117-147.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. *In*: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. **Discurso nas Políticas de Currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 19-45.

PETTER, R. C. **Percurso e processo de institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso**. 2019. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2242>. Acesso em: 4 abr. 2022.

PIANA, M. C. **A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional**. São Paulo: Editora da UNESP: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-05.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SANTOS, G. **As representações sociais de licenciandos em pedagogia da UFMT, campus Cuiabá, sobre conhecimento**. 2009. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=138124. Acesso: 2 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Resolução CONSEPE N° 86, de 25 de agosto de 2008.** Dispõe sobre aprovação da reestruturação curricular do curso de Pedagogia. Cuiabá: UFMT, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Uma proposta Interinstitucional.** Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Cuiabá: UFMT, 1996.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E O LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA (LEM): balanço das pesquisas

*Eder Joacir de Lima*¹

ORCID iD: 0000-0002-5651-6810

Lattes: 8467294094323481

*Rute Cristina Domingos da Palma*²

ORCID iD: 0000-0001-7650-5556

Lattes: 3331812490308225

1. Introdução

Nos últimos anos, a utilização do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) como recurso para o ensino da matemática, ou como uma metodologia de ensino, vem sendo tema de pesquisas não apenas em relação a situações de ensino-aprendizagem nesse espaço, mas sobre discussões e abordagens envolvendo o LEM na formação docente.

Investigar e mapear esses estudos caracterizando os tipos de pesquisa, analisando onde elas se aproximam, onde se distanciam, que metodologia utilizam, quais foram os resultados obtidos, além de outros aspectos, é importante para que possamos conhecer o que já foi pesquisado analisando possíveis lacunas que podem ser preenchidas através de novas pesquisas.

Nos dias atuais, há muitas discussões sobre o desenvolvimento profissional do professor. Imbernón (2011) alerta quanto ao perigo de se criar uma confusão em relação a termos e conceitos que dizem respeito a formação do professor, é comum baseado na realidade docente afirmar que o desenvolvimento profissional é decorrência somente de fatores como o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si próprio

1 Mestre em Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutorando em Educação em Ciências e Matemática no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – REAMEC Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – Campus Primavera do Leste. E-mail: eder.lima@ifmt.edu.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Docente da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá. E-mail: rute.palma@ufmt.br

e o desenvolvimento cognitivo. Porém, na visão desse autor, além de tudo isso, a profissão docente se desenvolve por diversos fatores, dos quais entre eles, está a formação permanente que se adquire no decorrer da trajetória profissional.

Assim, a formação continuada torna-se muito importante para que o professor, após iniciar sua experiência profissional continue aperfeiçoando sua formação. Mas é importante ressaltar a necessidade de se verificar, na prática, esse tipo de formação, procurando saber se houve ou não resultado de mudanças em sala de aula (RUIZ, 2008).

Na educação básica, a formação continuada deve considerar o trabalho realizado pelos professores em sala de aula. Assim, autores como Lorezantto (2012) Turrione e Peres (2012) ressaltam a importância de que o processo de formação continuada desses professores proporcione a possibilidade de que esses assumam uma postura crítica e reflexiva frente as experiências que vivenciam em sala de aula. Nesse sentido, o LEM pode ser um importante recurso na formação de professores, pois, visa desenvolver no professor a atitude da indagação e contribui para o desenvolvimento da consciência crítica.

Segundo Rodrigues (2011), o LEM quando utilizado como agente de formação tem como foco principal a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão que destacam a formação inicial ou continuada dos professores de matemática.

Diante disso, surgiu a necessidade de identificar como se caracteriza a produção acadêmica que tem como foco a utilização do LEM na formação continuada de professores de matemática no Brasil. Este trabalho tem por objetivo fazer uma análise do tipo estado do conhecimento, com base em pesquisas de Mestrado e Doutorado realizadas no Brasil até novembro de 2021.

Para isso, foi realizada uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Após um refinamento e aplicação de critérios de exclusão foram selecionados seis trabalhos que serão analisados nesse artigo.

Essa análise buscará responder, entre outras, as seguintes indagações: por quem e onde esses estudos estão sendo produzidos? Do que se trata cada pesquisa? Qual o problema de investigação? Quais os procedimentos metodológicos estão sendo utilizados? Em que contexto o LEM foi utilizado na pesquisa? Quais foram os principais resultados? Onde esses trabalhos se aproximam e se distanciam?

2. O laboratório de ensino de Matemática na formação continuada de professores de Matemática

A busca por um ensino mais significativo para os alunos, aliado a relatos de experiências exitosas tem levado muitos pesquisadores a investigar sobre a utilização do LEM em processos de formação inicial e continuada de professores de matemática.

Nas últimas décadas, a formação de professores tem desempenhado um importante papel na profissionalização docente promovendo uma cultura profissional entre os professores e uma cultura organizacional nas escolas. Porém, nem sempre esses processos de formação têm buscado uma articulação entre a formação docente e os projetos das escolas. Isso impõe dificuldades para que a formação voltada ao desenvolvimento profissional docente seja referenciada na dupla perspectiva do individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1997).

De acordo com Turrioni e Perez, “a formação inicial deve proporcionar aos licenciandos um conhecimento gerador de atitude que valorize a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem (TURRIONI; PEREZ, 2012, p. 58). Assim, a formação inicial deve desenvolver no futuro professor a capacidade de criar estratégias e métodos de intervenção frente as dificuldades de aprendizagem apresentadas, além da análise e reflexão de sua prática.

Nesse cenário, o LEM apresenta-se como uma alternativa, por proporcionar ao docente a possibilidade de planejar a partir de seus recursos, diferentes tipos de intervenção no processo de ensino-aprendizagem. O LEM é um espaço onde se pode criar situações problema, elaborar e testar hipóteses para resolução, analisar e validar resultados, propor novas hipóteses as situações e refletir sobre a prática (TURRIONI; PEREZ, 2012).

Porém, nem todos os professores tiveram, nos cursos de formação inicial, a oportunidade de estudar e formar concepções adequadas sobre a utilização do LEM no ambiente escolar. Nesse sentido, a formação continuada pode contribuir com o processo de formação desses docentes.

Segundo Imbernón (2009), no final do século XX houve avanços importantes na formação permanente dos professores, porém, faz pouco tempo que se analisa, discute, pesquisa e escreve sobre isso, tanto em relação a análises teóricas como as práticas de formação. O autor relata, que ao analisar os estudos desenvolvidos, observaremos que a formação continuada vai passando de uma fase descritiva para uma fase experimental, através de centenas de programas de formação permanente que nem sempre atendiam as expectativas, por não considerar a participação ativa do professor, partindo de sua prática e potencializando sua autonomia.

Os programas de formação continuada devem estar inseridos em um contexto, sua organização e orientação estar correlacionados com conceitos de escola, currículo e ensino que predominam em cada período histórico. Costa, ao analisar um programa de formação continuada desenvolvido no ambiente escolar, observou que ao dar atenção e levar em consideração o contexto em que o professor atua, “abre-se a possibilidade de aliar a teoria à prática na formação e de interferir na cultura escolar e transformá-la” (COSTA, 2006, p. 191).

Passos considera o LEM não apenas um local onde são depositados materiais didáticos, mas um ambiente em que ocorre um processo em que experimentos individuais ligados ao cotidiano podem ser investigados e explorados por alunos, futuros professores e professores formadores. Assim, a definição de LEM não pode estar restrita a um local ou a um processo, deve incluir também atitude, uma vez que seu propósito é levar os envolvidos a pensar por conta própria e desenvolver uma atitude de investigação matemática, que pode estar relacionada a realidade social dos envolvidos (PASSOS, 2012).

Essa concepção vai ao encontro do que é proposto por Lopes e Araujo (2007) quando caracterizam uma proposta para a utilização do LEM na formação inicial e continuada de professores. Nessa proposta o laboratório vai além de um espaço equipado com recursos pedagógicos, “constitui um local de reflexão sobre a prática do professor e de elaboração e execução de projetos que complementem a formação do futuro professor de matemática” (LOPES; ARAUJO, 2007, p. 61).

Sobre pesquisas desenvolvidas no Brasil envolvendo a utilização no LEM na formação continuada, além das dissertações que serão analisadas nesse trabalho, podemos destacar: Lopes e Araujo (2007), Santos e Gualandi (2016), Rizzi e Conti (2018), Oliveira da Fonseca e Gualandi (2020) e Gualandi (2021).

Lopes e Araujo (2007) desenvolvem um trabalho que tem por objetivo principal provocar uma reflexão sobre o papel do LEM na formação de professores. Para isso, analisam um projeto de estágio com alunos da 8ª série de uma escola pública, que contou com a intervenção de quatro estagiários da PUC-Campinas, que desenvolveram atividades distintas das realizadas em sala de aula com o apoio de recursos do LEM. Ao final destacaram algumas potencialidades do LEM como ambiente essencial na formação inicial e continuada de professores.

Santos e Gualandi (2016) apresentam resultados de uma pesquisa com professores de uma cidade localizada no Sul do Espírito Santo, que teve por objetivo verificar se o LEM contribui para a formação continuada desses docentes, e se os materiais didáticos manipuláveis minimizam as dificuldades de aprendizagem na disciplina. Os autores concluem que é preciso pesquisar

mais sobre o assunto, mas que há a necessidade de que os professores tenham um contato maior através da formação continuada com o LEM e com os materiais manipuláveis para aprimorar sua práxis docente.

Rizzi e Conti (2018) investigaram as potencialidades da utilização do LEM na formação inicial ou continuada de pedagogos, professores de escolas urbanas, do campo e educadores indígenas. Os autores identificaram que o LEM quando usado da forma correta, fortalecendo relações entre os diferentes tipos de sujeitos e o seu espaço, valorizando a cultura social ali presente, contribui para a formação inicial ou continuada dos sujeitos.

Ressalta-se a importância desse trabalho por pesquisar estudos sobre a utilização do LEM no processo de formação de diferentes sujeitos na Universidade. A formação de professores precisa romper com o pensamento educativo único e linear que predomina nos cursos de formação. De acordo com Imbernon (2009, p. 14), a educação e a formação de professores devem “permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes”.

Oliveira da Fonseca e Gualandi (2020) apresentam resultados de uma pesquisa realizada com professores da disciplina de matemática que estão em sala de aula na rede municipal de ensino do estado de Minas Gerais, em que buscam responder como o LEM contribuiu na formação continuada desses docentes, através de um curso ministrado no Laboratório de Ensino de Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Cachoeiro de Itapemirim. Concluíram que o LEM contribuiu para o aperfeiçoamento dos professores, proporcionando discussões e reflexões sobre a prática docente e o conhecimento de metodologias diversificadas.

Em um trabalho recente, Gualandi (2021) apresenta um mapeamento das produções provenientes de pesquisas desenvolvidas no LEM do IFES de Cachoeiro de Itapemirim, entre 2010 e 2020. Essas produções estão relacionadas a cursos de formação continuada ou oficinas ofertadas aos professores da educação básica. O autor conclui que além de proporcionar momentos de experimentação dos materiais didáticos manipuláveis, o LEM proporciona o intercâmbio entre professores da educação básica e os licenciandos, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa.

Podemos observar que a maior parte dessas pesquisas são recentes, o que demonstra que os processos de formação continuada sobre o LEM vêm acontecendo com mais frequência nas últimas duas décadas. Dessa forma, conhecer os caminhos apontados por essas pesquisas sobre a temática abordada, é importante não apenas para pesquisadores, mas também para licenciandos, formadores e docentes.

3. Metodologia

Conforme já mencionado, este trabalho objetiva analisar o estado do conhecimento sobre a utilização do LEM na formação continuada de professores, com base em pesquisas de Mestrado e Doutorado realizadas no Brasil até 2021.

Para fazer o levantamento das dissertações e teses, foi definido como fonte de pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Os registros foram coletados em ambos os portais, no dia 27 de novembro de 2021.

Para a pesquisa em ambos os portais, foram utilizados três descritores: “laboratório de ensino de matemática”, “laboratório de educação matemática” e “laboratório de matemática”. Percebemos que esses descritores eram suficientes para delimitar a posição teórica desse trabalho no campo de pesquisa, pois, quando utilizados de forma separada, sem aspas, ou acompanhados de outras palavras, reuniam uma série de trabalhos que não tinham relação com o foco da pesquisa. Para o acesso ao banco de dados de ambos, foi utilizado o recurso *buscar*, sem delimitação temporal ou institucional.

Mesmo utilizando esses descritores, apareceram alguns trabalhos que não tinham relação com pesquisas envolvendo o LEM. Assim, após exclusões por não ter relação com o tema e por haver trabalhos repetidos nas duas plataformas, foram encontradas setenta dissertações e duas teses.

Em alguns casos, não foi possível localizar a obra no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por isso foi realizada uma busca em outros ambientes virtuais, como, por exemplo, os repositórios digitais e institucionais das universidades. Mesmo assim, não foi possível encontrar seis trabalhos em nenhum meio virtual, o que impossibilita a inclusão das informações desses, nessa pesquisa.

Após *download* todos os trabalhos foram salvos em pastas, separando as dissertações das teses e identificando cada arquivo pelo ano, nome do autor e título. Após uma triagem, os dados encontrados foram organizados previamente em uma planilha de acordo com os seguintes itens: ano, autor, título, orientador, instituição, programa, local, palavras-chave e resumo.

Depois de uma análise mais minuciosa dessas pesquisas, foram destacadas vinte e uma dissertações e duas teses, que relacionam o LEM com a formação de professores.

Para responder como se caracteriza a produção acadêmica que tem como foco a utilização do LEM na formação continuada de professores de matemática, a análise deste artigo irá se deter nos trabalhos que tem como

ênfoque a formação continuada. Assim, das vinte e uma dissertações e duas teses, serão analisadas apenas seis dissertações que se relacionam com o foco dessa pesquisa. As duas teses selecionadas dizem respeito a pesquisas envolvendo o LEM e formação inicial de professores, por isso, não serão analisadas nesse trabalho.

No Quadro 1 abaixo estão listadas às seis pesquisas que irão compor o *corpus* de análise desse trabalho.

Quadro 1 – Composição e descrição do *corpus* de análise

Ano	Autor	Título
2008	Cheila Francett Bezerra Silva de Vasconcelos	A (re)construção do conceito de dividir na formação de professores: uso do jogo como recurso metodológico
2014	Jaqueline Gomides da Costa	O laboratório de educação matemática na formação continuada do professor de matemática
2015	Daniilo Pedro Langoni	A formação continuada e o uso de frações voltadas para a construção do conhecimento
2016	Dhiego Vieira do Amaral	Reflexões sobre a implantação de um laboratório interativo de matemática: limitações, inovações e contribuições
2017	Renata Rodrigues de Matos Oliveira	Laboratório na escola: possibilidades para o ensino de matemática e formação docente
2019	Ana Luiza de Araujo Ribeiro	A utilização do laboratório de educação matemática na escola: experiências com professores que ensinam matemática

Fonte: Os autores (2022).

Na sequência faremos uma breve apresentação e análise de cada uma das pesquisas selecionadas, na busca de tentar responder as perguntas feitas inicialmente neste trabalho.

4. Análises e resultados

Através do levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD, foram identificadas seis pesquisas relacionadas a utilização do LEM na formação continuada de professores de matemática, sendo que desses trabalhos dois são dissertações de mestrado acadêmico (VASCONCELOS, 2008; COSTA, 2014) e quatro são dissertações de mestrado profissional (LANGONI, 2015; AMARAL, 2016; OLIVEIRA, 2017; RIBEIRO, 2019).

Todas as pesquisas foram desenvolvidas em universidades públicas, sendo cinco em universidades federais (VASCONCELOS, 2008; COSTA, 2014; LANGONI, 2015; OLIVEIRA, 2017; RIBEIRO, 2019) e uma em universidade estadual (AMARAL, 2016). Quanto a localização geográfica desses

trabalhos, dois são da região Nordeste (VASCONCELOS, 2008; AMARAL, 2016), dois da região Centro-oeste (COSTA, 2014; LANGONI, 2015) e dois da região Sudeste (OLIVEIRA, 2017; RIBEIRO, 2019). Não foram encontrados trabalhos desenvolvidos sobre essa temática nas regiões Norte e Sul.

Analisando o Quadro 1 observamos que essas pesquisas se concentram em um período de 11 anos, sendo que a maior parte delas estão agrupadas em um período de 5 anos (entre 2014 e 2019). Assim, podemos definir que há uma tendência de crescimento da temática nos últimos sete anos. Provavelmente não foram encontradas pesquisas entre 2020 e 2021, em virtude da pandemia de covid-19, que interrompeu as atividades escolares, pesquisas presenciais e projetos de formação continuada em todas as instituições de ensino do país.

É algo mais recente, principalmente na formação permanente, a preocupação de saber como, de que forma, com quais pressupostos, quais tipos de formação podem ser inovadores e gerar consciência de que o saber precisa constantemente ser revisto e atualizado de acordo com os tempos atuais em que ensinamos (IMBERNÓN, 2009).

O Quadro 2 apresentado abaixo traz uma breve síntese do que cada um dos trabalhos se propôs a investigar.

Quadro 2 – Resumo de cada pesquisa

Pesquisa	Resumo
VASCONCELOS (2008)	O trabalho apresenta uma investigação de um processo de formação continuada que aconteceu no sentido de reorientar a formação dos professores, promovendo a (re)construção do conceito de divisão através de recursos do LEM.
COSTA (2014)	A pesquisa investigou um processo de formação continuada vivenciado por um professor da educação básica, no contexto de uma prática pedagógica apoiada na utilização de recursos de um LEM. É feita uma análise do processo de reflexão desse professor sobre sua prática pedagógica
LANGONI (2015)	Nesse trabalho foi investigada uma formação continuada com o objetivo de identificar e analisar metodologias dos professores que ensinam números racionais focando a introdução do conceito de fração. Dentre os participantes um professor foi escolhido para aplicar uma atividade prática envolvendo o conteúdo de frações utilizando os recursos do LEM
AMARAL (2016)	A pesquisa procura constatar se o Laboratório Interativo de Matemática (LIM) doado as escolas da rede estadual da Paraíba, converge ao que a literatura apresenta sobre a implantação e utilização do LEM nas escolas. Além disso, é realizada uma análise da formação continuada oferecida aos professores, sobre a utilização do LIM.
OLIVEIRA (2017)	A pesquisa traz concepções de LEM para o ensino fundamental, com propostas e objetivos que orientam suas aplicações e funcionamento, além da discussão desse espaço como oportunidade de formação aos professores
RIBEIRO (2019)	Esse trabalho procura estudar a relação laboratório-escola por meio da experiência com professores durante um curso de formação continuada.

Fonte: Os autores (2022).

Em uma primeira análise geral das pesquisas, observamos que Vasconcelos (2008), Costa (2014), Oliveira (2017) e Ribeiro (2019) se aproximam ao investigar e ponderar sobre processos de formação continuada através do LEM, refletindo sobre as contribuições desse espaço para a formação de professores. Costa (2014) e Langoni (2015) se assemelham ao propor uma análise sobre a prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa. Vasconcelos (2008) e Langoni (2015) pesquisam sobre o processo de ensino de conceitos matemáticos para as séries iniciais do ensino fundamental através de recursos do LEM. Amaral (2016) faz uma análise sobre o LIM, que foi doado pelo governo do estado da Paraíba a parte das escolas da rede estadual, em relação ao que a literatura apresenta sobre a implementação de um LEM, e ainda analisa a formação proposta aos professores das escolas contempladas.

Em relação ao público-alvo, em Vasconcelos (2008) foram professores da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Em Costa (2014), foi um professor de matemática e alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Goiânia. Já em Langoni (2015), o público-alvo foi um professor de matemática e duas turmas de 6º ano do ensino fundamental. Em Amaral (2016), foram alunos de uma turma de 2º ano de ensino médio. Em Oliveira (2017) foram professores de matemática do ensino fundamental de uma escola pública de Contagem. Ribeiro (2019) teve como público-alvo professores do ensino fundamental e gestores de escolas de Juiz de Fora. Percebemos, que cinco pesquisas foram realizadas com alunos e/ou professores do ensino fundamental. Apenas uma teve como público-alvo alunos/professores do ensino médio.

No Quadro 3 apresentamos os problemas de investigação de cada pesquisa.

Quadro 3 – Problema de investigação

Pesquisa	Problema de investigação
VASCONCELOS (2008)	Não ficou claro qual o problema de pesquisa
COSTA (2014)	De que modo uma prática pedagógica, apoiada no uso de recursos didáticos que fazem parte do laboratório de educação matemática, pode contribuir para a formação continuada do professor de matemática da educação básica?
LANGONI (2015)	Como os professores que atuam no ensino fundamental podem aprender pela prática, na prática e a partir da prática de aula por meio de discussões sobre situações problema envolvendo frações?
AMARAL (2016)	O que o LIM traz de novidade que não é apresentada na literatura referente ao LEM?
OLIVEIRA (2017)	Qual a percepção que o professor tem do espaço do LEM para os processos de ensino na escola pública? Seria esse também um espaço de formação docente?
RIBEIRO (2019)	Quais vozes estão presentes ao apresentar o Laboratório de Educação Matemática como proposta pedagógica na escola básica?

Fonte: Os autores (2022).

Analisando as problemáticas de cada pesquisa, percebemos conforme já mencionado anteriormente uma proximidade entre Costa (2014) e Langoni (2015), pois, ambas as pesquisas levantam problemas a partir da prática pedagógica apoiada nos recursos do LEM. Em relação as demais pesquisas não há uma proximidade entre os problemas levantados (AMARAL, 2016; OLIVEIRA, 2017; RIBEIRO, 2019). Não ficou claro qual foi o problema de pesquisa de Vasconcelos (2008).

Quanto à forma de abordagem das pesquisas, cinco delas são pesquisas qualitativas (COSTA, 2014; LANGONI, 2015; AMARAL, 2016; OLIVEIRA, 2017; RIBEIRO, 2019). Vasconcelos (2008) utilizou uma abordagem qualitativa e quantitativa. Em relação aos procedimentos metodológicos, duas pesquisas são classificadas como estudo de caso (VASCONCELOS, 2008; LANGONI, 2015), outras duas como pesquisa participante (COSTA, 2014; RIBEIRO, 2019), uma como pesquisa pedagógica (AMARAL, 2016) e outra como investigação explicativa (OLIVEIRA, 2017).

Sobre o contexto que o LEM foi utilizado em cada pesquisa, em Vasconcelos (2008) ele foi o ambiente utilizado na formação dos professores, mirando a prática em sala de aula. Nessa pesquisa, através do LEM foi possível detectar as dificuldades e limitações dos professores em relação a sua prática, auxiliando-os em relação ao planejamento, execução e avaliação de atividades desenvolvidas no coletivo.

Costa (2014) analisa os possíveis benefícios trazidos pelo uso de atividades elaboradas e desenvolvidas com o auxílio de recursos do LEM. Esse trabalho faz uma análise do processo de reflexão de um professor sobre sua prática pedagógica, amparado pelos recursos do LEM.

Em Langoni (2015), o LEM é utilizado como ambiente para o desenvolvimento de atividades para o ensino de frações através de recursos lúdicos. Utilizando esses recursos, foram propostas situações envolvendo o conceito de frações e suas diferentes aplicações e interpretações. O autor descreve o LEM como um espaço físico destinado ao ensino de matemática de forma lúdica e concreta.

Amaral (2016) desenvolve sua pesquisa em sala de aula e no LEM por meio da utilização dos materiais didáticos do LIM. Através de aulas envolvendo o conteúdo de geometria plana, o autor verifica e analisa as contribuições e limitações do trabalho com o LEM por meio da utilização dos materiais disponíveis no LIM.

Na pesquisa de Oliveira (2017) acontecem reuniões no espaço do LEM, onde foram realizados estudos e discussões sobre a implantação do laboratório de matemática em duas escolas públicas. As discussões envolveram a necessidade de ampliar os entendimentos sobre o LEM e como pode acontecer através dele a ação docente.

Em Ribeiro (2019) se objetiva a implementação do LEM em escolas da educação básica. Para isso, foi realizado um curso de formação continuada

objetivando estimular nos participantes, através de reflexões e discussões sobre o tema, o processo de implementação e estruturação do LEM nas escolas.

No que diz respeito a relação entre formação continuada de professores e o LEM, Vasconcelos (2008) pesquisou uma formação continuada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental que ocorreu em um LEM e abrangeu sobre como trabalhar alguns conceitos matemáticos através de recursos do LEM.

Costa (2014) investigou o processo de reflexão sobre a prática de um professor que participou de um projeto de formação continuada, sobre a elaboração e utilização em sala de aula de atividades que envolvem os recursos do LEM.

Em Langoni (2015) o estudo também envolveu a investigação de um processo de formação continuada sobre o ensino de conceitos matemáticos apoiado nos recursos do LEM. Participaram dessa formação um grupo de professores que ensinam matemática para o ensino fundamental, dos quais um deles foi selecionado para participar da pesquisa.

Na pesquisa desenvolvida por Amaral (2016), não há um processo de formação continuada desenvolvido pelo pesquisador no contexto do LEM, porém, o mesmo faz uma análise crítica sobre a formação oferecida aos professores das escolas públicas do Estado da Paraíba, que foram contempladas com o LIM.

Oliveira (2017) além de apresentar concepções sobre a implementação e funcionalidade do LEM para o ensino fundamental, faz uma discussão sobre a utilização dele como um espaço de formação continuada de professores de matemática. Nessa pesquisa não há uma discussão muito clara envolvendo o LEM e a formação continuada de professores.

Ribeiro (2019) estudou a relação entre o LEM e a escola através de uma experiência com professores do ensino fundamental no decorrer de um processo de formação continuada. A pesquisadora ofereceu um curso de formação continuada intitulado “a importância da ambientação do LEM na escola: confecção e utilização de materiais manipulativos”, para professores e gestores da educação básica de Juiz de Fora, MG.

Observamos que Vasconcelos (2008) e Ribeiro (2019) ofereceram um curso de formação continuada no contexto da pesquisa ao público-alvo. Já Costa (2014), Langoni (2015) e Amaral (2016), realizaram análises em relação a processos de formação permanente realizados pelos docentes participantes de cada pesquisa. Na pesquisa de Oliveira (2017), não fica claro se é ofertado um curso de formação continuada aos participantes da pesquisa, ou feita alguma análise em relação a um processo de formação vivenciado pelos professores.

Em relação às considerações de cada pesquisa, Vasconcelos (2008) e Costa (2014) consideram que o LEM contribuiu para a formação dos professores envolvidos, mas apontam que isso se deve a utilização correta dos recursos disponíveis. Costa (2014) durante o processo de reflexão e análise acerca da formação continuada dos envolvidos, identifica e analisa três categorias

originadas no processo de formação do docente que sinalizam uma mudança na prática do professor: da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica; o desenvolvimento em meio às práticas transformadoras; e o significado da experiência para professores e alunos.

Costa (2014) e Langoni (2015) consideraram que o desenvolvimento profissional do professor aconteceu principalmente nos momentos de reflexão sobre a prática pedagógica. Ribeiro (2019) destaca que o curso de formação continuada oferecido aos docentes oportunizou uma reflexão sobre suas práticas, além de aproximá-los com o ambiente do LEM ressignificando as relações dos envolvidos com esse espaço. Oliveira (2017) destaca que o trabalho no LEM não se dissocia nem se sobrepõe ao da sala de aula, mas se complementa, criando oportunidades para que o professor retome o olhar para si e sua prática.

Em relação aos objetivos da pesquisa, Amaral (2016) identificou que a implantação do LIM não está de acordo com o que é apresentado na literatura sobre a implementação de um LEM na escola. Além disso, o autor destaca que o processo de formação continuada oferecido aos professores sobre a utilização do LIM foi baseado em manuais de instruções que acompanhavam os materiais didáticos manipuláveis do kit, sem nenhum embasamento teórico em autores que estudam e defendem a utilização desses materiais no ensino de matemática.

Vasconcelos (2008), Costa (2014) e Langoni (2015) destacam em relação aos alunos, que apareceram resultados positivos na aprendizagem, na participação nas aulas e na cooperação entre eles. Oliveira (2017) observa que o LEM pode ser um espaço que contribui com o ensino de conceitos matemáticos, se configurando em um ambiente que interfere no ensino, nas relações e no ambiente escolar.

