

REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

v. 14, n. 1, jan./mar. (2010) -

e-ISSN: 1982-3387

ISSN: 2446-8500



unesp



Universidad
de Alcalá

PROPE
PROYECTO
DE ALTA
VESTIMENTA

REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

v. 14, n. 1, jan./mar. 2019

Estamos publicando o primeiro número do volume 14 – correspondente aos meses de janeiro a março de 2019 – da *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Reafirmamos nosso intuito de proporcionar um espaço de reflexão sobre a Educação que está sendo produzida nos países da nossa região.

Com o compromisso de ampliar sua penetração nos países de língua espanhola, a RIAAE está gradativamente apresentando seus artigos em português e espanhol. Fundamental para esse processo: a contribuição dos autores. Agradecemos a cada um e lembramos o quanto é importante a adequação de todos às normas e diretrizes da revista, dentro dos modelos adotados: artigo científico, ensaios teóricos, relatos de experiências, resenhas, etc.

Alguns detalhes são importantes. O registro de autores no ORCID¹ – *Open Researcher and Contributor ID*; os procedimentos adequados para seguir o Código de Ética em Pesquisa com seres humanos; a declaração de originalidade e de autoria com a assinatura de todos os coautores, os quais só como exceção poderão ultrapassar o número máximo de três; o respeito às regras de conduta quanto ao plágio, autoplágio ou autocitação; entre tantos outros que buscamos cristalizar no procedimento operacional padrão da revista.

Todo o nosso trabalho está voltado para transformar a RIAEE em um veículo da reflexão sobre os desafios atuais para a Educação que se faz em Ibero-América, para sedimentar e questionar nossos conhecimentos e práticas, para criar um espaço intercultural de diálogo.

Boa leitura!

Equipe Editorial.

¹ [...] um código alfanumérico não proprietário para identificar exclusivamente cientistas e outros autores acadêmicos e contribuidores. Disponível em: <https://orcid.org/>. Acesso em: 06 jan. 2019.

RELAÇÕES SUL-SUL EM EDUCAÇÃO: O PROGRAMA *¡YO, SÍ PUEDO!* E A COOPERAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO BRICS EM FOCO

RELACIONES SUR-SUR EN EDUCACIÓN: EL PROGRAMA *¡YO, SÍ PUEDO!* Y LA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN DEL BRICS EN CUESTIÓN

SOUTH-SOUTH RELATIONS IN EDUCATION: THE PROGRAM *¡YO, SÍ PUEDO!* AND BRICS EDUCATION COOPERATION IN FOCUS

Thomas MUHR¹
Mário Luiz Neves de AZEVEDO²

RESUMO: Este artigo adota uma abordagem histórica e global a respeito da cooperação Sul-Sul em educação e desenvolvimento, um tema ainda pouco investigado pela academia. A primeira seção discute os conceitos de “Sul”, “Sul Global” e “Cooperação Sul-Sul”, contraposta às práticas de “colaboração triangular” e “transferência de melhores práticas”. Com base nisso, uma revisão da literatura sobre cooperação em educação Sul-Sul distingue uma abordagem dominante incorporada nas teorias liberais e (neo)realistas de relações internacionais de uma abordagem de teoria crítica associada ao pensamento de contra-dependência. Enquadrado por essas discussões, este artigo apresenta dois estudos de caso das relações contemporâneas globais de educação Sul-Sul: o *¡Yo, Sí Puedo!* – uma campanha de alfabetização global promovida pelos governos de Cuba e Venezuela – e a agenda comum de cooperação da educação do BRICS. Embora não se possa concluir inequivocamente que a cooperação educacional Sul-Sul produza uma contra-estrutura para a governança global neoliberal da educação, o artigo mostra igualmente que os princípios Sul-Sul de solidariedade, benefícios mútuos e autoconfiança são muito praticados entre os países parceiros do Sul. Por fim, são apresentadas propostas de pesquisas futuras nesse campo.

PALAVRAS-CHAVE: Cooperação Sul-Sul. Educação. Sul Global. BRICS. *¡Yo, Sí Puedo!*.

RESUMEN: El artículo adopta un abordaje histórico y global respecto a la cooperación Sur-Sur en educación y desarrollo, un tema todavía poco investigado por la academia. La primera sección discute los conceptos del “Sur”, “Sur Global” y “Cooperación Sur-Sur”, contrapuesta a las prácticas de “colaboración triangular” y “transferencia de mejores prácticas”. Con base en eso, una revisión de literatura sobre la cooperación en educación Sur-Sur distingue un abordaje dominante incorporado en las teorías liberales y (neo)liberales de relaciones internacionales de un abordaje de teoría crítica asociado al pensamiento en contra-dependencia. Encuadrado por estas discusiones globales de educación Sur-Sur: el *¡Yo, Sí Puedo!* – campaña de alfabetización global promocionada por

¹ University of Nottingham - Centre for International Education Research (CIER), Reino Unido. Integrated Researcher - Centro de Estudos Internacionais, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-8130-0405>>. E-mail: t.muhr2@gmail.com

² Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Professor titular. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0003-0563-5817>>. E-mail: mlnazevedo@uem.br

los gobiernos de Cuba y Venezuela – y la agenda común de cooperación de la educación de BRICS. Aunque no se pueda concluir que inequívocamente que la cooperación educacional Sur-Sur produzca una contra-estructura para la gobernanza global y neoliberal de la educación, el artículo muestra igualmente que los principios Sur-Sur de solidaridad, beneficios mutuos y autoconfianza son muy practicados entre los países asociados del Sur. Finalmente, se presentan propuestas de investigación futuras para en este campo.

PALABRAS CLAVE: Cooperación Sur-Sur. Educación. Sur Global. BRICS. ¡Yo, Sí Puedo!

ABSTRACT: This paper adopts an historical and global approach to the under-researched field of South-South cooperation in education and development. The first section discusses the concepts of “the South”, “the global South” and “South-South cooperation”, counter-posed with practices of “triangular collaboration” and “best practice transfer”. On this basis, a review of existing South-South education cooperation literatures distinguishes a mainstream approach embedded in liberal and (neo)realist international relations theories from a critical theory approach associated with counter-dependency thinking. Framed by these discussions, two case studies of contemporary global South-South education relations are presented: the ¡Yo, Sí Puedo! (Sure, I Can!) global literacy campaign promoted by the governments of Cuba and Venezuela; and the BRICS common education cooperation agenda. While it cannot unambiguously be concluded that South-South education cooperation produces a counter-structure to the neoliberal global governance of education, the paper equally shows that the South-South principles of solidarity, mutual benefits and self-reliance are very much practiced among South partners. Finally, proposals for future research in this field are presented.

KEYWORDS: South-south cooperation. Education. Global south. BRICS. ¡Yo, Sí Puedo!

Introdução

Embora o interesse acadêmico na cooperação Sul-Sul tenha crescido substancialmente na última década, as relações Sul-Sul em educação têm recebido pouca atenção da cooperação acadêmica Sul-Sul (em especial, na anglofonia), na área de desenvolvimento internacional e em estudos internacionais de educação comparada. A respeito deste tópico (Relações Sul-Sul em Educação), este artigo adota uma abordagem histórica e global, em um esforço de contribuir para preencher esta lacuna de pesquisa.

O texto se desdobra da seguinte forma: a primeira seção apresenta os conceitos de “Sul” e “Cooperação Sul-Sul”, contrapostos a práticas de “colaboração triangular” e “transferência de melhores práticas”. Neste sentido, a seção dois conduz uma revisão crítica das literaturas Sul-Sul existentes de cooperação educacional. Baseando-se nestas discussões, são apresentados dois estudos de caso de relações educacionais Sul-Sul contemporâneas: o primeiro, *¡Yo, Sí Puedo!* (Sim, Eu Posso!), promovido pelos governos da República de Cuba

e da República Bolivariana da Venezuela; e, segundo, a agenda de cooperação educacional dos chamados BRICS³. Ao fim, nas conclusões do artigo, procura-se sumarizar a questão se a cooperação educacional Sul-Sul representa simplesmente a “transferência de melhores práticas” ou, alternativamente, promove-se a solidariedade a partir do Sul para a transformação global, ao mesmo tempo em que se desenvolvem propostas para uma futura agenda de pesquisa.

Apresentação e esclarecimentos conceituais

Duas conceitualizações complementares de “Sul” são relevantes para este artigo. Em termos de análises centradas no Estado-Nação, o “Sul” é um grupo de países em desenvolvimento, uma das partes do sistema geográfico binário Norte-Sul, como retratado no conhecido “Brandt Report” de 1980⁴. Mais recentemente, o “Sul global” também está associado à ideia de que existe uma “relação de desigualdade” não só entre os Estados, mas também entre os atores e forças sociais dentro dos países (CHISHOLM, 2009, p. 3; LECHINI, 2012). Evocando a noção de Manuel Castell de “Quarto Mundo” (CASTELLS, 2000), “Sul Global” envolve temas relacionados às desigualdades sócio-geográficas, por intermédio das quais uma identidade política transnacional coletiva pode ser produzida em razão de experiências partilhadas de exclusão, marginalização, exploração e privação de direitos (ANGOSTO-FERRÁNDEZ, 2014). O “Sul” implica, portanto, coexistência de assimetrias de poder intra, inter e transnacionais e uma simultânea “possibilidade de solidariedade” por meio de forças políticas e sociais que resistem e procuram transformar essas desigualdades (WERNER, 2012)⁵.

³ A sigla “BRIC” para o Brasil, Rússia, Índia e China apareceu pela primeira vez em um artigo de Jim O'Neill, da consultoria Goldman Sachs (2001), em que procurava potenciais mercados alternativos de investimento. Assim, agrupou esses países com base em projeções demográficas, modelos de capital acumulado, análise do crescimento da produção e tamanho do PIB. A primeira reunião formal dos quatro países através de seus ministros das Relações Exteriores foi realizada em setembro de 2006. Em 2010, a África do Sul se uniu para formar o “BRICS”.

⁴ “Brandt Report” é o relatório, de 1980, escrito pela Comissão Independente, presidido pelo chanceler alemão Willy Brandt. O Relatório Brandt indica a existência de um abismo no padrão de vida entre os hemisférios Norte e Sul.

⁵ Com a globalização, a geografia humana e as literaturas de governança global, a expressão “internacional” denota relações oficiais entre governos nacionais ou relações inter-nações-estados; enquanto o termo “transnacional” refere-se a forças, instituições e processos que trespassam fronteiras, isto é, relações que atravessam ou perpassam fronteiras e territórios. Uma corporação transnacional “é uma empresa que tem o poder de coordenar e controlar operações em mais de um país, para além do país em que esteja sua sede” (Dicken, 2011: 110).

Nesta época em que grande parte da literatura contemporânea trata sobre “Cooperação Sul-Sul” e “Cooperação Triangular” (frequentemente com referência ao Acordo de Parceria de Busan de 2011, que surgiu a partir do Quarto Fórum de Alto Nível sobre Eficácia da Ajuda, Busan, Coreia do Sul), é crucial para o rigor analítico estabelecer a diferença entre ambos, “Cooperação Sul-Sul” e “Colaboração triangular”. Baseada na Teoria da Dependência, a cooperação Sul-Sul referencia-se nas ideias apresentadas após a Segunda Guerra Mundial – aproximadamente entre 1947 e 1981 – de emancipação, descolonização e autossuficiência coletiva do Terceiro Mundo para a transformação estrutural em direção a uma maior independência política e econômica frente aos países capitalistas centrais (CHATURVEDI, 2012; GOSOVIC, 2016). Os princípios de “solidariedade”, “complementação” e “cooperação”, estabelecidos como tal na Carta de Argel de 1967 (G-77), estão associados aos princípios de “relações iguais e recíprocas com outros países em desenvolvimento”, “Não-Interferência” (ou seja, respeito à soberania) e sem exigências de “condicionalidade política” (UNESCO, 2014, p. 49).

Assim definida, a cooperação Sul-Sul exclui membros do CAD-OCDE (Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Eco) e procura estabelecer parcerias entre os membros do Grupo dos 77 (G-77 + China) e o Movimento dos Países Não Alinhados. Posteriormente, neste capítulo, serão tratadas as relações de educação Sul-Sul, que são consideradas como políticas de Estado (financiadas e reguladas pelo Estado), especialmente o caso de *Yo, Sí Puedo!*, ressaltando que outras atividades (provisão, propriedade) podem ser desempenhadas por atores e forças não-estatais sociais e políticos coletivos, fora da lógica da maximização do lucro perseguida pelas corporações privadas transnacionais de educação⁶. Isto está, amplamente, de acordo com a distinção de dois modelos de governança da educação, uma relacionada à “transnacionalização” neoliberal em benefício das corporações transnacionais, incluindo o estabelecimento de filiais universitárias do Norte no Sul e a venda de educação on-line e licenças acadêmicas. A outra, que pode ser chamada de “cooperação horizontal” e de “internacionalização”, ou seja, relações internacionais que “respeitam as idiossincrasias e identidades dos países participantes” (TÜNNERMANN-BERNHEIM, 2009, p. 51-52). Como demonstra Azevedo (2015a, b) em relação ao Brasil, ao notar que duas estratégias, de “mercantilização” e de “solidariedade” (AZEVEDO, 2015b, p. 26) podem coexistir nas

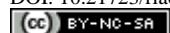
⁶ Partindo da noção de quatro conjuntos específicos de atividades na governança da educação: financiamento; regulação (controle); provisão; propriedade (Dale, 2005).

políticas nacionais de educação. Aliás, é importante ressaltar que grande parte da literatura a respeito de educação internacional e comparada, quando fala em “internacionalização”, na realidade deveria classificar como “transnacionalização”.

A cooperação Sul-Sul como emancipação do Terceiro Mundo é distinta da cooperação Sul-Sul como “colaboração triangular”, na qual agências internacionais e governos do Norte atuam como “intermediários” para a “transferência de melhores práticas” entre os países em desenvolvimento no contexto da neoliberalização (SÁ E SILVA, 2009). Uma definição autorizada e qualificada de “transferência de melhores práticas”, ou “transferência de políticas”, considera isso como um “processo pelo qual o conhecimento sobre políticas, arranjos administrativos, instituições e ideias em um sistema político (passado ou presente) é usado no desenvolvimento de políticas, arranjos administrativos, instituições e ideias em outro sistema político” (DOLOWITZ; MARSH, 2000, p. 5).

Duas críticas fundamentais a essa prática são fundamentais para a discussão das relações de educação Sul-Sul neste artigo. Em primeiro lugar, a “transferência” pode ser de natureza mais ou menos coercitiva, desde o voluntário “desenho de lições” até a imposição direta e indireta por intermédio, entre outras formas, de pressões institucionais internacionais (OCDE, FMI, G-7, *think tanks*), corporações transnacionais e outros mecanismos, tais como as condicionalidades inscritas em empréstimos e subvenções (DOLOWITZ; MARSH, 2000).

Como uma relação de desigualdade em relação à autonomia do ator, o elemento coercitivo na “transferência” ressalta a diferença entre a colaboração triangular e a cooperação Sul-Sul como uma estratégia de “contra-dependência”: ao contrário da “dependência” como relação de desigualdade que implica “ausência de autonomia do ator”, a “dependência” denota “interdependência assimétrica” que, como relação de “controle mútuo” e “confiança”, é legitimada se estabelecida de forma consensual (CAPORASO, 1978). Uma vez que a autonomia ou “total autossuficiência” parece ilusória para as nações, especialmente as pobres, a “dependência controlada” é uma relação mais igualitária, já que os parceiros podem “influenciar a natureza fundamental de suas relações”, apesar das assimetrias de poder existentes nas interdependentes relações Sul-Sul (ERISMAN, 1991, p. 143). Por conseguinte, as relações de solidariedade e *win-win* (vantajosas para ambas as partes) associadas à cooperação Sul-Sul não devem, por si só, serem equiparadas ao altruísmo e à ausência de interesses e de assimetrias de poder. Mais que isso, enquanto que os princípios de solidariedade, complementaridade e cooperação podem implicar altruísmo, os interesses comerciais e políticos são igualmente parte das relações Sul-Sul (MUHR, 2016a). No entanto,



isso não se traduz axiomaticamente em um mercado competitivo e em uma lógica de maximização de lucro. Por exemplo, de acordo com a situação econômica do parceiro, o internacionalismo socialista cubano, que tem sido fundamental na cooperação Sul-Sul da América Latina e do Caribe, às vezes cobra taxas comerciais (variáveis) pelos serviços, porém abaixo dos preços do mercado mundial. (ver Hickling-Hudson *et al.*, 2012, p. 19). Portanto, é decisivo se as interdependências Sul-Sul geram a contra dependência do Sul – isto é, a independência e autoconfiança coletivas.

Ademais, a segunda grande crítica à “transferência” é a de que esse mecanismo de relações políticas internacionais despolitiza a cooperação Sul-Sul, pois é interpretada como mera tecnicalidade “não mais enraizada na mobilização política do Sul” (SÁ E SILVA, 2009, p. 51). A instrumentalização ou cooptação e reconceptualização da cooperação Sul-Sul como transferência, em vez de “processo coletivo”, mina o caráter “orgânico, político e potencialmente inovador da cooperação Sul-Sul” (JULES; MORAIS DE SÁ; SILVA, 2008, p. 58).

A literatura sobre educação comparada internacional reverbera essas discussões. Com o Banco Mundial adotando o papel de um “banco de conhecimento” global na década de 1990, assumiu simultaneamente o papel de “supervisor” e “dispensador” (fonte) de “melhores práticas”. Outras organizações Internacionais de governança global, incluindo Transparência Internacional e Agências das Nações Unidas (ONU), seguem o exemplo do Banco Mundial: em conjunto com as condicionalidades impostas pelos financiadores, a exemplo dos compromissos com eficiência, eficácia (performatividade), benchmarking, rankings e classificações associadas a “padrões internacionais”, a transferência de melhores práticas tem sido considerada um mecanismo “unidirecional” que perpassa por “concorrência entre países, coerção e convergência” (STEINER-KHAMSI, 2007, p. 285-286; 2012). Neste sentido, a UNESCO também adotou a transferência de melhores práticas como um instrumento dentro do seu programa e estratégia de Educação para Todos (MORAIS DE SÁ; SILVA, 2009, p. 50) e, até mesmo, de documentos que fazem referência ao espírito de cooperação Sul-Sul do pós-Segunda Guerra Mundial, como o relatório **BRICS: Construindo a Educação para o Futuro** (UNESCO, 2014). A visão da cooperação Sul-Sul é mais um pretexto do que um processo político, afirmando que os BRICS devem “aprender uns com os outros” para a melhoria da “eficácia de seus programas de cooperação” (UNESCO, 2014, p. 3).

Revisão da Literatura

Considerando as discussões conceituais da seção anterior, a seguinte revisão da literatura analítica limita-se às publicações acadêmicas contemporâneas que se relacionam com a cooperação Sul-Sul como uma política de intervenção do Estado e um esforço potencialmente de contra dependência solidária. Projetos e relações dentro da lógica do mercado de privatização e comoditização, como a cooperação educacional do governo turco com as repúblicas turcas (YANIK, 2004), não são compreendidas como movimentos de contra dependência solidária. Como tal, a revisão serve para definir o contexto para os estudos de caso a seguir e não há pretensões de um trabalho em completude final. Aparentemente, o único livro acadêmico, em inglês, que sinaliza em seu título a existência de um campo de cooperação educacional e para o desenvolvimento Sul-Sul é **South-South Cooperation in Education and Development**, de Linda Chisholm e Gita Steiner-Khamisi (CHISHOLM; STEINER-KHAMSI, 2009).

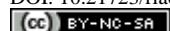
Embora levantando questões importantes sobre definições de “Sul” e práticas de transferência de políticas, os estudos de casos reunidos transcendem as iniciativas de colaboração triangular e as que envolvem membros do CAD da OCDE (como o Japão), corporações transnacionais e atores privados e de ONGs (ver também Heyneman, 2010). Ao se analisar a literatura acerca das relações educacionais Sul-Sul, sem necessariamente torná-la explícitas, podem ser discernidos dois grandes campos: uma abordagem *mainstream*, inserida nas teorias das relações internacionais liberais e (neo)realistas, e uma abordagem de teoria crítica, associada ao pensamento de contra dependência. Adiante, ambas são apresentadas. De modo geral, a literatura predominante baseia-se em uma abordagem metodologicamente nacionalista (de “país”) como base de comparação (por exemplo, Robertson & Dale, 2008), frequentemente com fundamentação liberal e (neo)realista, de competição entre estados-nação e de conquista de *soft power* (em que os Estados são vistos como sujeitos que têm a habilidade influenciar outros estados para “obter resultados preferenciais por cooptação e atração” (NYE, 2010, p. 216).

Grande parte desta literatura concentra-se na temática educação superior no grupo de países BRIC ou BRICS e em temáticas originárias de seus membros individuais, especialmente China e Brasil. Um olhar mais atento revela, contudo, que as principais publicações nesta área são simplesmente coleções de estudos de países individuais sem explorar relações, agendas e sinergias geradas entre atores do Sul. Por exemplo, Carnoy *et al.* comparam, em **BRIC state behavior** (2013, p. 26), a elaboração de políticas nacionais de

educação superior, “desenvolvendo uma ampla visão dos sistemas de educação superior em cada país” (2013, p. 4). Altbach et al estabelecem comparações entre “os sistemas acadêmicos e os desafios de cada um dos países do BRIC”, apontando para “estratégias internacionais agressivas” de cada um desses “países” para “competir uns com outros por prestígio e posicionamento nos rankings globais” (ALTBACH *et al.*, 2013, p. viii-ix). Da mesma forma, Pillay e seus colegas, em variados capítulos de compilação “comparativa”, restringem-se a “perspectivas nacionais” das “políticas que estão sendo implementadas pelos governos dos BRICS” Pillay *et al.* (2015, p. 5-6). Já a coletânea especial, organizada por Oleksiyenko e Yang, comporta uma “comparação” entre as políticas de internacionalização dos sistemas de educação superior dos membros do BRICS, referindo-se principalmente às iniciativas de cooperação transnacional, neoliberal e “Norte-orientada”, bem como àquelas apoiadas em *soft power* (2015, p. 3).

Inerentemente eurocêntrica, esta literatura toma por referência os padrões globais estabelecidos de ranking e benchmarking, como também os sistemas de educação superior do Norte para comparação. A exemplo de Carnoy et al, que insistem que “os países BRIC provavelmente terão que fazer alguns investimentos importantes para conduzir seus sistemas de educação superior em linha com os modelos de universidades norte-americanas e europeias” (2013, p. 14). Da mesma forma, Lane & Kinser estabelecem comparações de formas “não-públicas” (não-estatais) de educação superior transfronteiriça e reconhecem o domínio dos governos e ONGs ocidentais na formatação de políticas de educação superior em países africanos. Eles também percebem que os governos da Índia, China e Brasil, ao estabelecerem acordos de cooperação com governos africanos neste sector, são conduzidos por valores baseados na “competitividade econômica e em *soft power*” (2013, p. 106-107, 119). Com referência às duas contribuições, presentes na coletânea organizadas por Cheng e Chan, são envolvidos alguns aspectos de cooperação Sul-Sul na educação (China, Capítulo 8; Índia, Capítulo 10). Os autores, Cheng e Chan, concluem que “a China e a Índia têm a intenção de ajudar a intervenção na educação como um poder suave (*soft power*) para reidentificarem-se como centros educativos e líderes regionais que exercem maior influência sobre a Ásia em desenvolvimento” (2015, p. 246).

Jules e Moraes de Sá e Silva (2008) destacam em sua revisão de diferentes abordagens disciplinares de cooperação e transferência Sul-Sul, segundo uma visão (neo)realista de estado-nação como unidade homogênea, racionalmente comportada e de dominação (“política de poder”, por exemplo, BUZAN *et al.*, 1998), que “a cooperação real é



improvável” (JULES; MORAIS DE SÁ; SILVA, 2008, p. 53). De acordo com esta abordagem, a cooperação Sul-Sul é um instrumento do Estado para perseguir seus interesses e, neste sentido, o “poder suave” descreve o poder como um mecanismo unidirecional (em vez de dialético-relacional) no qual o afetado é inherentemente objetivado. Como diz King em seu *China's Aid & Soft Power in Africa*, *soft power* significa uma relação “vencedor-perdedor” que exclui a essência da cooperação Sul-Sul, ou seja, de interesses comuns ou mútuos, como o objetivo de autossuficiência, solidariedade, igualdade, cooperação para benefício de ambos (*win-win*) e benefício mútuo (KING, 2013, p. 10-11, 193-194). Provavelmente a análise mais completa disponível sobre as relações de educação Sul-Sul foi realizada por King, depois de seis anos de investigação “safari” (2013, p. 208), de 2006 e 2012, em que realiza uma crítica histórica fundamentada em uma metodologia de comparação crítica das “diferenças e semelhanças da cooperação chinesa com a cooperação tradicional [OECD-DAC] a partir de doadores” (2013, p. x), distintamente da “perspectiva da China sobre a cooperação” em educação e formação (a que o governo chinês refere-se como “desenvolvimento de recursos humanos”) (2013, p. ix).

Isso permite identificar a “aprendizagem de políticas” como aprendizagem mútua ou bidirecional, em vez de “transferência de políticas”. Enquanto King detecta contradições no mais recente discurso de cooperação oficial Sul-Sul da China e propõe um ambíguo “*soft soft power*” ou “*soft power* com características chinesas”, o livro como um todo refuta a transferência da noção de “*soft power*” do discurso da política externa dos EUA para a prática de cooperação da China. Ainda menos dúvida sobre isso marca o relato histórico de Niu e Liu (2016) sobre as relações de educação entre a China e a África, fundamentadas na filosofia confucionista de paz e harmonia, amizade e benefício mútuo.

Outros trabalhos críticos em educação adotam uma abordagem mais explícita de contra dependência. A pesquisa de Hickling-Hudson sobre a educação na Revolução Cubana, que evoluiu para um volume editado que ilumina de modo abrangente a multidimensionalidade do “internacionalismo cubano integrando solidariedade e cooperação Sul-Sul” na educação “baseado não em normas de mercado (lucros e competição)” (HICKLING-HUDSON *et al.*, 2012, p. 4-5) – em países parceiros como a Bolívia, a Jamaica, o Gana, a Namíbia, Timor-Leste e a Venezuela.

Da mesma forma, a etnografia multiétnica de Fiddian-Qasmiyah, conduzida desde 2001 na Argélia, Cuba, Líbano, Líbia e Síria, observa claramente o internacionalismo da educação socialista na forma em que Estado cubano e líbio oferecem ensino primário,



secundário e terciário fornecido gratuitamente para refugiados saharauis e palestinos nas regiões do Médio Oriente e Norte da África. Uma análise relacional das mobilidades dos estudantes-refugiados desagrega as complexidades “transregionais, intergeracionais e multidirecionais” (FIDDIAN-QASMIYEH, 2015, p. 6) desses programas de educação, ao mesmo tempo em que identifica resultados contraditórios em relação à autossuficiência e à dependência da ajuda do Norte.

Finalmente, existe um conjunto de trabalhos críticos que abordam a cooperação Sul-Sul por intermédio de lentes da integração regional (regionalismos) e da governança multi-escalar. Isso inclui: privatização e descomoditização da educação e maior equidade no acesso à educação em/através da Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América – Acordo Comercial do Povo (ALBA-TCP) e o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) (MUHR, 2010, 2016b); e, como expressão da aberta luta de classes na América Latina e Caribe, contestando projetos políticos de governança da educação superior no MERCOSUL (AZEVEDO, 2014; PERROTTA, 2016).

Estudos de caso de relações Sul-Sul em educação

Com base na revisão da literatura anterior, os dois estudos de caso que seguem, *;Yo, Sí Puedo!* (campanha de alfabetização global) e a agenda de educação BRICS, procuram sublinhar a relevância da educação como uma dimensão indispensável na cooperação Sul-Sul como um “projeto político de emancipação, libertação, independência política e econômica” e “processo de mudança de sistema” (GOSOVIC, 2016, p. 733, 740). Provavelmente, esse objetivo requer uma abordagem holística da educação que inclua modalidades formais e não formais em todos os níveis do processo educacional. Assim, os dois estudos de caso procuram ampliar o foco reducionista que domina a literatura existente sobre as relações Sul-Sul em Educação Superior.

***;Yo, Sí Puedo!: Cooperação Sul-Sul Global*⁷**

;Yo, Sí Puedo! foi desenvolvido a partir do início dos anos 2000 por Leonela Relys Díaz no Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho (IPLAC), subordinado ao Ministério da Educação cubano. Embora *;Yo, Sí Puedo!* é frequentemente usado como se

⁷ Esta seção é baseada em Muhr (2015). Sugere-se ao leitor interessado, fazer a leitura deste artigo para uma visão mais acurada sobre o argumento aqui desenvolvido.

fosse sinônimo de campanhas ou programas de alfabetização associados; em termos estritos, o nome denomina um método alfanumérico que faz uso da tecnologia audiovisual. O foco aqui, no entanto, não é o próprio método nem suas conquistas quantitativas⁸. Em vez disso, esta seção contesta a associação da globalização de *¡Yo, Sí Puedo!* como “transferência” (Steele 2009: 36), “transferência de políticas” ou “transferência de melhores práticas” e referência à “autonomia do Terceiro Mundo”, simplesmente, como sendo “parte do discurso” (JULES; SÁ; SILVA, 2008, p. 57; SÁ; SILVA 2009, p. 52–55).

A globalização de *¡Yo, Sí Puedo!* tem origem na solidariedade Sul-Sul da Revolução Cubana em educação. Vale lembrar que, historicamente, o “internacionalismo” cubano sempre envolveu as relações inter-estados, bem como o apoio transnacional aos movimentos revolucionários (DOMÍNGUEZ, 1989; HICKLING-HUDSON *et al.*, 2012).