Oliveira (2017) afirma que o LEM pode ser um espaço para mostrar a matemática de forma lúdica através de atividades práticas, favorecendo a vivência de experiências que se distanciam das aulas tradicionais de matemática. Porém, Langoni (2015) constatou a falta de materiais e estrutura física adequada em muitas unidades escolares, que limitam a realização de atividades lúdicas envolvendo teoria e prática, além de destacar que existem falhas na estrutura do conhecimento pedagógico e específico do professor de matemática.

5. Considerações finais

Consideramos que o professor se desenvolve ao longo de sua carreira em diferentes tempos e espaços. O Laboratório de Ensino da Matemática pode ser um espaço de aprendizagens e reflexões sobre o ensino. Por isso,

buscamos nesse trabalho mapear, identifica e analisar pesquisas de pós-graduação desenvolvidas no Brasil, que propõe, investigam e analisam o uso do LEM na formação continuada de professores.

Dentre os trabalhos encontrados, observamos que há um volume maior de pesquisas sobre o LEM na formação inicial de professores. Na formação continuada foram apenas seis trabalhos, sendo todos dissertações de mestrado. Não foi encontrada nenhuma tese de doutorado. Com isso, concluímos que há necessidade de que aconteçam mais pesquisas relacionando o LEM e a formação continuada de professores.

Sobre o período em que essas pesquisas foram desenvolvidas, observamos que aproximadamente 83% delas se concentram nos últimos 8 anos. Isso indica que vem ocorrendo uma tendência de crescimento dessa temática de pesquisa na última década.

Sobre a análise realizada nos trabalhos encontrados podemos destacar que há muito ainda o que se pesquisar sobre a prática pedagógica dos professores de matemática e a utilização do LEM como uma metodologia ou recurso no processo de ensino. É importante destacar também, que é preciso pesquisar sobre como vem ocorrendo os processos de formação envolvendo a utilização do LEM na sala de aula, principalmente os processos de formação continuada ofertados aqueles professores que não tiveram a oportunidade de estudar o assunto na formação inicial.

A maior parte das pesquisas analisadas nesse trabalho, aconteceram com professores/alunos do ensino fundamental, o que indica que há uma carência de pesquisas envolvendo a temática, que tenham como público-alvo professores ou alunos do ensino médio.

Segundo Imbernón (2009), para termos uma formação baseada na liberdade, cidadania e democracia é preciso avançar mais no terreno das ideias e práticas políticas. É preciso fazer um diagnóstico do que está funcionando, o que deve ser desaprendido, o que é necessário reconstruir ou construir novamente. Segundo o autor a formação permanente precisa se aprofundar em um modelo mais regulador e reflexivo, em que o formador é mais um diagnosticador de obstáculos formativos e onde a diversidade pessoal do professorado tem muito a dizer e contribuir.

Assim, entendemos que a formação continuada de professores através do LEM constitui-se em um terreno fértil a ser explorado, pois, existem poucas pesquisas realizadas, muitas dúvidas e lacunas existentes, das quais podemos destacar: quais conhecimentos são instigados nos professores em um processo de formação continuada sobre a utilização do LEM em suas aulas? De que forma esse conhecimento contribui na sua formação, e posteriormente na mudança e reflexão sobre sua prática? Quais resultados essa mudança de postura ocasionou em relação à aprendizagem dos alunos?

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. V. **Reflexões sobre a implantação de um laboratório interativo de matemática**: limitações, inovações e contribuições. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

COSTA, J. G. **O laboratório de educação matemática na formação continuada do professor de matemática**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

COSTA, N. M. L. da. Formação continuada de professores: uma experiência de trabalho colaborativo com matemática e tecnologia. *In*: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (org.). **A formação do professor que ensina matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 167-196.

FONSECA, D. O. da; GUALANDI, J. H. O laboratório de ensino de matemática (LEM) na formação continuada de professores que ensinam matemática. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 7, n. 2, p. 82–100, 2020. DOI: 10.23925/2358-4122.2020v7i2p71-88. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/47661>. Acesso em: 29 dez. 2021.

GUALANDI, J. H. O laboratório de ensino de matemática do IFES Campus Cachoeiro de Itapemirim como espaço que contribui para a/na formação de professores e na produção científica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 13056-13076. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LANGONI, D. P. **A formação continuada e o uso de frações voltadas para a construção do conhecimento**. 2015. 64 f. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2015.

LOPES, J. A.; ARAUJO, E. A. O Laboratório de Ensino de Matemática: implicações na formação de professores. **Revista Zetetiké**, Cempem: Unicamp, v. 15, n. 27, p. 57-69, jan./jun. 2007.

LORENZATO, S. (org.). **O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de Professores).

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto Inovação Educacional, 1997. p. 14-33.

OLIVEIRA, R. R. de M. **Laboratório na escola**: possibilidades para o ensino de matemática e formação docente. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, S. (org.). **O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 77-92.

RIBEIRO, A. L. de A. **A utilização do laboratório de educação matemática na escola: experiências com professores que ensinam matemática**. 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

RIZZI, M. P.; CONTI, K. C. O laboratório de ensino de matemática na formação do professor que ensina matemática: seu uso por diferentes sujeitos. **Momentum**, UNIFAAT, v. 1, n. 16. 2018. Disponível em: <https://momentum.emnuvens.com.br/momentum/issue/view/17>. Acesso em: 27 dez. 2021.

RODRIGUES, F. **Laboratório de Educação Matemática**: descobrindo as potencialidades do seu uso em um curso de formação de professores. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2011.

RUIZ, A. I. Formação continuada e em áreas específicas A proposta do Sistema Nacional Público. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 149-160, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

SANTOS, R. C.; GUALANDI, J. H. Laboratório de Ensino de Matemática: o uso de materiais manipuláveis na formação continuada dos professores. In:

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: [s. n.], 2016. p. 2-4.

TURRIONI, A. M. S.; PÉREZ, G. Implementando um laboratório de educação matemática para apoio na formação de professores. *In*: LORENZATO, Sérgio (org.). **O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 57-76.

VASCONCELOS, C. F. B. S. **A (re)construção do conceito de dividir na formação dos professores**: uso do jogo como recurso metodológico. 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

CAPÍTULO 5

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE QUÍMICA NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

*Laiene Maria Rodrigues dos Santos*¹

ORCID iD: 0000-0002-3396-4936

Lattes: 6591073940574350

*Marcel Thiago Damasceno Ribeiro*²

ORCID iD: 0000-0001-6404-2232

Lattes: 5484650266886844

*Ana Carolina Araújo da Silva*³

ORCID iD: 0000-0002-4909-4322

Lattes: 6594861209250483

*Gahelyka Aghta Pantano Souza*⁴

ORCID iD: 0000-0003-1548-3853

Lattes: 6377137029784992

- 1 Mestre em Educação e Licenciada em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: laienemariarodrigues@gmail.com.
- 2 Licenciado em Química (2004), mestre em Educação (2009), doutor em Educação em Ciências e Matemática (2016) pela REAMEC, e pós-doutor em Educação em Ciências e Matemática (2022) pela UFG. Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Cuiabá, do curso de Licenciatura em Química, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais (PPGECN). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências e Química (GEPECIQ). E-mail: marcel.ribeiro@ufmt.br
- 3 Doutora em Educação (PPGE/UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). Graduado em Licenciatura em Química pela UFMT. Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação – FACED e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJF). E-mail: anacarolina.silva@uff.edu.br.
- 4 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Professora Adjunto I da Universidade Federal do Acre (UFAC), campus Rio Branco, do curso de Licenciatura em Química, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM). E-mail: gahelyka@outlook.com.

1. Introdução

O presente capítulo faz parte de um recorte de dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa Educação em Ciências e, dessa forma, se justifica pela necessidade de relatar e compreender a experiência de professoras que fizeram parte da primeira equipe do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Química da UFMT, ao trabalharem com a disciplina de Química, nos anos do Ensino Médio, com a finalidade de explicitar possíveis avanços em suas práticas pedagógicas e os impactos gerados na formação docente em decorrência à participação no PRP.

Este texto está estruturado de modo a possibilitar a identificação dos caminhos percorridos, os aportes teóricos, metodológicos e significados construídos e reconstruídos ao longo desta investigação. Nesta perspectiva, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (entre eles, a licenciatura) e para a formação continuada.

O artigo 3 da referida Resolução apresenta que a formação inicial de professores deve oferecer ao licenciando no mínimo:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Essa determinação fundamenta-se na importância que a prática pedagógica exerce na formação profissional. A imersão dessa carga horária na escola enquanto modalidade de estágio supervisionado proporciona aos licenciando o contato com a realidade escolar e toda a sua estrutura.

De acordo ementas das disciplinas anexas ao Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Química da UFMT, atualmente o Estágio Supervisionado tem a carga horária de 420 (quatrocentas e vinte) horas e acontece em etapas: observação, monitoria e regência em sala de aula, sendo estruturado em 4 (quatro) semestres, iniciando a partir da metade do curso, nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV.

Sobre o objetivo do Estágio Supervisionado, o PCC do curso apresenta:

O Estágio Curricular Supervisionado visa permitir o desenvolvimento das habilidades e competências do educando, contribuindo para que o egresso do Curso de Licenciatura em Química seja um profissional com

formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à educação química, com base no rigor científico e intelectual, desenvolvendo sua responsabilidade com as vocações regionais (UFMT, 2009, p. 40).

Este modelo de estágio segue sendo um grande avanço na Educação, mas pode, em certo aspecto, não estar contemplando a complexidade e subjetividade da formação docente, pois, em cada Estágio, o licenciando pode estar numa Escola da Educação Básica diferente, sem formar vínculos com a Escola, com a sua estrutura e com a sua comunidade. Nesse viés, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) e em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lançou o Programa de Residência Pedagógica, o qual foi apresentado pela primeira vez no Edital público nacional CAPES nº 06/2018 (BRASIL, 2018).

Dessa forma, emerge a necessidade de reflexões sobre a formação inicial de professores quanto a inserção dos licenciandos nas escolas, levando em consideração a complexidade profissão docente e dos saberes na fase inicial da docência. Assim, o problema de pesquisa busca compreender *qual o impacto do Programa de Residência Pedagógica na formação das egressas e preceptoras em Química, a partir de suas narrativas?*

O objetivo central deste capítulo é analisar os impactos do PRP na formação das egressas e preceptoras a partir de suas narrativas, buscando verificar suas contribuições para a formação inicial.

2. Referencial teórico

Este tópico trata do Projeto da Residência Pedagógica em seus aspectos composicionais e sua relação com o Estágio Supervisionado, possibilitando a compreensão de como o programa funcionou e as etapas contempladas, a fim de gerar aproveitamento nos Estágios. Interessa-nos o projeto da Residência Pedagógica em Química que foi desenvolvido no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, do qual a pesquisadora fez parte, na condição de residente bolsista.

Segundo Brasil (2018, p. 1) o Programa de Residência Pedagógica (PRP):

É uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

Com isso, o PRP, exigiu do residente uma carga horária de 440 horas, divididas em etapas:

- Etapa I – Preparatória – Formação da equipe e planejamento;
- Etapa II – Orientação conjunta e ambientação na escola;
- Etapa III – Desenvolvimento de atividades formativas e didático-pedagógicas e
- Etapa IV – Relatório Final.

Era facultativo aos colegiados de curso das diversas instituições universitárias, o aproveitamento ou não dessas quatrocentas e quarenta horas como carga horária de Estágio Curricular Supervisionado. No caso da Licenciatura em Química da UFMT, o colegiado aprovou o aproveitamento integral dessa carga enquanto Estágio, mesmo que o discente não esteja matriculado no período de realização do programa. O residente que estava devidamente matriculado na disciplina de Estágio, correspondente ao semestre e apresentava os relatórios de estágio aprovados, tanto pelo orientador como pelo supervisor do Programa, no desenvolvimento das atividades da Residência Pedagógica obteve o aproveitamento de forma contínua e gradual.

O objetivo da Residência Pedagógica em Química (RPQ/UFMT) foi o de aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de Licenciatura em Química, por meio do desenvolvimento de projetos e ações que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar, de forma ativa, a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando atividades diversas sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.

E mais especificamente, o de proporcionar ao estudante da Licenciatura em Química, o contato com o ambiente profissional de forma precoce e sistematizada nas esferas de: discussão do seu papel na Educação Básica, no momento que se inicia o processo de constituição profissional, de forma participativa, intencional, organizada e bem fundamentada, nos âmbitos das atividades escolares e da união de atividades de ensino, extensão e pesquisa enquanto lida com as questões teóricas e práticas relacionadas ao ensino de Química.

Para o contexto da Licenciatura em Química da UFMT, pode-se destacar que, dos 24 bolsistas e 3 voluntários, 3 residentes saíram do programa por questão de saúde, 1 residente voluntário desistiu do programa antes mesmo de cumprir a primeira etapa e todos 23 demais residentes cumpriram com todas as etapas do programa.

Os alunos da universidade receberam o título de Residentes, o/a professor da Escola-Campo de Preceptor(a) e o docente do curso superior recebe a nomenclatura de Docente Orientador(a). Dessa forma, cada residente

estabeleceu o período destinado ao programa na mesma escola, por um período de dezoito meses, a fim de contemplar todas as etapas e a sua respectiva carga horária.

A RPQ/UFMT foi desenvolvida em duas escolas públicas, ambas localizadas na região central da capital de Mato Grosso, Cuiabá. Na Escola Estadual Presidente Médici, com duas preceptoras e na Escola Estadual Liceu Cuiabano Maria de Arruda Müller, com uma preceptora. Para a formação das equipes cada preceptora recebeu oito residentes.

Assim, com vistas a efetivação deste cronograma e a realização das atividades referente a cada etapa, a primeira equipe da RPQ/UFMT, estruturou-se com as seguintes atividades: preparação do estudante para a participação no programa; orientação conjunta e ambientação na Escola-Campo; preparação do plano individual de trabalho; avaliação e constituição das ações; atividades de monitorias; abordagem experimental e teórica; escrita do relatório final e socialização dos resultados, conforme aponta Soares (2021).

Com vistas a um espaço formativo, os residentes da RPQ/UFMT realizaram a leitura sistemática da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de alguns livros⁵, participaram de palestras e rodas de conversas.

Dentre as leituras, palestras e participação em roda de conversa, os Residentes, Preceptoras e Docente Orientadora participaram de Encontros Formativos que também era intitulado por Capacitação, conforme destaca Soares (2021).

As atividades planejadas, em termos de possibilidades formativas, passaram por leitura de livros e construção de resenhas, participação em projetos de extensão, criação, aplicação e avaliação de jogos didáticos e/ou kits experimentais, participação em eventos educacionais entre outros. Mas o foco principal foi na atuação na escola-campo, onde foram realizadas diversas programações como: participação em feiras de ciências, organização e revitalização de laboratórios de ciências e imersão intensa na sala de aula para observação, monitoria e gênese.

Em termos de contribuição, avanços e desafios, o programa foi bem-sucedido e todos os envolvidos têm hoje uma visão mais ampliada da realidade escolar. A perspectiva de que a profissão docente foi vivenciada de forma inicial e profunda, foi capaz de abordar inter-relações no interior de cada sala de professor e na rotina contínua e subsequente das aulas.

Muitos foram os desafios e aqui, destacamos apenas alguns, configurados pelas conversas entre os residentes e seus preceptores ou nas reuniões de trabalho junto à orientação recebido durante as formações na universidade:

5 Livros: BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2002; CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** São Paulo: Cortez, 2011; DELIZOICOV, D. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007; CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. de; PRAIA, J. V. A. **A necessária renovação do ensino de ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

Oito estagiários para cada preceptora foi, talvez, o maior desafio; conciliar aulas na graduação com a rotina intensa de cumprimento de carga horária na escola; harmonizar interesses e objetivos da equipe, lidar com o diferente; enfrentar a sala de aula e ao mesmo tempo te ouvir sendo chamada de professora; necessidades formativas quanto os saberes dos residentes, referente ao conteúdo a ser abordado; mudança de residente em sala de aula, devido ao cumprimento da carga horária específica de regência.

A primeira equipe que compôs o Programa de Residência Pedagógica em Química da UFMT encerrou suas atividades no mês de janeiro de 2020 com a entrega do Relatório Final. Nesse sentido, Soares e Moraes (2021) apontam que o referido programa revelou aos professores universitários que lidam com o estágio, que o seu desenvolvimento em uma única escola, com o acompanhamento sistemático de um preceptor, tem grande potencialidade para obter resultados satisfatórios.

Isto se caracteriza como uma via de mão dupla, para os preceptores (no caso da RPQ/UFMT, preceptoras) e residentes, pois à medida que os residentes têm a oportunidade e possibilidade de percepção na realidade/profissão docente, as preceptoras podem retomar a relação com a universidade e aspectos de formação continuada.

3. Metodologia

Para esta investigação, considerou-se mais adequado a metodologia norteada pelos critérios da pesquisa qualitativa, em função da natureza da pesquisa, que produz dados textuais e descritivos, visando o objeto de pesquisa, sob a lente plena da sua complexidade e subjetividade.

Este estudo caracteriza-se partindo dos pressupostos da Pesquisa Narrativa, com vistas da abordagem qualitativa, o que possibilita ao investigador compreender determinada experiência humana e/ou fenômenos sociais por meio das narrativas.

Desta forma, esta pesquisa busca dispor, de modo organizado, uma visão crítica do cenário do Ensino de Química no contexto das experiências vividas pelas professoras preceptoras e egressas do Programa de Residência Pedagógica em Química da UFMT.

A Pesquisa Narrativa como uma via de mão dupla proporciona tanto ao participante da pesquisa, quanto ao pesquisador certo desenvolvimento profissional, pois requer do participante descrever sua história de vida e experiências, o que necessita como pano de fundo reflexões sobre sua prática e, ainda, requer do pesquisador coletar as experiências vividas pelos docentes e o contexto em que estão inseridos, relacionando o que sabem e sabem fazer.

Em concordância com Clandinin e Connelly (2011), a Pesquisa Narrativa é um excepcional modo de representar e entender a experiência. Segundo os autores “[...] estudar a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela [...]” (p. 50).

A base epistemológica que subjaz a Pesquisa Narrativa nesta pesquisa, se pauta no paradigma da complexidade. Morin (2011) orienta que se fuja de padrões simplificadores, que tendem ao reducionismo e que pendem, portanto, para uma visão mais completa do indivíduo, considerando suas múltiplas dimensões de identidade, de personalidade, de biologia, de intelecto, de aspirações entre outras, que estão interconectadas, sendo que um aspecto depende e até se constitui no outro, mesmo que o próprio ser humano não o conheça em si mesmo, ou seja, cada ser humano é único em suas peculiaridades e complexidades.

Esse paradigma ajuda repensar a formação docente, a partir da análise dos Saberes Científicos e Pedagógicos de Química, subjacentes à docência de professoras do Ensino Médio, ao relatarem o ensino que realizam na Educação Básica, para compreender melhor a base de conhecimento indispensável à atuação profissional dos profissionais em Educação em Ciências.

Durante as abordagens da Pesquisa Narrativa, nas quais os participantes da pesquisa discorreram livremente sobre suas histórias, foram utilizados alguns procedimentos investigativos, tanto para direcionar o processo, quanto para registrar as informações coletadas.

O primeiro procedimento foi o questionário⁶ (*Parte I*: dados pessoais; *Parte II*: formação acadêmica; *Parte III*: atuação profissional), com vistas a caracterização geral dos participantes da pesquisa; o segundo foi a entrevista semiestruturada (*Bloco I*: depoimento de história de vida; *Bloco II*: trajetórias de formação inicial e continuada; *Bloco III*: saberes que subjazem à docência), com depoimentos dos participantes envolvidos na pesquisa.

O cenário desta pesquisa diz respeito ao contexto do Curso de Licenciatura em Química, campus Cuiabá da Universidade Federal de Mato Grosso, no qual abrange a Residência Pedagógica em Química. A justificativa pela escolha desse curso e da RPQ está alicerçada na plena participação da primeira autora, enquanto Licenciada em Química por essa universidade e egressa desse programa.

Dessa forma, esta investigação tem os seguintes critérios de seleções definidos para participação na pesquisa, sendo: a) professores egressos e preceptores que responderam ao questionário de caracterização; b) que atuaram no ano letivo de 2020 e/ou estejam atuando no ano letivo de 2021, com a

6 Foi realizado por meio do Google Forms e enviado o link para o e-mail de cada participante da pesquisa.

disciplina de Química no Ensino Médio; c) que se propuserem a participar da presente pesquisa e assinaram virtualmente o Consentimento Livre Esclarecido (CLE).

Das 5 (cinco) professoras habilitadas a participarem da pesquisa, somente 4 (quatro) professoras, se propuseram a participar. Uma vez aceito o convite, foi feito o agendamento individual das entrevistas. As entrevistas aconteceram de forma remota⁷, pelo serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google, Google Meet*. Cada entrevista foi gravada e salva no *drive* da pesquisadora para posterior transcrição. Foi usado o nome fictício (Yonath e Arnold – egressas); (Charpentier e Doudna – preceptoras) de escolha da pesquisadora para as professoras colaboradoras, de forma a resguardar a identidade de cada uma.

Para o procedimento de análise de dados, assume-se a Análise Textual Discursiva (ATD) embasada por Moraes e Galiazzi (2011). O referido método de análise possui um caráter qualitativo e tem por finalidade produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.

A ATD se expressa como uma metodologia de etapas extremamente minuciosas, requerendo do pesquisador atenção para transformar os textos de campo em textos de pesquisa e muita rigorosidade em cada etapa do processo. Esta metodologia de análise contribui para a produção de novas compreensões, uma vez que expressa o caminho do pensamento do pesquisador, conferindo ampla liberdade de criar e de se expressar.

4. Análise e resultados

4.1. Vivências mais significativas na RPQ

Em termos das vivências mais significativas das professoras egressas da RPQ, narram:

Yonath: Tenho que agradecer muito a professora preceptora, ela me ajudou muito positivamente, porque assim, era uma insegurança dar aula no começo, porque a gente não conhece os alunos. Essa insegurança passou depois que ela falou “olha, fiquem tranquilos, eles sabem menos do que vocês”, aí já fiquei tranquila, a Residência marcou bastante por conta dessa segurança em aula sabe e aprender a falar com os alunos,

7 Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a infecção do novo coronavírus (SARS-CoV-2) sendo uma pandemia. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Com isso, esta pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia, no período de isolamento social. Uma possibilidade de continuar a pesquisa foi por meio das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TIDC). Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas de forma remota e aconteceram no mês de maio de 2021.

*eu sei me comunicar malemá e assim, passar o conteúdo é diferente de ter um diálogo com eles falando sobre alguma coisa da vida, então **aprender a ter uma oratória melhor e essa segurança para ensinar melhor o conteúdo e a questão também de tempo, de administrar o tempo de uma aula, que é importantíssimo. A professora também dava esse espaço para a gente trabalhar, no sentido de fazer algum experimento, e ela sugeria outros, é legal fazer esse experimento aqui, dar esse exemplo aqui. Ela ensinava macetes para a gente e até hoje eu uso e dar essa liberdade para a gente trabalhar.***

Yonath, em suas memórias, relembra a significância de ser acompanhada pela professora preceptora da RPQ, a forma em que este contato e troca de experiências vão se efetivando, por exemplo, no espaço para trabalhar, sugestões de experimentos, macetes, elaboração da avaliação e, com isso, a segurança que vai sendo desenvolvida no residente. A palavra que marca esta narrativa de **Yonath** é liberdade, que remete em liberdade para planejar, preparar e aplicar as aulas, auxiliar na elaboração das avaliações, nas correções, liberdade para se encontrar na docência, o que constitui uma experiência amplamente válida.

Arnold aponta:

Eu sou feita para falar do Programa de Residência e PIBID, porque eu sou apaixonada, foi lá que eu me encontrei, foi lá que eu tive todas as oportunidades, então eu sempre falo que sou apaixonada, amo de paixão, todo aluno que é da Licenciatura tem que passar pelo PIBID, pela Residência, e se ele quiser ir lá para cima no laboratório, também, eu na minha graduação não fui lá para cima no laboratório ⁸porque eu sempre gostei muito daquilo ali, então a partir do momento que eu tive certeza daquilo que eu queria, eu queria fazer aquilo ali, estar perto daquilo ali.

Arnold considera-se apaixonada pelo PIBID e RPQ, atribui que foi encontrada pela docência por meio da sua participação nestes programas. Considera como experiências significativas, a primeira vez que assistiu à aula da professora do seu grupo, a primeira vez que ministrou aula na RPQ e os experimentos realizados. Para ela, todo licenciando(a) precisa ser oportunizado a participar do PIBID, RPQ e se almejar a Iniciação Científica, também.

Para as professoras preceptoras da primeira da RPQ, as vivências mais significativas foram:

8 Essa descrição refere-se aos laboratórios que ficam no piso superior do Instituto de Ciências Exatas e da Terra da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá. São os laboratórios da área de Química Orgânica, Físico-Química, Química Analítica, Bioquímica e Química Inorgânica.

Charpentier: *A primeira seria ter o contato de novo com a graduação, com os alunos da graduação, me vi muito em muitos deles, em várias situações, e eu queria que eles tivessem uma experiência diferente da que eu tive, porque eu fui aprendendo conforme eu fui enfiando a cara e apanhando “fiz uma coisa e não deu certo e tal”, eu queria que eles tivessem uma experiência boa, boa assim, porém real, eu também gostei muito do fato de ter convivido com jovens assim, que você sai e quer fazer a diferença. [...] Algumas coisas sugeri de atividades para a gente fazer, outras coisas eles sugeriram então foi bem empolgante, então você consegue fazer, porque você tem gente ali para estar ajudando a montar, estar ajudando a organizar as coisas, então foi bem, eu acho que foi um ano muito produtivo.*

A professora **Charpentier** rememora o seu período de início de carreira, vendo os residentes que compunham a sua equipe e almejava que esses professores, em formação, tivessem uma experiência diferente da que ela teve. Afirma o contato reestabelecido com a universidade e a vontade, garra e força que os residentes levam para a escola, a fim de que os alunos aprendam, além dessa troca de informações entre preceptor e residente, nas atividades que foram realizadas. Os residentes, por um lado, com todas as informações que estão recebendo da universidade e a preceptora, por outro, com a sua vasta experiência em sala de aula.

A professora **Doudna** participou como preceptora da primeira equipe da RPQ e agora da segunda equipe, que tem previsão de término em março de 2022, ela narra:

Doudna: *São dois grupos bem diferentes, não pelos alunos, mas pelos contextos. O primeiro grupo era presencial, o segundo grupo eu sequer conheço os residentes, a gente trabalha todo tempo on-line e assim, também é diferente porque o trabalho é diferente. O primeiro grupo a gente combinava assim “na outra semana é conteúdo tal”, vocês rabiscavam, rascunhavam alguma coisa, me mostravam e ministravam a aula, e agora não, agora eles fazem o slide da aula antes da aula para que eu olhe, para depois ser ministrado a aula, então são coisas bem diferentes, antes era uma surpresa.*

Doudna retrata o contexto das duas equipes da RPQ na UFMT, a primeira do período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, presencialmente e a segunda equipe do período de outubro de 2020 a março de 2022, em sua maior parte de forma remota⁹. Sobre a primeira equipe, narra:

9 As aulas presenciais no Estado de Mato Grosso retornaram em 18 de outubro de 2021.

Doudna: Eu gostava mais da primeira experiência porque era uma surpresa, eu via o rascunho, mas não imaginava como aquilo ia se transformar lá no quadro, na interação com os alunos, e às vezes eu tinha surpresas incríveis de não imaginar; de achar assim “colocou lá no rascunho só esse conteúdo básico, como assim, nas aulas de termoquímica, nas partes de cálculos de delta H e até do aluno entender o que é uma reação endotérmica, exotérmica” então no rascunho eu só via aquilo, delta H negativo, exotérmico e aí na hora, lá na aula, os exemplos até que vocês traziam, muitas vezes assim tinha coisa de festa “quem aqui não gosta de ir a uma festa? Então lembra lá quando você tem alguma coisa gelando e tal” para dar o exemplo do endotérmico, então era uma surpresa e são exemplos que eu utilizo hoje na minha vida, muitos exemplos que os residentes trouxeram, me fizeram melhorar a interação com os adolescentes. E eu também vi na primeira equipe da residência que os exemplos que eu tinha eram de 10 anos atrás, quando eu ia falar de metais eu falava assim “metal líquido mercúrio igual aquele filme exterminador do futuro que o homem vira líquido” e os alunos ficavam olhando para mim, porque os alunos de hoje não assistiram exterminador do futuro, então os meus exemplos eram muito antigos, então a Residência Pedagógica trouxe essa renovação para mim dos exemplos, trouxe também a renovação nas aulas práticas e eu vendo os meninos dar aula de pilhas. A Residência Pedagógica me resgatou, graças a Deus, eu nunca fui acomodada, mas em algumas coisas eu andava acomodada, essa primeira experiência, foi fantástica, amei a primeira experiência, toda presencial, mas presencial de uma forma assim maiúscula, porque a gente teve a oportunidade de trabalhar alguns projetos, que a gente desenvolveu os residentes, todos que participaram eram muito proativos.

Sobre a primeira equipe da RPQ, **Doudna** enfatiza que o Programa a resgatou, o que pode ter se efetivado com a participação ativa dos residentes em planejar, preparar aulas teóricas e experimentais, nas trocas de experiências, na própria renovação dos exemplos dados em sala de aula. Para a segunda equipe, **Doudna** narra:

Doudna: Desse segundo estou tirando muita coisa boa, que é a do grupo da tecnologia, eles trazem coisas assim, hoje eu dei uma aula e agora eu levo até para a outra escola, uma aula inteira de Geometria Molecular com Simulador¹⁰, onde os alunos veem, antes o máximo que eu tinha eram essas moléculas que os alunos montavam e desmontavam, era o meu 3D, agora não, no Simulador você tem moléculas 3D e foi um residente desse grupo

10 **PhET Colorado**: Plataforma Interativa que oferece simulações de matemática e ciências, interativas, gratuita e baseada em pesquisas. Desenvolvida por uma equipe da University of Colorado Boulder, disponível: https://phet.colorado.edu/pt_BR/. Acesso em: 21 jun. 2021.

*agora que me apresentou esse Simulador, eles me apresentaram também o Laboratório Virtual¹¹, mas essa ideia do Laboratório Virtual é um aplicativo que o aluno tem que baixar no celular. Esse é o grupo da tecnologia, agora é Tabela Interativa e Quiz de Química¹², aí em 2020 como eles não tinham começado a ministrar aulas, os meus slides eles até tinham meme, muita ludicidade com figuras, mas sabe o que eles têm hoje em 2021? Gifs, é tudo animado, tudo mexe, não tem mais nada parado, então é uma experiência muito boa também, **eles me transformaram numa professora tecnológica e estou evoluindo**, a minha paciência com os colegas que não querem tá diminuindo, porque tem muitos professores que não querem a tecnologia, é triste, você vê assim que tem professor que realmente quer ficar parado onde está, **mas a Residência Pedagógica vou recomendar que eles façam parte do Programa**, passa um pouco de vergonha no começo né com o que os residentes trazem de novo, mas aí vamos melhorar.*

Sobre a segunda equipe da RPQ, **Doudna** caracteriza este grupo sendo a equipe da tecnologia, devido ao Ensino de Forma Remota, em decorrência da pandemia. Discorre sobre a surpresa que teve ao ver os residentes ministrando aula, da presença de *gifs* nos slides, que se fundamenta em representações que não são estáticas. A professora considera que os residentes a transformaram numa professora tecnológica e que está evoluindo. Chama a atenção, o momento em que **Doudna** pensa em sugerir Programa de Residência para os seus colegas de profissão, no sentido de ajudá-los e aperfeiçoá-los.

Para as vivências de **Doudna**, o que se mostra referente à primeira equipe, no contexto comum do cotidiano escolar presencial são a utilização de macetes, exemplos e experimentos, para a segunda equipe, destacam-se os saberes relacionados ao uso da tecnologia.

Recentemente, diversas pesquisas têm sido realizadas sobre a inserção da tecnologia no Ensino de Química, entre essas tecnologias destacam-se: filmes e séries (LEITE, 2016; SOUZA; LEITE, 2017; SOUZA; LEITE, 2018); utilização de *software* (SILVEIRA *et al.*, 2017); aplicativos de realidade aumentada e realidade virtual (LEITE, 2020); aplicativos para aprendizagem Móvel (LEITE, 2020).

Nessa ótica, pesquisas apontam para a necessidade de serem desenvolvidas práticas pedagógicas capazes de subsidiar as especificidades

11 **Laboratório de Reações:** Aplicativo que apresenta diversas propriedades das reações e substâncias através de várias representações. Desenvolvido pela EvoBooks Editora, disponível: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.evobooks.LaboratorioDeReacoesDemo>. Acesso em: 21 jun. 2021.

12 **Quiz de Química:** Aplicativo que apresenta Ácidos, Íons e Sais Inorgânicos, que fornece subsídios para aprender os nomes e fórmulas da maioria dos Ácidos Inorgânicos, desenvolvido por Andrey Solovyev. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.asmolgam.inorganicacids&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 21 jun. 2021.

relacionadas ao processo de Ensino e Aprendizagem de Química com o uso das Tecnologias. Compreende-se que a pandemia, em certo aspecto, pode ter contribuído para a utilização das Tecnologias Educacionais, talvez não de forma sistematizada, mas com certeza uma experiência que proporcionará aos professores da Educação Superior e Educação Básica repensarem esses aspectos.

4.2. Contribuições da RPQ na formação docente

Quando perguntadas se a participação na RPQ facilitou na construção de aulas experimentais, transposição didática dos conteúdos e confecção de materiais didáticos, narram:

Yonath:** Facilitou, nossa, menina. Acho que se não tivesse a Residência eu iria chegar muito crua, por mais que a gente passa pelas disciplinas que a gente dá aula. **Na hora de planejar uma aula experimental**, na questão da Residência, ajudou a gente, a saber, o quanto de perigo que pode ter para o aluno daquilo que você está fazendo, você não vai o fazer cheirar aquilo que você está fazendo, questão de tempo, porque se tem uma aula de 50 minutos não dá para fazer uma reação que dure 2 horas, então noção de tempo, de risco para o aluno e também de conteúdo, porque as vezes você passa um experimento e não tem nada a ver com a sua disciplina, **então assim a Residência me ajudou a saber planejar melhor uma aula experimental.

Yonath afirma que a sua participação na RPQ facilitou na questão de preparar aula teórica e experimental, em termos de tempo necessário para a experimentação, de cuidado com os reagentes utilizados e a relação entre o experimento e parte teórica. Pelas lentes de **Arnold:**

Arnold:** Me ajudou muito, e na Residência tinha aqueles encontros formativos que a professora E¹³ levava o pessoal lá e dava muita coisa legal. Acho que lá no Médici a gente fez prática de gasolina, fez a prática do sabão, eu já não estava dando aula, mas estava acompanhando. **A única coisa que faltou da Residência para mim, foi essa questão de entrar no sistema, lançar nota e lançar frequência, porque participar de conselho de classe, dar aula, preparar aula, tudo, tudo, só faltou essa parte de lançar nota e das horas atividades, mas as horas atividades é questão de cada professor, no mais, foi maravilhoso, não tive nenhuma dificuldade, não sofri nem um pouco.

13 A omissão do nome da professora caracteriza-se pela preservação da identidade da participante.

Arnold rememora os Encontros Formativos que requeriam a participação dos residentes e preceptoras, com formações específicas. Essas formações eram intituladas por capacitação que visavam o suporte necessário para auxiliar os residentes e preceptoras, com aporte teórico e prático. Costa (2020) afirma que na comunicação entre professores orientadores, preceptores, residentes, professores colaboradores e membros da comunidade escolar que se gestam os horizontes formativos. Essa imersão proporciona um potencial para alcançar resultados.

Na sua perspectiva, **Charpentier** narra:

***Charpentier:** Ajudou muito, justamente porque tinham as exigências de carga horária que eram do projeto mesmo, mas a gente sempre excedia porque os residentes queriam aproveitar a experiência para tentar colocar e prática algumas coisas e justamente a elaboração de alguns materiais, a residente D¹⁴, por exemplo, pegou a ideia de ensinar **Química Orgânica com massinha**, então teve uma **aula prática para produção da massinha**, depois pegaram a mesma massinha que eles fizeram e começaram a **montar as cadeias carbônicas**, foi bem produtivo, os alunos amaram, **teve as gincanas**, que é um jeito que você tem, as vezes a competição aguça os alunos, a vontade de ganhar, **faz os alunos pensarem “se preciso aprender Química para ganhar a gincana, eu vou aprender”**, foi muito legal ver o envolvimento, ver os residentes empenhados em trazerem ideias, para aplicar, o conteúdo dá para fazer tal prática, fazer tal coisa, e foi bem produtivo mesmo.*

Charpentier rememora a participação dos residentes em preparar aulas experimentais e aplicá-las, a utilização de gincanas como um incentivo a participação dos alunos, o que pelas lentes desta professora contribuiu para o envolvimento dos alunos.

Para **Doudna**:

***Doudna:** Simulador, Laboratório Virtual, exemplos que os alunos dão que ajudam a construir uma aula, me ajudou muito. Para a primeira equipe, tem o **bafoômetro**, eu nunca tinha feito, com medo do Dicromato e não tem problema nenhum, então tem o **bafoômetro** e tem toda parte do **Disco de Vinil**.*

Doudna recorda a aplicação do Projeto de Extensão Disco de Vinil¹⁵ e a sua importância para o conteúdo de Eletroquímica, de acordo com a professora

14 A omissão do nome da residente caracteriza-se pela preservação da identidade da participante.

15 **Projeto de Extensão:** “O disco de vinil como tema gerador para o ensino de Química”, promovido pelo Departamento de Química/UFMT, foi realizado no período de 04/03/2019 a 04/12/2019, com carga horária total de 40 horas. Este Projeto de Extensão foi desenvolvido em parceria com a Docente Orientadora, alguns residentes da RPQ, da Graduação em Física, entre outros. Os residentes participaram na condição de instrutor/ministrante e as preceptoras acompanharam a aplicação em cada Escola-Campo.

esta perspectiva do Disco de Vinil remete-se a trabalhar a parte teórica e experimental e que o aprendizado da aplicação deste projeto ajudará nas próximas aulas de Eletroquímica, além também, do Simulador, Laboratório Virtual e exemplos.

Ao contar um pouco das práticas pedagógicas que as professoras tenham adotado em sala de aula que foram vivenciadas na RPQ, narram:

Yonath: O que me ajudou muito foram os macetes que a professora me ensinou, dar exemplos, ela sempre sugeria uns exemplos. A forma de diário de classe eu pensei, vou fazer igualzinho a professora preceptora, porque lembro até hoje que ela anotava no caderno e passava para a planilha e hoje faço isso também, estou organizando tudo bonitinho, mando para o portal, mas essa questão de planejamento foi com ela também. Eu acho que a professora preceptora tentava isso, a questão de conversar com outros professores para ser um ensino interdisciplinar, Mas era bastante legal, porque até então no Projeto Disco de Vinil também foi interdisciplinar, a gente teve uma parceria legal com a Física.

Yonath adota, atualmente, em sala de aula os macetes, a forma de elaboração do diário de classe e planejamento, que aprendeu com a preceptora, além de buscar trabalhar de forma interdisciplinar com as outras disciplinas.

Arnold discorre:

De postura e organização, lembro muito da professora preceptora falando “o professor não fala mal de professor, se tem algum problema para resolver, resolva lá”, então como sou muito flexível, os alunos vinham e falavam “professora tal professora” e eu falava “olha, professor não quer saber do que você tem com outro professor, resolva com ele”, então essa coisa da postura, da organização, do planejar. Agora assim, em termos de prática, de sala de aula, assim tirando essa parte experimental, de metodologia, não teve como, porque a gente tinha aula presencial, a gente ia para a escola, e esse Ensino Remoto é novo, então assim, não tinha como, era novo para os estudantes, era novo para mim também.

Arnold considera que tem adotado em aula a postura, organização e planejamento, que aprendeu com a sua preceptora. Em termos de prática, relata que não tem adotado devido ao Ensino Remoto.

Ao contar um pouco das práticas pedagógicas que tem adotado em sala de aula que foram vivenciadas na RPQ, **Charpentier** narra:

*Justamente essa parte da massinha, eu falei “top, justamente dois em um, você faz uma **prática** e depois você utiliza o material feito na prática para explicar as cadeias carbônicas, abertas, fechadas, ligações do carbono”. Tenho todas essas ideias guardadas e as coisas que eu vou conseguir fazer sozinha em sala de aula, vou fazer, essa prática é um exemplo, outro posso tentar fazer de forma **interdisciplinar**, posso aprimorar com outras disciplinas para a gente fazer com os alunos, ainda não coloquei em prática devido à pandemia. Teve, a residente E¹⁶ que trazia muito dentro das aulas dela **gincanas internas** [...].*

Charpentier dispõe que adotará em sala de aula os experimentos e gincanas que foram aplicadas pelas residentes. A professora relata que ainda não conseguiu aplicar, devido ao Ensino Remoto, mas que certamente fará em sala de aula.

Sobre as *práticas pedagógicas que tem adotado em sala de aula e que foram vivenciadas na RPQ*, a professora **Doudna** narra: *Simulador, Laboratório Virtual e exemplos.*

Em consonância as narrativas das professoras destacam-se como vivências significativas: Planejamento de Aula, Encontros Formativos, Experimentos, Exemplos, Macetes, Gincanas, Tecnologias Educacionais (simulador, laboratório virtual), Projeto de Extensão Disco de Vinil, Interdisciplinaridade, Postura, Organização.

Nóvoa (1992) reafirma a importância da mobilização da experiência em um quadro de produção de saberes, por meio da troca e da partilha de experiências, quando professores em formação podem assumir tanto o papel de formadores como de formandos.

Nesse viés, a RPQ se consolida de modo a fornecer subsídios para que as professoras em formação desenvolvam habilidades no chão da escola, atrelando a teoria e prática. Em contrapartida, como uma via de mão dupla as professoras preceptoras retomam o contato com a IES e compartilham dessa troca de experiência com os residentes.

Estando inserido plenamente no seio do ambiente ambiente profissional, se pode visualizar as falhas formativas, experienciar, criar e aplicar novas metodologias (COSTA, 2020).

Por fim, um dos maiores impactos da RPQ, é o progresso na formação dos licenciandos, pois oportunizam os residentes à imersão na prática docente, com vivências que contemplam a complexidade da profissão docente e, ainda, a sua identificação ou não com a licenciatura, como um divisor de águas. Como efeito, possibilita desenvolver as competências necessárias e essenciais para a profissão docente.

16 A omissão do nome da residente caracteriza-se pela preservação da identidade da participante.

5. Considerações

Esta pesquisa proporcionou contemplar os avanços e contribuições gerados pelo PRP através das experiências e vivências das professoras preceptoras e egressas do programa.

Inicialmente, as egressas Yonath e Arnold, descrevem a importância e significância de serem acompanhadas por uma professora preceptora da Residência Pedagógica em Química, a troca de experiências, sugestão de experimentos, macetes, elaboração de avaliação, liberdade para planejar e para se encontrar na docência, experiências significativas no PIBID e RPQ que permitiu se encontrar dentro da docência, entre outros.

As preceptoras Charpentier e Doudna descrevem que a RPQ proporcionou a retomada do contato com a Instituição de Ensino Superior, troca de experiência com os residentes, parceria nas atividades que foram realizadas, troca de informações, ter sido resgatada pelo programa, renovação dos exemplos utilizados em sala de aula, apoio com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, entre outros.

Se por um viés, as egressas geraram a percepção de encontro e interesse pela profissão docente, as preceptoras receberam ajuda, apoio e incentivo dos residentes. Evidentemente, ambas perceberam uma alteração positiva no seu desempenho após a participação no programa.

Para as egressas, terem participado do programa, facilitou em termos de preparar aula teórica e experimental, tempo necessário para aula, para a experimentação, planejamento, diário de classe, a participação nos Encontros Formativos, que trouxeram uma base teórica em conformidade com aquilo que estava sendo vivido na prática, auxiliando as preceptoras e residentes.

As preceptoras por sua vez, enfatizaram a participação dos residentes em todas as atividades, preparo de aulas teóricas, experimentais e gincanas, que contribuíram para a participação dos alunos, os projetos de extensão e sua utilidade para o saber científico de Eletroquímica, os simuladores, laboratório virtual, entre outros.

Com base nas histórias contadas pelas professoras, compreende-se que elas constroem os saberes ao relatarem situações nas quais vão dando sentido para o Ensino de Química. E, todo o proveito e envolvimento entre as residentes e preceptoras foi possível devido à vasta carga horária do programa e, em específico, dessa carga horária ser cumprida em apenas uma Escola-Campo, sob a supervisão de uma preceptora.

Ribeiro (2016) destaca que a base de saberes científicos e pedagógicos de conteúdos necessários ao Ensino de Química pode ser impulsionada na formação inicial, aqui, dando ênfase ao Programa de Residência Pedagógica, além da participação em outros programas (Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação a Docência, Programa de Iniciação Científica, Programa de Tutoria, Programa de Monitoria) e Projetos de Extensão que potencializam a produção de saberes sobre a docência e práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva do desenvolvimento de saberes que impulsionam a formação de professores menciona-se o Projeto Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora que visa aprimorar a formação de docentes da Educação Básica, oferecendo um programa de formação continuada (UFJF, 2018). Dessa forma, demarca-se a necessidade de continuidade de programas e políticas de formação inicial e continuada de docentes que possibilitem o desenvolvimento dos seus saberes e complemente a educação recebida na no Ensino Superior com as experiências e vivências encontradas nas escolas de Educação Básica.

Por fim, destaca-se que esses programas podem oferecer um caminho mais consistente, sólido, participativo e motivado, aprimorando os conhecimentos dos licenciandos e das preceptoras na tessitura de sua prática, gerando grandes impactos na formação de professores e conseqüentemente, na qualidade da Educação Básica e Superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior cursos de licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 2, p. 11, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 9 set. 2019.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011. 250 p.

COSTA, J. L. S. **Os Impactos do Programa de Residência Pedagógica na Escola-Campo IFRN Ipanguaçu**. [S. l.]: Editora Famen, 2020. Disponível em: <https://www.editorafamen.com.br/ebooks/2020/l3-cap1.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2021.

LEITE, B. S. Aplicativos de realidade virtual e realidade aumentada para o Ensino de Química. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, e097220, 2020.

LEITE, B. S. Aplicativos para aprendizagem móvel no Ensino de Química. RCEF: **Rev. Cien. Foco**, Campinas: Unicamp, v. 13, e020013, p. 1-21, 2020.

LEITE, B. S. Aprendizagem tangencial no processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos: um estudo de caso. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 14, n. 2, dez. 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. [S. l.: s. n.], 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPP-D_A_Novoa.pdf. Acesso em: 30 dez. 2021.

RIBEIRO, M. T. D. **Saberes Científicos e Pedagógicos de Conteúdo expressos pelos professores egressos do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência em Química da UFMT**. 2016. 161 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) –Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SILVEIRA, T. A.; CARVALHO, M. R. A.; LEITE, B. S. Uso do Quiptabela no Ensino de Química: uma análise à luz da Teoria da Instrumentação. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 9, v. 23, dez. 2017.

SOARES, E. C. O programa da Residência Pedagógica e a importância da dimensão profissional para o Ensino de Química. **Saberes y Prácticas: Revista de Filosofía y Educación**, v. 6, n. 1, 2021. Sección Dossier Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) – FFYL – UNCUYO.

SOUZA, J. I. R.; LEITE, B. S. A química nas séries de TV: um recurso para promover a aprendizagem tangencial de Portnow e Floyd no Ensino de Química. **Revista Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 5, 2017.

SOUZA, J. I. R.; LEITE, B. S. Utilização das Séries de TV no Ensino de Química. **Revista Virtual Química**, v. 10, n. 4, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Projeto de residência docente na UFJF**. Juiz de Fora: UFJF, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Química**. Cuiabá: UFMT/ICET, 2009.

CAPÍTULO 6

PROFESSORES/AS EM INÍCIO DE CARREIRA E OS SENTIDOS PRODUZIDOS NA DOCÊNCIA

*Luciane de Almeida Gomes*¹

ORCID iD: 0000-0002-1325-1373

Lattes: 7656488075542816

*Evando Carlos Moreira*²

ORCID iD: 0000-0002-5407-7930

Lattes: 4561814544149415

1. Introdução

O trabalho que aqui se inscreve é parte de uma pesquisa concluída que se desenvolveu no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (PPGE/UFMT), em nível de doutorado, a partir da opção por uma metodologia colaborativa, com perspectiva emancipatória, que assumiu como princípio considerar o/a professor/a, não como sujeito de um percurso de pesquisa, mas como partícipe, com “voz e vez para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos uns dos outros” (IBIAPINA, 2016, p. 47)

Os estudos que colocam pessoa do/a professor/a como cerne do processo metodológico, são considerados recentes e assumem o desafio de considerá-los como “centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 2013, p. 15). Uma mudança de postura nas pesquisas em Educação que deslocam o debate do campo acadêmico das práticas e teorias pedagógicas em Educação para a pessoa do/a Professor/a e sua Formação, seu desenvolvimento profissional.

Segundo Nóvoa (2007), o início dessa mudança é deflagrado pela publicação do Livro de Ana Abraham, em 1984, intitulado “*L’enseignant est une personne*” (O professor é uma pessoa). Segundo ele, os/as professores/as após serem ignorados nos anos 1960, esmagados nos anos 1970 e controlados

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Função que desempenha e Instituição a que está vinculado (SIGLA), cidade, estado, país. E-mail: lualgomes@hotmail.com

2 Pós-Doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. E-mail: ecmmoreira@uol.com.br

nos anos 1980, são reposicionados nas pesquisas em educação, de maneira a ocupar o centro dos processos investigativos.

Mas, apesar dos enormes avanços neste domínio, é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma teoria da personalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2007, p. 8).

Dessa forma, reconhecemos que não há como pensar os temas fundantes da Educação, como os dilemas que nascem do manuseio da sala de aula, o processo identitário da profissão, as práticas de ensino, ou formação de professores/as, suas ações, dissociadas da dimensão pessoal. Goodson (2013) enfatiza que para compreender as práticas dos/as professores/as, suas formas de ser e estar na profissão, é necessário conhecer suas histórias de vida porque suas experiências pessoais determinam suas escolhas, contingências e opções individuais.

Day (2001), também afirma que o pensamento e a ação do/a professor/a são resultados da interação entre diversos elementos da profissionalidade e suas histórias de vida. Assim, ainda aproveitando as contribuições descritas por Carl Rogers (2009), sobre “Tornar-se pessoa”, a partir um percurso de psicoterapia que nos permite compreender que esse processo é contínuo e complexo, é possível constatar que, assim como ninguém nasce pessoa, vai se tornando pessoa, da mesma forma, não nascemos professores/as, nos tornamos professores/as, ao longo de um processo de desenvolvimento profissional que envolve muitos aspectos de nossa vida.

É nessa direção que as discussões que se apresentam nesse texto, fruto de um percurso colaborativo desenvolvido ao longo de um ano com professores de Educação Física, colocou luz sobre a questão da formação de professores, tendo em vista seu desenvolvimento profissional a partir de um tema específico que é o dos/as professores/as iniciantes, porque a entrada dos/as professores na carreira é fundamental para pensarmos o conjunto da Formação. Uma tentativa de pensar a formação e o desenvolvimento profissional na perspectiva de professores iniciantes, dentro de um percurso sensível e complexo que se deu no processo de “tornar-se professor”.

Essa tentativa exigiu uma perspectiva de pesquisa que considerasse o papel fundamental que os professores exercem como produtores de conhecimento numa perspectiva emancipatória, e segue as pistas deixadas por Nóvoa (2013, p. 25), ao reconhecer a dificuldade que é

[...] mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), e de aceitar que por detrás de uma –logia (uma razão) há sempre uma –filia (um sentimento), que o auto e o hetero são dificilmente separáveis [...].

Nessa perspectiva, o percurso metodológico, para assumir a responsabilidade de convergir as dimensões pessoais e profissionais nesse processo de desenvolvimento profissional, deixa de ser um mero experimento, para se tornar um caminho trilhado que nos aponta a experiência como possibilidade de reflexão e ação, construindo os sentidos para o ser professor, a partir de suas perspectivas sobre a ação.

O trabalho original, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, assumiu como objetivo principal compreender como professores de Educação Física em início de carreira, transformam suas experiências formativas e tornam-se professores, em um percurso de desenvolvimento profissional.

A pesquisa contou como colaboradores, três professores de Educação Física em início de carreira, egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física da UFMT, que têm em comum a participação como bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e, que no ano de 2017, haviam completado um ano de docência na rede municipal de ensino de Cuiabá, empossados no segundo semestre de 2016.

O percurso metodológico se deu a partir de espaços de negociação e reflexão produzidos que foram assumidos como lócus da pesquisa e aconteceram dentro e fora das escolas, em condições diferentes de organização, a partir das reflexões sobre os sentidos que os partícipes produziram sobre sua prática de forma individual e coletiva. O projeto previu dois dispositivos mediadores: a Observação Colaborativa e os Ciclos de Estudos Reflexivos. O grupo focal foi utilizado como dispositivo mediador complementar, com a finalidade de avaliar o percurso de pesquisa.

Os dados que aqui se apresentam, são oriundos do segundo grupo focal, depois de realizados sete Ciclos de Estudos Reflexivos, ou seja, depois do percurso colaborativo já estar mais amadurecido, permitindo enxergar a complexidade e os desafios dos anos iniciais da carreira e indicar a emergência de programas de indução profissional que contemplem a necessidade de acompanhar, apoiar e promover aprendizagens, não técnicas da profissão, potencializadas a partir das interações que acontecem no interior da escola.

Dessa forma, tem-se como objetivo do presente texto compartilhar os sentidos produzidos pelos professores em início de carreira a partir da realização de um grupo focal, bem como refletir sobre questões sensíveis que

nascem da relação com os anos iniciais da profissão, de maneira a pensar na necessidade de ações intencionais de indução profissional e espaços que possibilitem a partilha das experiências vividas nas escolas.

2. Percorso teórico-metodológico

Os princípios já apresentados, e que orientaram o percurso teórico metodológico da pesquisa, permitiu que assumíssemos a consciência de que faríamos uma pesquisa “com” os professores em início de carreira e não “sobre” os professores, o que nos aproximou das perspectivas emancipatórias de pesquisa.

Um percurso de pesquisa que assumiu como objetivo principal compreender como professores de Educação Física em início de carreira, transformam suas experiências formativas e tornam-se professores, exigia uma construção teórico metodológica que possibilitasse reconhecer os professores de Educação Física em início de carreira como centro dos processos de Formação Inicial e Continuada, como pessoas/professores que se fazem ao longo de um percurso intenso e complexo.

Os sentidos para esse processo só poderiam surgir a partir de relações colaborativas entre professores e pesquisadores, escolas e universidade, o que permitiu conferir outros sentidos para formação inicial e continuada de professores de Educação Física no estado de Mato Grosso. A pesquisa trouxe para participarem desse percurso três professores de Educação Física que tomaram posse no concurso do município de Cuiabá em 2016, portanto, em início de carreira, egressos da Faculdade de Educação Física da UFMT – Licenciatura e ex-participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Nesse texto serão identificados por Professor 1, Professora 2 e Professora 3.

Toda a relação necessária se construiu no percurso da pesquisa realizada a partir da condução dos dispositivos mediadores da pesquisa, ao longo do ano letivo de 2017. Foram realizados sete ciclos de Estudos Reflexivos que compreenderam Ciclos de Observação (reflexões individuais e na escola) e Ciclos de Reflexão (encontros coletivos).

Esses dois “dispositivos mediadores” foram considerados Observação Colaborativa e Ciclos de Estudos Reflexivos (IBIAPINA, 2008), porque juntos possibilitariam a descrição, a informação, o confronto, capazes de promover a reconstrução. Em cada ciclo foram construídos sentidos pelos próprios professores para as situações vivenciadas no âmbito das práticas educativas que são compreendidas na relação com o início da carreira.