Nesse sentido, *¡Yo, Sí Puedo!* tem se globalizado por intermédio da cooperação inter-governamental Sul-Sul, especialmente entre os onze estados membros da ALBA-TCP, fundada como um regionalismo de cooperação Sul-Sul pela República de Cuba e a República Bolivariana da Venezuela em 2004. De fato, a primeira internacionalização do método ocorreu na forma da campanha nacional de alfabetização do governo venezuelano Misión Robinson, lançada em 1º de julho de 2003. Também com o apoio venezuelano, *¡Yo, Sí Puedo!* foi implantado em pelo menos 27 países da América Latina e Caribe por governos e atores sociais não estatais (como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil – MST), bem como na África (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Etiópia, Moçambique, Namíbia, Nigéria, África do Sul), Ásia (especialmente Timor Leste) e na Austrália, Canadá, Nova Zelândia, Espanha e EUA. Na maioria – se não em todos – destes casos, a cooperação foi solicitada por forças e atores políticos e sociais globais do Sul – grupos e associações baseados na comunidade e nos movimentos (em vez de ONGs e setores empresariais com fins lucrativos), partidos políticos e entidades políticas subnacionais, como os governos municipais. Assim, a globalização de *¡Yo, Sí Puedo!* é um processo orientado pela demanda, puramente voluntário e isento de condicionalidades, pelo qual a cooperação solidária cubana normalmente inclui assessores e logística (televisores, reprodutores de vídeos, materiais didáticos, em alguns casos painéis solares para geração de energia em zonas remotas, testes de

⁸ Para aspectos pedagógicos, ver Boughton & Durnan (2014). Pelo uso de *¡Yo, Sí Puedo!*, Antígua e Barbuda, o Estado Plurinacional da Bolívia, a República da Nicarágua e a República Bolivariana da Venezuela foram declarados territórios sem analfabetismo pela UNESCO. Enquanto números precisos do impacto global de *¡Yo, Sí Puedo!* Mesmo não havendo números precisos, segundo o diretor do IPLAC, César Torres Batista, no final de 2014, 8.203.324 pessoas haviam sido alfabetizadas por intermédio do *¡Yo, Sí Puedo!* em todo o mundo, e mais de um milhão se beneficiaram do acompanhamento *¡Yo, Sí Puedo Seguir!*.

visão e óculos de leitura). É importante ressaltar que são os parceiros que lideram a contextualização (assumindo a titularidade/propriedade) e implementam a campanha em suas localidades. Até 2015, o método havia sido adaptado em pelo menos 14 diferentes contextos sócio-lingüísticos, incluindo aimará, crioulo, inglês, guarani, português, quíchua, suaili, tétum e braile.

O caso da Nicarágua é ilustrativo disso, ressaltando a diferença entre o “aprendizado de lições” instrumental e o “processo coletivo” (cooperação) de aprendizagem baseado na mobilização política. Após um pedido de cooperação da Associação de Educação Popular Carlos Fonseca Amador, sediada em Manágua, em 2005, o governo cubano forneceu o método *¡Yo, Sí Puedo!* junto com seis assessores e recursos para 5000 chamados “pontos de alfabetização”.

Nos dois anos seguintes, *¡Yo, Sí Puedo!* foi implementada por intermédio de uma aliança do Estado cubano, da Associação Fonseca Amador e dos conselhos municipais da Nicarágua, em que a Associação Fonseca Amador foi responsável pela coordenação técnico-pedagógica, treinamento e avaliação, enquanto os municípios participantes estabeleceram Comissões Municipais de Alfabetização. Com o retorno da Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN) ao governo nacional em 2007 e com a Nicarágua unindo-se à ALBA-TCP, *¡Yo, Sí Puedo!* foi universalizada como Campanha Nacional de Alfabetização “De Martí a Fidel” (lançada em 23 de junho de 2007), apoiada por 86 assessores cubanos e 61 voluntários venezuelanos. Em 2009, quando a Unesco declarou a Nicarágua como país livre de analfabetismo, 57.731 trabalhadores de alfabetização voluntária estavam mobilizados; em 2013, existiam 13.519 pontos de alfabetização, envolvendo ativamente 75.018 alunos. Mesmo que a Nicarágua, devido à trajetória histórica da nação da revolução socialista, pode não ser um exemplo representativo de todos os contextos em que *¡Yo, Sí Puedo!* está implantado, deve-se notar que há mais de 1,1 milhões de pessoas (de uma população total de cerca de seis milhões em 2014) mobilizadas anualmente em ações de solidariedade organizadas e coletivas (em vez de caridade individualista liberal), não apenas na campanha de alfabetização, mas também em outros estados, inclusive nos países associados à ALBA-TCP, os atores mobilizados em torno do projeto *¡Yo, Sí Puedo!* promoveram ações relacionadas a reflorestamento, saúde pública e inclusão social de crianças de rua.

Mesmo que o propósito político de *¡Yo, Sí Puedo!* seja raramente explicitado, os estudos de caso disponíveis destacam a mobilização social e o elemento emancipatório e empoderador do método de educação popular, relacionado à conscientização da educação



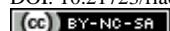
transformadora freiriana, como, por exemplo, concluem Boughton e Durnan (2014) com base no envolvimento deles em *¡Yo, Sí Puedo!* em Timor-Leste e na Austrália aborígene. Com base nas análises de Boughton e Durnan sobre *¡Yo, Sí Puedo!* em Timor-Leste e na Austrália aborígene, este programa pode ser considerado como uma “pedagogia contemporânea dos oprimidos” (BOUGHTON; DURNAN, 2014, p. 565). A “teoria da libertação” de Paulo Freire torna-se “prática libertadora” (BOUGHTON; DURNAN, 2017, p. 46) que “pode contribuir para [...] aumentar o controle da comunidade sobre a agenda do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, construir e fortalecer os elos de solidariedade entre as diferentes populações do Sul Global” (BOUGHTON; DURNAN, 2014, p. 565, 576).

Em vez de um transplante técnico unidirecional que conduz à competição e à simples convergência, *¡Yo, Sí Puedo!* é uma síntese do que pode ser a cooperação Sul-Sul, como um processo coletivo localmente apropriado, com o potencial de construir uma identidade política transnacional para uma transformação estrutural global rumo a uma ordem mundial socialmente justa e democrática.

BRICS: rumo a uma agenda comum de cooperação em educação

Este estudo de caso é uma primeira aproximação à agenda de educação do BRICS e pode ser visto como uma resposta à literatura já discutida sobre a questão, principalmente de duas formas principais: primeiro, metodologicamente, para superar a prática de estudos que simplesmente agrupam os países membros do BRICS sem explorar os projetos comuns, relações e potenciais sinergias dentro do BRICS como uma unidade. Segundo, desafiar o reducionismo da educação como sendo somente a educação superior na literatura acadêmica sobre os BRICS, juntamente com esses julgamentos prematuros de “agrupá-los [os países BRICs] simplesmente para fins analíticos sobre educação superior não é relevante” (ALTBACH; BASSETT, 2014, p. 2). Essa discussão setorial do estabelecimento de uma agenda de educação do BRICS desde 2015 está incorporada em uma análise do compromisso geralmente crescente com a cooperação Sul-Sul nos BRICS nos últimos anos, emoldurada pela questão de saber se a cooperação educacional BRICS pode contribuir para a construção de uma estrutura de contra dependência.

Uma análise das nove declarações de cúpula anuais do BRIC(S) e respectivos planos de ação entre 2009 e 2017 (BRIC, 2009; 2010; BRICS 2011, 2012, 2013, 2014, 2015a; 2016c; 2017b), revela uma mudança discursiva em direção à agenda de cooperação Sul-Sul



mais assertiva ao longo do tempo. Embora seja um discurso híbrido que também integra elementos do discurso de “boas práticas”, o discurso da cooperação Sul-Sul domina claramente, especialmente a partir de 2014/2015. Em primeiro lugar, enquanto a “cooperação” como um princípio de relações Sul-Sul se deslocou para o centro das discussões, de uma menção marginal no item 12 da Declaração Conjunta de 2009, a “cooperação” foi assinalada nos itens 1 e 2 nas declarações subsequentes. A Declaração Ufa de 2015 (BRICS, 2015a, itens 56, 66) refere-se abertamente às relações “cooperação Sul-Sul”⁹ e “ganha-ganha” (*win-win*) – no entanto, estes conceitos estão ausentes nas declarações de 2016 e 2017.

Em segundo lugar, os princípios-chave da cooperação Sul-Sul entraram no discurso do BRICS após 2009 (estavam ausentes na Declaração Conjunta de 2009) – “solidariedade”, desde 2010; “Mútuo” e/ou “benefícios compartilhados”, desde 2011; “Complementaridade” e “sinergias”, desde 2012; “Amizade” (como usado na cooperação Sul-Sul chinesa, ver King 2013), desde 2014; e “convergência”, desde 2015 – e sua presença aumentou significativamente a partir de 2014/2015. Por exemplo, a “solidariedade” aumentou de nove registros, entre 2010-2014, para 13 no período 2015-2017; “Mútuo”/“benefícios compartilhados” de apenas duas menções no período 2010-2013, para 17 nas declarações de 2014-2017; e “amizade” (em relações internacionais) de uma alusão em 2014 para cinco em 2017.

Além disso, as ideias de cooperação Sul-Sul associadas, tais como “interesses comuns” (ou interesses “mútuos” ou “compartilhados”) e “parceiro”/“parceria” (em vez da relação doador-receptor convencional), respectivamente, aumentaram de cinco e 14 referências nas declarações de 2009-2014 para 15 e 36 referências nas declarações de 2015-2017.

Terceiro, relacionado à ideia de “parceria”, o princípio de “não-interferência”/“soberania” (e suas conotações de “equidade” e “igualdade” nas relações internacionais) foram afirmadas, aumentando de um total de 12 menções durante 2009-2013, para 73 nas declarações de 2014-2017.

Em quarto lugar, a colaboração “triangular” é totalmente ausente no discurso do BRICS, que ressalta a reivindicação do BRICS como um projeto de “cooperação estratégica”

⁹ Embora espelhando os discursos dominantes da cooperação para o desenvolvimento, “destacando que a cooperação Sul-Sul não é um substituto, mas sim um complemento à cooperação Norte-Sul, que continua sendo o principal canal da cooperação internacional para o desenvolvimento” (BRICS, 2015a, Item 66).

e “parceria estratégica” (por exemplo, BRICS, 2017b) para “desenvolvimento comum” (BRICS, 2011; 2012; 2016c; 2017b).

Finalmente, em quinto lugar, desde 2014, o BRICS vem adotando uma abordagem holística dos direitos humanos, dando igual ênfase aos “direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como ao direito ao desenvolvimento” (BRICS, 2015a, item 10). Ao se referir ao “direito ao desenvolvimento”, o BRICS evoca a Declaração das Nações Unidas sobre o Direito ao Desenvolvimento, de 1986, que se refere à “ordem social e internacional”, contemplando os “direitos coletivos dos povos (do Sul)”. “Direitos coletivos de solidariedade vis-à-vis aos povos do Norte” (NOWAK, 2003, p. 24). Isto é, “o direito dos povos à autodeterminação” (política, econômica, social, cultural) (UNITED NATIONS, 1986), que tem sido a base da cooperação Sul-Sul desde a Conferência de Bandung de 1955 (PHUM; SHILLIAM, 2016). Assim, o apelo do BRICS pelo “direito ao desenvolvimento” pode ser entendido como uma retomada implícita da luta descolonialista do Sul pela “Nova Ordem Econômica Internacional [NOEI] das Nações Unidas baseada na igualdade soberana, interdependência, interesse mútuo e cooperação entre todos os Estados” (NAÇÕES UNIDAS, 1986, Artigo 3.3).

O hibridismo nos discursos do BRICS deriva da referência às chamadas “melhores práticas”, com uma a três ocorrências em cada uma das declarações do BRICS desde 2012. Entretanto, de um total de 12 menções, dez referem-se ao “compartilhamento” e às “trocas” mútuas, que podem ser consideradas compatíveis com o princípio Sul-Sul de não imposição. As outras duas passagens referem-se a “aprender” com as “melhores práticas disponíveis” (BRICS 2012, item 44) e “explorar as possibilidades de cooperação para o desenvolvimento de habilidades através da implementação das melhores práticas internacionais” (BRICS 2015a, item 63 a respeito da educação), que novamente denotam um processo mais voluntário (aprendizagem mútua), ao invés de transferência coercitiva.

Hierarquicamente, em todos os casos, esses elementos do discurso da “melhor prática” são introduzidos somente depois que a questão principal da cooperação Sul-Sul foi estabelecida como o quadro geral de referência (sobre hierarquia e hibridismo nos estudos do discurso, ver Fairclough, 2003). De fato, a substituição de “melhores práticas” por “boas práticas” e “práticas efetivas” tanto na cúpula geral de 2017 quanto nas declarações de educação (BRICS, 2017a, b) sugere um desligamento do discurso político dominante. Em suma, o discurso do BRICS sugere fortemente uma compreensão da cooperação Sul-Sul como



processo coletivo, em vez de meramente técnico, com elementos de maior autoconfiança (coletiva).

Materialmente, isso se traduz na construção de uma estrutura de contrapoderes para a “transformação estrutural” (BRICS, 2016c, item 26) orientada pela visão “comum” ou “compartilhada” (BRICS, 2016c, item 6; BRICS, 2017b, item 1) de uma “ordem política e econômica internacional mais justa, equitativa, justa, democrática e representativa” (BRICS, 2017b, item 2). Enquanto a industrialização (para “agregação de valor” e integração em “Cadeias Globais de Valor”) é identificada como um “pilar central” nesse esforço (BRICS, 2016c, itens 26, 37), de igual importância é a transformação contínua da governança global regime. A este respeito, em reação à relutância dos governos do Norte em “reformar” (ou seja, democratizar) o Banco Mundial e o FMI, isto foi mais demandado pelo BRIC(S) entre 2010 e 2012, ao lado de “uma reforma abrangente da ONU”; incluindo o seu Conselho de Segurança (BRICS, 2016c, item 10), o estabelecimento do “Novo Banco de Desenvolvimento” e o “Arranjo Contingente de Reservas entre os países do BRICS” emergiram na agenda em 2012 e estão em operação desde 2015 (BRICS 2016c, item 3; Cooper, 2017).

A mobilização política do Sul para “corrigir os desequilíbrios de desenvolvimento Norte-Sul” (BRICS, 2017b, item 6) envolve o aprofundamento da cooperação com os países em desenvolvimento não-BRICS, conhecida como “cooperação BRICS Plus” para a construção de amplas parcerias para o desenvolvimento. O tema “fortalece a cooperação mutuamente benéfica para o desenvolvimento comum” (BRICS, 2017b, item 69). Isso não é apenas retórica, por exemplo, Hopewell (2017) observa que o duradouro “alinhamento estratégico” fundamentado em “solidariedade” e “interesse comum”, especialmente entre o Brasil, China e Índia em aliança com a grande maioria dos governos de países em desenvolvimento dentro da Organização Mundial do Comércio, produziu transformações concretas das estruturas de poder na governança do comércio global em favor do Sul. No entanto, uma posição cada vez mais declarada contra “políticas voltadas para dentro” (BRICS, 2017b, item 7) de acordo com a lógica de uma “economia mundial aberta” (BRICS, 2017b, item 3) pode minar o potencial emancipatório do modelo do BRICS, como também uma associação global de “desenvolvimento” (incluindo “desenvolvimento sustentável”, que está em alinhamento com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU) com crescimento econômico, reconhecendo apenas marginalmente a dialética do “econômico, social e ambiental” no “desenvolvimento sustentável” (veja BRICS, 2017b, item 14).



Mesmo que o Novo Banco de Desenvolvimento seja uma “instituição distinta” em termos “normativos” e “instrumentais” – o primeiro referente aos princípios de “igualdade” e “benefício mútuo”, e o segundo à “inovação de produto” em relação ao financiamento exclusivo projetos de energia renovável de pequena escala (em vez de em larga escala) – a redução de “desenvolvimento sustentável” para “infraestrutura verde” e “financiamento verde” (COOPER, 2017) dentro de uma lógica de crescimento não fornece um paradigma de desenvolvimento genuinamente alternativo.

Portanto, pode-se concluir que o projeto BRICS procura principalmente aumentar o “acesso e representação nas instituições e processos que definem, administram e sustentam as regras internacionais” (“contestação sobre representação”) em vez de desafiar os princípios a ordem liberal internacional liderada pelo Ocidente (“contestação normativa”), apesar de “algumas áreas de contestação normativa genuína” (NEWMAN; ZALA, 2017, p. 1, 12). Ou seja, segundo a perspectiva de relações internacionais mais ortodoxa de Newman e Zala, o BRICS demonstra uma adesão esmagadora às “normas substantivas e processuais” que regem o comércio e o desenvolvimento, a paz e a segurança, a soberania do Estado, o direito internacional e a prática diplomática e a “equidade, justiça e democracia” nas relações internacionais (NEWMAN; ZALA, 2017, p. 5-7).

No entanto, uma vez que os princípios e as práticas de cooperação Sul-Sul sejam incluídos na análise, amplamente ignorados por Newman e Zala, o projeto do BRICS, especialmente desde 2014/2015, representa um desafio normativo muito maior para a governança global do desenvolvimento do que é frequentemente assumido. Isto é sublinhado pela sugestão de que, no discurso do BRICS, “soberania nacional” relaciona-se com a resistência ao quadro normativo da assistência ao desenvolvimento liderada pelo Norte, especialmente as condicionalidades e a “agenda da eficácia da ajuda” do imperialismo ocidental em geral (ABDENUR, 2014, p. 1883).

A educação é considerada apenas duas vezes, em termos muito gerais, nas declarações de cúpula do BRIC(S) entre 2009 e 2013 (BRIC 2009, item 11; BRICS, 2012, item 48). No entanto, com a 1^a Reunião dos Ministros da Educação do BRICS em Paris, em novembro de 2013, no contexto da 37^a sessão da Conferência Geral da UNESCO (que constituiu a base do BRICS), conforme Relatório **Building Education for the Future**, a cooperação educacional intra-BRICS ganhou impulso. Enquanto a Declaração de Fortaleza (BRICS, 2014, item 56) pela primeira vez enfatiza a “importância estratégica da educação para o desenvolvimento sustentável e o crescimento econômico inclusivo”, uma agenda de educação comum foi

estabelecida em 2015 por intermédio da 2^a e 3^a Reuniões dos Ministros da Educação do BRICS e em uma outra Reunião do Grupo de Trabalho sobre Educação do BRICS (BRICS 2015b, c, d). Essa agenda foi inicialmente enquadrada nos termos da hegemônica “Educação para Todos” e dos “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” (BRICS 2014, item 56), substituída desde 2015 pelos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”, ou seja, o Objetivo 4 relacionado à educação com seus objetivos de “educação de qualidade inclusiva e equitativa” e “oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (BRICS, 2016b; 2017a).

O discurso educativo do BRICS ecoa as ambiguidades inerentes ao discurso comum às cúpulas. Primeiro, ao longo de 2015-2017, pode-se afirmar que a repetitiva referência às ideias gerais de cooperação Sul-Sul de “interesse mútuo”, “compreensão mútua” e “interesses comuns” (no total de 7 menções, ver BRICS, 2015b, d; BRICS 2016b; BRICS 2017a), enquanto o uso de “sinergias” existentes (BRICS 2015b, item 12) foi omitido do discurso. Em segundo lugar, em 2015, uma mudança discursiva poderia ser observada dentro do discurso educacional do BRICS. Durante esse ano, “compartilhamento” e “troca” de “melhores práticas” (BRICS 2015b, itens 3, 13) foi substituído por “implementação” de “melhores práticas internacionais” (BRICS 2015c, item 14; 2015d, item 11), enquanto as dimensões políticas neoliberais (anglocêntricas) de “benchmarking” e “excelência” tornaram-se discursivamente integradas em novembro de 2015 (BRICS, 2015d, itens 2, 13, 14). No entanto, enquanto a “partilha de melhores práticas” voltou a entrar no discurso em 2016 (substituindo “implementação” de “melhores práticas internacionais”), as ideias de “benchmarking” e “excelência” foram abandonadas (BRICS, 2015e; BRICS 2016b; BRICS, 2017a). Para David e Motala, permanecem inconclusivos o potencial do BRICS de fornecer “significados alternativos às noções de ‘excelência’ e ‘classe mundial’” (2017, p. 525). No entanto, uma questão igualmente pertinente levantada pelos autores é a incompatibilidade entre cooperação solidária e concorrência. Especialmente se a cooperação educacional do BRICS servir para o fortalecimento do discurso a respeito do estabelecimento de “universidades de classe mundial” para competição no mercado global de educação superior. Alternativamente, fortalece a solidariedade se o BRICS foca em “preferências nacionais” e em “interesses e problemas comuns do grupo ao invés de classificação global (rankings)” (DAVID; MOTALA, 2017, p. 520).

O delineado discurso híbrido do BRICS fornece algumas limitadas respostas a essas questões. Embora “solidariedade” esteja ausente nos documentos relativos ao ensino do



BRICS de 2015-2017, o “desenvolvimento de metodologias conjuntas para indicadores educacionais” por intermédio de “colaboração” na forma de “suporte técnico mútuo” serve para “apoiar a tomada de decisão nos Estados membros do BRICS” (BRICS 2015b, item 2; 2015c, item 7). Isso sugere que, em vez de desenvolver indicadores para fins competitivos, como no projeto neoliberal, busca-se o desenvolvimento coletivo: “cooperação nas relações sociais e trabalhistas para estabelecer cooperação social, política e cultural em larga escala e assegurar um nível qualitativamente novo de relações externas para o BRICS” (BRICS 2015c). Como explica Dilvo Ristoff, chefe da delegação brasileira nas reuniões do BRICS até 31 de agosto de 2016 (durante o governo Dilma Rousseff), a atmosfera nas reuniões dos representantes dos países componente do BRICS sempre foi muito cordial e produtiva. Os países parceiros reunidos no BRICS tratavam-se uns aos outros “como iguais, em busca de um projeto de interesse mútuo – um projeto de universidade que viesse a contribuir para o desenvolvimento de todos os países envolvidos” (RISTOFF, 2016a).

Ao mesmo tempo, de acordo com o discurso da educação global (mais recentemente o Objetivo ODS 4 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em relação à Educação – 4), o compromisso com as “oportunidades de aprendizagem permanente para todos” é uma constante na agenda educacional do BRICS (BRICS 2015b, c, d; BRICS 2016b; BRICS 2017a). Isso coincide com o objetivo de integrar as “metas relacionadas ao ODS 4 com os planos/programas de desenvolvimento do setor educacional em nível nacional e subnacional” (BRICS, 2017a, item 2). Em 2015, a educação era vista como um “investimento” para o “desenvolvimento de recursos humanos” (BRICS 2015d, item 17), e até mesmo a “educação pré-escolar” se instrumentalizou para o “desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para atividades inovativas” (BRICS 2015c, item 8) – isto é, para o crescimento econômico. Essa estreita visão capitalista, no entanto, foi substituída pela associação da educação superior como uma contribuição não apenas ao “desenvolvimento de recursos humanos de alto nível e apoio intelectual” para o desenvolvimento econômico, mas também para o “desenvolvimento social” (BRICS, 2017a).

Isso sugere que o BRICS reafirma o papel da educação no/para o desenvolvimento para além dos fins econômicos, o que é ressaltado pelo objetivo geral da cooperação educacional do BRICS de promover “intercâmbios culturais” via “intercâmbios de pessoas para pessoas” (BRICS, 2017a). Embora a promoção do “contato de pessoa a pessoa no BRICS” tenha entrado no discurso em 2012 (BRICS, 2012, item 4), isto só se materializou a partir de 2016, entre outros modos, na forma de um festival de cinema, um torneio de futebol

sub-17 e uma cúpula de jovens (BRICS, 2016c; BRICS 2017b, itens 63 e 66), transcendendo assim as meras relações intergovernamentais/inter-estados. Em 2017, essa dimensão transnacional foi declarada como sendo “o terceiro pilar da cooperação do BRICS”¹⁰ para “cultivar valores comuns com base na diversidade e no compartilhamento” (BRICS, 2017b, item 60).

A cooperação educacional está agora integrada neste “terceiro pilar” (BRICS, 2017b, Anexo 1) e iniciativas concretas incluem: a Universidade em Rede do BRICS (BRICS NU) e a Liga Universitária BRICS, “Cooperação cultural através da educação linguística e do multilinguismo”, “Racionalização a cooperação entre *think tanks* educacionais e pesquisadores da educação”, “Acampamentos de inverno/verão para jovens”, bolsas de estudo e defesa de “políticas globais de educação que levem em conta as preocupações e prioridades comuns dos Estados membros do BRICS” (BRICS, 2017a). Em termos de política, isso foi categorizado como: Educação Superior, Educação Profissional Técnica e Treinamento, Educação geral e Estratégia de Políticas Educacionais (BRICS, 2015d). No entanto, “a educação superior e a pesquisa são prioridades” (BRICS 2015b, item 8), em que a Liga Universitária BRICS (BRICS 2015b, item 9) e a Universidade em Rede do BRICS foram criados para promover “profissionalização de acadêmicos” (BRICS, 2017a, item 3) por intermédio da mobilidade acadêmica e do estabelecimento de redes de pesquisa, entre outros, via programas de mestrado e doutorado (SMAGINA, 2016) “em áreas de interesse mútuo” (BRICS 2015b, item 8): energia, ciência da computação e segurança da informação, Estudos do BRICS, ecologia e mudança climática, recursos hídricos e tratamento de poluição e economia (BRICS 2015e).

Considerado até agora o “projeto mais ambicioso do BRICS no âmbito da educação e da pesquisa” (SMAGINA, 2016, p. 144), a Universidade em Rede do BRICS não é uma instituição supranacional, mas uma estrutura internacional regida por Comitês de Coordenação Nacional criados em cada estado membro do BRICS por seus Ministérios da Educação e financiados pelas universidades participantes (BRICS 2015e, Artigo 13). Enquanto esta Rede Universitária em sua etapa de fundação integra um máximo de 12 universidades públicas de cada membro do BRICS – em abril de 2016, um total de 45 universidades se comprometeram a participar do projeto (SMAGINA, 2016, p. 150).

¹⁰ Os outros dois pilares são “Cooperação Política e de Segurança” e “Cooperação Econômica”. (BRICS, 2017b, Annex 1)*.

Há outras iniciativas que integram a cooperação educacional do BRICS, como o Programa-Quadro Científico, Tecnológico e de Inovação do BRICS para projetos conjuntos de pesquisa entre parceiros de pelo menos três membros do BRICS, também aberto às instituições privadas sem fins lucrativos (BRICS 2016a). Ristoff, em comunicação eletrônica pessoal com os autores, revela que a Rússia propôs a Universidade em Rede do BRICS e a que a China contribuiu com a ideia de uma Liga Universitária BRICS, com o entendimento de que ambas as iniciativas “são projetos que se complementam” (RISTOFF, 2016a). Isso ocorre “de acordo com as diretrizes, normas e regulamentos nacionais de cada um dos países do BRICS” (BRICS 2015e, artigo 11). Por exemplo, no que diz respeito ao Brasil, a criação da Universidade em Rede do BRICS e da Liga Universitária BRICS está alinhada com outros esforços de internacionalização considerados no “Plano de Desenvolvimento da Universidade do Brasil (PDU), ainda em construção” (RISTOFF, 2016a) e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Como Ristoff mostra em uma contribuição para um boletim publicado pela Ural Federal University (Rússia),

Iniciativas como a recém criada Universidade em Rede do BRICS e a Liga Universitária BRICS mostraram-se perfeitamente alinhadas com a estratégia 14.9 do PNE brasileiro. Também estão alinhadas com as estratégias 14.10 e 14.13 da mesma meta 14, que afirmam: *(a) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão; (b) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, instituições de educação superior (IES) e demais instituições científicas e tecnológicas (ICTs)*¹¹.

Embora seja cedo para chegar a uma conclusão, ainda que provisória, pode-se dizer que, apesar das ambiguidades e contradições potenciais, percebemos que a cooperação educacional do BRICS contribui para a construção de uma estrutura de contra dependência. Isto pois, não obstante, os estados membros individuais implementam políticas de integração ao mercado capitalista global de educação superior, como a China e a Índia, que têm sido os “principais países emissores” de estudantes internacionais para “grandes universidades de língua inglesa” (ALTBACH; BASSETT, 2014, p. 2), a cooperação no BRICS procura para construir e gerar “sinergias” (BRICS, 2012; 2015a, b). Como as sinergias são geradas por

¹¹ Além disso, “o que torna essas metas e estratégias particularmente significativas é que, com sua inclusão no Plano Nacional de Educação de dez anos, levaram os elaboradores de políticas educacionais brasileiras de uma fase de desejo para um nível em que planos, programas e projetos de internacionalização das universidades brasileiras tornaram-se uma exigência legal, que visa promover uma missão considerada estratégica para a construção de uma nação avançada nas ciências e nas artes, soberana, democrática, inclusiva e a serviço da emancipação social” (Ristoff, 2016b: 17).

meio de relações de cooperação, como na Universidade em Rede do BRICS, a pesquisa destas exige uma metodologia relacional, em vez de comparação entre os estudos individuais de cada país.

Conclusão

Este artigo desenvolveu-se tendo por eixo a questão de saber se as relações de educação Sul-Sul representam simplesmente “transferência de melhores práticas” ou se fornecem uma alternativa à mercantilização e à privatização da educação e se é capaz de construir uma contra-estrutura ao projeto político de governança global neoliberal da educação. Apesar do predomínio de um viés centrado no Norte Global ou na eurocêntrica literatura anglófona sobre o tema, também identificamos um corpo de literatura que ressalta que os princípios Sul-Sul de solidariedade, benefícios mútuos e esforços de autoconfiança são muito praticados.

No entanto, alegar que esses projetos culminariam em um desafio estrutural aos interesses do capitalismo global seria exagero. Grande parte da literatura revisada confirma a instrumentalização e a cooptação da cooperação Sul-Sul como “colaboração triangular”, como iniciativas voltadas para o Norte que procuram ativamente integrar os sistemas de educação e projetos de cooperação do Sul aos circuitos globais de educação neoliberal. A revisão da literatura e nossos estudos de caso, no entanto, revelam igualmente que há mais na imagem do que os primeiros olhares poderiam perceber. Ao desenvolver algumas proposições para estudos futuros, esta seção final chama a atenção para projetos e relações de educação Sul-Sul que têm sido ou marginalizados na literatura existente ou são completamente invisibilizados pelos discursos dominantes.

Primeiro, no que diz respeito às relações bilaterais, a cooperação Sul-Sul da Índia em “educação e treinamento técnico e profissional” com parceiros como Afeganistão, Indonésia, Maldivas, Mongólia, Namíbia, Senegal, África do Sul, Vietnã e Zimbábue (TILAK, 2016, p. 312) recebe pouca atenção pelas pesquisas, assim como as relações de cooperação em educação da China com os parceiros do Sul não-Africano. Igualmente, também ausente nas discussões acadêmicas, estão a cooperação educacional venezuelana de grande escala, iniciada nos anos 2000, com quase todos os estados africanos (esboçada em alguma literatura latino-americana, por exemplo em Lucena Molero, 2013), e a cooperação Vietnã-Laos e



Vietnã-Camboja em “educação e treinamento e desenvolvimento de recursos humanos” (PEOPLE’S ARMY NEWSPAPER, 2016).

Em segundo lugar, no que diz respeito às formações regionais, enquanto a Associação de Nações do Sudeste Asiático (Association of Southeast Asian Nations; ANSEA/ASEAN) geralmente recebe considerável atenção acadêmica, os objetivos educacionais da ASEAN de construir uma “identidade ASEAN enraizada na amizade e cooperação” e “promover cooperação e solidariedade entre acadêmicos e pesquisadores nos países membros da ASEAN” (CHAO, 2016, p. 131, 132), empiricamente, permaneceram inexplorados.