Antes do início da realização desses ciclos, como é próprio da pesquisa colaborativa, foram cumpridas as etapas de sensibilização para uma adesão voluntária, a negociação para organização de todas as etapas do percurso e a

determinação da clareza dos papéis de cada partícipe, até para que os espaços de reflexão se consolidassem como ambiente de confiança permitindo alcançar os objetivos.

O grupo focal foi inserido como dispositivo complementar, pela necessidade de avaliar o percurso de pesquisa, o que nos permitiu enxergar a evidência dos princípios colaborativos e compartilhar sentidos para outras questões, ou seja, o “grupo focal” foi utilizado como um terceiro dispositivo mediador da pesquisa.

Foram realizados dois grupos focais, um após o ciclo de reflexão em agosto de 2017, e outro ao final do percurso da pesquisa, em um encontro específico, no mês de dezembro de 2017. Essa estratégia foi fundamental para avaliar o percurso de pesquisa e trazer questões diretas sobre o início da carreira. E são essas questões que apresentamos nesse texto, os sentidos produzidos pelos professores em início de carreira compartilhados no segundo grupo focal.

Apesar de ser recomendado para grupos de 7 a 12 participantes, o grupo focal foi realizado com os três professores que se mantiveram como partícipes da pesquisa. Os dois grupos focais foram inteiramente filmados e transcritos na íntegra, para que fosse possível uma análise aprofundada.

Para cada sessão foi previsto um roteiro de questões previamente elaborado e aprovado por todos os participantes. O roteiro continha questões principais e questões circunstanciais, que tinham como objetivo trazer os partícipes de volta às questões centrais da pesquisa, evitando fugir do tema.

O segundo grupo focal, trouxe questões mais amplas e permitiram avaliar o percurso de pesquisa realizado e refletir sobre questões relacionadas ao início da carreira, sendo orientado por algumas das questões que serão apresentadas neste texto: 1. O que é a escola para vocês? (como vocês estão compreendendo a escola)? 2. Como tem sido o início da carreira para vocês (dificuldades, desafios)? 3. Vocês se sentem preparados para a docência na escola? 4. Quais as maiores dificuldades que vocês estão enfrentando? 5. De que forma essa pesquisa contribuiu para sua formação, ou para construção da sua identidade docente?

Os grupos focais permitiram articular os ciclos de observação e de reflexão às questões centrais da pesquisa, possibilitando a escuta mais precisa dos/as professores/as sobre aspectos mais específicos. E neste trabalho nos permite reconhecer questões centrais da docência vividos por professores de Educação Física em início de carreira.

Torna-se necessário esclarecer que a pesquisa colaborativa se insere na abordagem sócio-histórica, encontrando princípios em Vigotski, que considera a relação entre homem e natureza uma relação dialética, em que o homem

transforma a natureza e é transformado por ela ao longo de um processo que foi construindo a história e a cultura (IBIAPINA, 2008; VIGOTSKI, 2007).

Nesse processo de formar-se como ser social, ele “muda os modos e procedimentos de sua conduta, transforma códigos e funções inatas, elabora e cria novas formas de comportamentos sociais” (IBIAPINA, 2005, p. 30).

As pesquisas realizadas com base nessa perspectiva compreendem e explicam a realidade em seu movimento, trabalhando processos reflexivos que possam apreendê-lo de forma concreta e sensível em uma construção teórico-prática, lógico-histórica, que capte principalmente as estruturas, as relações e os processos, permitindo-nos fazer uma leitura reflexiva dos elementos globais que se inserem no âmbito da diversidade, das hierarquias, das desigualdades, das divisões de outras formas antagônicas e contraditórias da prática social (IBIAPINA; FERREIRA, 2007, p. 30).

3. O grupo focal

Como mencionado anteriormente, o grupo focal foi utilizado como dispositivo mediador complementar da pesquisa, a fim de avaliar o percurso e trazer questões que não surgiram durante os ciclos de reflexão. Sua utilização foi uma tentativa de enxergar se os princípios emancipatórios previstos pela pesquisa orientaram de fato os espaços reflexivos.

O esforço colaborativo nos colocou diante da própria ação docente, no seu lugar original, potencializado por espaços de reflexão que se consolidaram como lócus da pesquisa. Assim, esse percurso de tornar-se professor, de aprender a docência na escola e produzir conhecimentos sobre as práticas, nos ensina sobre a Formação Inicial e Continuada de professores, considerando os anos iniciais da carreira, além de nos induzir à aprendizagem de um processo de reflexão e de colaboração (IBIAPINA; MAGALHÃES, 2015).

Ao longo dos sete ciclos reflexivos, surgiram evidências que destacamos aqui para que possamos compreender o contexto dos/as professores/as partícipes da pesquisa em seu início de carreira: 1. Não há nenhuma ação intencional de indução profissional para professores em início de carreira; 2. Nenhum dos/as professores/as pôde autorar os seus planejamentos, cabendo assumir o planejamento do/a professor/a anterior; 3. A participação na escola e a disposição organizacional tem sido conquistada de formas diversas, mas em sua maioria de maneira bastante vagarosa, conflituosa e solitária. Ainda, enfrentam questões próprias da especificidade da área, como a legitimação da Educação Física como componente curricular (GOMES, 2019).

Cabe lembrar que o segundo grupo focal aconteceu como última ação de reflexão coletiva da pesquisa, ou seja, as relações colaborativas já estavam

amadurecidas e esses espaços já haviam se consolidado como espaços de reflexão para produção de sentidos em ambiente seguro e confiável.

A primeira questão teve como intenção identificar como os professores colaboradores compreendem a escola, visto que Huberman (2013) considera que nos anos iniciais da carreira há um choque de realidade que confronta o ideal de escola construído na Formação Inicial. Dessa forma, os professores nos apresentam a escola como espaço de acolhimento.

[...] eu acho que uma palavra que definiria uma função social é “acolher”, acolhimento. Pelo que a escola passa, pelo papel que ela tem que desenvolver, a partir de cada situação que ela tem que desenvolver, o que a sociedade impõe para ela resolver, acaba saindo na escola. Exemplos de alunos que chegam sem se alimentar, a escola vai lá [...], então ela sempre acaba acolhendo qualquer situação que chega a ela, e ela, tanto por lei, até por questão de humanização, ela nunca vira as costas para essas situações, que é receber o aluno em qualquer situação que ele esteja, resolver o problema que esteja ali (Professora 2).

Eu concordo com a Professora 2 que é um espaço de acolhimento (Professora 3).

Além de compreender a escola como espaço de acolhimento, os professores também apresentam uma perspectiva que atribui à escola função de formação para o trabalho e para a vida em sociedade.

Eu acho que essencialmente, preparar para o mundo do trabalho, isso significa garantir ser repassado para as novas gerações todo conhecimento científico, político, acumulado historicamente. O problema é que isso essencialmente, na prática, eu acho que a escola é uma corda bamba, tem dois lados puxando. Quando você fala preparar para o mundo do trabalho, é muito amplo isso, porque você pode preparar para o mundo do trabalho como uma força que só reproduz, alienada, ou você pode preparar para o mundo do trabalho de modo que as pessoas que vão ser formados por esse trabalho consigam interpretar aquilo que eles falam, ter uma visão crítica e entender todo processo e não uma parte disso. Nesse sentido, a escola, por mais que a essência dela é essa, ela está numa disputa, é um cabo de guerra, ora é puxado para cá, ora é puxado para lá (Professor 1).

[...] eu acho que “um” dos papéis da escola é o mercado de trabalho, mas eu também percebo que ela quer contribuir assim na formação da pessoa, quando você fala de mercado de trabalho, quando você forma a pessoa para essa ideia do trabalho, é como se esperasse um [...] Dá impressão que a escola quando quer formar uma pessoa para trabalhar, é como se

quisesse dar um retorno. Tem esse lado, mas eu também vejo assim, a pessoa trabalhar todo mundo vai acabar precisando um dia, mas a formação dela para ela conviver nesse espaço, melhorar esse espaço, e ela não vai melhorar só trabalhando efetivamente no emprego, mas no convívio com os outros, na relação com as pessoas, porque ali, vai receber informação de tudo quanto é lado, tem a parte da religião, tem a parte política, tem a parte dos conhecimentos que você falou que são selecionados, eu vejo que a escola faz essa disputa, mas é uma ponte, tem um monte de gente diferente ali. Então eu vejo como papel da escola, essa contribuição para as pessoas saírem melhor formadas para sociedade, não sair só com a cabeça de conhecimento mais importante é só o que vem da minha família, ou só o que vem da igreja, mas um combina com o outro. Escola acho que une as várias instituições (Professora 3).

É interessante observar, no relato da Professora 2, o movimento da escola na direção da aprendizagem dos alunos.

[...] não conseguimos resolver muito além dessas questões familiares, porque a gente tem um limite também. Então, até o momento que a gente tem que acionar conselho, chamar os pais, então todo um processo que a escola se move com família, nessa tentativa de melhorar, tanto o ensino aprendizagem do aluno que parte tudo de como ele vem pra escola, como que está a cabeça daquela criança, tudo atrapalha no que ele está aprendendo, e quando a escola identifica o que está atrapalhando essa criança aprender, ela vai em busca da solução, e tenta dar esse acolhimento para que ela possa se sentir acolhida, sentir mais afeto dentro daquele espaço que ela está ali, desde o primeiro dia e durante o ano todo (Professora 2).

Poderíamos aqui, discutir a função social da escola a partir de Pérez Gómez (2007), dentre as quais destaco a função socializadora, a função educativa, as contradições desse processo de socialização, a função compensatória, porque abrigam parte da compreensão de escola que eles apresentam.

No entanto, ao longo deste trabalho fomos conhecendo cada um desses professores a partir de suas ações didáticas e a compreensão de escola que eles revelam tem uma relação muito próxima com as realidades que vivenciam, do acolhimento, da convivência em sociedade, da formação para o trabalho, ou formação política. Confirma a constatação de Garcia (2013) quando realizou uma pesquisa com professores em início de carreira, eles se diferenciam de acordo com o contexto. E, acrescentamos, diferenciam-se também porque o percurso de desenvolvimento profissional é um processo de desenvolvimento da pessoa.

O segundo questionamento chamou a atenção dos/as professores/as para a entrada na carreira, fazendo-os pensar sobre como tem sido esse início. As

reflexões da Professora 3 sobre os anos iniciais da carreira traduzem o conceito de “choque de realidade” que marca a “distância entre os ideais e as realidades quotidianas”, como nos apresenta Huberman (2013, p. 39).

Difícil. Eu acho que é um pouco assustador porque a gente vem de uma ideia de escola enquanto aluno, de quando a gente foi aluno da escola, aí passa pela universidade a gente cria um recorte da escola, não vou falar equivocado, mas muito superficial da escola, aí quando a gente chega lá e vê [...], “Nossa senhora! O tanto de coisa que eu vou ter que fazer!”, o tanto de desafio que eu nem sabia que existia. Acho que é bem difícil porque a gente coloca o que a gente achava que era da escola, e o que ela ainda é porque a gente ainda está conhecendo, e dá um choque porque a gente cria muita expectativa positiva ou expectativa muito negativa. Então, para mim está sendo difícil esse começo porque esse choque é muito grande, a gente se assusta muito, a gente fica muito nervosa com as coisas, a gente fica muito estressada, a demanda é muito maior do que a gente acha que é, é muita coisa pra fazer, é muita coisa pra entender, é um monte de informação que a gente não tinha noção que existia na escola (Professora 3).

A Professora 2 e o Professor 1 concordam em caracterizar os anos iniciais como anos de aprendizado. Se compreendemos a formação como um processo contínuo, abarcando toda a carreira docente, os anos iniciais são aqueles que potencializam o “aprender a ensinar”, pela ávida construção de possibilidades que exige a função docente (GARCIA, 2013).

[...] difícil foi em alguns momentos, mas eu me senti muito apoiada na escola que eu escolhi. Eu tive um grande apoio tanto na parte pedagógica, da coordenadora da minha escola, tenho até hoje, quanto da gestão, me deram muita oportunidade de mostrar capacidade de fazer muita coisa, me deram um papel de confiança, então para mim, acho que difícil não seria uma palavra que eu usaria, mas a palavra “aprendizado”. Nesses quase dois anos foi um grande aprendizado, fiz grandes amizades na escola, muitos professores me ajudaram muito em situações que eu não sabia fazer, então assim, o que era difícil, as pessoas que estavam perto de mim me mostravam uma forma de ver de uma maneira mais calma, mais tranquila de ver a situação, então para mim foi como um aprendizado (Professora 2).

O Professor 1, além de considerar os anos iniciais como anos de aprendizado, também menciona a frustração como um sentimento que caracteriza esse percurso inicial da carreira, quando relata problemas próprios do estatuto profissional, questões que só se apresentam a partir da relação com a escola.

Eu acho que Professora 2 usou uma palavra correta, que é aprendizado. Tem sido um grande aprendizado, isso é verdade. Por outro lado, também tem um pouco de frustração, eu pelo menos sinto um pouco de frustração no sentido de que você se depara com uma situação, aí eu acho que é um recorte. Eu já trabalhei em outras instituições de ensino, particularmente nessa que eu estou, uma frustração no sentido de você não conseguir trabalhar o que você acha que você poderia trabalhar, tem toda uma situação de indisciplina, de conflitos sociais que são trazidos para escola, todas as contradições impedem você de desenvolver, o que você poderia desenvolver. E isso, você sabendo o potencial de coisas que você poderia trabalhar e você não consegue trabalhar, isso dá uma frustração. Isso sim dá uma frustração. Por outro lado, é um aprendizado, de como você olha tudo isso você tenta se superar, em todo instante criar novas alternativas, é uma batalha constante, eu acho que é essas duas combinações, Aprendizado combinado com a frustração e a tentativa de superar isso (Professor 1).

Os professores têm uma consciência dos limites da Formação Inicial, mas foram unânimes em afirmar que se sentiam preparados para a docência na escola.

Eu me sinto, eu me sinto totalmente preparado. Eu me sinto. Com coisas para aprender, evidentemente, mas eu me sinto preparado (Professor 1).

É, eu estou aprendendo bastante. Acho que também entra dentro do que a Professora 2 falou, quando você tem apoio dentro da escola, ajuda, né? No nosso caso, eu mudei de escola, e entrei em duas, completamente diferentes em estrutura, com bastante problema, mas com estruturas diferentes. Ajuda também a ter a visão do que é difícil, do que ficou mais leve, mas eu estou aprendendo. Preparado, eu acredito que a gente foi muito bem formado nesse sentido da ideia de [...], não que não se frustra, mas na ideia do que é possível fazer. Nesse sentido a gente foi bem preparado, que é possível fazer diferente, que é possível acreditar que dá para melhorar, porque se a gente não acreditar que é possível melhorar, o que que a gente vai ficar fazendo lá? (Professora 3)

Eu acho que a frustração faz parte dessa construção, porque se tudo que a gente fizer der certo, a gente não vai nunca vai melhorar, nunca vai pensar de uma outra forma. Quando a gente dá de cara com a frustração é uma forma da gente repensar, “Bom! Desse jeito não deu certo, vou ter que fazer de outro jeito!”, e quando você muda o caminho, a forma de fazer, é a hora que você começa a aprender os remanejamentos que você pode fazer para tudo aquilo que você está fazendo (Professora 2).

A Professora 2 quando retoma a questão da frustração, nos faz enxergar o potencial formador que a escola tem e a necessidade de que essas experiências frustrantes não sejam traumatizantes, mas sim formativas. Assim, as experiências de cada um nas posições que assumem nos diferentes contextos são significativamente influenciadoras das suas maneiras de ser e estar na profissão (FORMOSINHO, 2009).

Quando perguntados sobre o que eles consideram as maiores dificuldades que eles enfrentam na escola, a indisciplina foi apontada por todos os professores que mencionam o desinteresse dos alunos pelas aulas, a construção das possibilidades de mediação e relação com a família como parte desse desafio.

O meu é indisciplina, em alguns momentos, principalmente com os grandes, eu faço um recorte, os pequenos não entram, principalmente com os grandes, uma sensação de falta de interesse. Parece que [...] é uma sensação, não que seja uma realidade, mas é uma sensação de que eles não querem aprender. A sensação que paira é essa, não que essa seja a questão central. Às vezes a forma de aprendizado deles é diferente, mas a sensação que aparenta é essa. E a questão da indisciplina, as duas coisas que tem sido meus grandes obstáculos (Professor 1).

Para mim é a indisciplina, porque eu estou descobrindo o que é ser firme, que nem eu estava falando para professora, eu escuto muito, então às vezes eu escutar não me ajuda a resolver o problema de indisciplina, por exemplo. Eu saber o que é ser firme, se é você falar mais alto, se é você não rir para o aluno, se é você ser brava, ou você não voltar atrás no que você diz, eu estou construindo (Professora 3).

Eu acho que a indisciplina é um problema a parte, eu não tive dificuldade com a questão de conteúdo, com a questão de dar uma aula [...], não assim, de início a gente sente receio de como fazer, de como não fazer, de como organizar, se a gente pesquisar a gente encontra tudo facinho e consegue fazer. Mas acho que no momento que você está dando aula, o que atrapalha, é a indisciplina, quando você puxa a raiz do problema, acho que uma das dificuldades é essa relação entre família e escola. Se a gente parar para observar, o aluno que tem a família mais próxima da escola, que o pai realmente se preocupa em estar lá e saber, pergunta para professora como ele foi hoje, e aquele do bagunceiro vai dar um esporro no filho na sua frente, e vai falar assim, aqui professora, qualquer coisa a senhora me liga”, a criança tem uma melhora na sala de aula. Realmente atrapalha, tem criança que o dia que ela fala pra você que ela não quer fazer nada, ela também não deixa você fazer nada, ela sobe na mesa, ela revira sua mesa, ela xinga, ela bate, então ela faz o que ela quer na sala de aula. E às vezes essa questão da família com a escola, a escola fica de mãos atadas, porque como a gente trabalha

com crianças pequenas, a escola não tem o poder, e nem pode, porque eles estão protegidos pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a gente não pode falar, por exemplo, “nós estamos convidando a senhora a tirar o seu filho da escola”, a gente não pode fazer isso, a vontade é fazer, “fulano, vai procurar outra escola que a gente não quer mais você aqui”. Essa coisa da indisciplina acho que pesa bastante, mas acho que o ponto chave é essa relação da família com a escola (Professora 2).

Foi possível constatar que a dinâmica para o enfrentamento da indisciplina ainda está sendo aprendidas na medida em que se apresentam. Foi possível observar certa insegurança dos/as professores/as para lidar com a indisciplina, fruto de um percurso muito solitário, como tem sido o início da carreira do/a professor/a, o que faz com que as estratégias para enfrentar os conflitos que surgem sejam individuais, pontuais, e por vezes, pouco eficientes, o que pode trazer a sensação de impotência.

Um sentimento que surgiu, associado à indisciplina, como problema vivenciado nesse início da carreira, evidenciado pela Professora 3, é a solidão, a falta de apoio, e a ausência de uma organização coletiva. A entrada na carreira também deveria ser a entrada em uma comunidade que tem uma cultura própria, a socialização é a aquisição de uma cultura (GARCIA, 2013).

Então, a indisciplina também é uma das coisas mais difíceis, mas para mim, não é nem isso, para mim o problema é o apoio um do outro. E na escola, para mim é muito difícil você levar uma ideia e ninguém considerar a ideia, porque eu estava tentando resolver tudo como se fosse só minha responsabilidade, entende? A indisciplina do aluno, igual a professora falou, sozinha eu não ia resolver (Professora 3).

As discussões sobre indisciplina foram recorrentes nos sete ciclos, o que nos permitiu reconhecer esse como um dos grandes problemas enfrentados pelos/as professores/as em início da carreira.

A Professora 2 ainda mencionou o protocolo de medidas a serem adotadas em casos que extrapolam a capacidade da escola, mas que, muitas vezes mantém a impotência da escola frente a algumas situações.

A medida é: chama o pai, conversa com o pai. Não resolveu, chama o conselho tutelar. Depois que passa pelo conselho, a gente não pode fazer mais nada, a gente tem que aguardar. A criança permanece na escola, ela permanece fazendo coisa errada, igual a professora falou, eu não estudei 4 a 6 anos da minha vida para receber tapa, apanhar de aluno de 5, 6 anos, é o cúmulo. Você chegar lá para ensinar e aluno te bater e você não poder fazer nada. Essa coisa da indisciplina acho que pesa bastante, mas acho que o ponto chave é essa relação da família com a escola (Professora 2).

As afirmações da Professora 2 mobilizaram os colegas a manifestar sua posição sobre o assunto, consideras a partir de cada realidade.

[...] é por isso que o problema vem de fora para dentro, e a escola como uma parte da sociedade, ela vai reproduzir tudo o que acontece lá fora. Então por exemplo, eu concordo com você, geralmente as famílias que estão mais próximas você consegue resolver esses conflitos. O problema, por exemplo, da escola onde eu estou, se você for pegar, grande parte não tem nem família, grande parte nunca viu o pai, grande parte mora com a vó, grande parte a mãe está internada por questões de drogas, o pai está preso, então, com que família você vai lidar? Então o guri que é aquele que sobe em cima da mesa lá, depois você vai buscar entender, a mãe está internada, no dia seguinte alguém está hospitalizado, não tem atendimento médico, então tem toda uma questão que faz com que esse aluno chegue rebelde lá, então são coisas que a gente tem que aprender lidar, mas meio que foge do controle da escola, porque é um problema social, muito maior do que um problema de Educação, de metodologias, de currículo (Professor 1).

A frase “a revolução tem que acontecer de fora para dentro”. Mas, a Professora 1, eu já reparei que ela é muito mais sensível à história da família, do percurso antes do aluno. Talvez, eu fiquei pensando, talvez porque você tenha um apoio maior dentro que te permite observar mais o que acontece com esse aluno, e como a gente tem esse conflito ainda, a gente está tão preocupada em resolver aquilo ali, que a gente não consegue dar tanta atenção a essa parte da família (Professora 3).

De uma forma geral, as questões apresentadas até aqui, confirmam as impressões colhidas ao longo do percurso da pesquisa, mesmo que não tenham sido diretamente apontadas, as observações e as discussões realizadas nos Ciclos de Reflexões puderam ser conferidas pelas respostas as questões apresentadas no segundo grupo focal. Compreensões que só puderam ser apresentadas como fruto de um percurso colaborativo que se faz a partir de espaços que nos ensinam a reflexão e a colaboração.

Ibiapina (2008) afirma que a pesquisa colaborativa transforma a escola e a universidade, à medida em que assumem o desafio de unir o interesse de ambos, produção de conhecimento e Formação. Desta forma, a última questão apresentada neste texto, aborda as contribuições do percurso colaborativo para os/as professores/as, a despeito do seu potencial formativo. Ibiapina (2016, p. 49) menciona que a mediação dos processos colaborativos “cria possibilidades para o questionamento crítico, mas não há garantias definitivas de que as discussões gerem desenvolvimento”.

Mas assim, em linhas gerais, eu acho que é colocar a autorreflexão sobre as nossas aulas, e a ter a vantagem de você poder compartilhar isso com outras pessoas, olhar o que os outros estão fazendo, comparar as realidades. As minhas aulas foram mudando aos poucos, teve coisas que eu fui abandonando, teve coisas que eu fui incorporando, nessa reflexão, nessa autorreflexão. A autorreflexão de sempre procurar, será que é isso mesmo? Será que o caminho é aqui? Testar coisas novas. Talvez se eu não tivesse esses encontros, essa pesquisa toda, talvez eu não teria seguido essa trajetória, acho que ficaria uma coisa menos reflexiva [...], eu testaria menos alternativas. Porque eu fui levado a testar novas alternativas, vendo as possibilidades que estavam postas nas nossas conversas. Acho que isso foi o principal (Professor 1).

Eu acho que a vida na escola, quando dá a largada e começa o ano, eu acho que é uma corrida. E o professor, eu falo assim, mesmo que a secretaria que é responsável pela educação, proporcione a todos os professores formação continuada, o professor ainda assim segue numa correria, como se ele não conseguisse parar e olhar para o lado daquilo que ele tem feito ao longo de sua trajetória. Então, a cada encontro que a gente foi fazendo, é como se fosse um “pit stop”, a cada “pit stop” a gente parava, olhava o que foi feito lá para trás, analisava, conversava, questionava, lia da forma que a senhora trazia, fazia uma leitura de acordo, dentro daquele contexto todo que aconteceu, que a senhora percebeu que tinha mais [...], como no caso da indisciplina, a questão da violência, a questão da avaliação, então aí, depois desse “pit stop” a gente continuava a corrida e começava, igual o Professor 1 falou, a testar novas forma, fazer de forma diferente, ou tentar pensar mais antes de fazer qualquer coisa. E a cada parada era uma forma de contar a experiência e testar, fazer novas experiências. Foi uma corrida, cheia de “pits stops” que a gente aprendeu muita coisa nesse sentido (Professora 2).

Eu percebo que contribuiu para minha identidade docente, nossa, de nós três aqui, foi pensar que as coisas são possíveis, porque a gente estava no começo, muito achando que a escola não tinha condições [...], a gente nunca ia conseguir melhorar, pensar coisas que a gente sentiu que seria bom para aquele espaço. No começo, não tanto a Professora 2 que conseguia ter mais segurança assim, mas para mim, foi entender que era possível, que eu tinha colegas que estavam sentindo às vezes as mesmas coisas que eu e entender que professor é isso, professor não é aquele que sai pronto da faculdade. A gente sai achando que está pronto. Aí quando a gente entra na escola, e com essa formação, foi a gente entender que a gente está preparada, não pronto, o professor vai estar sempre se preparando, mas pronto ele nunca vai estar, porque ele vai estar sempre tendo que aprender alguma coisa, não vou falar “nova”, mas dando um novo

olhar para aquilo, né? Acho que a formação foi mais isso, entender que a gente tem que se preparar a todo instante para fazer um trabalho bom que traga resultados melhores não só para nossa escola, mas para o contexto geral da escola. E é isso, para nossa identidade eu vejo entender que o professor ele nunca vai estar pronto, ele vai estar sempre se preparando para as coisas, que eu acho que muitas vezes a gente não tem essa ideia, né? Acha que vai estar sempre ali, e as coisas vão ser daquele jeito, não dá para mudar, eu vou ser dessa forma sempre, e essa formação ajudou a gente entender que sempre dá para gente fazer alguma coisa diferente, para melhorar. Sempre dá, não é estático, igual a professora sempre disse, “o mais legal da escola é que ela é dinâmica”, e o professor tem que acompanhar essa ideia também. Então, basicamente é isso (Professora 3).

Os dados produzidos a partir do segundo grupo focal, confirmam a importância dos espaços de reflexão assumidos pela pesquisa, necessários para que os/as professores/as possam compartilhar dilemas, desafios, perspectivas dos anos iniciais da carreira.

Conforme avançamos nas aprendizagens colaborativas, maiores foram as condições para a reflexão e produção de conhecimentos. Indicamos que outras pesquisas se realizem nessa perspectiva, pelo potencial da unidade pesquisa e formação.

4. Considerações finais

Os relatos extraídos do grupo focal, apresentados neste texto, reforçam a ideia de que existem aspectos do exercício docente que são mobilizados quando o/a professor/a assume a sua posição institucional. Pensar a função da escola como espaço de acolhimento, ou Formação para o trabalho, ou para a vida, o enfrentamento de questões como a indisciplina, a segurança no manuseio da sala de aula, bem como pensar os limites da Formação inicial, só foram possíveis dentro de um processo de pensar “com professores”, participando com ele/a dos percursos de reflexão “na” e “sobre a ação” (NÓVOA, 2009, p. 33).

Compreendemos que os programas de formação não devem se construir a partir de referências externas, é necessária uma inversão de lógica, e, consolidar as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação, que a como lugar de pesquisa e formação.

Foi possível identificar que há um abandono por parte da academia, que transmite a responsabilidade do tornar-se professor/a apenas aos/às professores/as, assim como os sistemas de ensino não se empenham no acolhimento dos/as professores/as para que compreendam os valores e princípios da cultura escolar, o que pode traduzir a solidão mencionada para o percurso inicial da carreira.

Essas questões nos fazem reconhecer o quanto tem sido complexos e conflituosos os anos iniciais da carreira dos/as professores/as, o que nos faz indicar a emergência de programas de indução profissional que assumam a responsabilidade de construir espaços de socialização para professores/as iniciantes, assegurando a construção do bem-estar profissional desde os primeiros dias.

Ainda é necessário indicar a emergência de pesquisas que se proponham a aproximar a escola e a universidade, Formação Inicial e Continuada de professores/as, para assistir o percurso intenso e complexo de tornar-se pessoa/professor/a, como pessoas que refletem, que conhecem, que agem, que refletem, que sentem. Essa perspectiva pode conceder uma capacidade maior de pensar o que se espera da Universidade na Formação Inicial, como também o que se espera que façamos na Formação Continuada dos/as professores/as.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, A. L. Possibilidades e realismo crítico da pesquisa e da formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. *In*: IBIAPINA, M. L. M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (org.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GARCÍA, C. M.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docencia em latino américa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, educação e sociedade**, Teresina, n. 12, p. 26-38, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; MAGALHÃES, M. C. C. Sentidos e significados compartilhados por professores: vivências reais de práticas de colaboração 375 nas pesquisas em educação. *In*: ALLOUFA, J. M. de L.; GUEDES, N. C.; IBIAPINA, M. I. L. de M. (org.). **Investigação em educação**: diversidades de saberes e práticas. Teresina: Imprece, 2013.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. *In*: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. (org.). **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006.

NÓVOA, A. **Diálogos entre formação de professores e as pesquisas sobre educação na atualidade**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2016. (Palestra Organizada pela linha de pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas do PPGE/UFMT).

NÓVOA, A. Firmar posição como professor, afirmar profissão como docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. *In*: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: [s. n.], 2007.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista educacion**, Madrid: 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 5 jun. 2022.

NÓVOA, A. Prefácio. *In*: JOSSO, C. **Histórias de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAPÍTULO 7

OS JOGOS TEATRAIS PARA A (TRANS)FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E PROFESSORAS EM VOOS

*Rogério Luís Bauer*¹

ORCID iD: 0000-0002-9033-3524

Lattes: 4382842933489311

*Bárbara Cortella Pereira*²

ORCID iD: 0000-0003-4068-6417

Lattes: 6615374490879599

*Fabiano Tadeu Grazioli*³

ORCID iD: 0000-0002-3860-6767

Lattes: 6013536493561767

1. Introdução

Pensar nos palcos da vida e da escola, em um cenário pós pandemia, nos faz desejar (re)encontros preñes de sentidos e de afetos, banhados por uma educação estética e ética que nos ensine a “voar”²⁴ novamente, sem a sensação de estarmos sendo sufocados por tantos retrocessos políticos e educacionais para a nossa sociedade, especialmente para a alfabetização de nossas crianças brasileiras e mato-grossenses.

Desde 2017, o Grupo de Estudo e Pesquisa “Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância” (GEPLOLEI/UFMT) vem buscando trans(ver) suas ações de ensino, pesquisa e extensão e propor peraltagens com as palavras, a partir da relação de seus integrantes com a literatura infantil, e mais recentemente, com os jogos teatrais.

- 1 Mestre em Educação pela UFMT. Professor formador da SME, Primavera do Leste, MT. E-mail: rogerioluisbauer@gmail.com.
- 2 Doutora e Mestre em Educação (UNESP/Marília). Docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, MT. E-mail: barbaracortella@gmail.com.
- 3 Doutor em Letras (PPGL/UPF), Mestre em Estudos Literários (PPGLUPF). Professor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Erechim, RS. E-mail: ftg@uricer.edu.br.
- 4 Desde 2016, temos usado a metáfora do voo, em nossas ações de ensino, pesquisa e extensão (PEREIRA, 2021; PEREIRA; SALDANHA, 2021): a perspectiva discursiva como Ninho de nossos estudos e pesquisas; seguindo-se a defesa da linguagem literária e teatral como Asas para nossos voos de professoras(es) e pesquisadoras(es) em formação.

Historicamente, sabemos da potente relação do Teatro com e para a Educação; essa importância vem sendo reafirmada, atualmente, nos discursos prescritos nos documentos oficiais tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Documento de Referência Curricular para o Mato Grosso (DRC-MT, 2018) a partir de competências e habilidades a serem trabalhadas com as crianças do Ensino Fundamental. Nós, no entanto, defendemos especialmente a função humanizadora das diferentes linguagens artísticas como um compromisso político e existencial, pois nos ajudam a respirar com maior liberdade; a ensinar-aprender cientificamente de modo mais encantador; e a (trans)formar crianças e adultos protagonistas e autoras de suas histórias de vida.

Neste texto, apresentamos em três momentos um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Os jogos teatrais como potencialidade para a alfabetização na perspectiva discursiva: dos ensaios ao processo de cri(ação) de professoras e crianças protagonistas”, relativo ao processo de adaptação e criação dos jogos teatrais e sua relação (trans)formadora com a literatura infantil de tradição oral e suas potencialidades para o processo de alfabetização na perspectiva discursiva.

2. Processos de (cri)ação no ensino da leitura e escritura

2.1. O descortinar dos jogos teatrais para a Educação

Os jogos teatrais foram pensados em sua gênese especialmente para a formação de atores, no entanto, ao longo dos anos, outras áreas e campos do conhecimento foram se (re)apropriando de suas potencialidades, inclusive na educação:

No jogo teatral, por meio do processo de construção da forma estética, a criança estabelece com seus pares uma relação de trabalho em que a fonte da imaginação criadora – *o jogo simbólico* – é combinado com a prática e a consciência da regra de jogo, a qual interfere no exercício artístico coletivo. O jogo teatral passa necessariamente pelo estabelecimento do acordo de grupo, por meio de regras livremente consentidas entre os parceiros. O jogo teatral é um *jogo de construção* com a linguagem artística. Na prática, com o jogo teatral, o *jogo de regras* é princípio organizador do grupo do grupo de jogadores para a atividade teatral. O trabalho com a linguagem do teatro desempenha a função de construção de conteúdos, através da forma estética (SPOLIN, 2010b, p. 25, grifos da autora).

Na concepção da autora, que propôs inicialmente a linguagem dos jogos teatrais enquanto estrutura, a criança ou o adolescente vivencia na prática dessa categoria de atividades, um processo que evolui gradativamente da imaginação criativa, intuitiva e ligada à brincadeira “livre”, ao nível do *jogo simbólico*, para um patamar mais consciente da utilização daquilo que vem a ser, logo adiantes, em níveis mais elaborados, a linguagem teatral. Deste modo, os “jogadores” passam

do *jogo simbólico*, para o *jogo de regras*, e que aquilo que a escola costuma caracterizar como “teatro” vem a ser o próximo estágio, no qual o “jogador”, agora, o “ator”, tem condições (ou, pelo menos, melhores condições) de utilizar a linguagem dramática – ou teatral –, para ficarmos na nomenclatura que Spolin utiliza.

Esse processo, aqui sintetizado, pode ser esmiuçado numa consulta às obras da autora utilizadas neste capítulo. Todavia, cabe ressaltar que ao percebê-lo ou vivenciá-lo, além dos aspectos intrínsecos próprios da atividade dramática, a criança e o adolescente compartilham conteúdos, como Spolin afirma no final da citação. Isso não significa que as oficinas e atividades com o jogo teatral contemplem pontos específicos da programação dos componentes curriculares, apesar de esta ser uma abordagem que exista na escola e que foi, inclusive, sinalizada pelo pesquisador inglês Richard Courtney⁵ (2003), quando da categorização da existência (ou “escolarização”, alguns diriam e, com razão) da atividade teatral no contexto da educação inglesa.

O potencial a que Spolin se refere e que, preferencialmente precisa orientar o teatro na educação surge à medida que os participantes têm acesso à linguagem teatral e ao articulá-la de modo cada vez mais consciente e criativo, eles experimentam novas maneiras de expressar-se e de assim, entender-se como sujeitos, porque participam, também, no nível da expressão corporal, gestual, verbal, oral, e fazem valer a possibilidade de pertencer ao mundo e de serem percebidos através seus corpos, vozes e manifestações estético-criativas.

Para Ingrid Koudela, na escola não se aprende normalmente por meio da simples experiência, mas mediante a utilização processos didáticos, entendidos por ela como “técnicas de organização do aprendizado”. Esse entendimento é derivado, em partes, da metodologia dos jogos teatrais de Spolin, a qual coube à professora e pesquisadora disseminar no Brasil, por meio de suas atividades acadêmicas e artísticas. Koudela considera que o aprendizado estético é o momento integrador da experiência, em que transposição simbólica assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. Koudela aponta que as formas simbólicas tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística e o aprendizado artístico é transformado em processo de construção de conhecimento:

Entre as múltiplas funções dos Jogos Teatrais está a sua contribuição para diferentes métodos de trabalho teatral. Nesse sentido, eles se constituem como habilidades de processo. Na abordagem que venho desenvolvendo, através do jogo teatral com a peça didática de Bertold Brecht (Koudela, 1991, 1999, 2001), a tematização do texto se inicia no plano sensorio-corporal, por meio do exercício de jogos de regras e da experimentação de gestos e atitudes. A relação entre jogo teatral (parte móvel, improvisação)

5 Na oportunidade Courtney se utilizou da expressão *método dramático*, que corresponde ao jogo teatral e a atividade dramática em geral utilizadas na aprendizagem de várias disciplinas.

e o texto (parte fixa) promove o processo semiótico da construção de significados por intermédio da linguagem gestual (SPOLIN, 2010b, p. 26).

Além de ser democrático, todos podem aprender jogando, pois, o jogo teatral estimula inúmeros aspectos na pessoa, como a vitalidade, a inteligência, a criatividade, a espontaneidade, a intuição, a solidariedade, a vivacidade, entre outros, mobilizando corpo e mente de todos os participantes. A prática dos jogos teatrais oferece aos alunos a oportunidade de exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula, com segurança e orientação apropriada:

Através do brincar, habilidades e estratégias necessárias para o jogo são desenvolvidas. Engenhosidade e inventividade enfrentam todas as crises que o jogo apresenta, pois todos os participantes estão livres para atingir o objetivo do jogo à sua maneira. Desde que respeitem as regras do jogo, os jogadores podem ficar de ponta cabeça ou voar pelo espaço. De fato, toda forma extraordinária e inusitada de solucionar o problema do jogo é aplaudida pelos parceiros. A maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo se envolve e interage na busca de atingi-lo. Muitas habilidades aprendidas por meio do jogo são sociais. Poucas são as oportunidades oferecidas às crianças para interferir na realidade, de forma que possam encontrar a si mesmas. Seu mundo, controlado pelos adultos que lhes dizem o que fazer e quando fazer, oferece poucas oportunidades para agir ou aceitar responsabilidades comunitárias (SPOLIN, 2010, p. 29).

Originalmente o jogo teatral possui três componentes essenciais, que são o *foco*, a *instrução* e a *avaliação*. O foco é muito confundido com o objetivo do jogo, porém está mais associado à manutenção da atenção, agindo para uma concentração total no jogo:

Cada foco determinado da atividade é um problema essencial para o jogo que pode ser solucionado pelos participantes. Nas oficinas, o professor apresentará o foco como parte do jogo, mantendo-se atento a ele ao dar as instruções, quando necessário. O foco coloca o jogo em movimento. Todos se tornam parceiros ao convergir para o mesmo problema a partir de diferentes pontos de vista. Através do foco entre todos, dignidade e privacidade são mantidas e a verdadeira parceria pode nascer. Acredite no foco. Deixe que ele trabalhe por você (SPOLIN, 2010b, p. 32).

Com relação à *instrução*, essa pode ser mais ou menos intensa, pode até não acontecer, dependendo de como se desenvolve o jogo teatral. O mediador deve estar atento a não dar instruções em excesso, para que não descaracterize a atividade e torne-a monótona. Também deve procurar auxiliar somente quando

preciso, lembrando que o fluir das ações é necessário, pois o desenvolvimento do processo é mais importante que o resultado final. O mediador pode ter as instruções já preparadas ou elaborá-las durante o jogo, dependendo de cada situação.

A avaliação é o momento da socialização de tudo que aconteceu durante o jogo teatral, obviamente é conduzida pelo mediador, porém todos têm a palavra e devem ser estimulados a usá-la. Neste momento acontece uma interação entre quem atuou (jogou com ações) e quem assistiu (plateia). Não deve haver resultados previamente esperados, embora o objetivo possa levar a esse entendimento. Não deve haver frustração, pois o processo é o mais importante. Para Spolin, a avaliação não é julgamento nem crítica e deve nascer do foco, da mesma forma como a instrução. As questões para avaliação listadas nos jogos são, muitas vezes, o restabelecimento do foco. Lidam com o problema que o foco propõe e indagam se o problema foi solucionado. Segundo Spolin, quando um jogador ou grupo trabalha no foco do jogo, todos os outros jogadores que fazem parte da plateia compartilham o jogo e aquilo que foi comunicado ou percebido pelos jogadores na plateia é então discutido por todos durante a avaliação.

Os jogos teatrais estão previstos na organização curricular das escolas públicas brasileiras e mato-grossenses, a partir da implementação da BNCC (2018) e do DRC-MT (2018). A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Sobre o Teatro, o documento descreve:

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (BNCC, 2018, p. 196).

Com atenção específica nesse momento ao documento referente ao Ensino Fundamental, esse considera que o componente curricular de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de nove competências específicas.

Na BNCC, o Componente Curricular Arte está dividido em Anos Iniciais (1º ao 5º Anos) e Anos Finais (6º ao 9º Anos), com suas quatro unidades temáticas (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais), além de atividades integradoras, devendo desenvolver uma série de habilidades, constantes de cada objeto de conhecimento. No caso do Teatro os objetos do conhecimento são: Contextos e práticas; Elementos da linguagem e Processos de criação.

De acordo com o DRC-MT, a Arte é um dos componentes curriculares que compõem a área de linguagem, como tal, possui uma gama de teorias e reflexões sobre o objeto Arte como produção humana:

A arte é um conhecimento intercambiado nos processos de mudança e de transformação dos contextos de espaço e tempo. Assim sendo, toma-se como ponto de partida a concepção de aprendizagem em arte. A partir das teorias do desenvolvimento cognitivo humano, de Jean Piaget e de Vygotsky, estruturaram-se também teorias sobre a construção do conhecimento artístico. Os pressupostos da Gestalt trouxeram suas contribuições para o entendimento de que há um processo crescente de aprendizagem artística. A partir de tais considerações, compreende-se que esta aprendizagem se dá numa relação entre sujeitos menos experientes com sujeitos mais experientes, como pressupõe a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2007), quando sugere a zona de desenvolvimento proximal na interação professor-aluno (DRC-MT, 2018, p. 66).

Conforme o documento, o fazer artístico é o momento de criação, de releitura, de fazer, de repensar, de expressar-se artisticamente num espaço-tempo para criar. A arte, como forma de aprendizagem, oportuniza o estreitamento entre os povos ao se conectarem, de alguma forma, pelas produções artísticas:

Segundo as Orientações Curriculares da Área de Linguagens da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, o planejamento das ações educativas deve partir de uma ação coletiva que envolve as áreas de conhecimento, os saberes universalmente construídos, as metodologias e a interação sociocultural, criando melhores condições para o desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes (DRC-MT, 2018, p. 78).

Um apontamento encontrado no documento faz menção às necessidades de melhorias estruturais, as quais não foram atendidas e não existe, ainda, perspectivas para tal. Da mesma forma a problemática da ausência de profissionais qualificados não se apresenta como tópico de preocupação fundamental:

Dentre as alternativas para melhoria do ensino, vale considerar a necessidade de se ampliar os espaços e que os mesmos sejam apropriados, com pelos menos uma sala que abranja todas as modalidades do ensino de Arte: artes visuais (bancadas, pia, armários, suportes), dança (barra, espelhos), música (instrumentos musicais, equipamentos de sons) e teatro. A ampliação do tempo/aula por semana é importante para melhor aplicação e assimilação dos conteúdos e disponibilidade de materiais específicos do componente (DRC-MT, 2018, p. 83).

O DRC-MT para o ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta o modelo praticamente idêntico ao constante na BNCC, com

poucos acréscimos nas habilidades, propostas e contempladas após o estudo estadual do documento. Sobre o Teatro, especificamente, o documento aponta que:

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é *locus* de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os estudantes e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. No componente curricular Língua Portuguesa, o Teatro é considerado gênero textual e deve ser trabalhado de modo articulado à proposta de Arte (DRC-MT, 2018, p. 81).

Em Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – diferentemente da constante nos Anos Finais, que contempla esta última como “Artes cênicas – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes Integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas. Com relação à BNCC, o Componente Curricular Arte no DRC-MT apresenta uma décima Competência, assim definida: “X. Conhecer os instrumentos utilizados em arte, bem como as cores e as formas.”

2.2. Jogos teatrais e a perspectiva discursiva para Alfabetização: ensaiando os primeiros voos

Viola Spolin criou mais de 200 jogos teatrais, originalmente para a formação de atores e desenvolvimento de dinâmicas aos imigrantes recém-chegados nos EUA, a fim de proporcionar uma familiarização mais rápida com a nova vida. Com o tempo, como já informamos, os jogos foram transportados também para outras áreas e utilizados em situações diversas, como por exemplo, a Educação.

A dissertação de mestrado intitulada “Os jogos teatrais como potencialidade para a alfabetização na perspectiva discursiva: dos ensaios ao processo de cri(ação) de professoras e crianças protagonistas” (BAUER, 2021) buscou apresentar a relação entre os jogos teatrais e alfabetização, a partir da perspectiva discursiva da Alfabetização, abrindo as cortinas para uma interação ainda maior entre professores/as e alunos/as, por meio de processos mediados pelo adulto como parceiro mais experiente e informante dos processos histórico-culturais, produzindo sentidos e significados para ambos nessa relação de ensino.

Essa perspectiva discursiva da Alfabetização existe no Brasil há mais de 30 anos, com representantes nas diferentes regiões do país, conforme apresentam as

professoras Elizabeth Orofino Lucio e Bárbara Cortella Pereira Oliveira, no dossiê “Alfabetização, leitura e escrita como processo discursivo na/para a infância”:

Há trinta e dois anos foi lançada a semente da proposta pioneira de Ana Luiza Bustamente Smolka, por meio da perspectiva da alfabetização como processo discursivo. Esses estudos vêm gerando frutos singulares nacionalmente e internacionalmente, por ser uma proposta político-pedagógica que potencializa a função transformadora da linguagem, porque nos constitui enquanto humanos, mediante processos de interação com o Outro e sobre o mundo por meio do discurso – lugar de enunciação, produção de sentidos e significação, onde sujeitos autores e leitores tornam-se interlocutores de um gesto de ensinar/aprender na/para a infância que extrapola os muros escolares (LUCIO; OLIVEIRA, 2019, p. 9).

Para Corais (2018), uma proposta de alfabetização que tem no discurso verbal (oral/escrito) sua unidade básica de trabalho, ou seja, que coloca no centro de seu processo os sujeitos e seus discursos (discurso das crianças, das professoras, dos textos e seus autores), apresenta maiores possibilidades de levar as crianças ao pertencimento à cultura escrita e não somente à aquisição do sistema alfabético de escrita:

A linguagem não é somente uma característica humana, mas constitutiva do ser humano. Essa afirmação e o desejo de compreender seus impactos sobre o processo de alfabetização conduz nossa reflexão. Ela está em Vigotski (2007) ao dizer que “Uma palavra com sentido é o microcosmo da consciência humana”, em Franchi (2011) ao radicalizar seu compromisso teórico em não reduzir a linguagem a uma ferramenta puramente instrumental, em Bakhtin (2003), quando destaca o princípio dialógico e a centralidade do sujeito discursivo na vida da linguagem, como também em autores que compõem a polifonia deste trabalho (CORAI, 2018, p. 70).

Nesse contexto, Corais se reporta as pesquisas pioneiras de Smolka para considerar que ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita, ou seja, o outro tem um papel decisivo nesse processo de apropriação, de significação e internalização do mundo. Considera como fundamentais na discussão sobre a alfabetização como processo discursivo as reflexões sobre o sujeito do discurso bakhtiniano e a perspectiva vigotskiana do desenvolvimento das funções superiores do pensamento engendrado pela cultura. Smolka percebe em Vigotski a importância da significação, da produção de sentidos, ou seja, de que o professor produza juntamente com seu aluno situações de ensino-aprendizado que lhe sejam significativas, que façam sentido em sua vida:

Os signos – gestos, desenhos, linguagem falada, escrita, matemática, etc. – constituem um instrumental cultural, através do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humano vão sendo elaborados. Nesse processo, “a natureza do próprio desenvolvimento humano se transforma do biológico para o social-histórico”. De acordo com essa perspectiva, então, não sealaria apenas numa “subjetividade constituidora” do conhecimento (no sentido piagetiano), mas sealaria também e sobretudo numa *intersubjetividade constitutiva*, pois a relação entre os indivíduos constitui a dimensão, o trabalho simbólico (SMOLKA, 2012, p. 76).

Delmondes e Oliveira (2019) destacam que alfabetizar tem a ver com um compromisso político de emancipação do sujeito aprendente por meio de uma relação dialógica, devendo-se considerar efetivamente a criança como sujeito histórico e produtor de cultura. As autoras também enfatizam que se deve compreender a linguagem não mais como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas uma forma de interação, ou seja, lugar de interação humana. Além disso, apontam que, para utilizar essa concepção de ensino é necessário estudo, planejamento individual e coletivo e protagonismo por parte das professoras, considerando-se que não existe modelo pronto e deve-se romper com a forma “tradicional” muitas vezes apropriada no processo de escolarização.

A vivência de um jogo teatral proporciona ao participante uma forma de experimentar ser o que não é, ou não pode ser naquele momento, ou o que gostaria de ser e até mesmo o que nunca imaginou ser. Essa vivência se dá de forma segura, em todos os sentidos, cabendo ao professor se atentar para todos esses aspectos, sem que haja limitações sem razão. Ao jogar, a criança também exterioriza seu conhecimento já adquirido, o qual lhe foi formado histórica e culturalmente, de acordo com o meio em que estava inserido e também pelos estímulos ofertados por seus familiares e outras pessoas de sua relação.

Dentre os princípios que sustentam e orientam o trabalho pedagógico dentro dessa perspectiva estão a relação da linguagem com os contextos de vida das crianças e professoras, dentro e fora da escola. Pontos esses que também são essenciais ao desenvolvimento dos jogos teatrais, pois as dinâmicas são pautadas em atividades práticas, exigindo do professor e do aluno o envolvimento pleno e protagonismo durante os jogos.

Assim como Smolka vê na Perspectiva Discursiva a possibilidade e a necessidade do trabalho com a literatura, os jogos teatrais de Spolin podem também proporcionar essa vivência literária com o emprego de jogos cuidadosamente selecionados. O trabalho com a literatura, em uma produção coletiva e partilhada entre os envolvidos, tende a fazer com que as crianças adquiram o gosto/desejo pela leitura de qualidade de uma forma prazerosa,

divertida e marcante. A vivência com a literatura, portanto, mobiliza e potencializa o desejo de aprender a ler e a escrever, propiciando muitas formas de apropriação do texto lido/escrito:

Os muitos estudos e análises de uma práxis coletivamente vivenciada, os mais diversos relatos de professoras e professores no chão da escola, têm nos ensinado que as crianças aprendem a ler, lendo, e a escrever, escrevendo; que a vivência da literatura mobiliza e potencializa o desejo de aprender a ler e a escrever, propiciando muitas formas de apropriação do texto lido/escrito; que a atividade de escrever leva a elaborações sobre a escrita; que, ao tentar registrar a fala, as crianças atentam para a dimensão sonora da língua, buscam e elaboram sobre os diversos modos e possibilidades de grafar os sons; que, ao acompanhar os “tateios experimentais” das crianças, podemos vislumbrar aspectos de seus modos de operar e compreender como “uma regra pode se tornar um desejo”; que escrever não é só desenhar ou grafar a fala, mas é registrar o pensar; que registrar o pensar é lidar com a complexidade do funcionamento mental – envolvendo emoção, memória, imaginação, significação... processos vão sendo forjados numa dinâmica interação desde a mais tenra idade (SMOLKA, 2019, p. 24).

2.3. O processo de adaptação e (cri)ação dos jogos teatrais e o ensino da leitura e escritura

Nesta Seção apresentaremos um recorte da pesquisa de Bauer (2021) em que o pesquisador propôs uma adaptação dos jogos teatrais para tecerem uma proposta de trabalho de leitura e escritura, a partir de textos literários. Essa pesquisa, de viés colaborativo, foi desenvolvida por meio de oficinas teórico-práticas, desde os estudos dos pressupostos assumidos para a pesquisa, o engajamento cuidadoso na escolha dos jogos teatrais, o planejamento criterioso dos encontros com as crianças, pela dedicação e envolvimento na condução dos encontros presenciais, em um momento ainda de pandemia.

É importante destacar, o trabalho de mediação dos jogos teatrais desenvolvidos entre o pesquisador e as duas professoras de uma escola pública do município de Primavera do Leste, MT. Conforme Solovieva e Quintanar (2016), a mediação é caracterizada por Vigotski pelo uso de símbolos e signos como instrumentos psicológicos (externo e interno) e pela existência da esfera da cultura como uma experiência humana geral, que é adquirida ativamente durante a vida em atividade compartilhada com o adulto. Na atuação das professoras na condução dos jogos teatrais, essa mediação ficou caracterizada plenamente, pois estes valeram-se da simbologia impregnada nas atividades e da sua experiência histórico e cultural enquanto adulto para, a partir também

da experiência das crianças, usar as “instruções” nos jogos para promover apropriações de conhecimento.

O processo de adaptação e de (cri)ação dos jogos teatrais e a relação com a literatura infantil revelou-se como potente nos processos de alfabetização, especialmente nos jogos intitulados “contação de histórias e teatro de histórias”, em que as professoras e as crianças escolheram, leram e representaram obras de forma dinâmica, prazerosa e significativa:

Com relação à exploração da linguagem visual, é de grande significância que esteja vinculada com os textos com os quais se harmonizam, daí a importância de mostrar as imagens às crianças enquanto a história é contada e garantir que sejam bem visualizadas: elas são fatores importantes da produção de sentido e podem estimular os pequenos leitores aos supostos jogos linguísticos propostos pelo texto literário. De forma ainda mais prática, terminada a leitura, as crianças podem ilustrar as passagens e trechos que lhes foram mais significativos, renomear situações, objetos, personagens a partir dos sentidos construídos, alterar a representação imagética do desfecho etc. (GRAZIOLI; DEBUS, 2017, p. 11).

A possibilidade de “encarnar” um personagem qualquer, faz com que essa vivência seja eternizada na memória das crianças e ela desperte o interesse por outras obras, assim como por socializar momento com outras crianças. Para Smolka (2021), é importante que se perceba os modos singulares de falar e de pensar das crianças na apropriação da cultura, pois os indivíduos podem apresentar diferentes modos de aprender e, além disso:

Um primeiro aspecto se refere a como a palavra da professora, na leitura do livro, vai evocando na criança algumas imagens. Isto é, pela linguagem, o “leitor-ouvinte” vai mentalmente elaborando, formando e imaginando as situações das personagens do conto infantil e, no e com o seu corpo, (re) cria e representa a história... Por isso, neste ato criador e expressivo da criança, temos a possibilidade de ver como o funcionamento imaginativo está nele implicado, que se (re)constrói e é orientado pela enunciação da professora... vivenciar as cenas, personagens e cenários da história, o que, por sua vez, amplia sua vivência criadora e experiência pessoal (DIAS; SMOLKA; DAINEZ, 2016, p. 328).

Com toda a potência que os jogos teatrais carregam, em que as professoras podem valer-se de uma infinidade de possibilidades criativas, a inserção desses em apoio aos meios/modos de alfabetizar, pode ser considerada, pois, conforme Smolka, é relevante repensar os espaços de elaboração nas relações de ensino e o gesto – histórico e cultural – de alfabetizar.

Quadro 1 – Episódios de ensino: Jogos teatrais e a literatura de tradição oral**Contaçõ de histórias e teatro de histórias. Utilizando: “O Corvo que quis imitar a águia”, de Jean de La Fontaine.**

Para este jogo, a professora fez uso do livro clássico *O Corvo que quis imitar a águia*, de Jean de La Fontaine. Distribuindo personagens entre as crianças, em seus espaços de segurança, mantendo cuidado com distanciamento e toques, a professora instruiu que iria fazer a leitura da fábula enquanto os alunos iriam dramatizar as ações lidas. As crianças dramatizaram à sua maneira. Ao final, a professora discutiu com as crianças a moral da fábula e presenteou as crianças com livros, com o propósito de incentivar a leitura.