O mesmo parece ser verdade sobre a Universidade Pan-Africana patrocinada pela União Africana, em relação a qual Lane & Kinser (2013, p. 110) ressaltaram sua intenção de promover a “emancipação e libertação africana” e “desafiar a cidadela dos paradigmas eurocêntricos [...] e as epistemologias ocidentais do conhecimento” (NABUDERE, 2003, p. 2). Da mesma forma que o Fórum de Desenvolvimento das Ilhas do Pacífico como potencial esquema para a cooperação educacional Sul-Sul (FOX, 2014) também passou, em grande parte, despercebido.

Terceiro, em relação à cooperação multilateral global Sul-Sul, as lacunas de pesquisa persistem em relação ao fórum IBAS (India-Brasil-África do Sul), que segundo Tilak “enfatiza que a educação é vital para o desenvolvimento” (2016, p. 312); e as Cúpulas Trienais África-América do Sul (ASA) entre os Estados membros da União Africana e a União de Nações Sul-Americanas, UNASUL, cuja agenda de educação busca, entre outros objetivos, “fomentar redes de instituições de educação superior”, incluindo a Universidade Pan-Africana “para expandir o acesso à educação superior, especialmente, para grupos vulneráveis” (ASA, 2013).

Estudos futuros, como este artigo sugere, precisam ser realizados a partir da (e pela) perspectiva do Sul global para recuperar a ideia de cooperação Sul-Sul como possibilidade de neutralização de uma suposta cooperação “triangular/Sul-Sul”. Isto é, deve-se “descentralizar o estrangulamento hegemônico da ordem epistemológica eurocêntrica – construindo saberes mais fortalecedores para o Sul e formas simétricas de internacionalização” (ZELEZA, 2012, p. 5).

REFERÊNCIAS

ABDENUR, A. E. Emerging powers as normative agents: Brazil and China within the UN development system. *Third World Quarterly*, v. 35, n. 10, p. 1876-1893, 2014.

ALTBACH, P. G.; BASSETT, R. M. Nix the BRICS – at least for the higher education debate. **International Higher Education**, n. 77 (Fall 2013), p. 2-5, 2014.

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; YUDKEVICH, M.; ANDROUSHCHAK, G.; KUZMINOV, Y. (Eds.). **The global future of higher education & the academic profession: The BRICs and the United States**. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, 2013.

ANGOSTO-FERRÁNDEZ, L. F. “Ordering Discontent: Domestic and International Dynamics of the Bolivarian Revolution.” In: ANGOSTO-FERRÁNDEZ, L. F. (ed.) **Democracy, Revolution, and Geopolitics in Latin America: Venezuela and the International Politics of Discontent**. London: Routledge, 2014. p. 177-194.

ASA. Inputs of Working Groups: Africa – South America Implementation Plan 2013-2016. Malabo, 20-22 February, 2013.

AZEVEDO, M. L. N. The Bologna Process and higher education in Mercosur: regionalization or Europeanization? **International Journal of Lifelong Education**, v. 33, n. 2, p. 411-427, 2014.

AZEVEDO, M. L. N. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, v. 1, n. 1, p. 56–79, 2015a.

AZEVEDO, M. L. N. Higher education and international organizations: Cold War, commodification, and the global field of power. In: TULESKI, S. (ed.) **Liberation Psychology in Brazil**. New York: Nova, 2015b. p. 13–39.

BOUGHTON, B.; DURNAN, D. Cuba’s “Yes, I can” mass adult literacy campaign model in Timor-Leste and aboriginal Australia: a comparative study. **Int. Rev. Educ.**, v. 60, n. 4, p. 559–580, 2014.

BOUGHTON, B.; DURNAN, D. Popular education pedagogy and south-south solidarity. An Asia-Pacific perspective. In: KOTZE, A. V.; WALTERS, S. (Eds.) **Forging Solidarity. Popular Education at Work**. Rotterdam: Sense, 2017. p. 39–48.

BRIC. Joint Statement of the BRIC Countries’ Leaders. Yekaterinburg, 16 June, 2009.

BRIC. Joint Statement. 2nd Summit of Heads of State and Government. Brasilia, 15 april, 2010.

BRICS. Sanya Declaration + Action Plan. Sanya, 14 april, 2011.

BRICS. Delhi Declaration + Action Plan. New Delhi, 29 march, 2012.

BRICS. eThekwini Declaration + Action Plan. Durban, 27 march, 2013.

BRICS. Fortaleza Declaration + Action Plan. Fortaleza, 15 july, 2014.



BRICS. Ufa Declaration + Action Plan. Ufa, 9 july, 2015a.

BRICS. Brasilia Declaration. Declaration of the II Meeting of BRICS Ministers of Education. Brasilia, 2 march, 2015b.

BRICS. Conclusions. Meeting of the BRICS Working Group on Education. 25-26 june, 2015c.

BRICS. Moscow Declaration. Declaration of the III Meeting of BRICS Ministers of Education. Moscow, 18 november, 2015d.

BRICS. Memorandum of Understanding on Establishment of the BRICS Network University. Moscow, 18 november, 2015e.

BRICS. BRICS STI Framework Programme Coordinated call for BRICS multilateral projects – Pilot call, 2016a.

BRICS. New Delhi Declaration on Education. New Delhi, 30 september, 2016b.

BRICS. Goa Declaration + Action Plan. Goa, 16 october, 2016c.

BRICS. Beijing Declaration of Education. Beijing, 5 july, 2017a.

BRICS. BRICS Leaders Xiamen Declaration + Action Plan. Xiamen, 4 september 2017b.

BUZAN, B.; HELD, D.; MCGREW, A. (1998) Realism vs cosmopolitanism. **Review of International Studies**, v. 24, n. 3, p. 387-398, 1998.

CAPORASO, J. A. Dependence, Dependency, and Power in the Global System: A Structural and Behavioral Analysis. **International Organization**, v. 32, n. 1, p. 13–43, 1978.

CARNOY, M.; LOYALKA, P.; DOBRYAKOVA, M.; DOSSANI, R.; FROUMIN, I.; KUHNS, K.; TILAK, J.; WANG, R. **University expansion in a changing global economy: Triumph of the BRICs?** Stanford, CA: Stanford University Press, 2013.

CASTELLS, M. **End of Millennium.** 2. ed. Oxford: Blackwell, 2000.

CHAO, R. Y. Changing higher education discourse in the making of the ASEAN region. In: ROBERTSON, S. L.; OLDS, K.; DALE, R.; DANG, Q. A. (eds) **Global Regionalisms and Higher Education: projects, processes, politics.** Cheltenham: Edward Elgar, 2016. p. 124-142.

CHATURVEDI, S. “Development Cooperation: Contours, Evolution and Scope.” In: CHATURVEDI S.; FUES, T.; SIDIROPOULOS, E. (eds) **Development Cooperation and Emerging Powers.** London: Zed, 2012. p. 13-36.

CHENG, I-H.; CHAN, S-J. **International Education Aid in Developing Asia: Policies and Practices.** Dordrecht: Springer, 2015.



CHISHOLM, L. "Introduction: Rhetoric, Realities, and Reasons." In: CHISHOLM, L.; STEINER-KHAMSI, G. (eds) **South-South Cooperation in Education and Development**. New York: Teachers College, 2009. p. 1–13

COOPER, A. F. The BRICS' New Development Bank: Shifting from material leverage to innovative capacity. **Global Policy**, v. 8, n. 3, p. 275-284, 2017.

DALE, R. Globalisation, knowledge economy and comparative education. **Comparative Education**, v. 41, n. 2, p. 117–149, 2005.

DAVID, S. A.; Motala, S. Can BRICS build ivory towers of excellence? Giving new meaning to world-class universities. **Research in Comparative & International Education**, v. 12, n. 4, p. 512-528, 2017.

DICKEN, P. **Global Shift**. 6. ed. London: Guildford, 2011.

DOLOWITZ, D. P.; MARSH, D. Learning from abroad: the role of policy transfer in contemporary policy-making. Governance. **International Journal of Policy and Administration**, v. 13, n. 1, p. 5-23, 2000.

DOMÍNGUEZ, J. L. **To Make a World Safe for Revolution: Cuba's Foreign Policy**. Cambridge, MA: Harvard University, 1989.

ERISMAN, M. Cuban Development Aid: South-South Diversification and Counterdependency Politics. In: ERISMAN, M.; KIRK, J. (eds) **Cuban Foreign Policy Confronts a New International Order**. London: Lynne Rienner, 1991. p. 139–165.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**. London Routledge, 2003.

FIDDIAN-QASMIYEH, E. **South-South Educational Migration, Humanitarianism And Development**. Views From The Caribbean, North Africa And The Middle East. Abingdon: Routledge, 2015.

FOX, C. Future directions for comparative education dialogue in the Asia-Pacific region. **Asia Pacific Journal of Education**, v. 34, n. 2, p. 212-227, 2014.

GOSOVIC, B. The resurgence of South–South cooperation. **Third World Quarterly**, v. 37, n. 4, p. 733-743, 2016.

HEYNEMAN, S. P. South-South Cooperation in Education and Development edited by Linda Chisholm and Gita Steiner-Khamsi. **Comparative Education Review**, v. 54, n. 3, p. 447-449, 2010.

HICKLING-HUDSON, A.; CORONA GONZÁLEZ, J.; PRESTON, R. (Eds.). **The Capacity to Share: A Study of Cuba's International Cooperation in Educational Development**. Hounds mills: Palgrave Macmillan, 2012. p. 13–34.

HOPEWELL, K. The BRICS – merely a fable? Emerging power alliances in global trade governance. **International Affairs**, v. 93, n. 6, p. 1377-1396, 2017.

JULES, T. D.; MORAIS DE SÁ E SILVA, M. M. How Different Disciplines have Approached South-South Cooperation and Transfer. **Society for International Education Journal**, v. 5, n. 1, p. 45-64, 2008.

KING, K. **China's Aid and Soft Power in Africa**. The Case of Education and Training. Woodbridge: James Currey, 2013.

LANE, J. E.; KINSER, K. Cross-border higher education in Africa: collaboration and competition. In A.W. Wiseman & C.C. Wolhuter (eds) **The Development of Higher Education in Africa: Prospects and Challenges**. London: Emerald, 2013. p. 99-126.

LECHINI, G. Reflexiones en torno a la cooperación Sur-Sur. In C. Morasso & G. Pereyra Doval (eds) **Argentina y Brasil: proyecciones internacionales, cooperación sur-sur e integración**. Rosario: UNR, 2012. p. 14-25.

LUCENA MOLERO, H. La agenda África venezolana (2005–2012). **Humania del Sur** 8, n. 14, p. 135–154, 2013.

MUHR, T. Counter-hegemonic regionalism and higher education for all: Venezuela and the ALBA. **Globalisation, Societies and Education**, v. 8, n. 1, p. 39-57, 2010.

MUHR, T. South-South cooperation in education and development: the ¡Yo, Sí Puedo! literacy method. **International Journal of Educational Development**, v. 43, p. 126-133, 2015. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2015.04.005.

MUHR, T. Beyond 'BRICS': ten theses on South–South cooperation in the 21st century. **Third World Quarterly**, v. 37, n. 4, p. 630–648, 2016a.

MUHR, T. Equity of access to higher education in the context of South-South cooperation in Latin America: a pluri-scalar approach. **Higher Education**, v. 72, n. 4, p. 557-571, 2016b.

NABUDERE, D. W. Towards the establishment of a Pan-African University: a strategic concept paper. **African Journal of Political Science**, v. 8, n. 1, p. 1-30, 2003.

NEWMAN, E.; ZALA, B. Rising powers and order contestation: disaggregating the normative from the representational. **Third World Quarterly**, 2017. DOI: 10.1080/01436597.2017.1392085.

NIU, C.; LIU, J. Positioning China's aid to educational development in Africa: past, present, and post-2015. In: YAMADA, S. (ed) **Post-Education-for-All and Sustainable Development Paradigm: structural changes with diversifying actors and norms**. Bingley: Emerald, 2016. p. 269-299.

NOWAK, M. **Introduction to the International Human Rights Regime**. Leiden/Boston: Brill Academic Publishers, 2003.



NYE, J. S. Responding to my critics and concluding thoughts. In: PARMAR, I.; COX, M. (eds) **Soft Power and US Foreign Policy**. London: Routledge, 2010. p. 215-227.

OLEKSIYENKO, A.; YANG, R. Nix the BRICs? Competitive and collaborative forces in the ostensibly 'blocalized' higher education systems. **Frontiers of Education in China**, v. 10, n. 1, p. 1-6, 2015.

O'NEIL, J. **Building better global economic BRICs**. Global Economics Paper n. 66. New York: Goldman Sachs, 2001.

PEOPLE'S ARMY NEWSPAPER. **Important political event for Vietnam-Laos and Vietnam-Cambodia relations**, june 12, 2016.

PERROTTA, D. MERCOSUR, regulatory regionalism and contesting projects of higher education governance. In: ROBERTSON, S. L.; OLDS, K.; DALE, R.; DANG, Q. A. (eds). **Global Regionalisms and Higher Education: Projects, Processes, Politics**. Cheltenham: Edward Elgar, 2016. p. 228-252.

PHAM, QUÝNH N. Y ROBBIE SHILLIAM. **Meanings of Bandung**. Postcolonial Orders and Decolonial Visions. London: Rowman & Littlefield, 2016.

PILLAY, P.; PINHEIRO, R.; SCHWARTZMAN, S. **Higher Education in the BRICS Countries**: investigating the pact between higher education and society. Dordrecht: Springer, 2015.

RISTOFF, D. **BRICS Rede de universidades**. Personal digital communication, 17 September, 2016a.

RISTOFF, D. International cooperation in higher education: Trends and challenges. In: BRICS. **BRICS Studies Centre Newsletter**, 1(winter-spring), 2016b. p. 10-18.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Researching education in a globalising era: beyond methodological nationalism, methodological statism, methodological educationism and spatial fetishism. In: RESNICK J. (ed.) **The Production of Educational Knowledge in a Global Era** Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 19–32.

SMAGINA, I. The first forum of the BRICS Network University. **BRICS Law Journal**, v. 3, n. 1, p. 144-151, 2016.

SÁ E SILVA, M. M. South–South cooperation: past and present. Conceptualization and practice. In: CHISHOLM, L.; STEINER-KHAMSI, G. (eds.) **South–South Cooperation in Education and Development**. New York, Teachers College Press, 2009. p. 39–59.

STEELE, J. **Yo, Sí Puedo**: South–South educational collaboration in practice. Society for International Education Journal, v. 5, n. 1, p. 29–43, 2008.

STEINER-KHAMSI, G. International knowledge banks and the production of educational crises. EERJ Roundtable. **eur. educ. res. j.**, v. 6, n. 3, p. 285–292, 2007.

STEINER-KHAMSI, G. Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In: STEINER-KHAMSI, G.; WALDOW, F. (eds) **World Yearbook of Education 2012: policy borrowing and lending in education**. London: Routledge, 2012. p. 3-17.

TILAK, J. B. G. South-South cooperation: India's programme of development assistance – nature, size and functioning. In: YAMADA S. (ed) **Post-Education-for-All and Sustainable Development Paradigm: structural changes with diversifying actors and norms**. Bingley: Emerald, 2016. p. 301-326.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. Central America: Quality assurance and accreditation. In: LÓPEZ SEGRERA, F.; BROCK, C.; DIAS SOBRINHO, J. (Eds.), **Higher education in Latin America and the Caribbean 2008**. Caracas: UNESCO/IESALC, 2009. p. 49–68.

UNESCO. **BRICS**. Building Education for the Future. Priorities for National Development and International Cooperation. Paris: UNESCO, 2014.

UNITED NATIONS. **Declaration on the Right to Development**. United Nations General Assembly, A/RES/41/128, 97th Plenary Meeting, 4 december, 1986.

WERNER, M. "Contesting Power/Knowledge in Economic Geography: Learning from Latin America and the Caribbean." In: BARNES, T. J.; PECK, J.; SHEPPARD, E. (eds) **The Wiley-Blackwell Companion to Economic Geography**. Chichester: Blackwell Publishing, 2012. p. 132–145.

YANIK, L.K. The politics of educational exchange: turkish education in Eurasia. **Europe-Asia Studies**, v. 56, n. 2, p. 293-307, 2004.

ZELEZA, P. T. Internationalisation in higher education: Opportunities and challenges for the knowledge project in the Global South. **SARUA Leadership Dialogue Series**, v. 4, n. 2, p. 4-27, 2012.

Como referenciar este artigo

MUHR, Thomas.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Relações Sul-Sul em Educação: o programa ¡Yo, Sí Puedo! e a cooperação em educação do BRICS em foco. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 2-30, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riae.v14i1.11730

Submissão: 10/09/2018

Revisões requeridas: 23/11/2018

Aprovação final: 26/11/2018

RESSONÂNCIAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

RESONANCIAS DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN

RESONANCES OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Elaine CONTE¹
Adilson Cristiano HABOWSKI²
Míriam Benites RIOS³

RESUMO: O ensaio discute sobre as possibilidades e os entraves das tecnologias digitais para as aprendizagens sociais, que se convertem em paradoxos por meio da aventura por novidades, dispersões, contradições e exclusões. As tecnologias têm dimensões políticas do mundo mercantil, em padrões de produtividade e competitividade, e, portanto, são ambíguas em relação aos processos formativos, causando apatia e insensibilidade ao invés de mobilização ao (re)conhecer. O trabalho desenvolve um estudo hermenêutico das relações existentes nesses processos de mudanças digitais, convidando para investigações e trazendo ressonâncias na cultura educativa. Se, por um lado, as tecnologias saíram do monopólio de especialistas e passaram a integrar de modo flexível e aberto o mundo social contemporâneo, através da noção de instrumentos capazes de pôr em movimento operações complexas e múltiplas conversações, por outro, experimentamos continuamente ambivalências em seu uso e dificuldades na renovação dos sentidos que envolvem essas linguagens, gerando o obscurecimento das tecnologias e dos interesses socioculturais. Concluiu-se que há uma necessidade de reconstruir, em uma perspectiva hermenêutica, os potenciais colaborativos das diferentes interfaces das tecnologias digitais na educação para prevenir práticas de exclusão, desumanização ou alienação tecnocientífica, que atinge a maioria dos marginalizados social e economicamente.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem social. Inclusão tecnológica. Tecnologias digitais.

RESUMEN: El ensayo discute sobre las posibilidades y los obstáculos de las tecnologías digitales para los aprendizajes sociales, que se convierten en paradojas por medio de la aventura por novedades, dispersiones, contradicciones y exclusiones. Las tecnologías tienen dimensiones políticas del mundo mercantil, en patrones de productividad y competitividad, y, por lo tanto, son ambiguas en relación a los procesos formativos, causando apatía e insensibilidad en lugar de movilización al (re) conocer. El trabajo desarrolla un estudio hermenéutico de las relaciones existentes en esos procesos de cambios digitales, invitando a

¹ Universidad La Salle (UNILASALLE), Canoas - RS - Brasil. Profesora Doctora del Programa de Postgrado en Educación. Líder del Núcleo de Investigaciones sobre Tecnologías en la Educación - NETE/CNPq. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-0204-0757>>. E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

² Universidad La Salle (UNILASALLE), Canoas - RS - Brasil. Maestría en Educación por la Universidad La Salle. Becario CAPES / PROSUP y miembro del Núcleo de Investigaciones sobre Tecnologías en la Educación - NETE/CNPq. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-5378-7981>>. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

³ Universidad La Salle (UNILASALLE), Canoas - RS - Brasil. Maestría en Educación por la Universidad La Salle. Becario CAPES / PROSUP y miembro del Núcleo de Investigaciones sobre Tecnologías en la Educación - NETE/CNPq. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4788-066>> E-mail: miriambrios@gmail.com

indagaciones y trayendo resonancias en la cultura educativa. Si, por una parte, las tecnologías salieron del monopolio de expertos y pasaron a integrar de modo flexible y abierto el mundo social contemporáneo, a través de la noción de instrumentos capaces de poner en movimiento operaciones complejas y múltiples conversaciones, por otro, experimentamos continuamente ambivalencias en su uso y dificultades en la renovación de los sentidos que envuelven esos lenguajes, generando el oscurecimiento de las tecnologías y de los intereses socioculturales. Se concluyó que hay una necesidad de reconstruir, desde una perspectiva hermenéutica, los potenciales colaborativos de las diferentes interfaces de las tecnologías digitales en la educación para prevenir prácticas de exclusión, deshumanización o enajenación tecnocientífica, que afecta a la mayoría de los marginados social y económicamente.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje social. Inclusión tecnológica. Tecnologías digitales.

ABSTRACT: The essay discusses the possibilities and obstacles of digital technologies for social learning, which become paradoxes through adventure through novelties, dispersions, contradictions and exclusions. Technologies have political dimensions of the mercantile world, in patterns of productivity and competitiveness, and therefore are ambiguous in relation to the formative processes, causing apathy and insensitivity rather than mobilization to (re) knowing. The work develops a hermeneutic study of the relations existing in these processes of digital changes, inviting for inquiries and bringing resonances in the educative culture. If, on the one hand, technologies have moved away from the monopoly of specialists and have come to flexibly and openly integrate the contemporary social world, through the notion of instruments capable of putting complex operations and multiple conversations into motion, on the other, we continually experience ambivalence in its use and difficulties in the renewal of the senses that involve these languages, generating the obscuring of technologies and sociocultural interests. It was concluded that there is a need to reconstruct, in a hermeneutic perspective, the collaborative potential of the different interfaces of digital technologies in education to prevent practices of exclusion, dehumanization or technoscientific alienation that affects the majority of the socially and economically marginalized.

KEYWORDS: Social learning. Technological inclusion. Digital technologies.

Introdução

O debate acerca da inclusão digital no mundo mediatizado induz a pensar que o uso das tecnologias implica revisar a força política da educação, no sentido de que “ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer” (FREIRE, 2009, p. 47). Afinal de contas, todo debate sobre inclusão e integração dos sujeitos no sistema socioeducativo é uma preocupação que toca os direitos humanos, as novas linguagens e as práticas sociais. A questão consiste em compreender a proliferação das tecnologias na educação e mostrar suas ambiguidades e potencialidades culturais capazes de incluir e excluir, bem como de elevar a curiosidade epistemológica do outro, constituindo-se



num projeto coletivo, inacabado e aberto, na tensão dialética entre humanização da visão de mundo e domínio instrumental. O aprender social não é algo automático, mas requer inquietações, novas relações e formas de trabalho na fusão de horizontes do mundo hiperconectado, que passa pela curiosidade, pelo intercâmbio de ideias e pela cooperação mútua entre todos os agentes envolvidos na cibercultura.

Tal contexto viabiliza condições de deslocamentos em relação à educação de sentido histórico, político, técnico, econômico, social e à inclusão tecnológica, enfatizando tanto o império da operacionalidade como a via de acesso à diversidade e aos desafios à construção de aprendizagens sociais. Nesse cenário, todo o ser humano é capaz de aprender e de se inserir nos agrupamentos flexíveis do convívio social e nas aprendizagens tecnológicas, visto que “a cibercultura se constitui como uma cibersocialidade” (LEMOS, 2002, p. 95). Percebemos que a revolução digital se forma das inter-relações criativas dos sujeitos com as tecnologias, a sociedade e a cultura, e diz respeito ao modo como agimos no mundo. Por essa razão, as tecnologias enquanto artefatos históricos, ideológicos e sociais servem tanto como mecanismos de conservação da educação e das relações planificadas e homogeneizadoras, quanto favorecem a participação efetiva de todos. De acordo com Hermann (2003, p. 88), “não há nada de errado com a técnica, exceto quando ela tutela o processo”, em pacotes de inclusão artificializados, produtivistas e opressivos via tecnologias, sem considerar o vínculo real do desenvolvimento humano, que consiste na abertura ao outro e na apreensão e problematização da realidade.

Partindo de uma perspectiva integradora das tecnologias digitais que favorece as comunicações descentralizadas, a participação ativa dos sujeitos e o surgimento de novos ambientes socioculturais de educação, solidários e colaborativos, o trabalho busca aproximar as reflexões sobre os artefatos digitais da prática formativa, democratizando o acesso ao conhecimento tecnológico e proporcionando uma educação como prática de liberdade. A linguagem na qual o conhecimento técnico se expressa penetra a realidade educacional e social, colocando em sintonia a diversidade e ativando áreas de conhecimento a partir das diferenças constitutivas. Trata-se de uma análise hermenêutica mediadora de leitura das tecnologias e da promoção de uma cultura do diálogo (e não simplesmente indiferente às diferenças), como estímulo à alfabetização tecnológica, para discutir aspectos de inserção social e intelectual dos sujeitos, além de contribuir com o aprimoramento de ações concretas e novas interpretações no universo das tecnologias. Afinal de contas, a educação crítica não pode ficar indiferente ou naturalizar esse processo de aprendizado social que ocorre na



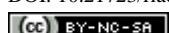
construção das relações tecnológicas, conceituais, textuais, linguísticas e de valor pela aceitação das diferenças, sob pena da decantação e estagnação dos processos socioculturais.

Problemáticas da inclusão social contemporânea

Hoje as redes de computadores oferecem suporte propício para que a organização horizontal de aprendizagem funcione de forma mais complexa, envolvendo criações coletivas, participativas e processos de intercriatividade gerados pela conectividade social (SANTAELLA, 2015). Daí que uma educação social no mundo tecnológico, mantendo os canais de comunicação sempre abertos, requer metodologias e ações interativas, engajadas em contextos variáveis e essenciais à inclusão tecnológica em constante transformação, onde reside o nosso esforço de pesquisa. A defasagem com o uso das tecnologias determina a diferença entre a marginalização dos recursos tomados de forma isolada e a inclusão do letramento digital em “práticas sociais significativas” (WARSCHAUER, 2006, p. 64).

Nesse contexto, a integração social das tecnologias na educação nos incita a rever a sua instrumentalidade para incorporar novos sentidos, para além da identificação com a neutralidade, unidimensionalidade e especialização, visto que a tecnologia não é uma panaceia universal para todos os problemas de ensino e aprendizagem. Mas, como argumenta Warschauer (2006, p. 289), para promover a inclusão tecnológica como prática social permanente em termos de reconhecimento e relações humanas, “as tarefas são imensas, assim como o desafio: reduzir a marginalização, a pobreza e a desigualdade, e estender a inclusão social e econômica para todos”. Além disso, diante do impacto das tecnologias na vida humana, cada vez mais recorrentes e integrantes das ações sociais, por que ainda ficamos emudecidos e não promovemos a inclusão e o letramento digital dos sujeitos por meio de uma educação permanente? Será que estamos produzindo as tecnologias digitais e ao mesmo tempo sendo reificados nesse processo pelo esquecimento e manipulação do outro, acomodação do professor e joguete do estudante?

É por essas inquietações e pela necessidade de descentrar concepções tecnocientíficas que discutimos sobre as contradições presentes no analfabetismo digital até a dificuldade em meio aos preconceitos, medos e constrangimentos pelo desconhecimento do mundo virtual, inclusive de intelectuais que menosprezam tais recursos, para mover-se rumo às aprendizagens sociais. Se, por um lado, as tecnologias saíram do monopólio de especialistas, passando a integrar o mundo social contemporâneo, por outro, experimentamos as incertezas e ambivalências em seu uso, que ora servem como disfarce para manutenção da desigualdade



social, econômica e exclusão tecnológica, ora causam o ofuscamento dos modos conflitivos de se relacionar com o mundo digital. Daí a necessidade de pensar a educação como uma prática social, como diálogo de reconhecimento que se constitui na percepção e na experiência social do cotidiano, auxiliando assim na prevenção de exclusões tecnológicas coletivas (FREIRE, 1996). Há indícios de tais ambiguidades em torno do acesso às tecnologias no cenário mundial e brasileiro, advertindo que quase a metade população do Brasil, um número aproximado de 98 milhões de pessoas, ainda não tem conexão à internet, seja pelo fato dos artefatos tecnológicos representarem um alto custo, seja porque o custo da conexão via internet é inviável para a maioria dos brasileiros. Estudos realizados em 2016 pelo Banco Mundial revelam também atrasos assimétricos e excludentes em relação à inclusão tecnológica e à conexão, a começar pela Índia que está em primeiro lugar, depois está a China, Indonésia, Paquistão, Bangladesch, Nigéria e o Brasil, que aparece em sétimo lugar nesse ranking. Já o “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2016: Dividendos Digitais” coloca o Brasil em quinto lugar em número de usuários de internet, atrás da China, dos Estados Unidos, da Índia e do Japão, certamente porque a população brasileira é maior e tem uma expressiva desigualdade econômica e social. A realidade é que 57,6% da população tem acesso à internet, em sua maioria pelo celular, e o restante das pessoas permanece na exclusão digital (off-line), indicando que o desenvolvimento econômico determina os limites da inclusão e exclusão digital (PRETTO; BONILLA, 2014). Por tudo isso, exploramos algumas conjecturas dessa realidade, que nos leva a pensar alternativas para que “os saberes tácitos dos trabalhadores não sejam sufocados pela burocratização dos conteúdos”, mas ressignificados e reconhecidos nos espaços educativos para a reconstrução de saberes socialmente (SANTOS; SILVA, 2005, p. 70). Afinal, a educação não pode ignorar os saberes das novas formas de comunicação, que possibilitam a produção de conhecimentos coletivos, a valorização da dinâmica sociocultural, a entrada no mundo do trabalho e a inclusão humana, para que a razão técnica não domine e subestime a vontade pelo saber e a necessidade de refletir sobre as ações educativas.

A educação e a inclusão tecnológica, mais do que um direito, precisa ser uma condição para novas aprendizagens sociais, que celebra o reconhecimento da diversidade linguística para o desenvolvimento coletivo. O conhecimento tecnológico ativa o reconhecimento social em termos de reconstrução e inclusão, sendo “um processo de ampliação da circulação social que produz a aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e



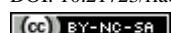
possibilidades criativas a todas as suas diferenças” (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 45).

Nesse horizonte de discussão, Magda Soares (2002) relaciona o conceito de letramento digital às questões de leitura crítica e interpretativa da realidade, para além do processo de decodificação conceitual e numérico, improvisação e dependência técnica. Se não há como ler sem interpretar, também com as práticas interconectadas chegam novas formas de leituras e escritas de um fenômeno global e plural com capacidades heurísticas. Soares (2002, p. 143) aponta que há uma relação entre os distintos mecanismos de integração das tecnologias na escrita do mundo, “cada uma dessas tecnologias tem determinados efeitos sociais, cognitivos e discursivos”, que refletem na difusão e criação de diferenciados sentidos de letramentos digitais. Os movimentos descentrados dos sujeitos no espaço aberto e interconectado de relações com a tecnologia ganham importância na constante problematização, resistência e questionamento educativo, experimentando um potencial de engajamento político.

Nesse sentido, as políticas públicas buscam garantir esse acesso através da implantação de telecentros e infocentros, além da conexão de escolas e da comunidade à rede. Mas o acesso a essa infraestrutura material é apenas uma das dimensões de inclusão/exclusão tecnológica, passando por outras esferas de poder. O entendimento meramente instrumental causa confusão e gera o analfabeto digital, aquele que faz uma leitura superficial do mundo e passa a ser navegado pela informação, sem a postura crítica de dialogar com as diferenças, as resistências e os múltiplos ângulos das problemáticas vitais. Nesse sentido, navegar na web,

[...] pode se revelar inadequada para os ziguezagues sociais da maioria dos que se comunicam através da internet. Surfar, no mundo real, é afinal de contas uma atividade solitária; no uso tradicional da metáfora, o surfista da web é visto enfrentando as incessantes ondas do fluxo de informações, sem prestar muita atenção aos outros surfistas que lá estão, navegando nos mesmos canais (JOHNSON, 1997, p. 69).

Somando-se a isso, há uma forte tendência à exclusão digital em termos de capilaridade da internet nas escolas, de conexão banda larga, desigualdade de acesso e na oferta de máquinas, além da temida linguagem pseudotécnica, que causa uma educação irrefletida, massificada, incompreensível e desarticulada da vivência democrática (PRETTO; BONILLA, 2015). Essa análise reforça que a inclusão digital pode significar uma inclusão social, desde que transcendam os recursos e seja redimensionada como um espaço de formação social e transformação no exercício vital.

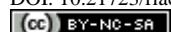


As tecnologias digitais viabilizam uma estreita relação entre os processos cognitivos e vitais, entre o conhecer e o aprender, gerando novas aprendizagens em rede. As pesquisas acerca das tecnologias digitais retratam um cenário de boas práticas educativas, mas mesmo reconhecendo nelas uma tendência emancipadora, precisamos reinterpretá-las, para que não se tornem verdades de um conhecimento acabado, esvaziando, pela repetição, a reflexão sobre os sentidos ontológicos, epistemológicos e sociais compartilhados, que surgem na dinâmica dos contextos atuais e na renovação da ação educativa (PARENTE, 1993). Talvez o debate sobre a inclusão digital possa desmistificar as tecnologias enquanto sistema operacional com fim em si ou instrumento não-social, que faria do mundo uma prisão solitária, para tornar-se um dispositivo contra o preconceito e a favor da cidadania solidária e verdadeiramente emancipatória. O diagnóstico que reconcilia razão técnica e sensibilidade de forma integradora deixando livres as exigências libertadoras da imaginação e da reeducação passa pelo que Marcuse (1977) escreve sobre os movimentos que driblam as unanimidades pseudocríticas da técnica.

A técnica deveria então tornar-se arte, e a arte serviria para formar a realidade: anular-se-ia a oposição entre o imaginativo e a razão, as faculdades mais altas e as mais baixas, o pensamento poético e o científico. Dar-se-ia a emergência de um novo princípio de realidade, sob o qual a nova sensibilidade e uma inteligência científica dessublimada se combinariam na criação de um ethos estético. (MARCUSE, 1977, p. 40).

Talvez uma saída encontra-se no sentido da correlação estético-antropológica provocada pelas tecnologias na educação, que estão no mundo como uma aventura de sensibilidades e visões diferenciadas de abertura para o outro, de potencialidades plurais e complexas para a diversidade de mundos em que habitamos. Essa proposta justificada na linguagem humana interconectada virtualmente reconhece o outro na esfera do entendimento mútuo, que se realiza ou não nos dispositivos contemporâneos das tecnologias digitais. A partir do funcionamento das redes de relacionamento participativo, da “[...] escrita coletiva, velocidade e convergência. Surgem aí as produções independentes, eletrônicas, digitais etc., os ativismos políticos, artísticos e mesmo a possibilidade de formar redes de cidadãos conectados” (PRADO, 2012; SANTAELLA, 2015, p. 13).

Na perspectiva de Dias (2013), a educação necessita ser pensada como um processo de aprendizagem social, de formação permanente, de interação e humanização na vida em sociedade, através de redes de partilha de experiências e investigação, mas adverte que o uso das tecnologias não implica automaticamente a inovação ou uma relação horizontal com a formação emancipatória. Há inúmeros desafios e riscos de exclusão digital e asseverações de



dependências, assimetrias e cisões sociais, tendo em vista as necessidades emergentes e conflitivas de uma educação tecnológica, que precisam ampliar o potencial de luta contra o feitiço que certas palavras e tecnologias exercem.

Por tais motivos, as tecnologias digitais não podem ser vistas apenas como algo conhecido e pressuposto, pois o seu uso e impacto é fortemente influenciado pelas representações, dispositivos e pelas crenças referentes a ela por parte do imaginário social. Se é irrefutável que o processo educativo a partir das tecnologias tem um papel importante no tempo presente e diante do futuro, cabe perguntar como podemos contribuir no sentido de endereçar as teorias e as práticas educativas no enfrentamento às demandas sociais, marcadas pela incerteza, exclusão, domesticação, dependência e por interesses mercadológicos. Nesse contexto, urge a construção de espaços de interação, mediação, problematização e reconhecimento mútuo entre os profissionais da educação e a comunidade, permitindo a todos apropriar-se dos seus processos de formação recíproca, para repensar e reaprender com as múltiplas perspectivas, fontes, relações e interesses, a ressignificação prática de investigação coletiva (NÓVOA, 1996; VEIGA, 2009).

No entanto, é necessário fazer a leitura crítica do mundo digital como condição emancipatória para a reelaboração conjunta do conhecimento, a fim de não recair no consumo superficial de informações por meio da instrumentalidade em uma sociedade desigual (FREIRE, 1996). Avançando um pouco mais o debate, mencionamos, a seguir, algumas tramas entre o universo da pesquisa sobre as tecnologias na educação e a realidade das práticas sociais, em que estamos inseridos na luta por reconhecimento e elevação do outro para a transformação social.

As tecnologias e a educação contemporânea

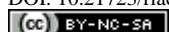
Há uma certa tradição que aponta para os modos transmissivos e substitutivos de uma tecnologia por outra na educação, tornando, assim, a instituição escolar colaboradora na reprodução das desigualdades sociais, pelo caráter operacional, passivo e destituído de reflexão crítica sobre a realidade (BOURDIEU; PASSERON, 2008). A tecnologia, fenômeno de importância universal na vida humana, que gera expressões e criações sociais no mundo, também explora certos vácuos legais e éticos, configurando um leque que vai da provocação humana até os conformismos, dualismos e banalidades técnico-pedagógicas.

É claro que os dispositivos eletrônicos com os quais convivemos e que utilizamos para realizar as tarefas mais diversas, com crescente familiaridade

e proveito, desempenham um rol vital nessa metamorfose. Esses artefatos de uso cotidiano não só suscitam velozes adaptações corporais e subjetivas aos novos ritmos e experiências, mas também acabam surgindo e se popularizando em virtude dessas mudanças. Os jovens abraçam essas novidades e se envolvem nelas de forma mais visceral, embora não se trate de uma exclusividade dessas gerações (SIBILIA, 2012, p. 204).

Vale admitir, contudo, que ao falarmos em tecnologias na educação surge anacronismos com a sua institucionalização e inclusão nos sistemas de educação fundados no tecnicismo iniciado nos anos sessenta (LEITE; SAMPAIO, 1999). Tal enfoque enraizado historicamente produz um conhecimento instrucionista e aplicacionista, bem como uma desorientação do professor que conduz à objetificação de seu uso na forma receptiva de sentido único, não-social e incentivada pelo Estado. A experiência com o uso das tecnologias digitais na educação brasileira surge em 1997, através de projetos de inserção derradeira das tecnologias nas escolas, com o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), depois o Projeto de Um Computador por Aluno (ProUca) e, como divulgado recentemente, com o projeto de inserção da robótica. Embora esses discursos estejam em convergência com o mundo digital, percebe-se na prática uma desarticulação, descontextualização e dissonâncias cognitivas marcadas pela simplificação dos conhecimentos nos processos pedagógicos. Emerge, assim, as políticas de inserção tecnológica improvisadas nos limites das práticas destituídas de sentido e centradas em mecanismos de reestruturação produtiva do capital de bases legais. Como se observam, em pesquisas recorrentes, um conjunto de inovações provindas de iniciativas do Ministério da Educação que destinam artefatos tecnológicos sofisticados e de alto custo às escolas, ficando obsoletos e encostados em desuso por falta de operacionalização ou manutenção.

Embora essa discussão ganhe novos contornos de abertura digital, esses mecanismos de poder e neutralidade ainda repercutem em pseudoinovações, uma vez que não promovem as apropriações e as reconstruções necessárias para as ações escolares. Um primeiro desdobramento da questão nos guia no sentido de que “a internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e aprender” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2003, p. 63). Na ideia de redes globais de aprendizagem, mais do que ter certezas sobre os conhecimentos, o professor necessita coordenar o processo, de modo flexível e dialógico, para renovar e mobilizar os conhecimentos às distintas fontes de informações, sempre abertos à reconstrução discursiva. O saber tecnológico plural, contingente e transitório, revelado na atitude humana de comunicar e atribuir sentido ao mundo, transforma as subjetividades e as

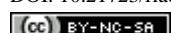


relações, em termos de arranjos sociais, inter-relações e elaborações cognitivas (SIBILIA, 2012). O descompasso entre os discursos produz exclusão e violência simbólica, bem como a perda do sentido educativo voltado para a construção da interdisciplinaridade, de trocas intersubjetivas e de comunicação com a realidade (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Para Marcuse (1973, p. 74), os sujeitos têm de aprender a desenvolver diferentes sensibilidades e a vinculação comunicativa com o mundo social, pois “[...] a sociedade existente é reproduzida não só na mente, na consciência do homem, mas também nos seus sentidos”. A educação como uma arte do diálogo em interface social deve pensar na perspectiva de uma humanidade cada vez mais comunicante e criativa, permitindo reconhecer as tecnologias digitais para a inclusão e a reconstrução de conhecimentos, para aprender no compartilhamento de percepções e de ações diferenciadas que movimentam lugares hierarquizados, em relação àquelas configurações mais antigas. Enfim,

Na era do conhecimento, deixar de reconhecer o outro em sua inteligência é recusar-lhe sua verdadeira identidade social, é alimentar seu ressentimento e sua hostilidade, sua humilhação, a frustração de onde surge a violência. Em contrapartida, quando valorizamos o outro de acordo com o leque variado de seus saberes, permitimos que se identifique de um modo novo e positivo, contribuímos para mobilizá-lo, para desenvolver nele sentimentos de reconhecimento que facilitarão, consequentemente, a implicação subjetiva de outras pessoas em projetos coletivos (LÉVY, 2000, p. 30).

O próprio Lévy explica que o respeito ao outro implica trazê-lo para o debate do pluralismo, mesmo que isso envolva riscos e inclusão de diferentes formas hipertextuais de aprendizagem. Nesse clássico estudo existe a necessidade de aprender com o outro como forma de criação de novos sentidos ao movimento de inclusão digital, aproximando a educação da autocriação democratizante das produções humanas. Nessa junção de ações identificadas com o coletivo é acentuada a dinâmica das tecnologias sobre os aspectos da vida social, dialógica e inventiva da experiência sensível, que provoca deslocamentos na esfera cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva, visto que o homem tem como expressão de seus conhecimentos a construção de objetos tecnológicos de aprendizagem (HABERMAS, 2003). De fato, a formação performativa traz em si as dificuldades na adoção de um conceito não problematizado de tecnologia educacional, pois observamos que recai em certos exageros manifestados nos fins-metas da educação. Mas quais seriam os efeitos ou respostas que as tecnologias digitais instituídas tanto buscam delinear? Partindo dessa indagação, lançamos um olhar crítico sobre os problemas das tecnologias no contexto socioeducacional, a fim de detectar tendências de objetividade e eficiência e reconhecer as



tecnologias como um dos temas filosóficos, pedagógicos, políticos, econômicos, sociais e estéticos mais pungentes de nosso tempo.

A renovação das tecnologias como dispositivos de articulação da vida social passa a ser algo vital para a educação do futuro, pois anuncia novas abordagens pedagógicas que exploram o potencial singular da educação transformadora, aliando educação presencial, EaD e on-line. A produção do conhecimento não se faz isolado do mundo, mas na insinuação da linguagem e da mundanidade do sujeito, como um movimento constitutivo da humanidade, inseparável dos gestos técnicos, sociais e expressivos. Por tudo isso, é preciso reagendar a conversação sobre as ambivalências das tecnologias na educação, como forma de evitar a dependência, o obscurecimento tecnológico e a exclusão humana. Há nas tecnologias algo socialmente construído que pode tanto produzir ambientes inclusivos quanto a segregação e a marginalização das pessoas, provocando desvantagens sociais e déficits cognitivos. É possível ir ainda mais longe e indicar obstáculos epistemológicos a serem vencidos, que não se resolvem somente pela instância emudecida da tecnificação, mas antes requerem a participação coletiva e investigação. No âmbito controverso desse tema tão caro na atualidade, urge dizer que somos igualmente tomados por certas questões da prática docente em relação à interação com as tecnologias digitais. Tudo acontece com a abertura para a comunicação democrática, tentando não apenas dominar as tecnologias como simples ferramentas particulares, mas como maneiras de ensaiar novas experiências socioculturais, que mimetizam histórias e responsabilidades no mundo da vida.

A análise da questão tecnológica revela déficits de racionalidade da ação pedagógica, por sua adoção acrítica e mecânica, tendo em vista que, “o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem sua significação” (FREIRE, 1996, p. 147). As tecnologias simbólicas (da linguagem e conteúdo curricular), bem como as tecnologias organizadoras (da gestão e controle disciplinar), precisam estar a serviço de algo mais amplo do que a curiosidade ingênua, ou seja, do discurso humanista, da curiosidade epistemológica movida pela expressão criativa e cooperativa, facilitando uma formação democratizada dos saberes. A posição de Freire inspira novas reflexões sobre a necessidade de ampliação do pensar acerca das tecnologias digitais como uma forma de reconhecimento social, pois a capacidade técnica só adquire valor quando assume um dialógico de sentido ético-político com o mundo e com os interesses de uma educação para a cidadania. Se isso acontecer, não podemos negar que as tecnologias digitais tocam diretamente no fazer docente, na formação de professores, nas metas educacionais e relações políticas de uma sociedade informatizada. Embora a

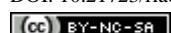


disseminação no uso do computador seja importante para o estabelecimento de igualdades educacionais, isso não é suficiente para a agenda de questões mais amplas do acesso ao conhecimento que impera na contemporaneidade. Conforme Lévy (1993, p. 21), “a circulação de informações é, muitas vezes, apenas um pretexto para a confirmação recíproca do estado de uma relação”, pois na tensão comunicativa é a dialética da interação que coloca em jogo as intencionalidades discursivas, transformando os sentidos e os contextos.

Daí esse conhecimento mediatizado na forma de uma aprendizagem social pode sugerir caminhos para um processo de metaforização e ressignificação das tecnologias e das condições de acesso, como possibilidade de uma experiência de circuitos de aprendizagem nesse mundo técnico e virtual, integrando a leitura crítica de todas as formas de comunicação (JOHNSON, 1997). Se a possibilidade criadora do agir humano habita na linguagem social, nas contradições e tensões discursivas, “no quadro de um processo de entendimento mútuo – virtual ou atual - não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem”, pois o desenvolvimento do conhecimento é uma questão social (HABERMAS, 2003, p. 43).

Democratizar as tecnologias como um direito de acesso à cultura digital não só permite a problematização e atualização do conhecimento na realidade cotidiana, mas incita a descentralização e criação de aprendizagens coletivas, descobertas e revoluções dialógicas, desnaturizando a transmissão e valorizando a inteligência pedagógica pelo ato de leitura, compreensão e (auto)reflexão crítica com o mundo social. O processo de renovação das ações pedagógicas passa pelo aprender a pensar a realidade concreta permeada pela inclusão digital e exige de todos uma relação dialógica horizontal e descentrada, que prima pelo espaço do saber coletivo e do reconhecimento da realidade pedagógica e social (HABERMAS, 2003; FREIRE, 1996).

Provavelmente, as tecnologias digitais integradas dialogicamente com a formação cultural (*Lumières, Paideia, Bildung*), coincidem com o recriar cooperativo e o emancipar, visto que convergem para a renovação das formas de ensinar e ler o mundo, unindo esforços para romper as barreiras entre as teorias de inovação e reprodução do sistema capitalista e as práticas sociais conservadoras e alienantes tecnologicamente. A criação traz a radicalização da autonomia e o compromisso quase esquecido da educação com a inclusão digital. Afinal, somos edificados por metáforas inventivas de experiências diversas e práticas de possibilidades para novas linguagens que caracterizam nossas ações, nós mesmos e os outros, tangenciando as descrições herdadas e se afirmando com o auxílio da sensibilidade do outro.



Considerações finais

O estudo realizado traz subsídios para analisar algumas perspectivas de inclusão tecnológica em direção às necessidades sociais e mudanças em tempos de renovação e interlocução que ecoam e confluem no campo da educação. Assim, torna-se possível fazer a diferença e rever a segregação e a instrumentalidade do processo, como desafio da arte de educar, para aprender a pensar e criar conhecimentos com o outro, socializando-se no respeito mútuo, resgatando assim a própria valorização profissional que hoje é um ato de resistência política para o melhoramento da vida, em termos de reconstrução de um projeto socioeducacional futuro. Desse modo, viabiliza-se a cooperação e a democratização da educação em diálogo com a sociedade tecnológica para que se produza uma educação mais potente, visando a geração de impactos na qualificação de ações mais inclusivas e permanentes à ressignificação das práticas coletivas. Por essa razão, as tecnologias digitais tornam-se estimuladoras das relações sobre o conhecimento humano, através da linguagem e do aprender social, talvez o meio mais significativo a ser perseguido para fundar relações ampliadoras e inspiradas nas diferenças de abertura no lugar do conflito diante do mundo.

Contudo, as tecnologias digitais só têm valor educacional como prática de liberdade, quando são úteis à produção de conhecimentos e melhoria das aprendizagens sociais, através da transformação cultural e da emancipação humana no universo social que nos move. Em síntese, deixamos indícios para que novas análises sobre essa questão venham despertar mundos adormecidos e, quem sabe, além de denunciar os limites e exclusões tecnológico-digitais, possam anunciar novas interações e recriações coletivas. As reflexões sobre a inclusão das tecnologias digitais na educação permitem recriar os saberes apáticos e insensíveis ao reconhecimento da alteridade, através do diálogo e do encontro, mas também colocam em evidência as armadilhas que disfarçam acomodações técnicas e exclusões sociais.

AGRADECIMENTOS: CNPq e FAPERGS.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIAS, P. Aprendizagem colaborativa e comunidades de inovação. In: ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. (Orgs.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital.** São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 47-74.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

JOHNSON, S. **Cultura da interface**. Como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LEITE, L.S.; SAMPAIO, M.N. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 3. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MARCUSE, H. **Contra-revolução e revolta**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARCUSE, H. **Um ensaio sobre a libertação**. Lisboa: Bertrand, 1977.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

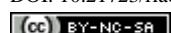
NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. et al. (org.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 19-39.

PARENTE, A. (org.). **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. São Paulo: Ed. 34, 1993.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PRETTO, N. de L.; BONILLA, M. H. (orgs.). Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 1-24, 2015.

SANTAELLA, L. Flusser ressignificado pela cultura digital. In: HANKE, M.; RICARTE, É. (orgs.). **Do conceito à imagem**: a cultura da mídia pós-Vilém Flusser. Natal, RN: EDUFRN, 2015. p. 12-24.



SANTOS, E. O.; SILVA, M. Formação corporativa on-line: multirreferencialidade e interatividade como processos a serem desenvolvidos. In: RICARDO, E. J. (org.). **Educação corporativa e educação a distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005. p. 67-81.

SIBILIA, P. A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros? **Matrizes**, ano 5, n. 2, p. 195-211, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papirus, 2009.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**: A exclusão digital em debate. São Paulo: Editora Senac, 2006.

Como referenciar este artigo

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; RIOS, Míriam Benites. Ressonâncias das tecnologias digitais na educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 31-45, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11110

Submetido em: 26/02/2018

Revisões requeridas: 05/04/2018

Aprovado em: 08/08/2018

**DO FORMALISMO DIDÁTICO À EXPERIÊNCIA DA CONSCIÊNCIA:
PAULO FREIRE E A SUBSTANTIVIDADE DEMOCRÁTICA NA ESCOLA
PÚBLICA-POPULAR**

**DEL FORMALISMO DIDÁCTICO HACIA LA EXPERIENCIA DE LA CONCIENCIA:
PAULO FREIRE Y LA SUBSTANTIVIDAD DEMOCRATICA EN LA ESCUELA
PÚBLICA-POPULAR**

**FROM DIDACTIC FORMALISM TO THE EXPERIENCE OF CONSCIOUSNESS:
PAULO FREIRE AND THE DEMOCRATIC SUBSTANTIVITY IN THE PUBLIC-
POPULAR SCHOOL**

Gomercindo GHIGGI¹
Priscila Monteiro CHAVES²
Dirlei de Azambuja PEREIRA³

RESUMO: O presente estudo de cunho teórico-bibliográfico ancora-se na teoria freiriana para denunciar a obsolescência do papel da didática no que compete à experiência da consciência (HEGEL, 2014), bem como visa analisar a sua equivocada tentativa de dar proeminência à socialização dos aspectos culturais já convencionados. A constituição de um fluxo de divulgadores, admiradores e comentadores concentrados em universidades e que, sob a égide da salvaguarda da tradição intelectual e do discurso revolucionário de Freire, acabou por convertê-lo em um *autor* (BRAYNER, 2015). Além de atenuar uma concepção pedagógica de educação popular, preceitos estéticos, culturais e políticos que fundamentam para além do fazer da sala de aula foram se modificando. Assumir a diretividade da educação em uma perspectiva democrática é um dos pontos de reflexão deste estudo. Uma educação para a liberdade nada tem a ver com o espontaneísmo. Todavia, a didática tem sido uma área bastante prejudicada por uma leitura descompromissada dos mais recentes paradigmas filosóficos educacionais. Posicionamentos equivocados vêm sendo adotados em nome de um suposto respeito à individualidade do aluno, que nada mais são que um espontaneísmo licencioso sob o pretexto de práticas não diretivas. Esse conflito demanda melhor elucidação da relação intrínseca entre os aspectos políticos didático-pedagógicos e a liberdade da experiência da consciência, a qual Freire (1990) chamou de *substantividade democrática*.

¹ Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas – RS – Brasil. Professor Titular Aposentado da Faculdade de Educação (FaE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPel. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social (FEPráxiS) – UFPel. ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-9722-2424>>. E-mail: gghiggi@terra.com.br

² Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Campus Joaçaba, Joaçaba – SC – Brasil. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania da Unoesc e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social (FEPráxiS) da UFPel. ORCID <<http://orcid.org/0000-0002-3986-6157>>. E-mail: priscila.chaves@unoesc.edu.br

³ Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas – RS – Brasil. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social (FEPráxiS) da UFPel. ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-6487-4028>>. E-mail: pereiradirlei@gmail.com



PALAVRAS-CHAVE: Substantividade democrática. Experiência da consciência. Paulo Freire. Didática. Escola pública-popular.

RESUMEN: *El presente estudio de cuño teórico-bibliográfico se apoya en la teoría freiriana para denunciar la obsolescencia del papel de la didáctica en lo que se refiere a la experiencia de la conciencia (HEGEL, 2014), bien como visa a analizar a su equivocado intento de dar preeminencia a la socialización de los aspectos culturales ya convenidos. La constitución de un flujo de divulgadores, admiradores y comentadores concentrados en las universidades e que, bajo la égida de la salvaguardia de la tradición intelectual y del discurso revolucionario de Freire, acabó por convertirlo en un autor (BRAYNER, 2015). Además de atenuar una concepción pedagógica de educación popular, preceptos estéticos, culturales y políticos que fundamentan para más allá del quehacer en el salón de clases, que fueron cambiados. Asumir la directividad de la educación en una perspectiva democrática es uno de los puntos de reflexión de este estudio. Una educación para la libertad nada tiene que ver con el espontaneísmo. Todavía, la didáctica ha sido un área muy perjudicada por una lectura descomprometida de los más recientes paradigmas filosóficos educacionales. Posicionamientos equivocados están siendo adoptados en nombre de un posible respeto a la individualidad del alumno, que son nada más que espontaneísmo licencioso bajo el pretexto de prácticas no directivas. Ese conflicto demanda mejor elucidación de la relación intrínseca de entre los aspectos políticos, didácticos-pedagógicos y la libertad de la experiencia de la conciencia a que Freire (1990) ha llamado sustantividad democrática.*

PALABRAS-CLAVE: *Sustantividad democrática. Experiencia de la conciencia. Paulo Freire. Didáctica. Escuela pública-popular.*

ABSTRACT: *This theoretical-bibliographic study is based on Paulo Freire's theory to denounce the neglect of the didactic function in the development of the experience of consciousness (HEGEL, 2014) as well as its objective is to analyze its misguided attempt to give prominence to the socialization of the cultural aspects already agreements. The formation of a flow of disseminators, admirers and commentators concentrated in universities and who, under the protection of Freire's intellectual tradition and revolutionary discourse, eventually turned him into an author (BRAYNER, 2015). In addition to weakening a pedagogical conception of popular education, aesthetic, cultural and political foundations that underlie beyond the classroom, have been modified. Assuming the directivity of education in a democratic perspective is one of the points of reflection of this study. An education for freedom has nothing to do with spontaneism. However, didactics has been an area greatly impaired by a reading that is not committed to the latest philosophical educational paradigms. Misplaced positions have been adopted in the name of a supposed respect for the individuality of the student, who are nothing more than a licentious spontaneism under the pretext of non-directive practices. This conflict shows the need for a better explanation of the intrinsic relationship between didactic-pedagogical political aspects and the freedom of the experience of consciousness, which Freire (1990) called democratic substantivity.*

KEYWORDS: *Democratic substantivity. Experience of consciousness. Paulo Freire. Didactics. Public-popular school.*



Introdução

No campo da prática docente nada é mais importante que observar e observar novamente, pensar sobre a ação e pensar também sobre o pensamento. Essas afirmações incomodam aqueles que ainda difundem no contexto educacional metodologias, objetivos e avaliações como prescrições bem-sucedidas e de fácil aplicabilidade aqui e ali (FREIRE, 1990). Parafraseando Jorge Luis Borges, é possível dizer que o conceito de aula definitiva não corresponde senão à religião ou ao cansaço (2008). A complexidade está na aula, pois ali está o encontro, o processo dialógico e a prática dos homens. Nada sobre a cultura ou sobre a especificidade humana é passível de ser reduzido a uma simplificação, pois toda tentativa de tal movimento está fadada ou ao apagamento de aspectos relevantes ou à camuflagem de questões profundamente idiossincráticas de cada um.

Entretanto, essa simplificação vem tomando espaço na prática docente e o *saber como* vem sendo a razão de ser da formação pedagógica, ganhando primazia em detrimento de um *saber que*, ou *pensar com*. Vera Maria Candau (2012) apontou esse *saber como*, quando desprovido de fundamentação e posicionamento crítico, de *formalismo didático*, o qual é necessário que seja superado junto com a busca pelo método único capaz de ensinar tudo a todos. Uma fundamental condição para a construção dessa compreensão é dar prioridade às propriedades essenciais da realidade da sala de aula, que advém de uma rigorosa pesquisa que não se contenta com meras listas de aspectos fenomênicos aparentes desse real, como questões de pouca complexidade social e cultural, que manifestem o supérfluo e esqueçam das condições de existência em que vivem as pessoas. Outra relevante condição é que essas propriedades, pela sua própria natureza enquanto essenciais do real pesquisado, cumpram o papel de incitar e fazer falar os processos internos desse real e, ao mesmo tempo, impliquem a curiosidade acerca do conhecimento científico ou organizado (OLIVEIRA, 1994).

Nesse sentido que o formalismo didático não tem mais lugar no planejamento da prática docente que queira garantir a experiência formativa, uma vez que, conforme defende José Carlos Libâneo (2012), cabe ao educador ser capaz de agregar os objetivos e as condições concretas de cada situação didática. Essas condições concretas, sobre as quais fala o autor, não são apenas os fatores sociais, econômicos, culturais, psicológicos, organizacionais e metodológicos (que os professores entendem como levar em conta a realidade do aluno e de sua prática social), referem-se, especialmente, às decisões didático-pedagógicas que toma o professor com base nesses fatores, na medida em que elas, trazidas para o âmbito do contexto escolar, intervêm e penetram os objetivos, conteúdos e métodos.



Motivado por essas palavras introdutórias, o presente estudo, de cunho teórico-bibliográfico, ancora-se na teoria freiriana para denunciar a obsolescência do papel da didática no que compete à experiência da consciência, bem como visa analisar a sua equivocada tentativa de dar proeminência à socialização dos aspectos culturais já convencionados.

Elege-se Freire para tal empreitada por ser, quiçá, um *filósofo* que dá coerência e substância às raízes críticas da pedagogia e, com isso, promove feitos coletivos que são capazes de sustentar a ideia de que a educação serve à transformação, pela formação de identidades e subjetividades, trazendo para o cenário social novas e esquecidas vitalidades ainda tão necessárias. Freire, considerando sua influência nas reflexões de McLaren, porque é capaz de ajudar teóricos críticos americanos, por exemplo, a reconhecer que a atividade pedagógica dominante, normalmente presente em escolas “democráticas, estava firmemente acorrentada a uma ordem social liberal-capitalista que reproduz a desigualdade a nível ideológico, [...] sob a bandeira da agência autônoma e da livre competição no mercado capitalista” (MCLAREN, 1999, p. 28). Freire, porque constrói e teoriza a prática, não reduzida à experiência imediata, e desconstrói axiomas filosófico-pedagógicos, combatendo absolutismos dogmático-autoritários e relativismos licenciosos, cujos preconceitos e dogmas são balizas permanentes à demarcação dos campos epistemológico e político.

É forçoso colacionar a validade da teoria freiriana com as urgências do contexto educacional postas pelo agora. Reconsiderar a proposta de Freire significa reconhecer que seu programa político-pedagógico é projeto possível que fortalece a construção contra-hegemônica necessária para enfrentar fatalismos culturais excludentes, quando se impõem como *único expediente*. Se faz relevante ainda realizar estudos sobre processos educacionais em Freire partindo, segundo Torres (1998), da “dupla perspectiva: usando a lente da classe hegemônica – reprodução de relações sociais de produção – e usando a lente das classes subordinadas – educação como forma de construir uma nova hegemonia” (p. 97). Para o autor, a importância da educação está na reconstrução “da cultura do oprimido, particularmente através da noção de elaboração sistemática do conhecimento popular [...] como instrumento de luta da contra-hegemonia” (1998, p. 97). Torres conclui esse juízo afirmando que “a noção de Freire de uma relação dialética entre a liderança revolucionária e as massas tem um terreno rico nas práticas educacionais [...] para desenvolver a liderança de trabalhadores” (TORRES, 1998, p. 97).