Nesse jogo a professora envolveu todas as crianças como personagens da fábula. Conforme a professora ia lendo, as crianças dramatizavam as cenas. Sendo a primeira vez que faziam essa atividade, alguns demoraram um pouco mais a se integrarem na proposta, mas com o desenrolar do jogo, todos se sentiram atraídos a isso. Percebemos novamente que quando a criança participa fazendo (não somente ouvindo) ela tende a se apropriar com mais facilidade daquilo que lhe é apresentado. As colaboradoras destacaram o trabalho com a escuta ativa, concentração, criatividade, coordenação motora, interação e a oralidade.

Imagens referentes ao jogo teatral “Contaçõ de histórias e teatro de histórias”:

Contação de histórias e teatro de histórias. Utilizando: “O Patinho Feio”, de conto de Hans Christian Andersen.

Nesta atividade, as professoras inicialmente contaram a história do Patinho Feio, depois pediram para as crianças recontarem, da forma como lembravam. Nesse jogo as professoras usaram objetos concretos. No primeiro momento as professoras contaram a história e representaram as cenas através dos objetos. As crianças assistiram atentas. Depois foi a vez dos alunos representarem usando os objetos e integrando seus corpos como parte dos personagens. As crianças se divertiram e demonstraram nas suas montagens a mesma estrutura da história contada pelas professoras. Posteriormente esse jogo gerou novas atividades para desenvolvimento nas aulas. Para as crianças, jogar e brincar poderia ser a mesma coisa e, nessa atividade, brincaram muito.

As colaboradoras destacaram que os alunos gostaram da história, alguns alunos já conheciam a história. Eles prestaram atenção enquanto a professora contava e depois fizeram o reconto com suas palavras. Nessa atividade a professora trabalhou no concreto, com os patinhos e representação por imagens. Enquanto os alunos recontavam, eles faziam a representação com gestos e movimentos. Além disso, ressaltaram a possibilidade de trabalhar as habilidades de escuta ativa, percepção visual e a empatia, onde eles vivenciaram na prática os patinhos nadando, as imagens da família do patinho feio durante a leitura do livro.

Imagens referentes ao jogo teatral “Contação de histórias e teatro de histórias. Utilizando O Patinho Feio, de conto de Hans Christian Andersen”:



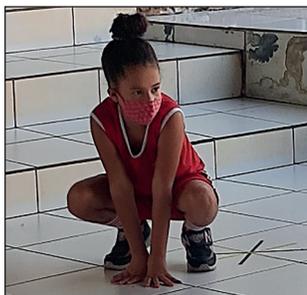
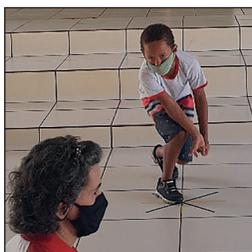
Contação de histórias e teatro de histórias. Utilizando: “Os Três Porquinhos”, a partir das crianças.

A professora contou a história junto com as crianças e, na medida em que as cenas aconteciam, as crianças dramatizavam, de acordo com sua própria vontade.

Professora e alunos jogaram divertidamente. A mediadora já estava impregnada de linguagens teatrais e mergulhou abertamente em performances muito interessantes. Vendo a professora envolvida, as crianças se doaram ainda mais no processo e participaram com muita intensidade desse jogo. Sendo uma história já conhecida dos alunos, a construção das cenas se deu quase que naturalmente. Os alunos tomaram a iniciativa de narrar as próximas cenas e atuaram com bastante entusiasmo. A partir desse jogo, também outras atividades foram desencadeadas para trabalhar nas aulas.

As professoras colaboradoras destacaram que alguns alunos já conheciam a história, mas a história contada possuía o texto um pouco diferente do convencional, sendo que os alunos foram surpreendidos com algumas cenas. Os alunos fizeram o reconto da história conforme o conhecimento que já tinham, cada aluno contou um trecho da história na forma conhecida. Também observaram que trabalhar essa história despertou diversos sentimentos nos alunos, possibilitou estimular a memória e a criatividade deles. Além disso, também foi possível trabalhar os conceitos de moradia, e as habilidades de coordenação motora e criatividade, pois os estudantes foram dramatizando a história fazendo o gesto de como eles imaginam ser cada tipo de construção.

Imagens referentes ao jogo teatral “Contação de histórias e teatro de histórias. Utilizando Os Três Porquinhos, a partir das crianças”:



Contaçon de histórias e teatro de histórias. Utilizando: “Fogo no Céu”, de Mary França e Eliardo França.

A professora convidou as crianças a representarem “Fogo no Céu”. Conforme a dramatização acontecia, as crianças apresentavam seu repertório cultural para compor a história. As crianças se envolveram totalmente no jogo. Por já terem lido a história antes, alguns compareceram no dia do encontro com figurino que julgavam conveniente para algum personagem. Este jogo também gerou várias atividades não presenciais.

Para as colaboradoras, os alunos demonstraram interesse e gostaram da atividade. Para alguns personagens, em que os alunos apresentaram resistência para representar, foi necessário que o professor conversasse com eles e orientasse para que eles representassem. A atividade estimulou o trabalho coletivo, a oralidade e a atenção da sequência e percepção de atuar na sua vez. Essa atividade é uma ótima estratégia para trabalhar com as crianças a literatura infantil. Após a apresentação foi feito uma roda de conversa a respeito do tema a compreensão e emoções ocorridas no momento da dramatização. Todas expuseram suas ideias e pensamentos, teve aluno que disse: que era uma cena triste fogo no céu, outros ficaram com medo, é ruim fogo no céu, entre outros. Ocorreu um diálogo com orientações e esclarecimentos. Enfatizaram também que, ao final, ficou evidente a aprendizagem significativa sobre o perigo dos balões na mata e na cidade.

Imagens referentes ao jogo 4 “Contaçon de histórias e teatro de histórias. Utilizando Fogo no Céu”:



Contação de histórias e teatro de histórias. Utilizando: “Os bichos também sonham”, de Andrea Daher e Zaven Paré.

A professora conduziu jogo a partir do livro “Os bichos também sonham”. A medida em que mostrava as ilustrações, interagiu com as crianças, para que elas dramatizassem as situações no livro contidas.

Observamos que alguns bichos não eram do conhecimento dos participantes e a mediadora precisou caracterizar o animal para que as crianças tivessem alguma ideia do que representava. Um aspecto interessante chamou a atenção, as crianças reconheceram rapidamente o hipopótamo, porém a anta não, ou seja, animais da nossa fauna podem estar sendo pouco trabalhados em detrimento de espécies de outras regiões do mundo. Desse jogo surgiu uma montagem feita para trabalhar em sala com os animais da fauna brasileira e regional. A leitura teve boa participação e aceitação dos alunos, o tema gerou curiosidade nos alunos, eles queriam saber o sonho dos animais. Com a descrição do sonho os alunos descobriam de qual animal se tratava. A atividade estimulou o raciocínio dos alunos, a interação entre eles e o conhecimentos dos animais.

Imagens referentes ao jogo teatral “Contação de histórias e teatro de histórias. Utilizando Os bichos também sonham”:



Conforme pudemos constatar a partir das Narrativas do Quadro 1 sobre as vivências com os jogos teatrais e a contação de histórias, as crianças participantes puderam experimentar ser o que não são, ou não poderiam ser naquele momento, ou o que gostariam de ser e até mesmo o que nunca imaginaram ser, tudo com a segurança e a adequada mediação das professoras. Para Smolka (2019), ensinar e significar encontram-se na mesma raiz comum e nessa relação, podemos mobilizar com as crianças a memória do futuro, ampliando o olhar para acolher o ainda não conhecido. Smolka (2019), traz de Vigotski o conceito de “vivência”, quando ele diz que “vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...] e por outro lado, como eu vivencio isso (como a criança se relaciona com o meio e significa uma situação)”. Ampliando essa discussão, percebemos a importância do papel do professor, enquanto mediador, em fazer com que essa vivência dos jogos teatrais por parte das crianças, tenha sido realmente significativa.

Na estrutura dos jogos teatrais proposta por Spolin os elementos “Onde?”, “O que?” “Quem?” quase não variam, todavia o “Como?” é “inexistente no esquema de Spolin e, conforme observa Grazioli (2020, p. 7), “não deve ser planejado previamente, pois não faz parte da estrutura inicial da cena. Deve ser improvisado, ou seja, ele é a cena desenvolvendo-se, articulando-se, por isso, deve ser ‘enfrentado’ (para usar um termo da própria Spolin) no momento em que aparece”. Nas palavras da própria Spolin (2010, p. 31, grifo nosso): “O *Como* deve surgir das relações do palco, como num jogo”, muito por isso, a categoria de encenação que a pesquisadora propõe chama-se “jogo teatral”, de modo que, ao nomeá-la, ela já oferece pistas da articulação dos universos lúdico e estético nas atividades que propõe.

Quanto ao professor/a, ele/a deve ficar ainda mais atento/a ao modo como a criança desenvolve a atividade proposta, ou seja, “como” é seu jeito próprio de interagir e desenvolver as situações. A criatividade que aflorou nas crianças, enquanto jogavam, demonstrou claramente como cada uma estava constituída, até então, em função do meio em que vivem e das suas apropriações culturais e históricas até então vividas. As crianças conseguiram representar situações com as quais eram familiarizadas, porém, como cada uma trazia consigo uma história de vida própria, a interação das manifestações tornava de todos a história de cada um e, com essa socialização, permitia que todos passassem a tornar próprios de si mesmos as histórias de todos.

As atividades práticas realizadas quando da execução dos jogos teatrais, vem ao encontro do que Smolka (2012) vê como necessidade da procura do que é relevante e significativo, principalmente a partir da diversidade dos métodos, da diferença das práticas, da variedade das técnicas, da dificuldade das condições, da dispersão dos interesses, da atribuição de valores,

da contingência de situações e momentos. Sair de uma zona de conforto, em que o professor somente segue métodos preconcebidos e muitas vezes mais cansativos do que significativos para o estudante, é uma tarefa difícil, pois pode gerar mais trabalho ainda.

Compreendemos, portanto, que os jogos teatrais abrem espaço de elaboração para o ensino-aprendizado da leitura e escrita como processo discursivo (interação com a língua mediante a relação de ensino, produção de sentidos e dialogia) entre professores/as e crianças. Certamente em muitos momentos de *não coincidências*⁶, *espaços de elaboração*⁷ para o aprender e o ensinar foram descortinados, colocando em evidência a possibilidade e, ao mesmo tempo, necessidade do estabelecimento de um discurso pleno, onde o adulto compreenda sua importante função e onde a criança possa ser responsável sem ser tolhida.

3. Considerações

As vivências com os jogos teatrais nas atividades planejadas pelos/as professores/as alfabetizadores/as durante sua elaboração de processos de ensino-aprendizagem, auxiliam no fortalecimento teórico-prático dos/as alfabetizadores/as que atuam com questões relativas ao ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita como um processo discursivo no ciclo de alfabetização, em escolas públicas. As relações entre as crianças, entre elas e o adulto mediador e também com o meio, mostraram-se potencialmente ricas em ganho na apropriação de bens simbólicos, culturais e de novos conhecimentos, dadas as interações e os processos dialógicos livre e respeitosa realizados.

As atividades relacionadas a linguagem teatral com professores/as e alunos/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizando os jogos teatrais, contribuem para o processo discursivo da alfabetização porque potencializam as interações, as produções de significados e sentidos e o processo de

6 Vigotski frequentemente apontava para não coincidências: lógica e sintaxe não coincidem; sujeito e predicado não coincidem; o pensamento não coincide com o aspecto físico da palavra, nem com o semiótico; o significado não é igual a/não coincide com a palavra; a palavra não coincide com a coisa, não coincide com a ação... Bakhtin, por sua vez, enfatizava que a multiplicidade de significações é o que faz de uma palavra uma palavra. E isso – a não coincidência e a multiplicidade de significações – parece estar no âmago da questão em nosso esforço de compreender e relacionar ação humana, linguagem, conhecimento e produção de sentido, e em nossa tentativa de conceituar e teorizar sobre a apropriação das práticas sociais. Essas não coincidências e essa multiplicidade de significações levam-nos a indagar, por exemplo, a própria lógica que sustenta nossa abordagem (perspectiva epistemológica) e as análises que fazemos dos sujeitos e das situações quando falamos de apropriação (perspectiva teórica, empírica, política, pedagógica) (SMOLKA, 2000, p. 36).

7 Ao conhecer e observar os meios/modos das crianças se relacionarem com a escrita no contexto da sociedade letrada, o que fazer em sala de aula? E decorrente dessa, como esse 'fazer' pedagógico – palavras, gestos, recursos etc. – poderia (trans)formar os modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças, os modos de elas se constituírem leitoras/escritoras, ampliando e mobilizando seus modos de participação na cultura, na história? (CARDOSO, 2019, p. 354)

interlocução entre adultos e crianças. Os instrumentos escolhidos e desenvolvidos pelos mediadores mostraram-se instigantes para as crianças, despertando nelas um interesse em desenvolver cada atividade de forma divertida e, ao mesmo tempo, acompanhada de uma relação de troca entre todos os participantes. Tanto professoras como estudantes mergulharam na linguagem teatral proporcionada, vivenciaram cada proposta e reconheceram a imensa possibilidade de valorização do ser humano por meio de cada interação.

A possibilidade de interação mediada, voltada para uma atividade que fizesse sentido para todos e adequada ao contexto histórico e cultural dos envolvidos foi um dos aspectos muito destacados pelas professoras colaboradoras e crianças participantes. O protagonismo da criança nos processos de vivência dos jogos teatrais, a partir das suas criações e tomadas de decisões neste espaço de aprender como se estivesse brincando, faz com que sua percepção do seu entorno seja canalizada ludicamente. A apropriação dos conhecimentos novos, advindos das relações com seus colegas e professores, ou outros sujeitos criados neste espaço imaginado e por meio dessas ações corporificadas, constituem uma oportunidade de transformar uma vivência em experiência.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUER, R. L. **Os jogos teatrais como potencialidade para a alfabetização na perspectiva discursiva: dos ensaios ao processo de cri(ação) de professoras e crianças protagonistas**. Orientadora: Bárbara Cortella Pereira. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11090958.

BAUER, R. L.; OLIVEIRA, B. C. P. de. Diálogos virtuais sobre a alfabetização: um movimento de resistência em tempos de pandemia. *In*: REUNIÃO REGIONAL DA ANPED CENTRO-OESTE, 15., 2020, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: ANPEd, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/8495-TEXTOS_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 maio 2020.

CARDOSO, C. J. Resenha de A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. **ReVEL**, v. 17, n. 33, 2019. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/cc09721944e9d150bf0ec73bb5f7f684.pdf>. Acesso em 20 mar. 2021.

CORAIS, M. C. **Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática**. Orientadora: Cecília Maria Aldigueri Goulart. 2018. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/>. Acesso em 12 jul. 2020.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DIAS, D. P.; SMOLKA, A. L. B.; DAINÉZ, D. Palavras e gestos na incorporação do texto literário: a dramatização em foco. **Linha Mestra**, n. 30, p. 325-329, set. 2016. Disponível em: https://linhamestra30.files.wordpress.com/2017/02/lm_16_12_b1.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

DOSSIÊ “Alfabetização, leitura e escrita como processo discursivo na/ para a infância”. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 9, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/349>. Acesso em: 20 abr. 2022.

GRAZIOLI, F. T. Leitura dramática e jogo teatral a partir da dramaturgia para crianças e jovens: possibilidades de fruição na escola. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 82, jan. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14129>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GRAZIOLI, F. T.; DEBUS, E. S. D. A leitura literária na educação infantil: espaços, tempos e acervos. **Textura**, Canoas, v. 19, n. 39, jan. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1758>. Acesso em: 10 jun. 2021.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Concepções para Educação Básica. 2018a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12IdfeadygzgIyA2FnyYB0tpHZiYSJw9p/view>. Acesso em: 25 maio 2020.

OLIVEIRA, B. C. P. de; DELMONDES, C. D. S. A proposta pioneira da alfabetização como processo discursivo no Brasil e sua apropriação pelas alfabetizadoras, em Mato Grosso. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 126-148, mar. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/337>. Acesso em 13 abr. 2020.

PEREIRA, B. C. GEPOLEI (2017–2021): a história de um voo (trans)formador na Alfabetização de crianças por professoras/es, em Mato Grosso. *In*: SÁ, E. F. de; ANDRADE, D. B. da S. F.; RIBEIRO, M. T. D. (org.). **Memória, pesquisa e impacto social**: o percurso formativo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT [e-book]. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2021, p. 302-314. Disponível em: <https://tantatinta.com.br/wp-content/uploads/2021/11/CARLINI-CANIATO-Elizabeth-Figueiredo-de-Sa%CC%81-HISTO%CC%81RIAPES-QUISA-E-IMPACTO-SOCIAL-e-book.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

PEREIRA, B. C.; SALDANHA, R. C. Voos da alfabetização discursiva: nas asas da poesia com crianças e adultos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 14, p. 33-47, 2021. DOI: 10.47249/rba2021526.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26356724_O_improprio_e_o_impertinente_na_apropriacao_das_praticas_sociais. Acesso em: 15 fev. 2020.

SMOLKA, A. L. B. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 12-28, mar. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/314>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. La Formación de las Funciones Psicológicas en el Desarrollo Humano. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 37-56. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/88/2364/3985-1. Acesso em: 21 jun. 2020.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 2. ed. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2010b.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, V. **O jogo teatral no livro do diretor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010c.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

CAPÍTULO 8

SER PROFESSORA BORORO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MATO GROSSO

*Neide da Silva Campos*¹
Lattes: 9980110615938336

*Beleni Saléte Grando*²
Lattes: 2322323427528838

1. Introdução

Este trabalho, apresenta os resultados de uma pesquisa de Doutorado em Educação, articulada e conectada com a perspectivas das Epistemologias do Sul, defendida por Santos (1995, 2009, 2011), como o reconhecimento de conhecimentos próprios que resultam de outras lógicas do pensar-se que rompe com a colonialidade do patriarcado e capitalismo, portanto, não identificados e referenciadas pelo pensamento ocidental.

Em diálogo com Santos (1995, p. 508), nos propomos a ir ao encontro de “uma epistemologia do Sul” e para tal, seguimos suas “três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”. Com isso, nos debruçamos na compreensão de como as mulheres bororo se tornam professoras de seu povo. Essa opção traz a especificidade: o fato de a mulher bororo pertencer a uma sociedade tradicional não patrilinear, o que é uma raridade no mundo partilhado do século XXI. Ao optar por aprender a ouvir a mulher bororo, buscou-se contribuir com os estudos da mulher e seus processos próprios de educação, mas também sobre os caminhos da formação profissional de professora.

Deste modo a pesquisa nos levou a compreender o corpo-mulher-professora na sociedade matrilinear bororo e a transição dela entre o seu lugar

1 Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2021. Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) – Cuiabá, MT. Pesquisadora do Coeduc/CNPq. Residente à Rua Santo Antônio, número: 348, complemento, bairro: Chácara dos Pinheiros, Cuiabá, MT. CEP: 78080-040. E-mail: neidinhaufmt@gmail.com.

2 Doutora em Educação (2004) e Pós-doutora (2011) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente vinculada à Faculdade de Educação Física e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Coordenadora do Coeduc/CNPq. Cuiabá-MT/BR. Rua 24 de Outubro, 899, Bairro Popular, Cuiabá, MT, CEP: 78045-470. E-mail: beleni.grando@gmail.com.

de detentora e transmissora do conhecimento tradicional clânico para o de professora que ensina os conhecimentos da sociedade ocidental, patriarcal, numa escola, que garantiu na legislação brasileira, o direito a ser intercultural.

2. Da colonização de corpos-mentes à re-existência do corpo na cosmologia matrilinear

A partir do reconhecimento de uma ecologia de saberes³, de que há outros modos de pensar, ser e estar no mundo, nossos esforços acadêmicos e epistemológicos concentraram-se em investigar a sociedade indígena bororo, cuja estrutura organizacional faz-se por meio de referências muito distintas das demais sociedades patriarcais, pois esta traz a mulher no centro das produções simbólicas e sociais milenares, cuja matriz matrilinear é a base. Esta sociedade, no entanto, se confronta há três séculos com processos coloniais sustentados pelos princípios cristão, patriarcal, machista e autoritário marcado pela imposição militar, religiosa e do estado, que neste momento histórico, se reafirmam por meio do capitalismo ainda mais violento contra os territórios e cosmovisões indígenas.

Santos (2009) afirma que a concepção de mundo não é baseada apenas nos modos de pensar da sociedade ocidental. Em suas palavras:

Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos (SANTOS, 2011, p. 16).

Para o autor, só teremos justiça social mediante a justiça cognitiva; nesse sentido, ao pesquisarmos sobre e com a população indígena, reconhecemos que dentro de cada contexto nos mais diferentes grupos étnicos, são viabilizados permanentemente conhecimentos importantes que se manifestam no cotidiano como saberes e fazeres validados na organização social, como identificamos entre os bororos. Isso implica em reconhecer como conhecimento específico o lugar da mulher na trama da cultura bororo.

Reafirmando sua proposição epistêmica, Santos (2011) nos ensina que a pior injustiça é a entre conhecimentos, pois não se reconhece como válido

3 "As Epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam às condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos. A esse diálogo de saberes chamamos de ecologias de saberes" (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

o que não se molda aos princípios da ciência moderna, o que implica, em sua análise, um problema epistemológico e por isso mesmo, é necessário se pautar em um conhecimento que não tem por referência o Norte, mas necessariamente, as “Epistemologias do Sul” (2011, p. 16).

Para tanto, é necessário compreender que, conforme Santos e Menezes (2010, p. 17), “[...] o projeto de colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Com isso desperdiçou muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo.” Em território brasileiro, tal condição pode ser traduzida pelo genocídio contra os povos indígenas diante de uma cultura hegemônica que se impunha no período de invasão e que ainda continua mostrando seus tentáculos de diferentes maneiras.

A redução da diversidade, ressaltada por Santos e Menezes (2010), se estabelece de forma bem concreta quando analisamos a história dos povos ameríndios desde a chegada dos europeus que impôs a eles à fragmentação de suas formas de viver e suas referências ancestrais milenares. Arroyo (2012, p. 73-74) reforça a perspectiva dos autores mencionados sobre os processos de homogeneização e o desperdício de muitas formas de pensamento em detrimento de uma lógica de pensar, ao considerar que “[...] homogeneizando, submetendo e destruindo toda uma forma de viver, tentam homogeneizar toda forma de pensar, de produção de conhecimentos, culturas, identidades.”

O processo civilizatório estabelecido pelos habitantes do velho mundo, em sua empreitada de dominação, promoveu nas terras invadidas a projeção de si sobre o outro a partir dos padrões e modos de ser que se legitimavam pelos valores de uma sociedade orientada, pautando-se no princípio cristão e patriarcal. E é por meio dessa lente, considerando uma única possibilidade de apreender a realidade histórica, que os povos indígenas, conseqüentemente, foram lidos, interpretados e desvalorizados.

Diante de uma compreensão unilateral, essa percepção do outro favoreceu a que rapidamente os povos indígenas fossem concebidos a partir de uma condição do não ser, os que nada possuíam, sem fé, sem lei e sem rei, sem alma, bem como qualquer tipo de organização social (FAUSTO, 2010); portanto, pautados em uma fé eurocêntrica, patriarcal e autoritária, acreditava-se ser preciso inscrever nesses corpos, desprovidos de qualquer racionalidade e cultura, as insígnias do colonizador.

Assim, os vendo nus de suas epistemologias e crenças, impuseram sua roupa para cobrir (encobrir, esconder, invisibilizar) o corpo-outro que lhes despertava o pecado cristão “civilizado”. Era a padronização do Deus único cujo controle estava nas mãos do colonizador, pois era quem definia a cultura, a crença, a vestimenta, a forma de relacionar-se com humanos e não humanos, por ter o “direito” à propriedade do mundo conforme criado em sua escrita e língua.

De acordo com Del Priore (2011, p. 10), “[...] à medida que os índios resistiam à chegada dos estrangeiros, aprofundava-se sua satanização. Para combatê-los ou afastá-los do litoral, nada melhor do que compará-los a demônios.” Sua nudez, embora não fosse fator desconhecido para os portugueses, pois já haviam contactado outros povos (africanos) que também tinham outra forma de produzir no corpo nu a identidade pela vestimenta sem roupa, seus belos corpos, causavam nos missionários perplexidades. Para a autora, isso fazia com que os transformassem em uma forma animalesca, sem pudor, e, portanto, era preciso vestir-lhes para afastá-los dos pecados.

Com o ideal cristão de pacificação, pela imposição do controle e poder, se desejava e expressava em si toda contradição e dialética opressora colonial, submetendo e sujeitando pela violência, uma forma de ser e viver permitida ao corpo-outro, desde 1500 como se o mundo fosse pelo colonizador descoberto.

Para eles, era necessário romper com o estado primitivo ao qual se encontrava o nativo das américas, para tal, organizaram a educação dos corpos a fim de lançá-los ao mundo dos civilizados. A colonização, a partir dos territórios, e dos corpos, instituiu e estabelecia novas formas de ver a realidade.

Para Quijano (2010), consolidou-se neste processo, “uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos”, e, de acordo com Grosfoguel (2010), “O patriarcado europeu” com o modelo, foi exportado “para o resto do mundo através da expansão colonial, transformadas assim nos critérios hegemônicos que iriam racializar, classificar e patologizar a restante população mundial de acordo com uma hierarquia de raças superiores e inferiores” (GROSFOGUEL, 2010, p. 465).

Esse processo de incorporação de novos valores impetrados violentamente implica no duplo impacto sobre as mulheres indígenas, já que tais reflexos podem ser sentidos a partir da condição do ser outro, isto é, ser indígena, e da perspectiva da noção de mulher, calcada sobretudo nos modos europeus de pensar a questão de gênero, como uma categoria de inferioridade humana.

Tal processo hegemônico impactou diretamente nas mulheres indígenas, tanto pela violência e violação dos corpos, quanto pela instituição de novas formas de ser mulher, sobretudo numa perspectiva patriarcal e machista que lhe colocava como um grau de inferioridade mesmo quando inserida e incluída na sociedade ocidental. Os novos modos de ser incidem diretamente no desmantelamento das diferentes cosmologias existentes e, principalmente, na distinção de gênero, o que permeará essas novas relações de saber e poder no encontro com o outro.

Lugones (2014), em seus estudos, afirma que nas sociedades ameríndias não havia um sistema de gênero antes da chegada do colonizador. Apresenta estudos de outras autoras na África e nas comunidades indígenas americanas,

trazendo uma perspectiva de serem sociedade matriarcas e discute como o processo colonizador impõe suas estruturas, rompendo com as formas próprias de ser.

Segato (2014) compreende uma outra perspectiva, considerando que havia uma divisão entre gêneros no mundo pré-intrusão, porém, enfatizava que essa construção patriarcal nas sociedades americanas, mesmo existindo, não tinha a mesma intensidade, comparada com o sistema engendrado pela colônia.

Sobre os distintos papéis, explica: “Deliberar en el terreno común de la aldea, ausentarse en expediciones de caza y contacto con las aldeas, vecinas o distantes, del mismo pueblo o de otros pueblos, parlamentar o guerrear con las mismas ha sido, ancestralmente, la tarea de los hombres” (SEGATO, 2014, p. 80).

Embora os pensamentos de Lugones (2014) e de Segato (2014) tenham divergências em alguns momentos, há pontos de congruência na compreensão de que tais espaços foram alterados em suas dinâmicas internas a partir da perspectiva colonial.

Para Del Priore (1994, 2000), difunde-se o movimento de construção do arquétipo da mulher ideal forjado no período do Brasil colonial, no qual a igreja, mantenedora de poder e domínio, lapidava os corpos de homens e mulheres, sobretudo impregnando no imaginário social maneiras de ser mulher e buscando sempre a aproximação da mulher à imagem de Maria, à virgem, e ao afastamento da imagem de Eva, a pecadora.