Freire é o teórico-pedagogo central para o presente estudo porque, enquanto pensador do seu tempo, disponibiliza fundamentos para problematizar a escola em contexto, não por certezas absolutas, atestado de falência da capacidade humana nos humanos, nem índice de



rigor teórico e conceitual, mas pela incitação de ideias que propõem referenciar práticas humanas, mantendo, como centralidade, a permanente possibilidade da dúvida como princípio epistemológico e político. Por isso é possível dizer que Freire coloca à disposição do mundo contemporâneo possibilidades de confrontos teórico-práticos referentes à totalidade das relações, o que torna fundamental a problematização de verdades absolutas também no campo da didática e da prática docente. Freire, porque busca refundamentar a educação em sua base epistemológica e ética, condição de possibilidade de exercício mínimo de si com vistas ao que é ontologicamente máximo na relação humana, que não está desvinculado do trabalho pedagógico. É pensador e educador que põe em cena o sujeito da educação não em perspectiva metafísica pura, mas na condição histórica em que vive, tornando-se intersubjetivo de suas relações em comunhão ou confronto com outros sujeitos, sempre em condições de sensibilidade à reciprocidade; sujeito, não na perspectiva ocidental-cartesiana, mas ser histórico e social que vai constituindo-se, sem negar a dimensão metafísico-ontológica que carrega. Freire porque seu “vocabulário filosófico permite ao mundo [...] adquirir visibilidade”, não reduzindo o “o mundo a um texto. Em vez disso, estipula as condições de possibilidade de discursos diversos, concorrentes e conflituais” (MCLAREN, 1998, p. 66).

Recorre-se a Freire pois o campo da didática necessita de práticas pautadas pelas *intervenções* sociais autônomas e criativas, a partir do que a liberdade e a autonomia podem constituir, pois a *obra* de Freire permite declarar que há uma diretriz que possibilita fundamentar a epistemologia, a política e a pedagogia, o que torna a retomada de suas concepções necessária, enquanto eixo fundamental à reflexão em torno de *projeto histórico*. Freire porque ajuda a sustentar que o projeto de organização das relações que se dão na escola, pois relações humanas, ora em andamento, deve ser radicalmente questionado pelas suas práticas e seus conceitos, postos em um clima de constante tensão.

A crítica ao formalismo didático e seus desdobramentos

Libâneo (2012), um dos mais referenciados pesquisadores da didática no contexto brasileiro, afirma que a especificidade epistemológica dessa área reside no seu “processo instrucional [...] que orienta e assegura a unidade entre o aprender e o ensinar na relação com o saber, em situações contextualizadas” (p. 44). Segundo ele, nessas situações os alunos são guiados para a ampliação de “sua autonomia, no sentido de apropriar-se dos produtos da



experiência humana na cultura e na ciência, visando o desenvolvimento humano” (LIBÂNEO, 2012, p. 44).

Para Candau, se a didática for adotada em uma concepção que enfoque seu caráter instrumental, então ela “é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o ‘como fazer’ pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, consequentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação” (2013, p. 14). Refere-se então a um esvaziamento de seus fins, de seus “conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados” (2013, p. 14). Candau (2013) manifesta a intrínseca relação que há entre forma-conteúdo e como isso se reflete nos modos de compreensão do *como ensinar*. Nesse âmbito, há que se assinalar uma característica basilar: a tentativa constante de se constituir uma outra postura, na qual o diálogo e o conflito com diversas formas de olhar para a pedagogia são essenciais. De modo que essas outras posturas que vão sendo constituídas contrapõem aquilo que se tem por hábito apontar como *pedagogia tradicional*.

De forma um tanto atualizada e reforçando aspectos epistemológicos, Batalloso Navas pontuou que há, mais do que nunca, a necessidade de desconstrução de uma percepção da didática com o fim de decompô-la em elementos. Com isso, se quer dizer do quão forçoso se tornou percebê-la em sua complexidade, a ponto de compreender que, muito provavelmente, a mais diligente didática seja aquela que não se estabelece, a que não se institui, a que não está designada, uma vez que, de fato, se com algo ela contribui, será, mormente, por meio das conjunturas reflexivas do agora de uma ação viva pautada pela comunicação e por outros modos de relação dos homens (2010).

Em diversas vezes, ao constatar esse formalismo didático como *modus operandi* de grande parte dos profissionais de educação e perceber que não há mais *como escapar* do atendimento às necessidades latentes na escola, o *método* Paulo Freire ganha *status* de “Política Nacional de Educação Popular vinculada à Secretaria de Articulação Social da Presidência da República e que culmina com a elaboração e publicação de um Marco de Referência (2014)⁴” (BRAYER, 2015, p. 15). Segundo o autor, essa institucionalização da subversão é deveras conflitante, e o

[...] interesse do estado em se tornar “pedagogo”, através de uma operação estratégica que transforma as relações políticas que estão na base dos

⁴ BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social – Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: 2014.

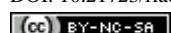


agenciamentos públicos (e a formação dos atores sociais – em geral, “populares” – seja para elaborá-las, seja para monitorá-las) em relações pedagógicas: uma espécie de pedagogização das políticas públicas, políticas que são sempre o resultado de amplos e contínuos conflitos em torno de significados sociais, aplicando-se o “método” freireano para concebê-las e executá-las. Como se seguindo o modelo da problematização, conscientização, transformação na formação dos atores e na discussão das políticas, pudéssemos obter a legitimidade ideológica que um suposto “diálogo libertador” ofereceria, apoiando-se, além do mais, em conceitos como amorosidade curiosamente tomado como princípio... epistemológico! No entanto, o nó da questão não é o “método”: é *o princípio que o orienta* (2015, p. 15, grifos nossos).

Se por um lado é necessário ponderar a importância dada ao chamado *Método Paulo Freire* no plano de uma de uma política pública, por outro, torna-se imperioso o cuidado quanto à pedagogização de tal proposta, quando sua leitura, compreensão e operacionalização se assemelham a um *receituário*, portanto, sendo incapaz de potencializar práxis político-pedagógicas, de matriz freiriana, com vistas à transformação social radical. Quanto ao termo método, o próprio Freire resistia à utilização do mesmo, dado o seu uso equivocado. Em entrevista ao jornal *Pasquim* (1978), Freire fez uma provocativa distinção, a saber:

Eu tenho até minhas dúvidas se se pode falar de método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que, por ideologia, analisam o que fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método de conhecimento, dizer “mas, esse método de conhecimento é a própria pedagogia.” Entendes? O caminho era o caminho epistemológico. Evidentemente, tem gente que descobriu isso. [...] Esse é *approach* que eu acho correto. Então, não é o método no sentido se é ba-be-bi-bo-bu. Se o sujeito ler direitinho os textos que eu tenho escrito, sobretudo os recentes, sobre o problema da alfabetização, ele descobre que o que eu estou fazendo é teoria do conhecimento. A alfabetização enquanto um momento da teoria do conhecimento (FREIRE, 1978, p. 8).

Nessa mesma vereda, Moacir Gadotti, notável estudioso da obra de Freire, também advertia que “a rigor não se poderia falar em ‘método’ Paulo Freire pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que de um método de ensino” (1989, p. 32). As diferenciações são oportunas, no que concerne à discussão aqui empreendida, pelo fato de que a empregabilidade do vocábulo método, quando associado à teoria de Paulo Freire e, consequentemente, utilizado como uma possível base para uma proposta didático-pedagógica, levaria à constituição de práticas educativas destoantes, em conteúdo e forma, ao que intenciona a filosofia freiriana. Resultado dessa má compreensão do que advoga o *método* Paulo Freire, emerge um conjunto de ações educativas distanciadas de

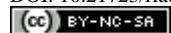


uma construção protagonista dos envolvidos no processo pedagógico, incapazes de potencializar espaços de elaboração crítica e criativa, de respeitarem a substatividade democrática como condição *sine qua non* para a emergência de uma práxis verdadeiramente dialógica, coletiva e humanizadora, como será abordado nas próximas seções. O formalismo didático e pedagógico, resultante dos processos de padronização de preceitos e práticas democráticas em suas origens, fez suscitar propostas educacionais que normatizaram e engessaram a ação educativa, o que vem acarretando entraves à emergência de um ato pedagógico que auxilie os educandos a realizar a *leitura da palavra e do mundo*, pressupostos inerentes à teoria de Paulo Freire.

A experiência da consciência e o movimento praxiológico

Um dos principais impasses do formalismo didático refere-se a uma precária mediação daquilo que se quer conhecer, não originalmente, mas bastante abordada por um dos filósofos lidos por Freire – Friedrich Hegel – na obra *Fenomenologia do Espírito*. Hegel aponta a fragilidade de uma tentativa de formação que visa a fins imediatos, que “pretende ser mais que o início do conhecimento, e valer por conhecimento efetivo” (2014, p. 24). Para ele, nesse caso, essa tentativa “deve ser contada entre as invenções que servem para dar voltas ao redor da coisa mesma combinando a aparência de seriedade e de esforço com a carência efetiva de ambos” (2014, p. 24). Se o *vir-a-ser* compõe a sua efetividade, “a coisa mesma não se esgota em seu fim, mas em sua *atualização*” (2014, p. 24), que ocorre pelo longo percurso trilhado pela consciência.

Se a cultura antiga era carente da ideia de movimento, a conservação do que é negado – enquanto componente dos momentos anteriores – é um dos pressupostos da experiência da consciência, segundo Hegel, como busca do aprimoramento da força antecedente por meio do movimento. Ainda que as formas se diferenciem e se repilam pela manifestação de sua incompatibilidade, “o botão desaparece no desabrochar da flor, e poderia dizer-se que a flor o refuta; do mesmo modo que o fruto faz a flor parecer um falso ser-aí da planta, pondo-se como sua verdade em lugar da flor” (HEGEL, 2014, p. 33). O que o filósofo defende é que a passagem por esses momentos estão permeadas por um “*tornar-se outro* que deve ser retomado e é uma mediação” (2014, p. 33). Em tal processo, a “natureza fluida faz delas momentos da unidade orgânica, na qual, longe de se contradizerem, todos são *igualmente necessários*” (HEGEL, 2014, p. 24, grifos nossos).



Ainda na mesma obra, Hegel aposta na organicidade do *vir-a-ser*, que nada tem de muito diverso da *verdadeira* forma, que se apresenta “como simples no resultado – ou melhor, que é justamente esse *Ser* retornado à simplicidade” (2014, p. 34) – e está atrelado ao movimento de reconciliação da própria consciência. “O objeto conhecido em geral, pelo fato mesmo de ser conhecido, não é reconhecido” (HEGEL, 2014, p. 19). Para Hegel, essa seria a forma mais comum de “iludir a si mesmo e de iludir os outros, consiste em supor no conhecer algo como já conhecido e deixá-lo como tal. Semelhante saber, como todo o ir e vir do discurso, e sem perceber como isto lhe aconteça, não sai do lugar” (2014, p. 19). A coisa não se afeiçoa “no seu fim mas em sua atuação, e o todo efetivo não é o resultado, a não ser juntamente com o seu devir. O fim para si é o universal sem vida, assim como a tendência é o puro impulso” (HEGEL, 2014, p. 6), em que permanece a carência de sua efetiva realidade.

Para tornar-se propriamente saber ou para produzir o elemento da ciência que é seu elemento puro o saber deve saber percorrer trabalhosamente um longo caminho. Esse devir, tal qual se mostrará no seu conteúdo e nas figuras que nele se apresentam não será o que neles se representa primeiramente como sendo introdução da ciência não científica a ciência. Será outrossim algo diferente da fundamentação da ciência. Acima de tudo será diferente do entusiasmo que começa com o saber absoluto já imediatamente, como que se desferindo um tiro de pistola, e se considera desobrigado com respeito a outros pontos de vista, declarando nada querer saber acerca deles (HEGEL, 2014, p. 17).

Quanto a esse longo caminho, Theodor W. Adorno sugere que “a substância do indivíduo [...] teve a paciência de percorrer essas formas na longa extensão do tempo e de empreender o gigantesco trabalho da história mundial” (1996, p. 39) e a esse trajeto se deve a experiência da consciência de si mesmo. A compreensão do que é o saber consiste no objetivo final da formação cultural, segundo Hegel. Ainda que ancorado na ideia de universalidade⁵ – isto é, a busca por uma síntese de um sujeito universal – a consciência de si, a que se refere, é pressuposto para uma apropriação subjetiva da cultura. “A ciência apresenta esse movimento de formação cultural em sua atualização e necessidade, como também apresenta em sua configuração o que já desceu ao nível de momento e propriedade do espírito” (2014, p. 39). Talvez por intermédio da teoria marxiana, mas é de Hegel que Freire toma de empréstimo a crítica à carência de movimento dos pensamentos determinados, muito útil para a constituição do que Freire chamou de sociedade instrumentalizada, alienada ou formalmente vazia, na qual

⁵ A universalidade em Hegel não deve ser compreendida como uma norma ou ação imposta, todavia, ainda que pautada por um ideal a ser alcançado, historicamente constituída.



aquilo que é comunicado tem o valor de próprio conhecimento, de modo avulso, isolado. Tal formalidade é dissimulada em nome do progresso da consciência e da liberdade dos indivíduos, entretanto, colabora para que persevere a ausência de liberdade.

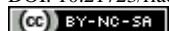
Hegel apresenta a fragilidade de uma “preocupação com o fim ou os resultados, como também com as diversidades e apreciações dos mesmos, [que] é, pois, uma tarefa mais fácil do que talvez pareça” (2014, p. 25). Consiste em um julgamento antecipado que dispensa o trabalho de esforço⁶ “com a Coisa mesma, passa sempre por cima. Em vez de nela demorar-se e esquecer a si mesmo [...] prefere ficar em si mesmo a estar na Coisa a abandonar-se a ela” (2014, p. 25). Esse é o caminho mais curto que o espírito utiliza para dominar a realidade e com isso tranquilizar-se e compelir uma desleal reconciliação. A trivialidade do julgar toma o espaço do trabalho, do esforço da percepção e do discernimento. “Nada mais fácil do que julgar o que tem conteúdo e solidez; apreendê-lo é mais difícil; e o que há de mais difícil é produzir sua exposição, que unifica a ambos” (HEGEL, 2014, p. 25).

Há que se ressaltar que essa condução é pelo caminho da dúvida, da problematização e do convite ao novo, à desconstituição das posições binárias e dicotômicas, a por em xeque toda e qualquer tentativa de homogeneidade que a mídia de massa só faz tentar incutir. Uma condução que precisa laborar na promoção de processos educacionais que permitam que se identifique e desconstrua as suposições em geral implícitas, que permita uma aproximação aberta à realidade de outrem, que labore pela quebra de perspectivas estáticas e essencialistas.

Engana-se aquele que pensa que a prática docente serve para ensinar delimitadamente alguma coisa, desprovido de aspecto político. Considerando que a aula é sempre um acontecimento, o que se ensina é a maneira como se envolve com aquele objeto, os caminhos que levam a compreendê-lo de uma ou de outra forma, que sempre são parciais, e isso não é nenhum demérito. Nesse sentido, é a alienação política do professor que acaba por incitar o formalismo didático, “que funciona como uma espécie de cinto de segurança. Daí o homem alienado, inseguro e frustrado, ficar mais na forma que no conteúdo; ver as coisas mais na superfície que em seu interior” (FREIRE, 2007, p. 25).

A alienação, acima descrita por Freire (2007), interfere diretamente na produção das práticas engendradas pelo professor, já que elas transitam no nível aparente. A não compreensão do seu aspecto político reduz as potencialidades das ações efetivamente transformadoras. Em contrapartida, ao assumir claramente sua condição política, ética e substancialmente democrática, o professor reconhece que tanto a prática educativa quanto a

⁶ O esforço, segundo o idealismo alemão, compõe o aspecto que realiza a mediação entre aquilo que é particular e o que é universal.



formação humana estão sujeitas a “opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém” (FREIRE, 1997, p. 39).

Comprometida com o seu caráter político, a prática pedagógica dialoga com a perspectiva de uma educação conscientizadora. Destarte, é imperativo perceber que não há conscientização se da prática pedagógica não resulta o movimento da consciência, se não se está, a todo momento, esperto, prestes a fazer a síntese, ainda que de modo provisório. Nesse sentido, torna-se clarificada a máxima freiriana de que “ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subseqüente ação no processo daquela luta” (FREIRE, 1981, p. 109-110). Isso faz parte do movimento da consciência, da experiência dialógica, processo esse com o qual a didática necessita estar comprometida.

A didática, quando assume essa especificidade, rompe com os processos de alienação e mecanização que estão presentes na prática educativa e provoca a constituição de um ato efetivamente formativo, capaz de inserir os sujeitos em processos praxiológicos que os auxiliem a ler, de maneira mais acurada, o mundo, suas relações e contradições. Essa característica crítica da didática é essencial em se tratando da elaboração de uma proposta pedagógica que se comprometa com as classes populares e com as pelejas que se destinam a discutir gênero e raça, por exemplo. É aquela que se empenha na edificação de uma escola pública-popular “que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática” e, desse modo, assume a luta “por uma crescente democratização nas relações que se travam na escola e das que se estabelecem entre a escola e o mundo fora dela” (FREIRE, 1997, p. 102).

Em *Política e Educação*, Freire disserta sobre esse aspecto da formação do homem, afirmando que “a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização”. Logo, a educação popular, de matriz progressista e democrática que se contrapõe à educação bancária, reconhece “o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito *em busca de*, e não como a pura incidência da ação do educador” (1997, p. 28, grifo nosso).

Por fim, cabe ainda nesta discussão o registro sobre a necessária coerência entre o discurso e a prática na ação concreta do educador democrático. No cotidiano de seu trabalho na escola, submete sua opção à fundamental análise crítica da “possível e prazerosa experiência de falar *aos* educandos e *com* eles” (FREIRE, 1998, p. 87). Incitar a experiência da consciência por meio do diálogo, portanto, é princípio basilar de uma didática reflexiva



que potencialize uma práxis voltada à compreensão dos fenômenos em sua essência, entre eles o educativo.

Substantividade democrática na escola pública-popular

Em *Educação como prática da liberdade* (1999), disse Freire que a educação da qual se necessita é aquela que, desnudada dos caracteres alienante e alienado, constitua uma potencialidade de libertação. Nesse aspecto reside a grande distinção “entre uma educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (1999, p. 44).

Uma educação para a liberdade nada tem a ver com o espontaneísmo e, nesse aspecto, a didática tem sido uma área bastante prejudicada por uma leitura extremamente descompromissada dos preceitos do pós-estruturalismo, o que acresce ainda mais a necessidade de combater o *laissez-faire*. Posicionamento equivocado esse que vem sendo adotado em nome de um suposto respeito à individualidade do aluno e que nada mais é que um espontaneísmo licencioso sob o pretexto de práticas não diretivas.

Entretanto, há que se considerar que “toda prática educativa transcende a si mesma, supondo um objetivo a ser atingido, não pode ser não-diretiva. Não existe prática educacional que não aponte para um objetivo. Isso prova que a natureza da prática educativa tem uma direção” (FREIRE, 1990, p. 86). A questão a ser posta é a intencionalidade e a forma como essa diretividade será abordada. A natureza diretiva da didática enquanto prática educativa precisa estar a serviço de um mesmo norte, conduzindo a um determinado objetivo, devendo ser vivida pelos educadores e educandos (FREIRE, 1990).

A essa afinidade intrínseca entre as relações políticas didático-pedagógicas e a liberdade da experiência da consciência é que Freire chamou de substantividade democrática. Nas palavras do autor, “o contrário positivo do espontaneísmo não é a manipulação e o contrário positivo dessa não é o espontaneísmo. O contrário positivo de ambos é o que venho chamando de substantividade democrática” (FREIRE, 1990, p. 87). Categoria de análise essa que torna possível, no contexto da escola, *ler o mundo, ler a realidade, ler a existência*. “Assumir a diretividade da educação numa perspectiva democrática implica de um lado jamais reduzir os educandos a meras sobras, nem de outro anular a figura do educador, transformando-o numa ausência presente” (FREIRE, 1990, p. 87).

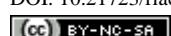
Essa substância democrática nada tem a ver com a ilusão de *dar voz a alguém*, jargão em voga que já parte do pressuposto pretensioso de que o educador é pertencente da mesma e

autorizará os demais a fazer uso dela. A substantividade democrática é feita pelo extenso caminho da experiência, por fazer envolver o longo processo por que passa o conhecimento, por planejar com o método, cuja etimologia significa *meta* + *hodos* – caminho em direção a um fim – mas esse fim não tem sentido sem a experiência estética, sem a experiência formativa, sem a experiência da consciência.

Gaudêncio Frigotto (1989) lembra que o método freiriano de análise, no âmbito da perspectiva dialética materialista, não consiste em um instrumento asséptico, que enfoca a quantificação ou categorização de fenômenos sociais, que, segundo o autor, nas propostas lógicas e metafísicas são garantias da “cientificidade, da objetividade e da neutralidade” (p. 77). O caminho em direção a um fim na perspectiva freiriana está atrelado a uma concepção de realidade, de conjuntura, de estrutura e de vida, de modo não fragmentado. Para tanto, se faz necessário “revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais” (1989, p. 77). Compreender as estruturas sociais em sua razão de ser torna-se necessário para o entendimento da relação que essas estabelecem com a produção da vida e suas dimensões. O ato educativo, por seu turno, integra esse universo da prática produtiva, simbólica e social, sendo um produto dessas mediações da existência humana e, ao mesmo tempo, um elemento que as medeia (SEVERINO, 1994).

A práxis pedagógica que se compromete com a substantividade democrática, ao promover a mediação dialética entre as relações provenientes do mundo do trabalho, da cultura e da política, quando desenvolvida no contexto da escola, tem como uma de suas tarefas indispensáveis “inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do ‘penso que é’, em torno do mundo e de si no mundo e com ele” (FREIRE, 1997, p. 29).

A didática, partindo do pressuposto acima, assume empreitada constitutiva desse processo, pois possibilita o desenvolvimento de uma práxis intencional, não espontânea, que potencializa a elevação do saber de experiência feita a uma condição mais crítica e capaz de perceber as relações do sujeito com o outro e com o mundo. É um processo que, de base popular, realiza-se em um tempo-espacó de possibilidades e que permite aos sujeitos uma consciência mais crítica dos fenômenos. É um movimento que também não prescinde do sonho (FREIRE, 1997). O professor, nesse cenário, entrega-se “a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano” (FREIRE, 1997, p.30). O *menos*, destacado por Freire, não representa um reformismo diante do sistema social-econômico capitalista e seus processos de dominação, alienação e exploração. O advérbio caracteriza a



ação inserida no espaço das possibilidades objetivas, históricas e sociais que se manifestam na realidade. É o inédito-viável e suas potencialidades de ações transformadoras em diálogo com o horizonte da mudança social radical.

Na articulação entre a ação educativa e o projeto de sociedade, “a educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática”, em tempo algum “separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade” (FREIRE, 1997, p. 101). O trabalho com o ensino dos conteúdos, por meio de uma didática crítica e com clareza de sua intencionalidade formativa, provoca o estranhamento do sujeito ante o mundo e sua constituição, permite a ele compreender seus aspectos ideológicos e fazer o uso desses conteúdos como ferramentas para melhor operar nas situações concretas de seu cotidiano. Tornar-se sujeito e não mero expectador nas relações no/com o mundo e no espaço pedagógico requer o exercício de envolver-se com experiências que permitam pensar “o tempo, [...] pensar a técnica, [...] pensar o conhecimento enquanto se conhece, [...] pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem” as quais “são exigências fundamentais de uma educação democrática” (FREIRE, 2014, p. 18), imprescindíveis na hodiernidade e na construção de um outro mundo, de relações mais humanizadas e de uma educação radicalmente popular e promotora de outras percepções.

A práxis educativa, inserida em um projeto popular e democrático de escola, responsabiliza-se politicamente com a direvidade do ensino e da aprendizagem, estando continuamente aberta à realidade contextual daqueles com os quais dialoga para que, desse modo, possa compreendê-los substancialmente, bem como conhecer as relações que esses sujeitos estabelecem com o contexto a que pertencem (FREIRE, 1998). Na articulação com as práxis educativas, voltadas ao campo da educação popular, a substantividade democrática ainda assume seu caráter político na concretização do sonho da produção de um novo modo de experienciar a existência. Freire assevera categoricamente que é viável uma “vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho”. Assim, a educação popular possibilita que “a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência” (1997, p. 30), precavendo-se do engodo de deter-se na mera socialização do já conhecido e do já experienciado por aquelas classes.

Uma existência estribada na luta pelo sonho da humanização, que reconheça que a história é construída pelos sujeitos em suas andarilhagens no/com o mundo e com os outros, assume a sua politicidade contra todos os contextos de opressão, assegura um processo



educativo popular substantivamente democrático e capaz de promover rupturas com a lógica alienante, potencializa o *ser mais* nas mais variadas experiências formadoras, sem precisar negar a sua diretividade.

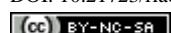
Considerações finais

Introduzido pela conhecida crítica ao formalismo didático, mas cotejando-a a preceitos filosóficos que se debruçaram sobre a experiência da consciência, o presente estudo buscou operar com a concepção de substantividade democrática, proposto pela pedagogia freiriana, e colocá-la em diálogo com o processo formativo em uma perspectiva popular. Considera-se, com isso, que os movimentos vinculados ao ensino e à aprendizagem ganham concretude e se reestruturam em uma perspectiva crítica, diretiva e popular, redimensionando a experiência da consciência e assumindo a intencionalidade desse processo. Reconhece-se que existe um caminho a ser trilhado e que esse favorece a percepção reflexiva dos envolvidos sobre as suas experiências estéticas e formativas, experiências que produzem consciência.

Fundada ainda no diálogo, a substantividade democrática provoca os educandos a *dizerem a sua palavra*, que somente torna-se possível mediante o compromisso de respeito ao saber do outro e à sua voz. Dialogar também pressupõe responsabilidade com a emergência de análises cada vez mais críticas sobre as experiências vivenciadas no/com o mundo, responsabilidade com a problematização daquilo que constitui o conteúdo do diálogo.

É sempre uma tarefa complexa e conflitante abordar a teoria freiriana, haja vista tanto a simplificação que sofreu ao longo do tempo quanto o esfacelamento de relevantes aspectos políticos dos seus escritos. No entanto, é deveras frutífera a experiência de, rigorosamente, perguntar e perguntar novamente aos seus conceitos o que estão nos dizendo, considerados seu tempo e seu espaço. Brayner (2015) já denunciou a institucionalização dos ditos de Freire, do seu pensamento e o que tudo isso acarretou para a educação popular.

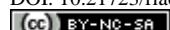
A constituição de um fluxo de *seguidores* – por mais doído que o termo seja –, divulgadores, admiradores e comentadores concentrados em universidades e que, sob a égide da salvaguarda da sua tradição intelectual e do discurso revolucionário desse educador, acabou por convertê-lo em um *autor*, tratado assim de modo grifado para enfatizar o sentido de ponto irradiador de referências, menções e comentários. O que não somente enfraqueceu uma concepção pedagógica de educação popular, mas, sobretudo, preceitos estéticos, culturais e políticos que fundamentam para além do fazer da sala de aula, mas modos de se relacionar com o mundo e com o outro. Nesse sentido, são válidas as reflexões sobre concepções



fundamentais que visem a contrapor a construção do que Brayer (2015) chamou de *instituição Paulo Freire*, e isso se realiza por meio do esforço tenso tanto de reflexão sobre seus conceitos quanto de compreensão de suas mais basilares críticas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: **Educação e sociedade**. Campinas: Papirus, 1996. Ano XVII, n. 56, p. 388-411.
- BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel. Didáctica deconstrutiva y complejidad: Algunos principios. In. Moraes, M. C. & Batalloso N.. J. M. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2010.
- BORGES, Jorge Luís. **O Aleph**. Trad. Davi Arrigueei Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BRAYNER, Flavio Henrique Albert. Paulofreireanismo: instituindo uma teologia laica? Trabalho Encomendado GT06 – Educação Popular, **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 4 a 8 de outubro de 2015, Florianópolis, UFSC.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30. ed. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora: 1997.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 9. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1998.



FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 1994. 305p. Tese de Livre Docência apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Editora Cortez, 1989. p. 70-90.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1989.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito.** Petrópolis: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e escola em uma sociedade complexa.** Goiânia, GO: CEPED/UFG, 2012.

PASQUIM. **Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda.** Rio de Janeiro, n. 462, dezembro de 1978. p. 07-11.

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

MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias:** as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação:** construindo a cidadania. São Paulo, FTD, 1994.

TORRES, Carlos Alberto. De Pedagogia do Oprimido à Luta Continua: a Pedagogia Política de Freire. In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Freire: Poder, desejo e memórias de libertação.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 77-102.

Como referenciar este artigo

GHIGGI, Gomercindo.; CHAVES, Priscila Monteiro.; PEREIRA, Dirlei de Azambuja. Do formalismo didático à experiência da consciência: Paulo freire e a substantividade democrática na escola pública-popular. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 46-62, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11144

Submissão: 01/02/2018

Revisões requeridas: 03/03/2018

Aprovação final: 24/08/2018

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA: DESAFIOS NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES FLEXÍVEIS DE TRABALHO

LA EDUCACIÓN DE LOS JÓVENES Y ADULTOS EN LA PERSPECTIVE DE LA FORMACIÓN HUMANA: DESAFÍOS EN EL CONTEXTO DE LAS RELACIONES FLEXIBLES DE TRABAJO

THE EDUCATION OF YOUNG AND ADULTS IN THE PERSPECTIVE OF THE HUMAN FORMATION: CHALLENGES IN THE CONTEXT OF THE FLEXIBLE RELATIONS OF WORK

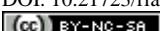
Carlos Soares BARBOSA¹

RESUMO: Com base no pensamento de Antonio Gramsci, o presente artigo visa a refletir o papel econômico, político e social da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da flexibilização no Brasil, produto das transformações ocorridas no mundo da produção e do trabalho nas últimas décadas. Para isso, discute a direção ética e política da EJA no contexto da estrutura dual do ensino e da reforma educacional brasileira, ocorrida no governo de Fernando Henrique Cardoso, para em seguida, e contrapondo-se a essa proposta, apresentar a concepção de EJA na perspectiva da formação humana, integral e para além dos interesses do mercado e do capital. Trata-se de reflexões tecidas a partir dos dados da pesquisa realizada em 2017, que contou com a participação de 8 professores e 67 estudantes do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental de duas escolas pertencentes ao Programa de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal do Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos. Acumulação flexível. Formação humana. Antonio gramsci.

RESUMEN: Basado en el pensamiento de Antonio Gramsci, el propósito de este artículo es reflejar el rol económico, político y social de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el contexto de la flexibilización en Brasil, producto de las transformaciones que ocurrieron en el mundo de la producción y del trabajo en las últimas décadas. Para eso, discute la dirección ética y política de la EJA en el contexto de la estructura dual de la enseñanza y de la reforma educativa brasileña, que sucedió en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, para luego, y oponiéndose a esta propuesta, presentar la concepción de EJA en la perspectiva de la formación humana, integral y más allá de los intereses del mercado y el capital. Se trata de reflexiones basadas en datos de la encuesta realizada en 2017, que contó con la participación de 8 docentes y 67 alumnos de dos escuelas pertenecientes al Programa de Educación de Jóvenes y Adultos de la red municipal de Rio de Janeiro.

¹ Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UERJ-Maracanã, Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada. Pesquisador das áreas de Educação de Jovens e Adultos e de Trabalho e Educação. ORCID <<https://orcid.org/0000-0003-4519-5174>>. E-mail: profcarlossoares@gmail.com



PALABRAS CLAVE: *Educación de jóvenes y adultos. Acumulación flexible. Formación humana. Antonio Gramsci.*

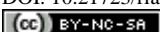
ABSTRACT: Based on the thinking of Antonio Gramsci, this article aims to reflect the economic, political and social role of the Youth and Adult Education (EJA) in the context of flexibilization in Brazil, a product of the transformations that occurred in the world of the production and of the work in the last decades. For that, it discusses the ethical and political direction of the EJA in the context of the dual structure of the teaching and of the Brazilian education reform, that happened in the government of Fernando Henrique Cardoso, for soon afterwards, and opposing this proposal, to present the conception of EJA in the perspective of the human formation, integral and beyond of the interests of the market and the capital. These are reflections based on data from the survey conducted on 2017, which counted on the 8 teachers' participation and 67 students from two schools belonging to the Youth and Adult Education Program of the the municipal network of Rio de Janeiro.

KEYWORDS: *Youth and adult education. Flexible accumulation. Human formation. Antonio Gramsci.*

Introdução

Por que pais e/ou demais responsáveis matriculam seus filhos na escola? Por que jovens e adultos afastados da escola têm feito o movimento de retorno aos bancos escolares nas últimas décadas? As respostas para essas questões, que a priori parecem simples e de fácil dedução, nos tencionam a refletir sobre o papel político-social da escola no atual regime de acumulação flexível (HARVEY, 1994). Excetuando as obrigações legais no caso de crianças e adolescentes, determinadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as respostas têm sido quase que consensual para o retorno de jovens e adultos aos bancos escolares, qual seja, “a conquista de um bom emprego”, ter “melhor condição de inserção no mercado de trabalho”, “oferecer uma vida melhor para família” e/ou “ser alguém na vida”. É também o que demonstra os dados da pesquisa que realizamos em 2017, por meio de entrevistas de roteiros semi-estruturados e de questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados a oito professores e a 67 estudantes de duas escolas do Ensino Fundamental pertencentes ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro.

A predominância das respostas sinalizadas, independente da faixa etária dos sujeitos, das condições socioeconômicas e/ou da etapa de escolaridade, demonstra o quanto a ideologia do capital humano se mantém fortalecida no senso comum e tem sido retroalimentada nos diversos aparelhos de hegemonia pelos intelectuais orgânicos do capital (individuais e coletivos) como forma de impedir o desvelamento das causas estruturais dos problemas



sociais, assim como a compreensão mais ampla do papel político-social da escola na perspectiva da formação humana. O fundamento da referida teoria consiste na ideia de que o investimento que as pessoas fazem em si mesmas em educação (instrução escolar), saúde e qualificação profissional se constitui em um capital humano e, portanto, em investimento com retornos equivalentes a outros bens de produção (SCHULTZ, 1973). A partir de então, políticos e intelectuais do sistema capitalista passaram a considerá-la a chave para que países e indivíduos saíssem da pobreza, divulgando “a crença que pela educação poderiam integrar a todos no mercado, ainda que de modo desigual, já que para estes a desigualdade resulta do não empenho dos pobres na gestão de suas vidas” (FRIGOTTO, 2016, p. 27).

Apesar da não correspondência linear na realidade concreta entre o aumento da escolarização/qualificação profissional/inserção no mercado de trabalho, ou a linearidade imediata entre aumento da escolaridade/qualificação profissional/aumento de renda, como demonstram diversos estudos (POCHMANN, 2004; DEL PINO, 2002), tal associação continua fortemente presente no senso comum e tem servido para justificar a importância econômico-social da escola, tanto por parte de professores, pais e representantes do poder público, quanto de representantes das mais variadas organizações da sociedade civil.

No atual contexto de desemprego estrutural e de crescimento das relações de trabalho flexíveis e precárias, caracterizadas pela terceirização, trabalho de tempo parcial, autônomo e/ou desregulamentado, fato que tende a se agravar com a reforma trabalhista implementada no governo Temer por meio da Lei n. 13.467/2017, o investimento em capital humano por parte dos trabalhadores se constitui em critério privilegiado para o processo de seleção das poucas vagas abertas no mercado de trabalho formal. Porém, mais do que certezas, essas condicionalidades acenam apenas para a possibilidade de empregabilidade, o que significa estarem disponíveis para todas as mudanças, prontos para trocarem constantemente de trabalho.

Face à instituição do regime de acumulação flexível e à desintegração da promessa integradora da escola (GENTILI, 1998) os empresários e seus órgãos econômico-corporativos, como a FIESP e o Movimento “Todos pela Educação”, reivindicam da educação escolar a formação de trabalhador de novo tipo: trabalhadores “flexíveis”, polivalentes, conformados com a restrição de direitos e adaptáveis às flutuações do mercado, em detrimento de um processo formativo que proporcione as ferramentas teóricas que os possibilite a ler o mundo e nele intervir, com vistas à transformação das vigentes relações de exploração e à promoção de novas relações sociais de produção. Essas são problematizações

que precisam ser consideradas pelos professores da EJA, sobretudo pelo fato de a modalidade ser constituída majoritariamente por trabalhadores que trazem em seus corpos o significado objetivo/subjetivo da expropriação do capital sobre o trabalho.

Considerando o trabalho como atividade essencialmente humana, ação criativa e construtora da produção/reprodução da existência, o argumento aqui defendido é o de que as reflexões pertinentes ao mundo do trabalho precisam ganhar espaço nas atividades pedagógicas desenvolvidas na EJA e nas demais etapas e modalidades da educação escolar. Não no sentido de reduzir o direito à educação à instrumentalidade da formação para o trabalho, por meio de um viés instrumental, economicista e fetichizado na qual a educação é apresentada como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho e imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, mas por compreender a escola na perspectiva gramsciana, isto é, enquanto espaço de disputa, dinâmico e contraditório por se encontrar imersa no conflito de interesses presentes na sociedade. Desse modo, ao mesmo tempo em que a escola possui importância política e estratégica para a manutenção dos interesses do capital e a conservação da ordem econômica-política-social instituída, como evidenciam algumas ações como o “Projeto Escola Sem Partido” e a centralidade do Estado nos processos da reforma curricular do Ensino Médio, materializada inicialmente por meio da Medida Provisória n. 746/2016, nela há também espaços de resistências e de ações contra-hegemônicas, possuindo papel importante para a transformação social.

Como todo aparelho de hegemonia e de disputa de projetos políticos e societários, a escola continua a ser reivindicada pelos trabalhadores. Conforme dados coletados em nossa pesquisa, jovens e adultos que se encontram em situação de desemprego ou submetidos a trabalhos precários justificam seu retorno aos bancos escolares como forma de enfrentamento das mazelas vivenciadas no mercado, sem problematizar a ineficiente política pública de geração de trabalho e renda, o crescimento do trabalho informal e das demais relações flexíveis de trabalho, a atual ofensiva do capital contra os direitos trabalhistas e sociais, conjugada pela criminalização dos movimentos sociais.

À luz dessas considerações iniciais, interessa-nos reafirmar o caráter emancipador da EJA, concebida sob a perspectiva da formação humana, de direito subjetivo e como condição necessária para a plena participação dos sujeitos na sociedade, em detrimento da concepção instrumental – preparadora de mão de obra conformada às demandas do mercado. Para o alcance desse objetivo, na primeira parte refletimos sobre o papel político-social da referida



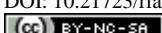
modalidade na estrutura dual de ensino brasileira e a configuração que assume após a reforma educacional implementada nos governos de Fernando Henrique Cardoso, para em seguida, e em diálogo com os dados da pesquisa, apresentar a concepção de EJA na perspectiva da formação humana, integral e para além dos interesses do mercado e do capital, ancorada no pensamento da Antonio Gramsci.

A direção ética e política da EJA na dualidade estrutural e no regime de acumulação flexível

A educação escolar é um direito humano garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), reconhecendo como dever do Estado a oferta de educação para todas as pessoas, inclusive àquelas que não tiveram condições de acesso e permanência na idade apropriada. Porém, esse reconhecimento jurídico-legal não se deu de modo natural. É fruto das experiências acumuladas nos movimentos de educação popular das décadas de 1950 e 1960 e retomadas nas lutas protagonizadas pelas distintas organizações da sociedade civil na década de 1980, período em que se reacendeu a esperança de se construir uma sociedade democrática, justa e integradora.

De certo, após os retrocessos efetuados na educação e nas demais áreas da vida coletiva provocado pelo golpe civil-militar, em 1964, a década de 1980 pode ser considerada uma fase rica para a educação brasileira, momento em que as concepções de matrizes marxianas e gramscianas, como “formação integral”, “educação unitária”, “politécnica”, “omnilateral” e “trabalho como princípio educativo” foram retomadas pelos teóricos do pensamento histórico-social e disputaram o consenso durante o processo de elaboração do texto dedicado à educação na nova Constituição e durante a elaboração da nova LDB. A defesa dessas concepções político-filosóficas não significou apenas a crítica à profissionalização compulsória garantida na Lei nº. 5.692/71, mas, sobretudo, a luta contra a estrutura dual do ensino brasileiro, conformada na existência de modelos de escolas e de processos formativos ofertados diferenciadamente de acordo com a classe social dos sujeitos. De um lado, um tipo de formação destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade; e, do outro, um tipo de formação destinada às elites dominantes e dirigentes.

Historicamente, a dualidade estrutural da educação brasileira não é de difícil constatação empírica. Trata-se de manifestação específica do modo de produção capitalista que reproduz no âmbito educacional a divisão existente nas sociedades de classes. Uma estrutura educacional a serviço da manutenção das desigualdades econômicas, sociais e



políticas internas e externamente; produto e produtor da própria divisão internacional do trabalho. Como explicita Arrighi (1997), em um pólo, um conjunto de países que constituem o núcleo orgânico das economias capitalistas, onde se realizam as atividades cerebrais – associadas ao fluxo de inovação, envolvendo novos métodos de produção, novas fontes de suprimento e novas formas de organização –; e no outro, os núcleos periféricos e semiperiféricos, que realizam as atividades predominantemente neuromusculares, condenadas a pouquíssima inovação e investimento em educação, ciência e tecnologia.

Com base na análise do referido autor, também não é difícil identificar a função que historicamente o Brasil desempenha na divisão internacional do trabalho, já que a diversificação do parque industrial brasileiro, nas décadas de 1950-1970, e o projeto novo-desenvolvimentismo do governo Lula não vieram conjugados com os interesses das classes dominantes e dirigentes, de matriz colonialista, autoritária e escravocrata em romper com a especificidade brasileira de “capitalismo dependente” (FERNANDES, 1975). Esta particularidade brasileira na totalidade das relações de produção e do desenvolvimento das forças produtivas mundiais tem servido de justificativa para negar a oferta de formação humanista e técnico-científica para todos os cidadãos brasileiros, considerada desperdiço de dinheiro público na concepção dos neoliberais e seus intelectuais orgânicos, uma vez que a maioria dos postos de trabalhos abertos em nosso país é de trabalho simples, o que demanda uma formação simples para grande parte dos trabalhadores. Para esses, basta um padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva – rudimentos de leitura e escrita e as operações básicas da matemática –, complementado por qualificação profissional de curta duração e baixo custo.

As precárias instalações físicas das escolas destinadas a este segmento seguem essa lógica, daí os baixos investimentos públicos destinados à criação/manutenção de laboratórios de ciências e de informática, à realização de atividades extraclasses e/ou à construção de quadras poliesportivas. Realidade agravada nas escolas que ofertam a EJA, sobretudo após o voto da participação da modalidade no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou entre 1998-2006. Como demonstram os dados publicados pelo Ministério da Educação, em 2006, apenas 27% das escolas que possuíam matrículas na EJA contavam com biblioteca e em somente 12% delas os educandos tinham acesso a computador (MEC, 2009)². Apesar da inclusão da EJA no Fundo

² Disponível em: [\[http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/confitea_docfinal.pdf\]](http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/confitea_docfinal.pdf). Acesso em out. 2009.



de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, esta realidade pouco se alterou, e tem se agravado durante o governo de Michel Temer, mediante a retomada da visão economicista da educação, concebida por meio da relação custo-benefício, e em decorrência da falsa racionalidade dos gastos públicos preconizada no discurso governamental. Constatamos essa realidade nas escolas pesquisadas.

Os intelectuais orgânicos do capital defendem processos formativos diferentes, justificados em nome da equidade e do (suposto) respeito às diferenças. De certo, a equidade é algo importante para pensarmos a EJA, especialmente quando reconhecemos a multiculturalidade presente na modalidade, o que nos leva a considerar a diversidade existente nos modos de sentir, viver e estar no mundo dos distintos sujeitos. Por consequência, nos leva a respeitar as múltiplas identidades e suas expectativas em relação à escola, à vida, ao futuro, bem como os diferentes ritmos de aprendizagem, o que exige do professor o uso de metodologias diferenciadas por entender que todas as pessoas têm a capacidade de aprender em qualquer etapa da vida. No regime de acumulação flexível, porém, a equidade é reafirmada no intuito de manter a desigualdade educacional, fato que contribui para a permanência das desigualdades sociais e a polarização da mão de obra, à medida que se oferta, com base em Kuenzer (1999), formação simplificada, de curta duração e de baixos custos às pessoas em condição de desemprego ou submetidas a trabalhos precários, e educação científico-tecnológica mais avançada para um pequeno número de trabalhadores.

Ademais, a ideologia do capital humano reforça a crença de que o problema do desemprego reside na baixa escolaridade e/ou pouca qualificação profissional dos trabalhadores, o que alimenta a expectativa de jovens e adultos em relação à escola e/ou a um curso de formação profissional, como constatamos na pesquisa. No entanto, como argumenta Del Pino (2002), diante da impossibilidade concreta de satisfação de empregos para todos no capitalismo, é ingênuo acreditar que as distorções do mercado de trabalho possam ser corrigidas em função da qualificação dos trabalhadores. Nesta mesma direção, Castel (1998, p. 521) afirma ser “ilusório deduzir que os não empregados possam encontrar um emprego simplesmente pelo fato de uma elevação do nível de escolaridade”. O mesmo conclui Souza (2011), em estudo realizado com base no perfil dos trabalhadores desempregados no município de Nova Iguaçu (RJ), atendidos em 2008 pelo serviço de intermediação de mão-de-obra, oferecido pela hoje extinta Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Social (SEMDES). O autor registra que entre os 21.613 indivíduos desempregados existentes



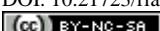
no cadastro de 2008, dos quais 28,6% eram jovens entre 18 e 28 anos, 70% do total estavam estudando e 41% tinham o ensino médio completo, o que o leva a concluir que a questão do desemprego no município não reside na falta de qualificação, mas sim na falta de postos de trabalho suficientes para atender a demanda.

Neste sentido, defendemos uma Educação de Jovens e Adultos que não se atrele aos interesses do mercado e do capital, mas sim na perspectiva da formação humana. Isto é, que ao desenvolver as dimensões da cultura, ciência, tecnologia, trabalho, afetividade e política possibilitem os sujeitos a desvelar a realidade social e a se posicionar na luta contra o trabalho alienado e a dualidade educacional, próprias das sociedades de classes. A “escola unitária” proposta por Gramsci apresenta os pressupostos da formação aqui defendida, cuja concepção expressa o princípio da educação como direito de todos e de que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e produzir a existência e a riqueza social. Uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, lhes dê condições de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho, entendido no seu sentido ontológico, como realização e produção humana, e como práxis econômica.

A “escola unitária” de Gramsci: princípios para pensar a EJA na perspectiva da formação humana

A partir da compreensão de que o trabalho é atividade essencialmente humana, o trabalho é uma das dimensões a ser desenvolvida na educação escolar. Não se trata, porém, de uma educação unilateral, preocupada apenas com a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e a transmissão dos valores que legitimem o capitalismo, mas a formação que pressupõe o “trabalho como princípio educativo” (GRAMSC, 1995), por entender que o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social; atividade pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento e se aperfeiçoa.

Em oposição à concepção instrumental e interessada da educação escolar capitalista, Marx (1978) defendia uma educação voltada para a formação de homens completos, que trabalham “não só com as mãos, mas com o cérebro, e que consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado” (MANACORDA, 1991, p. 95). É a unilateralidade reproduzida pela educação liberal que Marx combate, concebendo, em contrapartida, a educação omnilateral, que ao romper com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual possibilitaria o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas,



uma vez que seu conteúdo e método fundamentam-se na união entre ciência, trabalho e ensino tecnológico (teórico e prático).

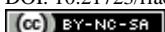
Gramsci (1995), adequando as idéias de Marx para análise das sociedades européias das primeiras décadas do século XX, também propõe a integração entre ensino e trabalho, mas critica a tendência criada com o surgimento das indústrias modernas, que passou ser a de:

[...] abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite que não deve pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predestinados (GRAMSCI, 1995, p. 118).

Para o referido autor, a escola das classes trabalhadoras deveria ser “desinteressada”, isto é, despida do utilitarismo que visa apenas à formação rápida da mão-de-obra minimamente qualificada para o trabalho. E como para Gramsci todos os homens são intelectuais, visto que o trabalho manual mais primitivo contém em si um aspecto intelectual, defende a escola que une e integra o trabalho manual e o trabalho intelectual com o objetivo de formar homens completos. Neste sentido, propõe uma escola:

[...] de formação humanista (entendido o termo “humanismo” em sentido amplo) ou de cultura geral que deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-lo levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa (GRAMSCI, 1995, p. 121).

Ao defender a formação geral, Gramsci não se descompromete com o desenvolvimento científico e tecnológico. Pelo contrário; sua tese é de que o trabalho se constitua no princípio educativo da ação pedagógica. Através de um sistema educacional não mais pautado na dualidade, acreditava ser possível conduzir os trabalhadores à superação do trabalho alienado e das demais desigualdades sociais através de sua ação política. Para ele, a democracia não consiste apenas em proporcionar “que um operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente” nas condições gerais de poder fazê-lo” (GRAMSCI, 1995, p. 137). Daí considerar que a proliferação das escolas reservadas às massas nada tinha de democrático, visto que, em vez de assegurar a cada governado a aprendizagem e a preparação técnica necessária ao fim de governar, a restringe a um seletivo grupo.



Neste sentido, Gramsci reivindica para os trabalhadores uma escola que assegure a autoformação e valorize o conhecimento do aluno e integre-o ao processo pedagógico. Que “conduza o jovem até o limiar da escolha profissional, formando-o, nesse meio tempo, como um homem capaz de pensar, de estudar, de dirigir, ou de controlar quem o dirige” (GRAMSCI, 1995, p. 136). Em síntese, uma escola comprometida com a formação “de um novo tipo de homem, que seja especialista e ao mesmo tempo dirigente”.

Por conceber a importância política da escola para a classe trabalhadora, Gramsci rejeita o “espontaneísmo que se traduz no abandono do jovem aos influxos casuais do ambiente, na renúncia de educar” (MANACORDA 1990, p. 162). Para o referido autor, a escola das classes subalternas deve ser de noções rigorosas, por entender:

[...] que o estudo é também um trabalho, não só muscular-nervoso mas intelectual; é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual [...] Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais chegando às mais altas especializações, próprias de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas (GRAMSCI, 1995, p. 138-139).

Assim como Gramsci, os teóricos do pensamento histórico-crítico contemporâneo também ressaltam a dimensão política da escola. Defendem uma educação que atue com fins a transformar o trabalhador em um agente que pensa e age no intuito de modificar a si e o seu meio (FREIRE, 1980). Esta é a perspectiva a qual concebemos a função política e social da EJA, sobretudo, por ser a modalidade constituída por trabalhadores-estudantes, cuja relação entre educação e mundo do trabalho ocorre de forma imediata e contraditória. Desse modo, para os sujeitos da EJA o sentido do conhecimento adquirido na escola não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizar-se para o exercício profissional, como ocorre com a educação de crianças e adolescentes. A escola precisa lhes garantir, de forma imediata, as ferramentas teóricas que lhes possibilitem analisar e compreender a realidade pessoal, econômica e social a fim de nela intervir de forma consciente. Daí a importância dos conteúdos escolares possuírem significado social para os estudantes da EJA.



Quando analisamos os dados da pesquisa empírica realizada, verificamos que entre os 67 estudantes participantes, todos pertencentes à população economicamente ativa, na faixa etária entre 18 e 43 anos, 26 deles (39%) se encontravam em situação de desemprego, sendo 18 deles abaixo dos 30 anos de idade. Dos estudantes inseridos no mercado de trabalho, 28 encontravam-se no mercado de trabalho formal (42%), com alguns direitos trabalhistas garantidos, ao passo que 13 estudantes (19%) exerciam atividades no mercado informal, especialmente as jovens entre 18 e 25 anos.

Em relação à renda familiar dos sujeitos pesquisados, 42 estudantes (62%) informaram ser composta de um salário mínimo, enquanto 6 indicaram que era constituída por menos de um salário e 14 (21%) indicaram que a renda familiar correspondia entre 2 e 3 salários. Não obstante cinco estudantes não tenham informados sua renda familiar, os dados reforçam a enorme dívida social do país com expressivo contingente populacional, o que nos leva a compreender a EJA como uma política de ação afirmativa e de inclusão social.

Sobre o retorno à vida escolar, para 46% dos respondentes a expectativa em “melhorar de vida” foi o principal motivo, ao passo que “terminar os estudos” é entendido para 54% dos jovens e adultos enquanto estratégia de enfrentamento às dificuldades de inserção e permanência no mercado de trabalho. É por esta razão que 57 estudantes (85%) disseram pretender continuar os estudos e cursar o Ensino Médio e, entre eles, 7 (12%) já pensavam em cursar o Ensino Superior, o que não deixa de ter um aspecto positivo.

As respostas dos estudantes sobre “os motivos que os fizeram voltar/continuar estudar” e sobre os “objetivos e sonhos futuros” demonstram o quanto a teoria do capital humano – e consigo a concepção da educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho – ainda é bastante forte no senso comum. Não se trata de negar a importância da escola e da escolarização, mas o fato de que ao internalizarem acriticamente os discursos de diferentes sujeitos sociais, inclusive de alguns professores que justificam os altos índices de desemprego em nome da baixa escolaridade e da pouca (ou ausente) qualificação profissional, os estudantes não só se autoculpabilizam pelas mazelas por eles vividas, como isentam de responsabilidade o projeto político e societário em hegemonia e a ineficiente política de geração trabalho e renda. Criam, assim, expectativas que extrapolam as funções da escola, já que ela sozinha não é capaz de mudar as distorções e as desigualdades inerentes ao sistema capitalista. Expectativas que (mais) uma vez frustradas contribuem para a sua baixa autoestima, dificultando sua autonomia e maturidade política e intelectual.



Considerações finais

O presente texto buscou refletir a EJA para além das questões mercadológicas, por entender ser esta uma concepção restrita e utilitária a ser superada não só no campo das políticas públicas, mas nas práticas político-pedagógicas executadas em muitas escolas, que sem problematizar a crescente exploração dos trabalhadores na atual configuração das relações de trabalho acabam por naturalizá-las, contribuindo para a conformação dos sujeitos à ordem econômica, político e social de forma acrítica. Diferentemente do pragmatismo utilitarista que a modalidade tem sido tratada no âmbito das políticas públicas e nos discursos de diferentes atores sociais, a concebemos na perspectiva da formação humana, voltada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do homem, inclusive o trabalho, por entendê-lo, com base no materialismo histórico-dialético, como produto do homem e ao mesmo tempo produtor do ser, da cultura e da civilização humana.

Conceber a EJA na perspectiva da formação humana incide pensar para além de uma educação conformadora, embora saibamos que a alienação ocorrida no/pelo trabalho capitalista não acabará apenas com a realização de mudanças no processo educativo. Todavia, como afirma Ciavatta (2005, p. 102), “se a educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos, ela é um recurso relevante a compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade no país”. Neste sentido, a sujeição econômica de jovens e adultos trabalhadores não pode significar a expressão de sua incapacidade de construção de uma sociedade para além da exploração capitalista. Ou seja, o retorno aos bancos escolares deve propiciar o domínio de saberes qualificadores para uma intervenção social mais consciente e mais autônoma. Uma formação que promova a integração entre a preparação para o mundo do trabalho e a constituição de um sujeito político interventor, capaz de aglutinar conhecimentos que o possibilitem ler a realidade social e política e definir-se por um dos projetos de classe em disputa (DELUIZ, 1997). É este projeto político-pedagógico, que visa à autonomia e à maturidade intelectual dos trabalhadores, que os defensores de projetos como “Escola Sem Partido” visam impedir.

Se para alguns professores a proposta de EJA aqui defendida não possui base concreta com a realidade, dado o sucateamento das escolas públicas, os baixos salários docentes e o aprofundamento da precarização das relações de trabalho, reafirmamos a dimensão política da escola e que educar é um ato político (FREIRE, 2003), o que nos impõe a refletir sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Como ressalta Ramos (2008), visamos uma sociedade que exclui, discrimina, fragmenta os sujeitos e nega direitos; ou uma sociedade que



inclui, reconhece a diversidade, valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos?

Defendemos aqui a necessidade de fortalecer as práticas político-pedagógicas da EJA no diálogo com Paulo Freire, Antonio Gramsci e demais autores da contemporaneidade que nos encorajam na luta cotidiana por uma educação pública, gratuita, universal, laica e de qualidade, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Uma educação que tenha por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, tal como expressa o Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

REFERÊNCIAS

ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. *et al.* (orgs.) **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

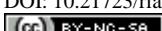
DEL PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. - Rio de Janeiro: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

DELUIZ, N. Projetos em disputa: empresários, trabalhadores, trabalhadores e a formação profissional. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 1, p. 113-127, fev./jul., 1997. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7265/5635>. Acesso em: 20 fev. 2016.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003

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



FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GENTILI, P. Educar para o desemprego. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais orgânicos e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HARVEY. **A condição pós-moderna**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

KUENZER, A. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, maio/ago., p. 19-29, 1999.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 2. ed. 1978.

POCHMANN, M. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago., 2004.

SCHULTZ, T. **Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SOUZA, J. dos S. A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho. In: SOUZA, J. dos S.; SALES, S. R. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas**, Rio de Janeiro: Nau Editora, EDUE-UFRRJ, 2011.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 16 set 2014.

Como referenciar este artigo

BARBOSA, C. S. A educação de jovens e adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 63-76, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11114

Submissão: 27/02/2018

Revisões requeridas: 23/04/2018

Aprovação final: 29/07/2018

ANALISANDO NARRATIVAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DO LIVRO “OS 15 ANOS DE MARIANA” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, RS

ANALIZANDO NARRATIVAS SOBRE LA UTILIZACIÓN DEL LIBRO "OS 15 ANOS DE MARIANA" EN UNA ESCUELA MUNICIPAL DEL RIO GRANDE, RS

ANALYZING NARRATIVES ON THE USE OF THE BOOK "OS 15 ANOS DE MARIANA" IN A MUNICIPAL SCHOOL OF RIO GRANDE, RS

Taina Guerra CHIMIESKI¹
Raquel Pereira QUADRADO²

RESUMO: O livro intitulado “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”, possibilita o entendimento de que os corpos são construções bissociais. O objetivo deste artigo é analisar narrativas de professoras de uma escola de Ensino Fundamental no município do Rio Grande, RS que utilizaram este material para desenvolver um projeto de ensino. As narrativas foram produzidas a partir de um grupo focal, com as professoras envolvidas. Para a produção e análise destes dados utilizamos a investigação narrativa, que nos permitiu apontar que o livro foi bem acolhido pelo grupo pesquisado e que o trabalho desenvolvido a partir deste possibilitou que os/as estudantes produzissem um conhecimento que estabelece relação com o seu cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Corpos. Currículo. Ensino. Livro paradidático.

RESUMEN: El libro titulado "Os 15 años de Mariana: um convite a otras aprendizagens sobre corpos", posibilita el entendimiento de que los cuerpos son construcciones bissociales. El objetivo de este artículo es analizar narrativas de profesoras de una escuela de Enseñanza Fundamental en el municipio do Rio Grande, RS que utilizaron este material para desarrollar un proyecto de enseñanza. Las narrativas fueron producidas a partir de un grupo focal, con las profesoras involucradas. Para la producción y análisis de estos datos utilizamos la investigación narrativa, que nos permitió apuntar que el libro fue bien acogido por el grupo investigado y que el trabajo desarrollado a partir de éste, posibilitó que los/las estudiantes producieran un conocimiento que establece relación con su cotidiano.

PALABRAS CLAVE: Cuerpos. Currículo. Enseñanza. Libro paradidático.

ABSTRACT: The book entitled “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande – RS - Brasil. Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4667-8197>>. E-mail: taina.bio@hotmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande – RS - Brasil. Pós- Doutora em Educação em Ciências pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-0205-7783>> E-mail: raquelquadrado@hotmail.com

sobre corpos” enables the understanding that the bodies are biosocial constructions. The aim of this paper is to analyze the narratives made by teachers of a municipal school in the city of Rio Grande, RS that used this material to develop a teaching project. The narratives were produced from a focus group, with the teachers that was involved. For the production and analysis of data we use the narrative research, which allows us to point out that the book was well received by the group studied and that the work from this, enabled students to produce knowledge that establishes relationship with their daily lives.

KEYWORDS: *Bodies. Curriculum. Teaching. Complementary textbook.*

Introdução

O presente artigo encontra-se ancorado no campo dos Estudos Culturais, na sua perspectiva pós-estruturalista. Temos por objetivo analisar como o livro³ paradidático “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos⁴” foi utilizado em uma escola de Ensino Fundamental, pertencente à rede Municipal de Ensino da cidade do Rio Grande, RS. Para tal, utilizamos a metodologia de investigação narrativa na produção e na análise dos dados. Faz parte da dissertação de mestrado cujo objetivo é analisar os efeitos do livro nas práticas docentes.

Entendemos que o corpo é produzido não apenas pela materialidade biológica, mas também pelos múltiplos discursos que o interpelam. Dessa forma, é uma construção biossocial, produzido, transformado e reconfigurado através das práticas sociais e dos discursos presentes na sociedade. Entender o corpo como uma construção cultural e social não é negar a sua materialidade biológica, afinal, somos também produzidos por ela, mas perceber que não somos apenas um conjunto de ossos e vísceras. De acordo com Elenita Silva, o corpo apresentado na escola é “um corpo fragmentado, retirado dos espaços culturais que ocupa, ou seja, um corpo vazio” (2010, p. 21). Assim, ao utilizar uma abordagem que desconsidera os demais discursos envolvidos na produção dos corpos, a escola acaba por legitimar um modelo de corpo que é fixo, estável, que não possui desejos nem vontades, inalterado, bem diferente de como são os nossos corpos, como aponta Guacira Louro: “o corpo se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças de hábitos alimentares e de vida, com

³ A fim de tornar a leitura mais fluida em referências futuras nos referiremos ao livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” como o livro de Mariana.

⁴ RIBEIRO, Paula Regina Costa; LONGARAY, Deise Azevedo (Org.). *Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos*. Rio Grande: FURG, 2013. 144p. Produzido no contexto do projeto Ciência, Universidade e Escola investindo em Novos Talentos, a obra propõe abordar o corpo como uma construção biossocial. A partir de uma parceria firmada entre a Prefeitura Municipal do Rio Grande, RS e a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, um kit contendo trinta (30) exemplares do livro foi distribuído a todas as escolas de ensino fundamental pertencentes à rede municipal de educação.



possibilidades distintas de prazer ou com novas formas de intervenção médica e tecnológica” (2013, p. 14).

O corpo está em constante processo de produção, é plural, moldável, único e assim “torna-se, então, a arena onde acontecem discursos e conflitos simbólicos, políticos, culturais, étnicos, históricos, religiosos e econômicos, refletindo as questões do nosso tempo” (BRUNS; DAVI, 2016, p. 436). Ao entendê-lo dessa maneira, cabe pensar possibilidades de abordagem que propiciem aos corpos serem vistos desse modo no espaço escolar. Nesse sentido, problematizar a construção social, cultural, biológica, histórica e discursiva dos corpos é a proposta do livro de Mariana. Partindo de um tema comum presente no universo adolescente, a festa de 15 anos, o livro envolve o/a⁵ leitor/a nos dramas, alegrias, problemas e conflitos vivenciados pela protagonista Mariana e sua rede de amigos/as e familiares.

Ao longo da história, assuntos como o consumo de álcool, Alzheimer, dietas, relações sexuais, tabagismo, doenças respiratórias e hormônio do crescimento vão sendo introduzidos ao enredo de forma contextualizada, fazendo parte do cotidiano das personagens. A inserção de tais temas abre espaço para a discussão do corpo como um conjunto integrado, mostrando que os órgãos trabalham em conjunto, e possibilitando que o/a leitor/a perceba os múltiplos processos que ocorrem de forma simultânea, juntamente aos aspectos socioculturais que também são responsáveis por produzirem efeitos nos corpos.

A utilização do livro em sala de aula amplia a discussão sobre os corpos, ao possibilitar outros olhares para o tema, além do biológico. Ainda, colabora na promoção de um ensino que estabelece relação com o cotidiano dos/as estudantes, que traz temas presentes em seu dia-a-dia e que aproxima o conhecimento científico dos demais saberes adquiridos por eles/as. Logo, acreditamos que as atividades desenvolvidas a partir da obra mencionada apresentam relevância para os estudos acerca do ensino do corpo, justificando a produção desta pesquisa.

Neste artigo, nossa proposta é analisar as narrativas produzidas em um grupo focal realizado com oito (8) professoras de uma escola municipal localizada na cidade do Rio Grande, RS, as quais desenvolveram um projeto interdisciplinar a partir do livro de Mariana. Para tal, dividimos o texto em alguns momentos: de início, problematizamos como os corpos vêm sendo abordados nos currículos escolares. Em um segundo momento, evidenciamos como os dados narrativos foram produzidos e apresentamos o livro de Mariana. Em seguida, apontamos algumas análises com base nas narrativas das professoras, desenvolvidas a partir

⁵ A partir de uma demarcação política utilizaremos neste texto a referência aos gêneros masculino e feminino.

do grupo focal. Por fim, tecemos algumas considerações.

Corpo e currículo escolar

A escola e o currículo estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento dos sujeitos. Os currículos escolares, ao eleger certos conhecimentos como legítimos e a estes oportunizar um espaço privilegiado de discussões, não o faz de forma inocente, neutra ou desinteressada, conforme nos apontam Antônio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 7-8).

Entender que os currículos escolares são frutos de uma construção sociocultural nos possibilita questionar a presença e o enfoque conferido a certos temas e a ausência de outros. No caso do corpo, é comum perceber que as abordagens utilizadas remetem ao ensino pautado no viés biológico, fragmentado, em que o corpo é apresentado sem sexo, anônimo, sem etnia, sem identidade, deslocado de um contexto cultural, político e histórico. Dessa maneira, os corpos tornam-se estáticos, universais, imutáveis, sem história, deslocados de vivências e experiências sociais. Ao contrário, consideramos que os corpos são um produto de seu tempo e defendemos que seu ensino não deve estar restrito à disciplina de ciências, nem ao enfoque unicamente biológico.

Ao pensar sobre o espaço e o direcionamento dispensado aos corpos no currículo escolar, é necessário ter em mente que a construção dos currículos é permeada por relações de poder-saber, as quais legitimam quais conteúdos devem estar presentes, qual o direcionamento que deve ser conferido e em que momento. O poder aqui está sendo entendido a partir de Michel Foucault, aquele que “[...] permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social” (2014, p. 45). Desse modo, entendemos que o poder se estabelece em rede e produz corpos, sujeitos e saberes.

Dentre esses saberes, o saber científico se estabeleceu e se legitimou perante os demais devido ao *status* de “verdade” que a ciência adquiriu durante os anos. Essa forma de ver a ciência como a reveladora das verdades do mundo dificulta observá-la como uma produção

humana, suscetível ao questionamento e ao erro. Ao ocupar o lugar de um saber legitimado, a ciência propõe que o corpo no ensino escolar deve ser abordado pelo/a professor/a de ciências e que o enfoque dado ao tema seja a partir do viés biológico.

Nesse sentido, o livro de Mariana foi desenvolvido a partir de interlocuções e diálogos entre os/as integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências – GEPEC, e os/as pesquisadores/as do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E, se a proposta do livro é romper com o ensino dos corpos focado apenas no discurso biológico, buscamos analisar como esse material vêm sendo utilizado nas práticas dos/as docentes. Para tal, realizamos um grupo focal com docentes que vêm produzindo trabalhos com a obra mencionada. Os dados produzidos a partir dessa estratégia estão sendo tomados como dados narrativos, a partir da perspectiva da investigação narrativa, que conduziu a realização dessa pesquisa.

Apresentando os dados narrativos

A metodologia utilizada para a produção e para a análise dos dados deste trabalho foi a investigação narrativa na perspectiva de Michael Connally e Jean Clandinin (1995) e Jorge Larrosa (1996, 2011). Estamos tomando como narrativas as falas dos sujeitos durante a realização do grupo focal. A investigação narrativa é uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, cuja visibilidade vem aumentando nos últimos anos. Entendemos a narrativa como uma prática social que produz os sujeitos. Ao narrar nossa história, acabamos por repensá-la, reconstruí-la e produzi-la, como apontam Paula Ribeiro e Dárcia Ávila (2013):

Esse processo de contar histórias vividas faz com que a pesquisa apresente outro olhar, ou seja, esse processo se apresenta como algo complexo porque quando recontamos histórias, não apenas recontamos fatos que aconteceram em outro momento de nossas vidas, mas recontamos essas histórias tal como elas se refletem em nossas experiências presentes. Dessa forma, tanto as histórias como os sentidos que damos a elas, conforme vão sendo recontadas ao longo dos tempos, vão construindo, nos sujeitos, diferentes formas de ver e compreender suas próprias histórias (RIBEIRO; ÁVILA, 2013, p. 72).

De acordo com as autoras, nesse movimento de narrar as nossas histórias, passamos a ser construídos por elas. Assim, durante o trabalho com narrativas, não estamos apenas contando as nossas experiências, mas (re)significando a nossa história e impondo significado à experiência. Nossa história é composta por muitas outras que nos foram narradas, como aponta Jorge Larrosa, “a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos



ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa” (1996, p. 461-462). Logo, a narrativa pode ser entendida como uma prática social e cultural que constitui os sujeitos.

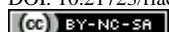
Destacamos, também, que no trabalho com as narrativas, o tempo que conta não é o cronológico, dos acontecimentos; a narrativa tem seu tempo próprio, guiado pela ordem em que as lembranças vão surgindo, de forma que podemos perceber um movimento descontínuo de ir e vir. É nesse movimento de narração, nesse ouvir de histórias, que vamos forjando nossa identidade no tempo:

O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo (LARROSA, 1996, p. 69).

A investigação narrativa permite a utilização de distintas estratégias na produção de dados. Nesta pesquisa, enviamos um questionário para todos/as os/as professores/as de ciências pertencentes à rede municipal de ensino e realizamos um grupo focal com professoras que desenvolveram trabalhos com o livro paradidático da Mariana. Para conhecermos as narrativas desses/as professores/as, primeiramente entramos em contato com a Secretaria de Educação do município, a qual, a partir de um convênio firmado entre a prefeitura do Rio Grande, RS, e a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, distribuiu trinta (30) exemplares do livro para cada escola de Ensino Fundamental da cidade. Esse contato com a divisão de bibliotecas visava averiguar se os exemplares haviam sido distribuídos às escolas e como tal processo fora realizado. Nesse contato, fomos informadas de que todos os livros foram entregues às escolas.

Em seguida, buscamos estabelecer contato com as cinquenta e quatro (54) escolas municipais de Ensino Fundamental e conseguimos contatar, por telefone, quarenta e quatro (44), visto que dez (10) escolas pertencem à zona rural do município e não possuem um número de telefone fixo, apenas um celular. Ao contatar esses números, constatamos que alguns já não existiam mais e outros eram direcionados diretamente para a caixa postal. Dessa forma, optamos por trabalhar com quarenta e quatro (44) escolas. Dessas, seis (6) afirmaram não ter conhecimento sobre o material; mesmo após algumas tentativas de contato com diferentes servidores/as da instituição, não conseguimos obter nenhuma informação a respeito do recebimento ou não do livro pela escola. Vinte (20) apontaram que o material não chegou e dezoito (18) afirmaram que o material chegou, sendo que treze (13) estão utilizando o livro.

A partir desse levantamento, passamos a focar nas escolas e nos/as docentes que



estavam utilizando o material. Para isso, encaminhamos um e-mail para todas as escolas municipais e para os/as professores/as de ciências, posto que o livro foi produzido e direcionado para os/as docentes da disciplina de ciências, os quais receberam um exemplar a fim de que pudessem utilizá-lo em suas práticas. No e-mail, além de uma carta de apresentação da pesquisa, havia um breve questionário com questões dissertativas, que objetivavam conhecer as concepções acerca do livro e como vêm desenvolvendo suas práticas pedagógicas no que diz respeito aos corpos.

Após algumas semanas, recebemos quatro (4) respostas, três (3) foram de docentes da disciplina de ciências, que atuavam em escolas distintas, e uma de um grupo de professoras que estava desenvolvendo um projeto na escola a partir do livro. A fim de conhecer melhor esse projeto, realizamos uma visita à escola, onde ficamos sabendo que o e-mail foi recebido pela coordenadora pedagógica, que organizou, juntamente com docentes, uma resposta coletiva ao questionário. Esse grupo de professoras⁶ desenvolveu um projeto interdisciplinar baseado no livro de Mariana, o que indicou novos caminhos para a nossa pesquisa e possibilitou maior contato com essa escola, o que levou à realização de um grupo focal.

Considerando que o grupo docente da escola mencionada se mostrou receptivo à nossa pesquisa, fomos até a escola. Lá, entramos em contato com a orientadora pedagógica e informamos que gostaríamos de realizar um grupo focal com os/as professores/as que estavam desenvolvendo o projeto de aprendizagem intitulado 15 anos, com o objetivo de perceber os efeitos que a obra vem produzindo nas práticas docentes dessa escola.

O projeto desenvolvido a partir do livro da Mariana é descrito pelas professoras como interdisciplinar, visto que contou com a participação de docentes de distintas áreas, como matemática, português, geografia, literatura, educação artística, ensino religioso, história, ciências e educação física. O projeto teve como fio condutor o livro paradidático e, a partir dele, algumas professoras desenvolveram subprojetos, enquanto outras inseriram a temática em suas práticas, levando em consideração os temas que mais se encaixavam com suas disciplinas.

O desenvolvimento de um projeto de aprendizagem a partir do livro da Mariana foi uma surpresa com a qual nos deparamos durante a realização desta pesquisa. Muitas perguntas sobre a condução desse projeto nos inquietaram e, a fim de conhecer as motivações que o orientaram e os efeitos produzidos pelo livro na prática dessas docentes, realizamos um

⁶ O projeto mencionado foi desenvolvido apenas por mulheres, professoras, assim, ao nos referirmos a este grupo utilizaremos sempre o gênero feminino.



grupo focal com as que empreenderam a atividade.

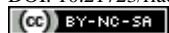
Entendemos grupo focal como sendo uma discussão conjunta, realizada com um grupo relativamente pequeno, contendo no máximo doze pessoas, possibilitando, assim, que todos/as possam expressar suas ideias. O grupo conta também com o/a moderador/a, o/a qual é responsável por conduzir as discussões, não precisando ser necessariamente o/a pesquisador/a. De acordo com Sônia Gondim (2003), a ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema, de forma que a unidade de análise do grupo focal é o próprio grupo. O que importa é a opinião do grupo e não a do indivíduo, visto que, durante o processo, os posicionamentos dos sujeitos podem mudar, devido à interação dos sujeitos no grupo, que passam a interferir, questionar e desestabilizar uns aos outros.

Para o desenvolvimento desse grupo focal, contamos com a participação de oito (8) professoras que organizaram e desenvolveram o projeto com as turmas de oitavo ano da escola onde lecionam, a partir do livro da Mariana. Esse encontro ocorreu no local de trabalho das docentes e foi registrado em gravações de vídeo e de áudio⁷. Além das participantes, o grupo era formado pela pesquisadora, que atuou como moderadora, uma colega pesquisadora, que atuou como relatora, e um operador de câmera, que auxiliou nas gravações.

Destaca-se que o grupo focal foi composto por professoras que lecionam as disciplinas de geografia, português, educação física, ensino religioso, literatura, matemática, artes e ciências, e foi realizado durante o horário de trabalho das docentes, sendo-nos cedido o tempo de setenta e cinco minutos para sua realização. No primeiro momento, o grupo se apresentou, contou como foi o contato inicial com o livro, quais as primeiras percepções, como a temática corpo era abordada anteriormente e como surgiu a ideia de desenvolver o projeto. O grupo também contou como o livro foi abordado em cada disciplina, como ocorreu o planejamento do projeto e como se deu a participação dos/as pais/mães e dos/as estudantes nesse processo.

Para a análise dos dados produzidos a partir do grupo focal, utilizamos a estratégia de investigação narrativa. Dessa maneira, as narrativas produzidas pelas professoras em relação ao livro da Mariana foram agrupadas por semelhança, a partir das relações que estabeleciam entre si, e deram origem a dois eixos: impressões dos docentes em relação ao livro e percepção das professoras em relação ao projeto desenvolvido. A seguir, apresentamos as análises.

⁷ Foi disponibilizado às participantes um Termo de Consentimento para participação na pesquisa.



Analisando as Narrativas de Professoras sobre o livro “Os 15 Anos de Mariana”

Nesta seção, apresentamos as análises oriundas de dois eixos que emergiram ao longo das narrativas, produzidas durante a realização do grupo focal. Primeiramente, analisaremos as narrativas referentes ao primeiro eixo, que apontam as **impressões das docentes em relação ao livro**. Como podemos observar, elas destacam a presença de temas que chamam a atenção dos estudantes e a abordagem com que os conteúdos são inseridos ao longo da história.

Sílvia (professora de artes)⁸ - Eu gostei bastante, acho que o livro tem os temas que são bem voltados pra idade deles.

Brisa (professora de geografia) – Eu achei ele um livro bastante eclético, bem voltado pra idade deles mesmo.

Rose (professora de ciências) - Eu gostei bastante do livro porque tem os conteúdos, que a gente se preocupa um pouco com esse lado também, mas de uma forma, assim, literária, de uma forma que agrada o adolescente, os assuntos, a questão familiar uma série de coisas.

Gabriela (professora de ensino religioso) - Eu já conhecia o livro 15 anos de Mariana, pra mim os assuntos são excelentes, é bem dentro do que eu trabalho, então foi bem confortável.

Juliana (professora de educação física) - Eu acho que o livro em si como as gurias disseram, pra mim ele traz... ele é bem pertinente nas coisas que eles passam, que eles precisam saber e que eles gostam de falar.

A partir das narrativas apresentadas, apontamos que o livro da Mariana foi bem acolhido pelos/as professores/as nas escolas, especialmente por apresentar temas que são direcionados para a idade dos/as estudantes. Ressalta-se que esse projeto⁹ foi desenvolvido com turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental, sendo quatorze (14) anos a idade, em média, desses/as estudantes, o que os/as classifica como adolescentes, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2012), que demarca a adolescência como o período dos doze (12) aos dezoito (18) anos de idade. Assim, podemos inferir que, para esse grupo de professoras, os temas abordados no livro, como corpo, sexualidade, consumo de álcool e

⁸ Os nomes apresentados aqui são fictícios e foram escolhidos pelas próprias participantes.

⁹ O projeto aqui mencionado foi desenvolvido por docentes de distintas disciplinas que lecionam nos oitavos anos e tinha como base o livro de Mariana.

problemas familiares, fazem parte do universo adolescente.

Consideramos que a adolescência não é uma fase “natural” da vida, mas uma produção carregada de significados culturais, históricos e sociais,

[...] uma construção que se dá a partir dos discursos de diversos campos – biologia, psicologia, sociologia, história, antropologia, entre outros – e de diversas pedagogias culturais – programas de TV, jornais, revistas, músicas, propagandas, filmes, festas, etc. – que, ao representarem a adolescência, estão indo além de dizer ou mostrar o que é ser adolescente, estão ativamente produzindo essa etapa da vida (QUADRADO, 2006, p. 28).

Atentar para o caráter produzido dessa fase descrita como adolescência possibilita reconhecer que ela não é fixa, estável, universal. Isso aponta que nem todos/as vivenciam as mesmas experiências na mesma idade, o que nos levar a afirmar que existem múltiplas formas de ser adolescente, como aponta Suzana Barros: “não podemos afirmar que todos/as adolescentes são irritantes, confusos, gostam de aparecer e vivenciam a sexualidade” (2014, p. 26). Entretanto, destacamos que no documento da Base Nacional Comum Curricular¹⁰ (BRASIL, 2017) a adolescência vem sendo pensada somente a partir do discurso científico, ao propor que, ao nono ano do ensino fundamental, sejam abordadas as mudanças que acontecem na adolescência, focando nas doenças sexualmente transmissíveis e nas transformações físicas e emocionais.

O direcionamento proposto nesse documento contribui para sustentar um discurso que aponta a adolescência como uma época marcada pela biologia, em que é necessário conhecer o próprio corpo para melhor gerenciá-lo. Esse enfoque legitima o discurso de que o corpo deve ser abordado nos oitavos anos, pois nessa idade os estudantes já estão maduros para falar sobre o tema, como podemos observar nas narrativas das professoras ao serem indagadas sobre a utilização do livro com outras turmas.

Dana (professora de português) - A sexualidade seria no 8º ano, pensando em outras séries, outros anos não.

Rose - É se trabalha questões desde que eles são pequenos, mas assim, o foco principal é no 8º ano.

Dana - Até pela maturidade.

Dana - Eu acho interessante, a história da camisinha, do pênis de

¹⁰ Documento em fase de análise pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que pode ser acessado na página <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.



borracha eu acho muito interessante, porque pra idade deles, é da idade deles, eles têm que aprender, eles têm que saber eu acho importante.

As narrativas apresentadas indicam um receio em trabalhar um livro que discute a produção dos corpos fora do espaço que o currículo legitima como pertencente ao corpo, ou seja, o oitavo ano do Ensino Fundamental. Essa resistência em pensar o corpo fora do oitavo ano não é uma questão restrita a ciências, como podemos observar na narrativa da professora de matemática, que aponta ter enfrentado dificuldades em se encaixar no projeto:

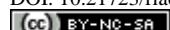
Lica (professora de matemática) - Esse foi o problema, os conteúdos do oitavo ano não me deixaram entrar muito no projeto, então esses conteúdos mesmo de gráficos, claro a gente tem que trabalhar sempre, mas não é um conteúdo do oitavo ano, é mais do nono, lá do sexto ano e depois do nono ano.

Essa “tradição” curricular que aponta quais conteúdos devem estar presentes no currículo, a partir de qual viés devem ser abordados e em qual ano, necessita ser problematizada. Para tal, devemos lembrar, como aponta Santos (2004), que a ciência possui uma história que está longe de ser natural. Ela deve ser encarada como uma produção que carrega suas marcas. Como uma narrativa, cujas “histórias produzem seres materiais muito específicos e que a forma como se fala deles não só os descreve, mas os produz” (SANTOS, 2004, p. 254).

A dificuldade em incluir a Matemática em projetos interdisciplinares por vezes encontra-se centrada na forma em que essa ciência é vista, ou seja, como uma área do conhecimento responsável por trabalhar com números e abstrações. Entretanto, essa visão simplista e frágil sobre a Matemática necessita ser repensada, como aponta Isabel Lara:

Esse “bicho-papão” ou terror dos/as nossos/as alunos/as só perderá sua áurea de “lobo-mau” quando nós, educadores/as, centrarmos todos os nossos esforços para que ensinar Matemática seja: desenvolver o raciocínio lógico e não apenas a cópia ou repetição exaustiva de exercícios-padrão; estimular o pensamento independente e não apenas a capacidade mnemônica; desenvolver a criatividade e não apenas transmitir conhecimentos prontos e acabados; desenvolver a capacidade de manejar situações reais e resolver diferentes tipos de problemas e não continuar naquela “mesmice” que vivemos quando éramos alunos/as (LARA, 2003, p. 18-19).

Então, o entendimento de que o conhecimento matemático se encontra inserido em nosso cotidiano possibilitará olhar para esse saber de outra maneira. Dessa forma, sua



articulação com as demais disciplinas poderá ser mais efetiva, o que pode contribuir para que o/a estudante construa “uma prática educativa capaz de promover a troca de experiências matemáticas com outras disciplinas, viabilizando a compreensão dessa em relação a seus campos de aplicação” (SILVA; GROENWALD, 2001, p. 169).

Entendemos que o lugar ocupado pelos conteúdos no currículo escolar é um lugar construído em meios a relações de poder-saber, as quais estabeleceram o discurso científico como o saber legitimado para conduzir as discussões. Em relação a essa legitimidade adquirida pelo saber científico, Luís Henrique dos Santos aponta:

[...] havia (e há) a crença de que a ciência seria (é) o privilegiado meio de “desvelar a realidade” do mundo. Como meio indiscutível de “desvelamento” do mundo não é de se estranhar que a escola tenha adotado de forma irrestrita e acrítica as especificidades ditadas por aqueles que estavam (e estão) fazendo ciência. Nesse sentido, se investem de maior poder explicativo, para dizer como deve ser o ensino de ciências, precisamente, aquelas propostas que se fundamentam nas ciências de origem (química, física, biologia – as ditas hard sciences/ciências duras). Tais propostas ganham legitimidade no campo do ensino em ciências, justamente, por se constituírem em traduções/imitações das ciências de origem. (SANTOS, 2004, p. 230-231, *grifos do autor*)

A partir do exposto, podemos entender como os saberes da ciência adquiriram um lugar legitimado no currículo. Assim, cabe problematizar os demais discursos envolvidos na produção dos corpos e questionar por que determinados conteúdos estão entrelaçados a séries específicas.

O segundo eixo de análise reúne as narrativas referentes às **percepções das professoras sobre o projeto desenvolvido**. De acordo com as docentes, sua realização agradou muito os/as estudantes, como podemos observar nas narrativas expostas:

Rose – A partir do tema, cada tema do livro, eles tiravam mais alguma coisa que eles tinham curiosidade, a partir daquilo ali então abria o leque, nós aprofundamos a questão do livro.

Dana - Eu acho que no livro aparece o álcool, não cita as drogas ilícitas. Mas eles puxaram, eles queriam saber se podia e eu disse que podia, falava das lícitas e puxava as ilícitas, e eles puxaram, eles perguntaram e eu deixei.

Rose - Eu perguntava: mas por que que tu escolheu isso? Não, eu queria saber sobre isso. Assim realmente partiu da curiosidade deles, isso que eu acho importante.



As narrativas indicam que o desenvolvimento do projeto mobilizou os/as estudantes a pesquisarem temas que estão presentes no cotidiano deles/as e que, muitas vezes, não encontram espaço para serem discutidos no ambiente escolar. Como apontam Cunha, Freitas e Silva (2010), ao abordarmos a temática do corpo humano, não podemos focar somente nos aspectos fisiológicos; é necessária uma abordagem que considere temas como a gravidez na adolescência, as doenças sexualmente transmissíveis, boa alimentação, exercícios físicos, obesidade, bulimia, *bullying* e agressões ao corpo. Todos estes temas devem estar em nossas preocupações.

Ao desenvolver o projeto 15 anos, as professoras passaram a trabalhar com os conhecimentos que os/as estudantes já possuíam e, a partir das suas inquietações e curiosidades, eles foram incentivados a pesquisar sobre os temas que gostariam de conhecer mais. Como nos conta a professora Brisa, ao narrar que os/as estudantes saíram de sua zona de conforto e foram buscar informações sobre assuntos de seu interesse em livros, na internet e no posto de saúde:

Brisa - Motiva também o aluno a procurar, como foi o trabalho das gurias sobre sexualidade. Eles foram além, pesquisaram outras coisas. Quanta coisa, quanto conhecimento a gente conseguiu adquirir em cima do livro, de um livro interessante.

Rose – Ah e eles encontraram na internet uma informação errada e eles souberam depois corrigir, isso eu gostei, também.

Juliana - O livro fala de sexualidade de uma forma mais... claro, ele entra no assunto da ciência, mas ela fala de uma forma mais superficial e aí o grupo ia lá e pesquisava geralmente o que eles queriam saber além do livro.

A partir dessa interação, professoras e estudantes passam a construir outro conhecimento, que é interessante, tem significado e pode ser aplicado de forma prática no cotidiano. Ao se questionarem sobre como o conteúdo pedagógico afetava a curiosidade do/a estudante, e, a partir disso, incentivarem seus/as estudantes a pesquisarem e a elaborarem novas perguntas (BRITZMAN, 2013), esse grupo de professoras possibilitou que eles/as se sentissem mais à vontade para perguntar e discutir qualquer tema no ambiente escolar, como apontam as narrativas das professoras Rose e Sílvia.

Rose - Tem aprendizagens que eles não se deram conta que fizeram.



Sílvia - Eles estavam confortáveis com uma coisa que rodeia a vida deles. Algumas vezes, a gente faz um projeto e eles sabem tudo sobre o projeto, embora a gente saiba que eles já sabem muita coisa, aprendem muita coisa, mas eles falam meio que a parte do que eles aprenderam, mas não é o que eles vivenciam e ali não. Ali eles estavam bem à vontade.

Atualmente, com tantos atrativos, como internet e programas de televisão, tornar a escola atrativa não tem sido uma tarefa muito fácil, visto que “os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais, da forma como vêm sendo desenvolvidos, conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informação que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional” (FAZENDA, 1997, p. 155). Entretanto, podemos dizer que as atividades desenvolvidas por esse grupo de professoras possibilitaram que os/as estudantes produzissem não um conhecimento mecânico, o qual tem como objetivo final uma prova, mas conhecimentos que estabelecem relações e fazem sentido para o/a estudante, pois partem das suas inquietações, das suas curiosidades. Nesse sentido, o desenvolvimento das atividades deve ser pautado nas problemáticas “para as quais os alunos querem respostas, e não somente em torno das perguntas e respostas encontradas no livro didático. As aulas devem ser fomentadas pela discussão em torno de curiosidades cotidianas” (CUNHA; FREITAS; SILVA, 2010, p. 70).

A partir das narrativas das professoras, entendemos que esse projeto mobilizou os/as estudantes. Eles/as se sentiram confortáveis para perguntar, discutir, procurar outras fontes de informação, pois estavam envolvidos/as com os temas abordados. Assim, para esse grupo foi possível experimentar um currículo que não se centra apenas no ensinar, mas que considera as distintas formas de aprendizagem, buscando incorporar em suas discussões aspectos didáticos, culturais, históricos e políticos. Dessa forma, o que move esse currículo é “o prazer de ensinar junto com a alegria do aprender” (PARAÍSO, 2015, p. 283).

Algumas considerações

As narrativas apresentadas apontam que o livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” vem produzindo efeitos nas práticas pedagógicas dessa escola do município do Rio Grande, RS. Entre os efeitos produzidos, destacamos o engajamento de professoras e estudantes na concepção e no desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, baseado no livro. O projeto desafiou as docentes a abordarem a produção dos corpos nas disciplinas que lecionam e tornou o ambiente escolar mais interessante para os/as

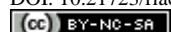
estudantes, pois abordou temas com os quais estavam familiarizados, tais como as mudanças dos corpos, *bullying*, sexualidade, entre outros.

As narrativas produzidas pelas professoras demonstram que o livro foi bem aceito pela comunidade escolar. Entre os pontos destacados, estão a temática abordada na obra, que estabelece relação com o dia-a-dia dos/as estudantes, e o fato de o livro apresentar os conteúdos de ciências relativos ao corpo humano de uma maneira lúdica e divertida, a qual agrada aos/às alunos/as. As docentes também reafirmam o discurso de que a temática do corpo deve ser restrita ao oitavo ano, afirmando que os/as estudantes menores não possuem maturidade para abordar tal tema e, no ano seguinte, os temas são outros. Dessa forma, ainda que a atividade tenha propiciado algumas rupturas na maneira de perceber o ensino dos corpos, ainda estamos presos/as à estrutura conteúdo/série. Aponta-se que esse fato não se restringe ao conteúdo corpo humano, pois a professora de matemática afirma ter tido dificuldades no desenvolvimento do projeto, posto que os temas abordados no oitavo ano não estabeleciam relação com o livro. Nesse sentido, entendemos que ainda existe um lugar “certo” e pré-determinado para abordar cada assunto e esse lugar é dado através da organização curricular, do livro didático e das docentes, que acabam por seguir tais documentos.