De acordo com Raminelli (1997, p. 12), que analisa as influências da tradição cristã na mulher índia, podemos estabelecer a compreensão de que houve também, por meio dos escritores e retratistas da época, a construção e a projeção das mulheres indígenas a partir da imagem e semelhança com Eva. Cabe também mencionar que, no período colonial, a mulher era considerada um ser inferior, portanto, a ela era inviabilizado o direito à instrução. A sua condição imputava-lhe um lugar diferente da condição masculina, independentemente de classe social e/ou etnia.

Nas obras estudadas, observam-se algumas menções relacionadas às mulheres indígenas de forma genérica. Ao nos debruçarmos sobre a história da mulher, no período colonial, muito pouco encontramos sobre as mulheres indígenas e sua visibilidade histórica.

Raminelli (1997) retrata bem esse cotidiano misógino e o estereótipo com que as mulheres indígenas foram forjadas no imaginário social, ao se confrontar com o artigo *Eva Tupinambá* que explicita esse poder que desqualificava as mulheres indígenas, por ser carregado de valores ocidentais cristãos relacionados à condição feminina.

O autor ressalta a distinção com que eram abordados homens e mulheres indígenas. Seus estudos dão visibilidade à visão sobre essas mulheres descritas

pelos viajantes no período da colonização, de tal forma que as velhas indígenas eram aquelas mais atacadas pela misoginia dos missionários, sendo elas quase que uma personificação do diabo.

No contexto da época, embora os indígenas fossem compreendidos como bárbaros e não civilizados, o olhar dos viajantes e missionários sobre o homem indígena apresentava determinada conotação. Contudo, em relação às velhas, o seu corpo enrugado, seios caídos e sem dentes entendia-se que só poderia chegar a esse estágio de degradação pela vida desregrada, de apelos sexuais, de iniciação dos jovens rapazes aos prazeres carnis, bem como pelas práticas de canibalismo. Seu corpo, pois, apresentava-se como reflexo de sua vida em profunda profanação e pecado (RAMINELLI, 1997).

Diante do exposto, o pensamento ocidental em relação aos homens indígenas apresentava uma distinção e um *status* ao se tornar velho; ao contrário das mulheres, o corpo indígena do homem velho representava respeito e sabedoria, e não profanação do mal (RAMINELLI, 1997).

Para o autor, o estudo que realizou de imagens feitas por retratistas evidência sempre uma visibilidade das mulheres a partir da perspectiva da antropofagia, o que, por vezes, entrava em contradição com os relatos escritos, já que esse protagonismo, em muitos escritos, trazia a figura do homem indígena em primeiro plano diante do canibalismo. Observa-se a construção de uma história que é tecida nas narrativas dos retratistas da época a partir da dimensão de um feminino respaldado por uma imagem que a valora negativamente.

Portanto, a narrativa produzida intencionalmente por meio das imagens associava a figura da mulher ao perigo, ao pecado, aos prazeres sexuais, ou seja, a uma Eva sempre presente e corporificada nas mulheres indígenas da época do Brasil colônia. Gélis (2008), ao abordar *O corpo, a igreja e o sagrado*, esclarece como esse corpo era pensado pela igreja e discorre que a história do corpo se liga também à história de gênero e identidades:

[...] a igreja da contra-reforma reforçou a desconfiança que o magistério já havia manifestado nos séculos medievais a respeito do corpo, “esta abominável veste da alma”. Corpo depreciado do ser humano pecador, pois se ouve incessantemente dizer que é pelo corpo que ele corre o risco de perder-se. O pecado e o medo, o medo do corpo, principalmente o medo do corpo da mulher, retornam a ladainha sob forma de precauções ou de condenações (GÉLIS, 2008, p. 20, grifos do autor).

O corpo assume um lugar de destaque no pensamento hegemônico da época, principalmente no tocante às relações de gênero. É por meio dele que homens e mulheres alcançarão a salvação e o contrário também são verdadeiros. De acordo com o pensamento mítico-religioso da época, a educação das pessoas passa criteriosamente pela educação desses corpos.

Nessa perspectiva, Raminelli (1997) nos conduz à compreensão de que o corpo das velhas indígenas, marcado pelas temporalidades, indicava, sobretudo, uma relação de resistências diante do projeto colonial instaurado nas terras brasileiras, já que, para o pensamento e preconceito da época, era um corpo não educado, portanto, um corpo que resguardava uma historicidade e cosmologia.

Nesse contexto histórico e cultural, havendo um lugar para a mulher, certamente se referia às questões da sexualidade ou às imagens ligadas ao pecado e ao mal. Para Rodrigues (1999, p. 125), “[...] a experiência do corpo é sempre modificada pela experiência com a cultura.” Podemos inferir que o contato ressignifica e transforma o pensamento sobre a mulher indígena por meio da invasão de territórios e de seus corpos.

Essa imposição de dominação e exploração do povo bororo pode ser vista de diferentes ângulos a partir da perda de seus territórios, da introdução da língua portuguesa, da inserção da igreja, da escola, entre tantas outras formas que envolvem mecanismos diversos, como pelo uso das violências físicas ou simbólicas que se assentam, sobretudo, na estrutura matrilinear e no saber ancestral pelo qual o povo *Boe* se orienta cosmologicamente no espaço e no tempo. Há, contudo, que ressaltar que as resistências têm sido a pulsão do povo bororo expressa em suas formas de viver mediadas por uma cultura matrilinear.

3. Estudo de caso

Os caminhos percorridos para garantir a efetivação da pesquisa perpassaram pelo estudo de caso com referência na etnografia, a fim de compreender o corpo/mulher/professora em diferentes lugares na sociedade bororo.

Ao tomar a mulher como foco de estudos, não o fazemos numa perspectiva genérica ou universal, mas sobretudo, nos debruçamos para compreender uma determinada mulher, a mulher *Boe*, que, neste momento histórico, se identificam e participam dos espaços de educação escolar em suas aldeias, atuando como professoras das escolas indígenas em Mato Grosso.

Com isso, nos referimos às Mulheres cujas identidades e culturas são tecidas corporalmente e por isso, instituem suas formas de viver e ser marcadas pela cosmologia bororo, na qual a forma de organização se dá a partir da matrilinearidade, estrutura social na qual a mulher possui uma centralidade fundamental para a transmissão e tradição clânica.

A opção do estudo de caso com o povo bororo tem como recorte a pesquisa com cinco mulheres que são professoras em suas aldeias, em dois territórios diferentes. Para a coleta de dados, também a referência da etnografia foi pertinente, uma vez que, no fazer etnográfico, busca-se “[...] tentar ler

(no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais [...], mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”, conforme expressa Geertz (1989, p. 7).

A abordagem etnográfica segue as orientações recomendadas por Claudia Fonseca (1999, p. 66), que considera relevante que se estabeleça em cinco etapas: “1. estranhamento (de algum acontecimento no campo); 2. esquematização (dos dados empíricos); 3. desconstrução (dos estereótipos preconcebidos); 4. comparação (com exemplos análogos tirados da literatura antropológica) e 5. sistematização do material em modelos alternativos”.

O caminho investigativo se deu de forma processual que perpassaram experiências formativas anteriores articuladas ao Projeto Saberes Indígenas na Escola, iniciado em 2016, sob a coordenação da UFMT. Como pesquisadoras do grupo de pesquisa responsável pela coordenação do projeto, fomos tecendo as relações que nos levaram à identificação das participantes da pesquisa, 10 professoras bororo de três aldeias distintas. Porém, entre encontros formativos compartilhados em diferentes contextos e situações, a pesquisa foi sendo definida na relação com as próprias mulheres-professoras bororo, definindo-se por 5 colaboradoras participantes das entrevistas.

A formação continuada proposta pelo projeto fomentou o debate sobre os processos de aprendizagens com vista ao aprofundamento teórico daquilo que é inerente aos saberes de um professor alfabetizador, o que problematizou consideravelmente o tornar-se professora em cada contexto dos 10 povos atendidos, no entanto, a problemática foi sendo delineada de forma gradativa e conflitiva a fim de reconhecer as especificidades de ser professor, especialmente no contexto da sociedade bororo, única na qual ser mulher implica na responsabilidade de garantir a transmissão e educação que permite o reconhecimento das identidades clônicas, pelo conhecimento que lhe confere autoridade pela tradição matrilinear e matriarcal.

As aproximações necessárias para o recorte deste grupo étnico, assim como a delimitação pelo grupo de mulheres bororo e suas formações para ser professora, foram mais bem explicitadas durante as vivências nas etapas de formação do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, realizadas pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA)⁴.

Com isso, reafirmamos que a pesquisa se inscreve na articulação das ações formativas assumidas pelo grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura

4 O Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA) tem hoje 50 anos de experiência exitosa com a alfabetização no Brasil e, na Colômbia, com uma proposta didática que garante a aprendizagem-alfabetização para todas as pessoas. Sendo a alfabetização o foco central do Projeto ASIE – Rede UFMT e a relação estabelecida entre o Geempa e o Coeduc/UFMT (Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura) foi firmada a parceria para a formação de professores do Polo Cuiabá (UFMT e IFMT) que atendeu aos povos Umutina, Chiquitano, Paresi e Nambikwara, e os Bororo.

(Coeduc/PPGE/UFMT) que assume a coordenação do Projeto de Extensão Ação Saberes Indígenas na Escola – REDE UFMT (UFMT, Unemat, IFMT) desenvolvido em parceria com as comunidades indígenas de 10 grupos étnicos diferentes de Mato Grosso. O projeto de pesquisa de doutorado se vinculou à pesquisa aprovada pelo CAAE N.13614419.9.0000.5690, sob o título Formação-ação de professores e a educação do corpo na promoção da educação intercultural para as relações étnico-raciais em Mato Grosso.

Este projeto de pesquisa inclui as ações realizadas em rede, constituída por pesquisadoras e pesquisadores indígenas e não indígenas, professoras, professores e estudantes de diferentes instituições de ensino superior, que de forma colaborativa se dedicam aos estudos e produções pedagógicas que valorizam as educações específicas e diferenciadas de cada povo. Pela pesquisa e pela extensão, cria-se a “formação-ação-intercultural” na qual processos decoloniais fomentam as aprendizagens necessárias à formação continuada para a alfabetização que valoriza as línguas originárias e epistemologias próprias e garantam a interculturalidade na produção de materiais didáticos específicos para cada escola indígena (GRANDO; DUNCK-CINTRA; ZOIA, 2019).

3.1. As mulheres-professoras e suas identidades *Boe*

Trazemos as percepções de cinco mulheres, cujas trajetórias se entrecruzam para evidenciar nos processos formativos, estratégias tecidas na fronteira e no fortalecimento do seu lugar social na cosmovisão *Boe*. As professoras pesquisadas pertencem às diferentes terras do Povo Bororo em Mato Grosso e são representantes de diferentes clãs e das duas metades exogâmicas que compõem a organização desta sociedade milenar ameríndia.

E é a partir desse lugar primeiro de pertença que as professoras iniciam suas trajetórias, marcadas e demarcadas corporalmente pela metade compreendida pelo clã *Ecerae*, referenciada pelos subclãs: *Baadojeeba*, *Bakoro* e *Bokodori*, e da outra metade *Tugoarege*, com o subclã *Araroe*. O lugar de pertencimento clânico é uma herança materna, e por sua vez, as mães das professoras também herdaram de suas avós e assim sucessivamente.

As colaboradoras da pesquisa também são representantes de diferentes contextos de seu povo, por residirem em três aldeias distintas, localizadas em duas terras indígenas (T.I.): Elisabeth Arigoareudo é da aldeia Meruri/TI Merure/General Carneiro; Luciene Jakomearegecebado é da Aldeia Piebaga/TI Tereza Cristina/Santo Antônio do Leverger; e Cleide Kuogoytoudo, Neide Gereguinha e Darlene Wudore são da aldeia de Córrego Grande/TI Tereza Cristina/Santo Antônio do Leverger.

A composição desses três locais contribui para que o contexto pesquisado seja bem dinâmico e diversificado em termos de história da educação escolar

e com isso, das demandas das comunidades nas quais as mulheres buscam responder com as formações para assumirem o papel de professoras. Embora se trate do mesmo povo, observamos nas trajetórias de algumas professoras o trânsito entre um território e outro, evidenciando diferentes experiências.

Compreendemos que essa mobilidade entre as pessoas de diferentes aldeias realimenta os processos de aprendizagens e de reconhecimento, conforme conceitua Grando (2004), ao nomear de *circulação* esse movimento de contato intraétnico. Segundo a autora, o deslocamento percebido em sua tese doutoral configura-se como um elemento importante de manutenção da identidade *Boe*, pois: “Antigamente a prática de circulação entre as aldeias era uma estratégia para educar os filhos e alimentar as relações de parentesco, ao integrá-los à sociedade” (GRANDO, 2004, p. 195).

Assim, em nossa pesquisa, pode-se também visualizar que a circulação ainda é uma prática recorrente no mundo *Boe*. Comumente, vimos a presença das participantes desta pesquisa em diferentes aldeias. Esse movimento de circulação foi vivenciado em Córrego Grande, no dia da colação de grau, por inúmeros indígenas de distintas aldeias *Boe* e, em outros momentos, como no ritual do funeral e nomeação, na prática dos torneios de futebol masculino e feminino e nos bailes que sempre movimentam as aldeias.

Observamos a circulação entre uma aldeia e outra na presença das professoras colaboradoras, uma vez que, para Cleide Kuogoytoudo, Luciene Jakomearegecebado e Neide Gereguinha, a aldeia de origem não é a mesma na qual elas atuam e residem no momento da pesquisa.

Depois de terem vivido a infância em uma determinada aldeia, elas se deslocaram para outras, como é o caso de Luciene Jakomearegecebado e Cleide Kuogoytoudo, que vieram das aldeias de Tadarimana e Perigara, e ainda de Neide Gereguinha, que ainda jovem deslocou-se da aldeia Tadarimana. Atualmente, Luciene Jakomearegecebado reside na aldeia Piebaga e Cleide Kuogoytoudo e Neide Gereguinha na aldeia Córrego Grande.

Vale destacar, conforme informações das professoras, que esse deslocamento ocorre a partir do movimento coletivo da família clânica e não se trata de um movimento individual ou isolado.

A infância dessas professoras revela a presença marcante da escola, os cotidianos das diferentes aldeias e o que é ser criança. As escolas dentro das aldeias e os internatos promovem experiências diferenciadas; assim, os contextos formativos como lugares de aluna são múltiplos, similares e descontínuos, desvelando as lutas para o acesso à educação escolar indígena como uma reivindicação da comunidade.

A idade das professoras varia, a mais jovem tem 31 anos e a mais velha 50 anos, o que significa que há diferentes trajetórias do ser mulher bororo, já que o tempo de experiência implica no lugar social em relação à organização

clânica e estrutura matrilinear bororo. A diferença de idade também indica diferentes trajetórias como professora, bem como dos percursos formativos. É possível afirmar que, das cinco professoras, quatro têm idades aproximadas: duas estão na faixa etária dos 45, sendo a diferença de idade de um ano, as outras duas possuem diferença de três anos, e a mais nova está com 31 anos.

Elisabeth Arigoareudo e Cleide Kuogoytoudo possuem diferença de um ano de idade, porém, enquanto Cleide Kuogoytoudo terminou o Magistério Intercultural no ano de 2019, com a entrega da certificação, cumpre dizer que Elisabeth Arigoareudo está na outra ponta, com ensino superior concluído em 2001.

Luciene Jakomearegecebado e Neide Gereguinta possuem diferença de idade de três anos. Essa última professora é da mesma turma de Elisabeth Arigoareudo, com ensino superior e pós-graduação. Luciene Jakomearegecebado terminou o Magistério Intercultural também em 2019 e estuda licenciatura intercultural na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Destaca-se que todas as professoras já são mães. Três professoras tiveram filhos no transcorrer da pesquisa. Destas, a maioria já são avós e assumem um novo papel, o de *Muga Pega* (avó), esse é um papel social muito importante, pois são essas mulheres, sobretudo, que educam os corpos dos meninos e meninas para um corpo social bororo.

No período em que foram realizadas as entrevistas, as professoras ocupavam diferentes funções na escola, seja como professoras dos anos iniciais e ensino médio, seja, no caso de uma professora, como diretora de uma escola.

A única vez em que uma mulher ocupou a função de gestora de escola ocorreu na escola Piebaga, no contexto pesquisado. Observamos também que, no ano de 2018, houve eleição para diretor na escola de Korogedo Paru, candidatando-se a prof.^a Sônia, que não conseguiu maioria de votos da comunidade, elegendo-se o prof. Fernando.

Das professoras, é importante destacar que quatro são interinas e apenas a professora Elisabeth Arigoareudo é concursada, pois participou da primeira e inédita formação de professores indígenas no Brasil, que ocorreu em Mato Grosso pelo Projeto Tucum, e que desencadeou o primeiro concurso público específico com 80 vagas para professores indígenas, em 2006. Dos que tomaram posse em 2007, 14 professores bororo foram nomeados.

Ao abordar a questão do professor contratado ou concursado, também destacamos a sua base salarial proveniente desta condição, com formações tão diversas, do ensino médio ao ensino superior, do contratado ao concursado, o impacto nos seus salários é notável. Soma-se a isso, a quantidade de vagas limitadas para uma demanda crescente, já que a escola é uma das principais fontes de renda para a comunidade.

As formações das professoras indicam múltiplos processos formativos, os quais denotam os limites e as possibilidades em busca de qualificação profissional para acessar os diferentes níveis de ensino, seja o Magistério Intercultural, seja o ensino superior.

No que diz respeito ao Magistério Intercultural, Neide Gereguinta e Elisabeth Arigoareudo acessaram as primeiras formações para qualificação de professores indígenas, a partir do Projeto Tucum; em seguida, ingressaram no 3º Grau Indígena, podendo, assim, concluir o ensino superior. As professoras Luciene Jakomearegecebado, Darlene Wudore e Cleide Kuogoytoudo, acessaram o Magistério Intercultural em 2012, concluindo-o em 2019. Dessas professoras, apenas Cleide Kuogoytoudo ainda não acessou o ensino superior.

Darlene Wudore e Luciene Jakomearegecebado prosseguem estudando em diferentes Instituições de Ensino Superior, respectivamente, na Unemat, no Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena, e na Universidade Federal de Goiás, no curso de Educação Intercultural.

As identidades de professoras são atravessadas pelos lugares de pertença marcados e demarcados corporalmente pela cosmologia da metade exogâmica do clã *Ecerae* que traz os subclãs *Baadojeeba*, *Bakoro* e *Bokodori*, e da outra metade *Tuguarege*, o subclã *Araroe*. As mulheres herdaram desses lugares sociais papéis específicos como legado de suas mães e avós e assumem nesse movimento um novo papel social como professoras.

4. Análise e resultados

Os corpos-professoras trazem identidades marcadas pela pertença clânica: da metade exogâmica do clã *Ecerae* e subclãs *Baadojeeba*, *Bakoro* e *Bokodori*, e da metade *Tuguarege*, o subclã *Araroe*. Desses espaços cosmológicos herdaram os lugares sociais de suas mães e avós que as identificam como mulheres e donde se lançam ao papel social de professoras da aldeia.

O contexto atual vivido no país reafirma relações históricas e o capitalismo neoliberal avança de forma mais explícita e violenta sobre seus territórios e cosmovisões ancestrais. A pesquisa faz o diálogo intercultural necessário à compreensão das dinâmicas de uma sociedade atual que busca manter-se com a centralidade da mulher e dos saberes específicos garantidos pela transmissão que seus corpos-clânicos garantem às novas gerações, para um viver em mundos partilhados entre vivos e não vivos, ritualizados e fortalecidos pela matrilinearidade da linhagem e tradição da casa da mãe.

Essa matriz milenar marca e produz/reproduz um corpo específico de ser mulher e de ser homem, mas também de ser, em cada subclã, mas não os isenta das contradições que regem as perspectivas de gêneros, estabelecidas a partir da colonialidade que chega em seu território há mais de três séculos

e é tensionado em cada aldeia mobilizando ações mais ou menos autônomas constituindo-se processos de negociações e fronteiras étnico-culturais.

Atualmente a escola nas aldeias bororo passam a ocupar um lugar estratégico de negociações interétnicas e mediações interculturais como a igreja já fez, mobilizando tensionamentos e tentativas de destruição e invisibilidade das identidades corporificadas para a incorporação de novos modos de ser. Essas perspectivas evidenciadas na história da educação escolar bororo sob influências missionárias há três séculos de colonialidade sobre a cultura e as educações dos corpos ritualizados que educam e fundamentam o *ethos boe* (GRANDO, 2004).

Neste movimento de re-existência e lutas históricas para além do cotidiano, a educação dos corpos-crianças é assegurada pelas mulheres em suas casas clônicas, como estratégias fundamentais, ao mesmo tempo os Bororo participam do movimento indígena desde a Constituição Federal Brasileira em 1988.

Nas escolas as contradições e conflitos referentes ao que a comunidade espera e o que os agentes no seu interior promovem, se manifestam atravessadas pelas políticas educacionais atuais que interferem nas decisões sobre quem e o que se deve ensinar, mesmo assim, esse é um espaço no qual se confia e se esperam reforços às lutas coletivas das aldeias. Diferentes perspectivas criam tensões na escola: de um lado a comunidade espera que as crianças e os jovens se apropriem plenamente dos códigos da cultura escolar; de outro, professores e professoras buscam mediar os interesses entre os anseios da comunidade e a especificidade do direito à educação intercultural do povo.

Identificam-se, ainda, as tensões entre a comunidade e quem ocupa a escola no cotidiano, pois ela é atravessada por outras relações de disputas marcadas pela cultura patriarcal e judaico-cristã brasileira que pauta sua estrutura e sua orientação curricular e administrativa, sendo ao mesmo tempo uma fonte econômica para as famílias das aldeias. Este fator desencadeia dinâmicas complexas nas aldeias tanto na escolha de quem assume as funções de gestão e docência que acabam implicando na construção de prestígio e reconhecimento da comunidade, quanto na determinação do estado sobre os agentes ao definir formação, papéis, contratos e outros “comportamentos” homogeneizadores da escola que interferem nas decisões estruturantes e nos espaços políticos da educação escolar indígena.

Na pesquisa evidenciamos a relevância do processo formativo pautado no trabalho como monitoras que perpassa pela construção prestigiosa com autoridades da escola da comunidade. No entanto, esse processo perpassou pela presença não indígena e religiosa na escola que lentamente foram inserindo os corpos-bororo monitores bilíngues para uma transição para professores

indígenas, mas este processo foi tecido por mediações da educação tradicional ressignificada por sentidos reelaborados pelo povo *Boe*.

Nas entrevistas, reconhecemos a relevância das mulheres-professoras inseridas na escola para o fortalecimento da cultura *Boe*, respaldadas pela comunidade, principalmente no enfrentamento de uma realidade que resulta da colonização quando militares usam o álcool para amansar os corpos-jovens, processo fortalecido pelos missionários para o corpo-trabalho. A ferida aberta sangra a comunidade até os dias atuais e afeta a educação escolar.

Pode-se afirmar, a partir das colaboradoras, que o caminho trilhado pelas mulheres *Boe* para ocupar o lugar social de professora perpassa pela construção prestigiosa na coletividade, como a iniciação na monitoria, eleição e formação profissional cujo caminho desvela conflitos com o papel de mulher-mãe, além dos desafios dismanteladores da Seduc-MT a qual reagem e resistem.

Neste processo do ser professora, destacam suas experiências na monitoria e indicação da comunidade avaliando-as e validando-as em seus saberes e práticas educativas a partir da escola. No caminho, se reconhece o papel de mestres validados na coletividade que se tornam referência para uma transmissão prestigiosa (MAUSS, 2003).

A construção da identidade individual e coletiva das mulheres-boe perpassa por experiências e vivências na escola como estudantes e monitoras, que as levam ao encontro da formação validadas pela indicação e reconhecimento de seus potenciais para ocuparem o espaço de professora-bororo da aldeia.

Na docência, enfrentam os desafios da inexperiência e falta de formação específica, e como mulheres se fortalecem nos lugares sociais que ocupam nos clãs, como corpos-saberes que transmitem formas de ser, de pensar e viver em todas as dimensões da cosmologia *Boe*, donde fortalecem-se nas redes das mulheres – amparadas no cuidado dos filhos e famílias – necessárias para os desafios fora de suas aldeias.

Nesse processo, a fragilidade formativa fica evidenciada, pois sem uma formação adequada, somente utilizando os saberes advindos da pré-profissionalização (TARDIF, 2014), os limites impostos a partir do lugar ocupado indicam o quão difícil é ir em busca da profissionalização, porém avançam e superam os desafios que são sempre enfrentamentos na prática. Uma prática, aliás, envolve em confrontos, conflitos e muitas aprendizagens que não negligenciam os saberes inerentes ao ser mulher *Boe* de um clã e comunidade específica.

A formação profissional em serviço é visível nas trajetórias comuns às cinco professoras com caminhos similares, embora particulares. As professoras são frutos diretos das políticas de educação escolar indígenas, legado das lutas dos movimentos sociais e das lutas indígenas demarcadas pela Constituição Federal de 1988. Cabe salientar Mato Grosso é o pioneiro nas políticas formativas para o magistério intercultural indígena e na criação do ensino superior (GRANDO, 2004).

É relevante reconhecer que esta pesquisa identificou a partir das compreensões dos lugares sociais ocupados tanto nos clãs, ao assumirem o papel de mães e avós, quanto nos espaços das aprendizagens formativas para ocupar, mesmo que em lutas complexas, as relações com o estado para ser professoras, outras formas próprias de ser no mundo, pautando-se em outras perspectivas epistemológicas.

5. Considerações

A pesquisa nos leva a concluir o quão relevante são as lutas do movimento indígenas em todo o país e do papel dos professores indígenas de Mato Grosso nas conquistas de reconhecimento da especificidade de políticas públicas voltadas à formação-ação dos professores nas escolas e em cada aldeia e território, garantindo os direitos constitucionais e infraconstitucional no Brasil. Ao mesmo tempo, a pesquisa constata que atualmente existem, por responsabilidade do estado, ações que negligenciam a atenção à educação escolar indígena e a formação e efetivação de quadros para melhor atender aos objetivos e princípios das comunidades, inclusive a partir das ações empreendidas pela Seduc-MT, que vem reduzindo o número de salas de aulas e de contratação de professores para as escolas das aldeias indígenas.

As trajetórias formativas, como nos desvelam as falas das professoras bororo, proporcionam uma virada epistêmica na perspectiva de entendimento da educação escolar indígena, atuação profissional e apropriação dos códigos que regem e estruturam a dinâmica da escola em cada comunidade. Ao apropriarem-se dos elementos que regem a dinâmica da cultura escolar e suas práticas pedagógicas passam por processos de transformações e de construção de autonomia, avançando para trilhar um caminho próprio, protagonizando a atuação em sala de aula!

As narrativas desvelam os problemas da comunidade, que historicamente geraram, em especial nos homens *Boe*, a dependência química. As mulheres acabam sendo mobilizadas a assumirem a educação escolar, cujas responsabilidades com o papel esperado pela comunidade passa a ser assumido pela docência. Nesse aspecto, fica evidenciado que esperam que a escola e o professor sejam capazes de garantir o cuidado com a aprendizagem das crianças e, por isso, devem assumir a tarefa de ensinar com responsabilidade.

As mulheres-professoras-bororo detentoras de conhecimentos e processos de educação que produz corpos-boe ao adentrarem no espaço da educação ocidental – espaço de conflitos e confrontos complexos da sociedade brasileira –, a escola, garantem o acesso a outras epistemologias interculturais que alimentam o *ethos boe* e a re-existência desta sociedade matrilinear cuja responsabilidade da coletividade perpassa por seus corpos-mãe.

REFERÊNCIAS

DEL PRIORE, M. **Corpo a corpo com a mulher**: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: SENAC, 2000.

DEL PRIORE, M. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. 2. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

DEL PRIORE, M.; VENANCIO, R. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

GRANDO, B. S. **Corpo e educação**: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GRANDO, B. S.; DUCK-CINTRA, E. M.; ZOIA, A. Apresentação – Diálogo entre Redes e Saberes Indígenas. In: GRANDO, B. S.; DUNCK-CINTRA, E. M.; ZOIA, A. (org.). **Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2019. p. 13-22.