Apesar das limitações, as atividades propostas, de acordo com as docentes, suscitararam a curiosidade dos/as estudantes, mobilizando-os a pesquisarem outras temáticas que não haviam sido discutidas em sala de aula. Assim, tal abordagem possibilitou o desenvolvimento de uma aprendizagem prazerosa, ancorada nas experiências dos/as estudantes. Logo, entendemos que compreender a ciência e o currículo escolar como produções históricas, políticas e culturais, imersas em relações de poder-saber, pode constituir um caminho para podermos pensar outras formas de ensino e de aprendizagem. O livro “Os 15 de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”, ao propor uma abordagem distinta da encontrada no livro didático, possibilita brechas para que outras formas de organização do trabalho docente emerjam, possibilitando que outras formas de se pensar o corpo no currículo escolar ganhem espaço nas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

BARROS, S. C. de. **Sexting na adolescência**: análise da rede de enunciações produzida pela mídia. 2014. 188f. Tese. Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.



BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. 9. ed. Brasília, 2012.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRUNS, M. A. de T.; DAVI, E. H. D. Travestis: corpos em trânsito!? Sonho, mito e realidade. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação.** Araraquara, v. 11, n. esp. 1, p. 434-444, 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8564> Acesso em: 19 jun. 2016.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. *et al.* **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CUNHA, A. M. de O.; FREITAS, D.; SILVA, E. P. de Q. O corpo da ciência, do ensino, do livro e do aluno. In: PAVÃO, A. C. (Coord.) **Coleção Explorando o Ensino.** Ciências: ensino fundamental. v. 18. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FAZENDA, I. C. A. Reflexões Metodológicas sobre a tese: interdisciplinaridade – um projeto em parceria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FOUCAULT, M. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GONDIM, S. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

LARA, I. C. M. de. **Jogando com a Matemática de 5^a a 8^a série.** São Paulo: Rêspel, 2003.

LARROSA, J. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, J. **La experiencia de la lectura.** Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, T. T. da. **O Sujeito da educação:** Estudos Foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Curriculum, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2000.



PARAÍSO, M. A. Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. In: KIRCHOF, E. R.; WORTMANN, M. L.; COSTA, M. V. (Org.) **Estudos Culturais e Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas. Ed. da Ulbra, 2015.

QUADRADO, R. P. **Adolescentes**: Corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo. 129f. Dissertação. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Rio Grande, 2006.

RIBEIRO, P. R. C.; ÁVILA, D. A. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias...a narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: SILVA, G. R.; HENNING, P. C. (Org.). **Cadernos Pedagógicos**, Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos – Rio Grande. Editora da FURG, 2013.

SANTOS, L. H. S. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema... Porto Alegre. Editora da Universidade UFRGS, 2004.

SILVA, C. K. Da.; GROENWALD, L. O. Integrando a Matemática ao tema Educação Ambiental. **Paradigma**. Maracay, v. XXII, n. 2. 2001. Disponível em: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2962/1388>. Acesso em: 8 mar. 2016.

SILVA, E. P. de Q. **A invenção do corpo e seus abalos**: diálogos com o ensino de Biologia. 2010. 202f. Tese. Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

Como referenciar este artigo

CHIMIESKI, T. G.; QUADRADO, R. P. Analisando narrativas sobre a utilização do livro “os 15 anos de mariana” em uma escola municipal do rio grande, rs. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 77-93, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.8784

Submissão: 17/09/2016

Revisões requeridas: 25/04/2017

Aprovação final: 05/11/2017

UMA BREVE REFLEXÃO DO PERCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: EM FOCO A FORMAÇÃO CONTINUADA

UNA BREVE REFLEXIÓN SOBRE EL CAMBIO DE LAS POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN BRASIL: ENFOCADA A LA FORMACIÓN CONTINUA

A BRIEF REFLEXION ON EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES' PATH IN BRAZIL: FOCUS ON CONTINUED EDUCATION

Valdirene Eliane Bailon de SOUZA¹
Rita Márcia Andrade Vaz de MELLO²

RESUMO: O presente estudo objetiva analisar o percurso das políticas públicas educacionais no Brasil e discuti-las para a formação continuada de professores, averiguando a intervenção do Banco Mundial (BM) nesse contexto. O procedimento metodológico se deu através da análise bibliográfica da literatura especializada, com abordagem qualitativa. Dessa maneira, almeja-se que a temática apresentada contribua para promover o debate acerca das políticas públicas, além de apontar as fragilidades da relação Estado e Sociedade, que por vezes tornam as políticas públicas apenas instrumentos de controle estatal e social. Conclui-se que a política educacional voltada para formação continuada de professores da educação básica só terá sentido quando democraticamente construída por uma identidade coletiva e não individual.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas educacionais. Formação continuada. Banco mundial.

RESUMEN: *El presente estudio pretende analizar el cambio de las políticas de educación pública en Brasil y discutirlas para la formación continua de profesores, averiguando la intervención del Banco Mundial (BM) en este contexto. El procedimiento metodológico se hizo a través del análisis cualitativo de bibliografía especializada. De esta manera se espera que la temática presentada contribuya a promover el debate sobre las políticas públicas, además de resaltar las debilidades de la relación Estado y Sociedad, que en ocasiones hacen que las políticas públicas no sean otra cosa que instrumentos de control estatal y social. Se concluye, que, una política educacional dirigida a la formación continua de los profesores de educación básica, solo tendrá sentido cuando sea democráticamente construida por un identidad colectiva y no individual.*

PALABRAS CLAVE: *Políticas públicas educacionales. Formación continua. Banco mundial.*

¹ Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa – MG – Brasil. Professora do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-9855-4823>>. E-mail: valdirene.goncalves@yahoo.com.br

² Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa – MG – Brasil. Professora do Departamento de Educação e Coordenadora de Cursos Lato Sensu. Pós-Doutora pela Université Paris Descartes (Sorbonne). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-7473-9559>>. E-mail: ritamarciamello@gmail.com.br



ABSTRACT: This study aims to analyze the route of educational public policies in Brazil and discuss them regarding continued teacher education, investigating the World Bank's intervention in this context. In such case, it aims that the theme presented contributes to promote public policies' debate, besides indicating the weaknesses of the relationship between State and Society, which sometimes only makes public policies an instrument of state and social control. It concludes that the educational policy focused on basic education teachers' continued training, will only make sense when democratically constructed by a collective identity not an individual one.

KEYWORDS: Educational public policies. Continued education. World bank.

Introdução

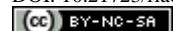
Atualmente a educação pública brasileira é transposta por vários problemas provenientes de uma sociedade capitalista, no entanto, é imprescindível entender sobre o contexto das políticas educacionais voltadas para formação continuada de professores, seus avanços e retrocessos no sistema educativo.

Para Gatti (2010), o surgimento de tantos tipos de formação e de políticas educacionais tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, e nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino. Assim, as questões que envolvem a política educacional no Brasil, especificamente aquelas voltadas para formação continuada dos profissionais da educação, têm sido objeto de inúmeros estudos nas últimas décadas (MAINARDES, 2011).

Nesse sentido, ressalvamos nesse estudo a ideologia que fundamenta o Banco Mundial (BM), que de certa forma orienta e desenvolve políticas visando empreender uma sociedade que atenda aos seus interesses estratégicos. Neste cenário, o BM, apesar de ser um organismo financeiro internacional que se propõe ao financiamento de projetos e políticas para educação, não perde seu caráter explícito de agência financeira diretamente ligada aos interesses econômicos privados.

Percebemos a necessidade de uma compreensão mais ampla sobre a política educacional e sua relação na conjuntura da sociedade brasileira. Desta forma, a partir de uma análise bibliográfica da literatura, com abordagem qualitativa, realizamos um resgate histórico em assuntos que subsidiaram a pesquisa, através de leituras em livros, artigos científicos, planos, relatórios, projetos de lei, decretos, portarias, entre outros.

Para Ludke e André (1986), a análise documental constitui-se em valiosa fonte de informações sobre o objeto de estudo, pois revela aspectos ou complementa informações



obtidas com a utilização de outras técnicas. Sendo uma fonte estável, os documentos podem ser consultados diversas vezes, o que possibilita a retirada de evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. A respeito da análise bibliográfica, Gil (2006) apresenta que a principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Os apontamentos e as reflexões expressas neste estudo se constituem, num primeiro momento, no embasamento teórico abordando as políticas públicas educacionais, e a intervenção de agentes internacionais, nesse caso específico, o Banco Mundial (BM). Em seguida, buscaremos apresentar as políticas públicas voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação. E, nas Considerações Finais, procura-se mostrar, de forma crítica e reflexiva, o que se consideram pontos positivos e negativos das políticas, no tocante à melhoria da qualidade da educação por intermédio da formação continuada.

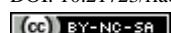
Assim, através desse artigo procuramos apresentar alguns caminhos possíveis para que os estudos sobre as políticas educacionais possam, além de apontar as fragilidades da relação Estado e Sociedade, que por vezes tornam as políticas públicas apenas instrumentos de controle estatal e social, também apreender a configuração que as mesmas assumem nos diferentes contextos em que são aplicadas.

Breve apontamento sobre a política educacional e o Banco Mundial (BM)

Consideramos importante salientar que as mudanças vivenciadas no período de 1990 na educação brasileira estão envoltas na evolução das LDBs e, especialmente, no uso de Políticas Públicas Educacionais voltadas para a construção de uma educação com qualidade. Abordaremos a seguir algumas expressões e opiniões sobre as políticas públicas educacionais na visão de alguns autores.

No cenário brasileiro, com ênfase para o período de 1990, a expressão Políticas Públicas Educacionais ganhou expressiva notoriedade. No entanto, tais políticas nem sempre trouxeram os resultados esperados, pois somente garantir o acesso à educação pública não significa que a mesma tenha qualidade e que, efetivamente, os usuários terão seus direitos respeitados (SETUBAL, 2012).

Diante deste aspecto, tem-se que as Políticas Públicas se voltam para o enfrentamento dos problemas existentes no cotidiano das escolas. Porém, somente o direcionamento destas para a educação não constitui uma forma de efetivamente auxiliar professores, crianças e adolescentes a um ensino de melhor qualidade, posto que existem outros pontos que também



devem ser tratados a partir das Políticas Públicas, como os problemas de fome, drogas e a própria violência que vem se instalando nas escolas em todo o Brasil (QUADROS, 2008).

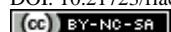
Quando discorremos sobre Políticas Públicas para educação, a abordagem em si, trata-se da articulação de projetos que envolvem o Estado e a Sociedade, na busca pela construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, ou seja, que resgate a construção da cidadania (GIRON, 2008). No entanto, nesse tocante, tem sido para a Educação que os principais organismos internacionais têm se voltado. Articular a educação à lógica de mercado é o esforço empreendido pelos projetos de reforma educacional para a Educação na contemporaneidade, empreendido e financiado por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM).

A importância que o Banco Mundial (BM) vem desempenhando nos rumos das sociedades capitalistas dependentes alterou-lhe profundamente sua função histórica, como se pode observar na seguinte assertiva de Torres (1998, p. 126):

O Banco Mundial transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das Nações unidas especializada em educação. O Financiamento não é o único e o mais importante papel do BM em educação (representando apenas 0,5% da despesa total pelos países em desenvolvimento neste setor); o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial.

Para situarmos melhor segundo o exposto pelo autor, as reformas educacionais foram marcadas pela influência das agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. Os documentos formulados por essas agências, além de prescrever as orientações a serem adotadas, também forjaram discurso justificador das reformas. “[...] tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de como fazê-las” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA 2005, p. 430).

No Brasil, a intervenção dessas agências, sobretudo a do Banco Mundial (BM), decorreu mais da influência política junto aos governos por meio da imposição de temas prioritários, linhas de ação e de um enfoque economicista das políticas educacionais, do que



dos recursos financeiros que são mobilizados para a implantação de projetos educacionais (HADDAD, 2008).

Em relação às recomendações do Banco Mundial (BM) para a educação, elas são balizadas dentro de uma perspectiva economicista, e a educação passa a ser encarada como fator de eficiência dos serviços de ensino e de amparo social. Conforme Tommasi (2007), o caráter educativo é depreciado em favor de uma lógica de mercado, e a educação passa a ser considerada como um pilar estratégico para o desenvolvimento econômico mundial globalizado.

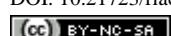
De acordo com o processo normativo, é importante salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Dessa forma, as Políticas educacionais no contexto brasileiro tiveram como fio condutor essas diretrizes, que assumiram um caráter de centralidade nas reformas educacionais brasileiras ocorridas durante o período de 1990 (BRASIL, 2005).

Para Freire (1998), tem-se que o sistema educativo adotado e as Políticas Públicas direcionadas para a educação são elementos que demonstram a preocupação do país com o seu futuro, pois somente o ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade pode construir uma sociedade em que as diferenças socioculturais e socioeconômicas não sejam tão díspares.

O Banco Mundial (BM) desenvolve um papel estratégico na definição das políticas educacionais, atuando, conforme Leher (1998), como “Ministério Mundial da Educação”, exportando pacotes de políticas educacionais aos países em desenvolvimento que sucumbem ao peso e aos interesses do capital internacional. Aqui, a educação restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses dele e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado.

Soares (2007) evidencia que foi no período de 1980, com a crise do endividamento, que iniciou a atuação do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) na área da educação, propondo programas de estabilização e de ajuste da economia brasileira. Esta intervenção não foi só como base na formulação da política econômica interna, como também teve influências sobre o conjunto da legislação brasileira nos diversos âmbitos das políticas sociais.

Contextualizando as políticas educacionais para formação continuada



O ponto de referência que tomamos para olhar as políticas de formação inicial de professores é o papel da escola nas sociedades contemporâneas e, em decorrência, o papel dos professores nesse contexto. Compreendemos que a importância dos professores e gestores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida. Desse modo, a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil.

Primeiramente, se torna viável conhecer as políticas públicas em Educação desenvolvidas no Brasil pelo governo federal para fundamentação desse estudo. Para Azevedo (2003, p. 23), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”, é uma condição exclusiva do governo no que se refere à formulação, deliberação, implementação e monitoramento.

Segundo Gatti (2010), tudo que possa oferecer oportunidade de conhecimento, reflexão, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer nível, é considerado formação continuada. Assim, podemos afirmar que essa perspectiva é abrangente e inclui trocas diárias com os pares no cotidiano escolar, horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições, e também pode ser buscada pelo próprio docente em lugares diversos. Além disso, as atividades podem ser oferecidas através de processos a distância, semipresenciais, presenciais, entre outros.

Para Fusari e Rios (1995, p. 38), a formação continuada é entendida como “[...] o processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir, criando e reproduzindo, o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade”. Essa competência, definida pelos autores como saber fazer bem o que é necessário, desejado e possível no espaço de sua especialidade, não deve ser entendida como algo estático e sim como algo que se constrói pelos profissionais em sua práxis cotidiana.

Sobre essa perspectiva, a formação continuada de professores da Educação Básica em serviço tem sido contemplada em muitas reformas educacionais. Apesar disso, a realidade verificada, na grande maioria das instituições, é que os programas de formação pouco têm contribuído para que aconteçam mudanças significativas em sala de aula em relação à concepção de ensino-aprendizagem; à aprendizagem dos alunos e à coerência de um referencial teórico metodológico.



Segundo as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), a formação continuada dos profissionais da educação pública deveria ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção incluía a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior. Mesmo com toda essa preocupação com a formação continuada, ainda é possível observar que existe no Brasil um quantitativo significativo de profissionais sem formação superior atuando no Ensino Fundamental em quase todo o país, e professores sem formação adequada atuando no Ensino Médio (CHAVES, 2012).

Uma das maiores críticas ao PDE recai sobre o fato de ser um plano de governo sem garantia de continuidade. Já de acordo com o MEC, o ponto forte desse plano é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Através desse apontamento e analisando brevemente essas questões, as políticas de formação de professores no Brasil empreendeu maiores esforços no sentido de viabilizar por todos os meios, presencial ou a distância, a elevação do nível de formação dos docentes da rede pública.

Vários autores têm discutido a formação continuada de professores, tais como: Nóvoa (1992); Fusari e Rios (1995); Candau (1999); Demo (2000); Ferreira (2000); Domite (2006); Gatti (2010); entre outros.

Para Demo (2000), os cursos de formação continuada de professores precisam ter como prioridade a aprendizagem do aluno, então, o professor precisa estudar, nos encontros de formação, teorias e práticas de aprendizagem, ou seja, é necessário aprender a pesquisar estratégias ativas que ajudem na construção e reconstrução de conhecimento. Para tanto, é necessário que haja continuidade no processo de formação, já que não é em um ou em alguns encontros que o professor irá desenvolver essas aprendizagens.

Atualmente há vários programas³ de formação continuada oferecidos pelo governo em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Dentre os que estão vigentes no momento, podemos citar: o Programa Mais Educação, Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional, entre outros.

De acordo com Domite (2006), vários modelos têm sido propostos para a formação de professores, entre os quais bem poucos voltados para a formação do professor (a) enquanto

³ Para saber mais sobre os Programas de Formação Continuada vigentes, basta acessar o link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=15944:programas-do-mec-voltados-formacao-de-professores.

sujeito social de suas ações e, por isso, mais do tipo transmissivo e impositivo, outros já mais centrados nos tipos de processos de transformação e na própria dinâmica formativa.

De fato, nos últimos anos, as discussões em torno da formação continuada não têm colocado como prioridade a preparação do professor para o ensino dos conteúdos. Mas sim, como já dito, destacado a importância do professor como profissional reflexivo, que deve preocupar-se tanto com as necessidades emocionais e intelectuais dos educandos, assim, também com as funções sociais da educação, exercitando-se como colaborador político do projeto pedagógico educacional.

Ainda assim, mesmo em meio a essa diversidade de pontos de vista e embora os órgãos responsáveis pelo sistema educacional pareçam cientes de que a especialização e a atualização são determinantes para a transformação da qualidade do ensino, deparamo-nos com programas que se resumem a cursos inteiramente programados e estruturados a priori, antes dos formadores ou organizadores saberem quais grupos de profissionais serão formados.

Quando isso ocorre, como bem ressalta Nóvoa (1992), o professor é colocado no nível mais baixo da ordem epistemológica, sendo visto, e se comportando, muitas vezes, como executor de programas muito padronizados, que são preparados em níveis de organização escolar distantes do seu local de aplicação, tornando-se assim dependente de especialistas para solucionar problemas recorrentes em sua prática.

Por questionarmos e tentarmos compreender os problemas provenientes do âmbito escolar, principalmente, da relação professor-aluno, no qual programas são elaborados sem levar em conta a realidade, problemas, eficiências ou deficiências, é que ressalvamos a forma pela qual algumas instituições elaboram seu plano de ação diante dos cursos de formação continuada. Segundo Caldeira (1993), a maior parte dos conhecimentos que os professores “recebem” nos cursos são definidos de fora, o que explica a relação de exterioridade que os docentes estabelecem com eles.

Conforme o autor Candau (1996), os cursos de Formação Continuada de Professores devem reconhecer a necessidade de um profissional que se envolva com o cotidiano da escola e que possa intervir na construção e reconstrução dos processos que se desenvolvem nas instituições escolares.

Por consequência, é necessário que o profissional da educação possa refletir criticamente a respeito das demandas sociais, de sua função nesse contexto e da necessidade de formação contínua ao longo de sua carreira profissional, uma vez que entendemos a formação de professores a partir da ideia de continuidade, de incompletude. Porto (2000, p. 14), reforça este pressuposto ao afirmar que:



A formação não se conclui, cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado, mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo.

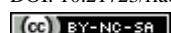
Compreendemos e defendemos que formação continuada precisa ser um processo contínuo, permanente e integrado ao dia-a-dia dos professores e da própria instituição escolar. A educação escolar precisa de um profissional em constante processo de aprendizagem, um professor que repense, avalie e refaça o seu trabalho com leituras, pesquisas e troca de experiência. Por intermédio destas ações, ele vai questionando o próprio modo de proceder, reconstruindo permanentemente o seu fazer pedagógico.

Podemos notar que com o processo de globalização as políticas públicas estão mais a serviço da lógica do mercado do que voltadas ao atendimento das necessidades e demandas sociais, deixando de lado o compromisso com as camadas populares, reflexo do sistema produtivo e de acumulação, caracterizado pela privatização e exclusão social. Segundo Saviani (1987, p. 1):

Considerar a política educacional como dimensão da política social significa, fundamentalmente, considerar a política educacional como tendo compromisso com as camadas populares, isto é, com aquelas camadas que não se beneficiam diretamente do desenvolvimento econômico. Nesse sentido, me parece que a questão central diz respeito ao desenvolvimento intelectual das massas [...] encaminho as discussões entre a educação e as chamadas políticas especiais [...] um desenvolvimento intelectual satisfatório a criança necessita de algumas pré-condições, como por exemplo, a alimentação, ambiente familiar adequado e, assim por diante. E, aí, então, são acionadas as políticas especiais, como por exemplo a merenda escolar.

Ao discorrer sobre a qualidade dos professores da educação básica, também se está indiretamente referindo aos gestores de escolas que de origem são professores. Não é de hoje que pesquisas apontam que as formas de atuação dos gestores escolares estão relacionadas às condições de um funcionamento mais efetivo das escolas (CASTRO, 2006). Isso mostra que a formação inicial dos docentes tem implicações amplas para as escolas, na medida em que também esses profissionais poderão ser convocados a exercer a função de coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais, gestores, ou outras atividades nas redes de ensino.

Entre as medidas do governo federal que ocorrem nessa direção, uma das mais importantes pelas dimensões que assume é a criação da Universidade Aberta do Brasil



(UAB)⁴, por meio do Decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. Seu objetivo é promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de Educação a Distância (EaD) (BRASIL, 2005).

A instituição do sistema UAB ocorreu logo após a promulgação do Decreto nº 5.622/2005, que conferiu novo ordenamento legal à EaD, equiparando os cursos nessa modalidade aos cursos presenciais e estabelecendo a equivalência de diplomas e certificados na educação superior. A medida legal assenta-se no pressuposto de que a EaD constitui a iniciativa de maior alcance para enfrentar as novas demandas do número de egressos do ensino médio e de formação docente, estimada, em 2002, em 875 mil vagas no ensino superior (GATTI; BARRETTTO, 2009).

A institucionalização da formação superior de docentes a distância, concebida sob a forma de educação continuada que utiliza essas novas tecnologias, teve impulso na UAB por meio do Programa Pró-Licenciatura, criado pelo MEC, em 2005, e dirigido a professores em serviço sem formação em nível superior ou atuando fora da área de sua formação. A oferta de programas de formação inicial nesses moldes representou uma ruptura com os programas de curta duração e com o caráter mercadológico que informava muitos deles (FREITAS, 2007).

A UAB tornou-se um dos principais instrumentos de execução das políticas de formação em nível superior do MEC, ao lado do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que se propõe a criar condições de ampliação do acesso aos cursos de graduação públicos e de permanência neles, mediante melhor aproveitamento da infraestrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades.

Conforme aponta Costa (2007), a UAB foi instituída pelo MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e a coordenação da Capes, e com a participação de IFES⁵ pertencentes esta rede, para a oferta de cursos semipresenciais de formação continuada e a elaboração de material didático específico.

As propostas dos cursos pelas IFES são orientadas por critérios estabelecidos em edital do MEC, que define objetivos, público-beneficiário, carga horária, organização dos módulos,

⁴ A UAB é um sistema integrado por instituições Federais de ensino superior (IFES) que oferece cursos dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior. A prioridade é de atendimento aos professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

⁵ Instituto Federal de Ensino Superior.

conteúdo e proposta metodológica. Há indicação clara de que a metodologia dos cursos deve atender ao desenvolvimento de um percurso de aprendizagem que se inicia com o diagnóstico da realidade na qual os cursistas vivem, seguindo-se de aprofundamento teórico-conceitual das temáticas mencionadas, até a conclusão de um projeto de intervenção local, que é o trabalho final de curso. Não se trata ainda, em decorrência da dimensão temporal dos cursos, da implementação desses projetos no decorrer dos cursos, com monitoramento, apoio, orientação dos formadores dos cursos, como sugerem as experiências mais bem-sucedidas de formação docente (BRASIL, 2005).

Nessa perspectiva, analisando dentre os vários aspectos acima citados, é possível observar a necessidade de valorização da criticidade nos cursos de formação, ou seja, torna-se imprescindível realizar uma formação focada em práticas formativas que ajudem o professor a desenvolver uma postura crítica a respeito de sua prática pedagógica, da realidade social, tendo como objetivo analisar criticamente o contexto em que atua.

Considerações finais

Este estudo teve como foco refletir sobre as políticas educacionais em geral e buscar entender os mecanismos que movimentam o sistema; intervir nesse contexto é fundamental na busca de outro tipo de sociedade que tenha um projeto educativo centrado no ser humano e na valorização de suas potencialidades.

O Banco Mundial (BM) surge nesse cenário das políticas educacionais, como forma de superar a fragilidade da educação. A ênfase dada pelo banco à formação continuada é decorrente de uma análise que privilegia aspectos econômicos, baseada em estudos de custo-benefício, em que a formação docente é pensada em termos da melhor forma de se produzir um profissional competente tecnicamente. Nessa lógica, a educação em serviço apresenta-se como forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação.

O investimento na educação continuada é proposto pelo banco na perspectiva de melhorar o desempenho docente mediante maior domínio que o professor venha a ter dos conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas para ministrá-las, instrumentalizando o docente para seguir diretrizes e normas curriculares. A competência pensada em termos de autonomia, que exige formação técnica e política, faz parte da agenda daqueles comprometidos com uma educação fundada na ideia de emancipação.

Nesse sentido, diante das reflexões aqui explicitadas, concordamos com Tedesco (2010), quando este afirma que na educação se tem elaborado muitas soluções para problemas

que não são concretos e se continua sem soluções para os problemas concretos das redes de ensino. Segundo o autor, o problema educacional central e essencial não é propriamente a descentralização, a autonomia, as escolas, a gestão, as questões que se mostram prioritárias nas reflexões sobre política educacional. Esses fatores mudam seus sentidos, conforme interesses e movimentos histórico-sociais diversos.

Entendemos que a formação continuada deve estar vinculada, articulada ao âmbito do trabalho docente e tendo a escola como lócus de formação. É necessário que o professor vivencie a teoria e a prática, e que estes sejam subsidiados por um referencial teórico-metodológico crítico, que ao ser desenvolvido em sala de aula dê prioridade à aprendizagem do aluno e ao crescimento profissional do professor.

Concluindo, pode-se afirmar que a política educacional só terá sentido quando democraticamente construída por uma identidade coletiva e não individual. O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em vista disso, corroboramos com as afirmativas de Mainardes (2011), ao apontar que as novas relações entre Estado e Sociedade são definidas para a conformação social, tendo na Educação instrumento hegemônico de legitimação das relações sociais vigentes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JUNIOR, Orlando A. dos *et al.* **Políticas públicas e gestão local:** programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro, FASE, 2003.

BRASIL. Orientações Gerais. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2005.

CALDEIRA, A. M. S. **La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber.** 1993. 347f. Tese (Doutorado), Universidade de Barcelona, Barcelona, 1993.

CASTRO, C. M. **A escola que os brasileiros frequentaram em 1985.** Brasília: Ipea, 2006.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CHAVES, S. D. **Políticas Públicas de formação continuada de professores:** a experiência do município de Itaguaí. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá, 2012.



COSTA, C. J. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática Educativa**, v. 15, n. 2, 2007.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 272 p.

DOMITE, M. C. C. **Formação de professores e Etnomatemática**: compreendendo para pedir mudanças. In: III SIPEM – Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática, Águas de Lindóia, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. **Formação continuada dos profissionais do ensino**. In: Caderno Cedes, Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIRON, G. R. **Desafios políticos para educação**. Travessias, Cascavel/PR, v. 2, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2008.

HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 195-227.

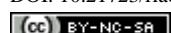
LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo/SP: FEUSP, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MAINARDES, J; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: Ball, S. J.; Mainardes, J. (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. 1^a ed. São Paulo: Cortez, 2011, v., p. 143-172.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petropólis: Vozes, 2000.



PORTE, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda J. (Org.). **Formação continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-37.

QUADROS, N. H. B. de. **Políticas públicas voltadas para a qualidade da educação no ensino fundamental**: inquietudes e provocações a partir do plano de desenvolvimento da educação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Passo Fundo-RS: Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, 2008.

SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino, São Paulo, Cortez, 1987.

SETUBAL, M. A. Com a palavra. **Consulex**. Ano XVI. N.382. 15 de dezembro de 2012.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Lívia de.; WARDE, Mirian Jorge.; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-39.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.427-446, jul./dez.2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4^a ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. *et al.* **Políticas educativas y territorios**: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO – IIPE, 2010.

TOMMASI, L. de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. IN: TOMMASI, Lívia de.; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica: as estratégias do Banco Mundial IN: TOMMASI, Lívia de. et al. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-193.

Como referenciar este artigo

SOUZA, Valdirene Eliane B. de.; VAZ DE MELLO, Rita Márcia. Uma Breve reflexão do percurso das Políticas Públicas Educacionais no Brasil: em foco a formação continuada. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 94-107, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.8654

Submissão: 19/07/2016

Revisões requeridas: 20/05/2017

Aprovação final: 08/03/2018

FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA: UM OLHAR PARA HUMANIZAÇÃO DOS SUJEITOS NA EDUCAÇÃO

FORMACIÓN Y ACCIÓN DOCENTE EN LA PERSPECTIVA SOCIO-HISTÓRICA: UNA MIRADA PARA LA HUMANIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN

EDUCATIONAL TRAINING AND ACTION IN A SOCIO-HISTORICAL PERSPECTIVE: A LOOK AT HUMANIZATION IN SCHOOL EDUCATION

Jacqueline Daniele França de ALMEIDA¹
Marta Silene Ferreira BARROS²
Taira Sanches RABAL³

RESUMO: O estudo proposto tem por objetivo principal compreender o processo de humanização e emancipação dos sujeitos, considerando a formação dos profissionais da educação como significante na Educação Escolar. A justificativa para a realização da pesquisa se dá pela identificação de uma educação atual que tem invertido as prioridades em relação a sua finalidade, desse modo, o espaço que poderia contribuir para a concepção de indivíduos desenvolvidos em suas máximas potencialidades, acaba ficando a serviço da manutenção do sistema capitalista. O problema que suscitou a investigação se resume em: quais as premissas necessárias para uma ação docente que transcenda a lógica do capital e conduza à