LUGONES, M. Colonialidad y género. In: MIÑOSO, Y. E.; CORREAL, D. G.; MUÑOZ – POPAYÁN, K. O. **Tejiendo de otro modo**: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. [S. l.]: Editorial Universidad del Cauca, 2014. Cap. 1, p. 57-74.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. de P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010. Cap. 2, p. 85-130.

QUILES, M. I. Mansidão de fogo: aspectos do comportamento alcoólico entre os Bororo. In: SEMINÁRIO SOBRE ALCOOLISMO E VULNERABILIDADE ÀS DST/AIDS ENTRE POVOS INDÍGENAS, 2001, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: [s. n.], 2001. p. 167-188. Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvsm/publicacoes/021anais_seminario.pdf. Acesso em: 13 abr. 2018.

RAMINELLI, R. Eva Tupinambá. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto; Ed. da UNESP, 1997. Cap. 1, p. 11-44.

SANTOS, B. de S. Introducción: las epistemologías del sur. *In*: TRAINING SEMINAR DE JÓVENES INVESTIGADORES EN DINÁMICAS INTER-CULTURALES...: Formas-Otras Saber, nombrar, narrar, hacer, 4., 2011, Barcelona. **Anales** [...]. Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona, 2011. p. 9-22.

SANTOS, B. de S. **Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition**. New York: Routledge, 1995.

SANTOS, B.; MENESES; M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SEGATO, R. L. Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. *In*: MIÑOSO, Y. E.; CORREAL, D. G.; MUÑOZ-POPAYÁN, K. O. **Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala**. [S. l.]: Editorial Universidad del Cauca, 2014. Cap. 2, p. 75-90.

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

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 9

A ARQUITETURA DO RECREIO ESCOLAR: auxílio ou restrição?

*Moacir Juliani*¹

ORCID iD: 0000-0002-9940-937X

Lattes: 0055847939521356

*Cleomar Ferreira Gomes*²

ORCID iD: 0000-0003-0451-1011

Lattes: 0686803544879354

1. Introdução

Mediante estudo exploratório realizado sobre o recreio escolar e as culturas lúdicas das infâncias que neste ocorrem, percebeu-se que o mesmo ainda é um dos espaços e tempos da escola pouco estudado. Atualmente, algumas dissertações e teses abordam certas especificidades: violência e agressividade, *bullying*, questões de gênero, ludicidade.

Dentre os estudos, destacam-se trabalhos que discutem as relações que nele se estabelecem: Neuenfeld (2003) direcionou seu foco para as crianças de 1ª a 4ª séries e as atividades que realizavam a partir dos materiais disponíveis, as relações que estabeleciam no recreio discutindo a necessidade da intervenção pedagógica; Cruz (2004) preocupou-se com as questões de violência e gênero; Tomelin (2005) focou a dinâmica do recreio organizado, abordando o disciplinamento; Wenez (2005) estudou os modos de ser menino e menina e como estes modos são instituídos no recreio escolar; Fernandes (2006) investigou os espaços e a sua relação com os comportamentos infantis nestes locais; Würdig (2007) analisou a expressão da cultura lúdica no contexto do recreio e no contexto casa-rua; Linck (2009) buscou analisar os processos de pertencimentos identitários juvenis resultantes de determinadas práticas culturais, ocorridas no recreio escolar, Fernandes (2006) estudou o comportamento infantil no recreio, Cruz (2004) analisou o gênero, a socialidade e o conflito, e Pinno (2008) estudou as práticas corporais e as suas significações no recreio escolar.

1 Doutor em Educação – PPGE da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. E-mail: julianoacir@gmail.com.

2 Pós-Doutorado em Socioantropologia da Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, MT. E-mail: gomescleo.cg@gmail.com.

Todas as escolas, na sua programação e rotina diária, têm o recreio escolar inserido. Este momento é um ritual institucionalizado da escola. A este respeito, McLarem, (1991, p. 29) acredita que:

[...] as escolas servem como ricos repositórios de sistemas rituais; que os rituais representam um papel crucial e inerradicável no conjunto da existência do estudante; e que as dimensões variadas no processo ritualístico são intrínsecas aos eventos e transações da vida institucional e na tessitura da vida da escola (MCLAREM, 1991, p. 29).

Com estas afirmações, o autor demarca o quanto o funcionamento da escola está assentado sobre rituais que vão se constituindo a partir da necessidade humana da existência de rotinas ordenadas, pois tais rotinas transmitem um senso de segurança. De igual forma, a realidade dos contextos sociais também obedece a uma ordem ritualizada que lhe dá contenção e a escola insere os indivíduos nestas rotinas naturalizando-as.

Assim, considera-se que se o recreio é um dos espaços e tempos institucionalizados da escola, algumas preocupações e condições são indispensáveis para que esse ocorra garantindo a seguridade e integridade dos estudantes. Mediante estas considerações questiona-se: a arquitetura dos espaços, nos quais o recreio escolar acontece, condiciona as atividades e relações que neste se desenvolvem?

Especificamente pretendeu-se estudar a arquitetura do recreio escolar; estabelecer relações entre a arquitetura e as influências que esta tem na ocupação deste espaço e desenvolvimento das atividades que nele ocorrem; descrever a realidade da arquitetura do recreio escolar de escolas da Rede Pública Municipal, Confessional e Privada da zona urbana de Cuiabá, MT.

Entendeu-se que a realização deste estudo possa contribuir na reflexão acerca do recreio escolar como espaço e tempo, no qual ocorrem aprendizagens, e que estas possam, de alguma forma, serem influenciadas pela arquitetura destes espaços físicos, pelos recursos e equipamentos que nele estão dispostos e, a partir deste estudo se possa pensar o recreio como espaço e tempo que precisa ser qualificado e dotado de maiores possibilidades dentro das escolas.

A escolha pelo tema foi concebida mediante a realização de um estudo exploratório sobre o recreio escolar e suas concepções no Brasil. A partir destas constatações, este estudo situado nas ciências sociais, no âmbito da pesquisa qualitativa foi a campo e fez o registro fotográfico da arquitetura dos espaços destinados ao recreio escolar de Escolas da Rede Pública Municipal, Privada e Confessional da Rede Urbana de Cuiabá, MT, que autorizaram a coleta destas imagens, cientes dos objetivos para as quais se destinavam.

A análise dos dados foi construída a partir das contribuições dos autores visitados e suas produções acerca da arquitetura escolar. Neste aspecto, Frago (1998) foi de fundamental importância na construção do entendimento e diferenciação dos termos tempo-espaço e lugar, no qual o autor já citado, juntamente com Certeau (1994) possibilitou a construção da análise, enriquecida ainda com a ideia da proxêmica de Hall (1977).

2. Recreio Escolar: que arquitetura configura este espaço lugarizado?

Neste aspecto, Neuenfeld (2005) destacou a preocupação com o recreio escolar como espaço de restrições: de espacialidade pela limitação do espaço físico, de materiais e recursos diversos, com os quais as crianças poderiam interagir, de diferentes formas e acessar diversos conteúdos, de interdições pela existência de normas, regimentos, de lazer, de mercado pela imposição de brinquedos prontos.

Conforme os estudos que foram garimpados sobre o recreio ele é associado ao movimento e algazarra dos estudantes, causa de desgosto e incômodo para o adulto, no caso os professores e mesmo os pais, que adentram ao ambiente escolar neste período. Neste aspecto, Würdig (2007) parafraseando Bastide (2004) menciona que a: “diferença entre o mundo da criança e o mundo do adulto”, bem como o “quanto a comunicação entre esses dois mundos é complexa e, por vezes, complicada e tumultuada” (p. 47). Destacou, ainda, que os adultos – e, nesse momento, reporta-se aos docentes – vivenciam sentimentos antagônicos com relação aos ruídos e tumultos das crianças e suas brincadeiras no recreio escolar: se por um lado ficam incomodados, por outro, divertem-se com as lembranças de uma infância que não existe mais.

Também no estudo realizado por Neuenfeld (2005), em dias de chuva as crianças permaneciam confinadas às salas de aula pela inexistência de área de recreação e vivência coberta. Neste aspecto, Brasil Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006, assim se pronuncia quanto às áreas de recreação e vivência:

A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior (BRASIL, 2006, p. 26).

Em relação à interação da criança com o ambiente, a preocupação não deve se limitar às salas de aula, laboratórios e biblioteca, mas tal preocupação deve se estender aos espaços externos como: pátio, áreas de vivência como é enfatizado no mesmo documento do Ministério de Educação:

A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade. Sempre que for possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados (BRASIL 2006, p. 27).

Quanto ao recobrimento do solo, observa-se em muitas escolas de Educação Infantil, tanto a inadequação dos espaços, como a inexistência desta variação de recobrimento do solo, ou ainda, a presença constante de concreto (argamassa) ou pedra brita espalhada no solo nos espaços destinados às atividades lúdicas e nos parquinhos. A Figura 1 mostra a cobertura do solo de parques infantis escolares contrastando a grande distância entre o que enfatiza o discurso legal e a realidade destes cotidianos.

Figura 1 – Parque Infantil de Escola Pública Municipal – Cuiabá, MT



Fonte: Dados do Pesquisador (2017).

A criança necessita ter à disposição lugares com sombra, com bancos, nos quais possa sentar e fazer seu lanche, conversar com seus colegas, interagir com estudantes de outras turmas. Precisa, também, acessar espaços com luminosidade solar, ventilados, com arquitetura que permita recrear, descansar. “A criança deve cada vez mais apropriar-se do ambiente. As áreas de brincadeira deverão oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil” (BRASIL, 2006, p. 27).

Figura 2 – Espaços de Convivência de Escola Pública, Cuiabá, MT



Fonte: Dados do Pesquisador (2017).

Na Figura 2 observa-se espaços de convivência externa de escola da rede pública que atende a educação básica, séries iniciais e ensino fundamental. Conforme segue, na Figura 3 que o espaço de convivência externa retratado é o de escola da rede privada e a preocupação com adequação e atendimento às necessidades dos estudantes dentro das faixas etárias e ocupação racional do espaço é evidente, oferecendo horários diferenciados de recreio com vistas a estes aspectos.

Figura 3 – Espaços de Convivência de Escola Privada, Cuiabá, MT



Fonte: Dados do Pesquisador (2017).

O espaço físico utilizado no recreio escolar mereceu atenção no estudo de Würdig (2007). Este autor apresentou considerações substanciais acerca de como meninos e meninas, do seu estudo, brincam no recreio, do espaço físico condicionando o brincar, das atividades que salientam a construção e separação dos gêneros no espaço e tempo do recreio escolar.

Também a suspensão do recreio nos dias de chuva foi apontada, no estudo de Würdig (2007), como causador de aflição nas crianças, privando-as do desenvolvimento das atividades, bem como do se relacionarem com seu grupo de identificação e pertencimento como ocorre normalmente.

Mereceram atenção os espaços de convivência interna e ou protegidos para a realização do recreio escolar, principalmente nos dias chuvosos de escola da rede pública municipal retratados nas Figuras 4 e 5 que seguem.

Figura 4 – Espaços de Convivência de Escola Pública Municipal, Cuiabá, MT



Fonte: Dados do Pesquisador (2017).

Com relação aos espaços físicos e a forma como são ocupados pelas crianças no recreio escolar, Würdig (2007) contribuiu sobremaneira na medida em que localiza e caracteriza o pátio na área escolar e situa aproximações entre espaço, lugar, gênero e infância. Neste aspecto, constata que o recreio escolar do contexto estudado tem seus espaços delimitados e as crianças brincam separadamente, sendo: o pátio maior (termo designado pelas crianças e direção da escola) revestido de brita (pedra quebrada – a mesma dos paralelepípedos), ocupado pelos meninos; a pracinha – espaço exclusivo das meninas e o cantinho que sobra depois da pracinha também ocupado pelos meninos.

Em seus estudos Würdig (2007) destaca elementos do que foi denominado de geografia da infância, por estes autores, que destacam a infância e seus contextos, os arranjos sociais e culturais e suas influências na produção das infâncias e em diferentes espaços e tempos, e como as crianças se apropriam

destas dimensões. “Há uma estreita ligação entre a infância e o lugar onde ela é vivenciada”. Nesta medida, o espaço físico e suas demarcações para ocupação das crianças no recreio produzem culturas lúdicas distintas entre meninos e meninas. “As crianças ao se apropriarem e ao se criarem num determinado lugar, criam diferentes histórias em suas diferentes geografias” (WÜRDIG, 2007, p. 79).

Os elementos de contenção encontrados, nas escolas pesquisadas, sendo esses: muros, paredes, caixa de água, ou recursos como árvores, balanços, bancos e escorregador condicionam a forma de ocupação destes espaços, bem como direcionam as atividades possíveis de serem realizadas e as negociações que ocorrem entre as crianças. Würdig (2007) destaca a importância destas negociações na produção de culturas da criança, a partir dos lugares destinados a ela pelas instituições e pelo mundo dos adultos. Considera esse autor, o espaço como lugar de relações vitais e concretas como as relações de gênero.

Figura 5 – Espaços de Convivência de Escola Pública Municipal, Cuiabá, MT



Fonte: Dados do Pesquisador (2017).

No entanto, são os estudos de Linck (2009) que contribuíram sobremaneira na discussão dos espaços e tempos escolares e os processos de identificação identitários. Ao refletir acerca dos rituais da escola e o potencial dos mesmos na produção de rotinas padronizadas e ao se associar aos estudos de Linck (2009), se constata o permanente movimento dos estudantes no recreio escolar, instituído pela escola e seus dispositivos.

Ao contemplar a Escola, em seu estudo, Linck (2009) amparou-se na discussão de Veiga-Neto que a menciona como “um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e

continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando novas formas de vida” (VEIGA-NETO, 2003b, p. 108 *apud* LINCK 2009, p. 73).

Na perspectiva dos estudantes, a natureza política do recreio escolar situa-se nas suas necessidades de estabelecer relações sociais de reciprocidade com outros estudantes, do exercício do poder na criação de grupos de identificação, de gênero, de estilos, na construção de lugarização³ dos espaços físicos disponíveis, instituir lugares de “micro ações de resistência” ao instituído, ou ainda “o recreio se constitui num dos melhores momentos da rotina escolar” (LINCK, 2009, p. 75). Conforme a Figura 6, pode-se intuir o quanto a arquitetura destes espaços pode influenciar as rotinas escolares de forma a motivar o desenvolvimento de relações e interações que se constituam em experiências positivas na escolarização da infância.

Figura 6 – Espaços de Convivência de Escola Privada, Cuiabá, MT



Fonte: Dados do Pesquisador (2017).

Linck (2009) compartilhou o que denominou de “espaços lugarizados” concebendo-os como lugares que se criam a cada recreio, nos quais emergem pertencimentos identitários, se fortalecem amizades e se recriam fronteiras. Uma característica marcante destes espaços lugarizados do recreio é que os mesmos não têm lugares fixos no espaço físico disponível aos estudantes, ao contrário se configuram e recriam a cada recreio.

3 O termo lugarização do espaço faz menção ao que Frago (1988 *apud* BUSS-SIMÃO, 2012), considera fundamental para que um espaço se torne um lugar – sua utilização e as formas pelas quais elas ocorrem. A premissa básica para que um espaço se constitua em lugar é sua utilização. Ou em outras palavras, é a atividade humana que transforma ou coloca o espaço na condição de lugar.

No entendimento de que as relações, que se estabelecem no recreio escolar, possam se constituir em uma parte da história dos indivíduos que nele interagem, criam códigos de linguagem e constroem sua história na coletividade dos grupos, assim como acentua Frago (1998), Santos (1994) enfatiza “que a ação dá sentido à materialidade” o que leva a intuir que a política das relações entre os estudantes é que cria os lugares, demarcando-os como o espaço em que a vida e a experiência acontecem.

Em estudos realizados no Brasil destacam a importância da quadra de esportes como um dos lugares preferenciais de convivência e principalmente de manifestação da cultura lúdica da infância da escola. A partir destas constatações as Figuras 7 e 8 retratam realidade da arquitetura deste espaço.

Figura 7 – Quadra de Esportes de Escola Pública Municipal de Cuiabá, MT



Fonte: Dados do Pesquisador (2017).

Figura 8 – Quadra de Esportes de Escola Privada de Cuiabá, MT



Fonte: Dados do Pesquisador (2017).

Nas escolas do Brasil, especificamente as de Cuiabá, que são do interesse deste estudo, o ginásio, ou a quadra de esportes tem o seu lugar de destaque no pátio escolar. Sua arquitetura difere muito ao se olhar as construções e ou instalações da escola pública, contraposta com as das escolas da rede privada e ou confessional.

A Figura 9 retrata a realidade da arquitetura do brinquedo utilizado no recreio escolar da escola pública. De igual forma esta arquitetura aparece no recreio escolar de escola da rede privada. Na ausência da bola, os estudantes criam e adequam objetos para a realização do jogo de futebol.

Figura 9 – Bola adaptada pelos estudantes para o futebol no recreio escolar – Escola Pública Municipal, Cuiabá, MT

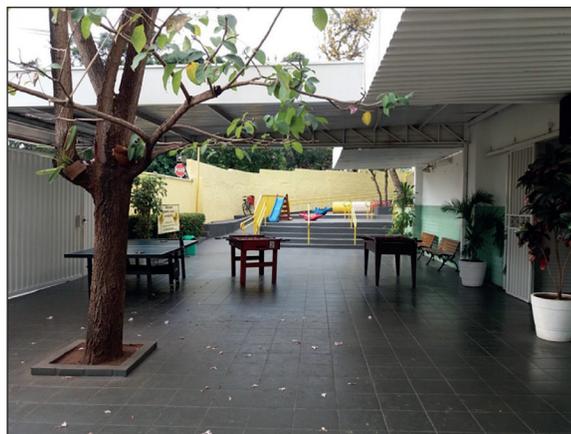


Fonte: Dados do Pesquisador (2017).

Além destas questões, Cunha (2005) sugere ainda que os espaços sejam dotados de equipamentos que atendam às necessidades lúdicas e motoras das crianças, nas diferentes faixas etárias, com oferta de atividades lúdicas diversificadas e com os materiais em adequação para a criação de espaços de convívio e repouso calmos e acolhedores, a existência de jardins nas escolas, a pintura das paredes das escolas, bem como espaços para a manifestação e expressão das diferentes culturas dentro da escola. Além disso, aliado ao planejamento, aos espaços e aos equipamentos, aconselha a supervisão permanente, o desenvolvimento de mecanismos de diálogo entre supervisores, professores, estudantes e pais.

Na Figura 10 o espaço de convivência apresenta a presença de recursos que possibilitam a realização de jogos e brincadeiras.

Figura 10 – Espaços de Convivência de Escola Privada, Cuiabá, MT



Fonte: Dados do Pesquisador (2017).

Segundo Cunha (2005), não há a necessidade de que a escola imponha as atividades às crianças, mas que lhes dê a possibilidade de realizarem seus jogos com segurança e espontaneidade no recreio escolar, que lhe ofereça a aprendizagem de jogos novos com ênfase nos aspectos de cooperação coletiva.

Os muros da escola demarcam a passagem de uma realidade à outra. Além da contenção dos indivíduos, que estão no seu interior, eles protegem os espaços lugarizados da escola de olhares curiosos e ou que contém interesses escusos. Na Figura 11 podem-se observar os muros de escola pública e sua impessoalidade, considerando que fazem a contenção da infância. Pode-se pensar que pensamentos e sentimentos eles podem suscitar nesta fase da vida.

Figura 11 – Muros. Escola Pública Municipal de Cuiabá, MT



Fonte: Dados do Pesquisador (2017).

Com base nos estudos de Escolano e Frago (1998) acerca da arquitetura, currículo e subjetividade, é necessário considerar que na arquitetura da escola estão manifestas as suas intenções como um discurso que materializa o seu sistema de valores como a ordem, a disciplina a vigilância; um jogo de simbolismos relacionados à tradição e à cultura.

Frago (1998) conclui que a arquitetura das escolas e seus espaços é conservadora, apresentando média ou longa duração das estruturas físicas das escolas, uma vez que demonstram funcionalidade, mesmo com o passar do tempo, podendo se tornar seculares, mesmo que tenha que ocorrer algumas reabilitações nesta arquitetura. O autor questiona se este aspecto pode ser entendido como imobilismo arquitetônico, tradicionalismo didático ou economicismo da política educacional em torno da escola pública.

O recreio escolar contém espaços e lugares. Este mesmo pode ser percebido nesta condição. Há uma distinção entre esses. Segundo Certeau (1994, p. 201):

Um lugar é a ordem, (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “Próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de instabilidade (CERTEAU, 1994, p. 201).

Difere desta, a descrição do que Certeau (1994, p. 202) concebe como espaço:

O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais, [...] o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres (CERTEAU, 1994, p. 202).

No recreio escolar, ou qualquer outro espaço de convivência humana estabeleceram-se acordos tácitos acerca da proximidade ou distanciamento corporal entre os indivíduos. O critério que norteia esta distância está baseado nos vínculos afetivos e de familiaridade entre eles. A proxêmica, termo do inglês proxemics, foi definida por Edward Hall (1977), no estudo em que a estruturação do microespaço humano esteve sob análise. O termo se refere ao uso que “o homem faz do espaço como uma elaboração especializada da cultura” (HALL, 1977, p. 71).

Conforme Callai (2004, p. 3), quanto à organização do espaço e a singularização dos sujeitos:

Compreender a lógica da organização deste espaço, permita que se perceba as formas de organização que são decorrentes de uma lógica que perpassa o individual, seja do ponto de vista da cidade como tal, seja das pessoas que ali vivem. E cada lugar responde aos estímulos gerados externamente (globalmente), de acordo com a capacidade de organização das pessoas e dos grupos que ali habitam. Isto permite que cada lugar possua uma identidade, que são as marcas que os caracterizam. A identidade do lugar permite que as pessoas tenham uma identificação com o mesmo, mas acima de tudo é necessário que cada sujeito construa a sua identidade singular (CALLAI, 2004, p. 3).

Para Callai (2004), o espaço desempenha importante função na história e “histórias particularizadas,” na “memória e simbologia que expressam o sentimento e a cultura do lugar.” “A memória é social, é a cultura, é a marca da cidade. Mas é também particular/singular, que são os sentimentos e valores, que vão sendo inscritos nos espaços e vão nos educandos” (CALLAI, 2004, p. 5).

No acesso às salas de aula, os estudantes passam por diversos ambientes e atravessam espaços de transição. O pátio da escola, no qual o recreio geralmente acontece é um destes lugares acessados pelos estudantes. Sua arquitetura precisa funcionar como um cartão de boas-vindas, como um convite ao sentimento de pertença a ele.

No estudo de Hall (1986) sobre a antropologia do espaço, ele destaca que, conforme a obra de Ariès (1978), na qual aborda o estudo social da criança e da família, a especialização dos espaços e cômodos das residências data do século dezoito. Anteriormente: “Não existiam espaços reservados ou especializados.” É arquitetura que vai se encarregar de projetar estes espaços, de acordo com a funcionalidade que é esperada destes e nos quais o homem pode manifestar perfis diferentes de personalidade no espaço privado do lar o do ambiente de trabalho.

Também na construção das escolas é necessário considerar estes princípios. Ter ciência a cultura dos grupos sociais dos quais vem os seus estudantes, a adequação da arquitetura com a funcionalidade, a época histórica que se vive, a capacidade de atendimento que a escola possui e, a necessidade de espaço ou proximidade dos indivíduos.

Considerações finais

O recreio escolar, sua arquitetura, o bairro no qual a escola está situada, sua proximidade ou não com a casa dos estudantes, possivelmente, têm relação com a forma como os corpos destes se inscrevem nestes contextos. A

familiaridade ou, ao contrário, a novidade com que tais aspectos são percebidos pelos estudantes pode condicionar ou influenciar as relações e atividades por eles desenvolvidas.

Ao que parece, o recreio escolar é o espaço e tempo no qual a arquitetura escolar exerce, de forma mais acentuada, a disciplina em comparação com a natureza das atividades que são realizadas em sala de aula. Neste espaço, as paredes e a disposição das carteiras enfileiradas, associada à condição da lugarização do trabalho sério, lugar da aprendizagem planejada, das normas de condutas que são, frequentemente, lembradas pelo professor e os colegas contrastam com o recreio escolar.

Dada à natureza do recreio, entendido como espaço e tempo do ócio, da liberdade supervisionada, mas que mesmo assim é imensamente maior do que a da sala de aula, sendo a arquitetura que determina ou condiciona os gestos, a construção de lugares de atividades específicas, com maior ou menor rigidez de vigilância, nos vãos, nos espaços mais ermos e prediletos para a transgressão ou ajustamentos secundários.

Não apenas a arquitetura, mas a forma como essa está disposta no espaço geográfico do terreno da escola, do portão que se abre para a rua, para os espaços públicos do bairro, para os locais nos quais a sensação de liberdade é maior, os espaços abertos da escola que se contrapõem com os espaços fechados das salas de aula, dos laboratórios, da biblioteca.

E as crianças vão se inserindo nestes espaços, adaptando-se a estes e construindo aprendizagens e noções de espaço e tempo, liberdade, interdição. Vão percebendo que cada espaço por si só impõe regras de conduta corporal e relacional. Os espaços e sua disposição não são colocados e organizados de tal forma por acaso. Eles foram pensados na medida em que ocorreu o processo de urbanização. A inadequação arquitetônica da escola é, segundo os autores, um discurso silencioso permanente acerca tanto das concepções de homem e de mundo, bem como do lugar, do prestígio e da valorização tanto do professor, quanto dos estudantes. É uma confissão pública, do lugar que é destinado a cada um destes indivíduos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BOTTON, A. **Arquitetura da felicidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. 271 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB nº 02, de 19 de fevereiro de 2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC: SEB, 2006.

CALLAI, H. C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 16-18 set. 2004, Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>. Acesso em: maio 2018.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CRUZ, T. M. **Meninas e Meninos no Recreio: Gênero, Sociabilidade e Conflito**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CUNHA, A. P. M. **Bullying – Descrição e Comparação de Práticas Agressivas em Modelos de Recreio Escolar entre Crianças do 1º Ciclo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto) – Universidade do Porto, Porto, 2005. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14249/2/22626.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In*: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 59-140.

HALL, E. **A dimensão oculta**. Lisboa: Relógio d'Água, 1977.

LINCK, R. **Hora do Recreio!** Processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MACLAREN, P. **Rituais na escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

NEUENFELD, D. J. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? **Rev. da Educação Física**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 37-45, 1. sem 2003.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos, v. 1).

TOMELIN, K. **O recreio é legal:** um estudo sobre os mecanismos disciplinares e sua eufemização em atividades escolares. 2005. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2005.

WENETZ, I. **Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras do Recreio.** 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WÜRDIG, R. **O Quebra-cabeça da cultura Lúdica – Lugares, Parcerias, e Brincadeiras das crianças:** desafios para políticas da infância. 2007. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

ÍNDICE REMISSIVO

C

Contação de histórias e teatro de histórias 143, 144, 145, 146, 147, 148

Cursos de licenciatura 68, 69, 70, 71, 73, 76, 97, 98, 113

E

Ensino de Matemática 7, 10, 11, 79, 81, 83, 84, 85, 88, 90, 92, 93, 94

Escola normal rural 10, 34, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 52, 54, 56, 57, 59

Escolas normais 9, 10, 41, 43, 45, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 56

Escolas normais rurais 9, 10, 41, 43, 45, 48, 49, 50, 52, 55

F

Formação continuada de professores 7, 11, 79, 80, 81, 84, 85, 89, 91, 92

Formação de professoras 7, 10, 41, 43, 44, 45, 51, 53, 95

Formação de professoras e professores 10, 41, 44, 45, 51

Formação inicial de professores 61, 67, 69, 75, 76, 85, 91, 96, 97

Formação inicial e continuada 4, 12, 15, 81, 82, 101, 112, 118, 120, 130

P

Professores de Matemática 11, 79, 80, 81, 84, 85, 87, 89, 91, 93

Programa de residência pedagógica 11, 96, 97, 100, 111, 113

R

Residência pedagógica 7, 10, 11, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 105, 106, 111, 113, 114

T

Teatro de histórias 143, 144, 145, 146, 147, 148

SOBRE O LIVRO

Tiragem sem comercialização

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5 | 11,5 | 13 | 16 | 18

Arial 8 | 8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização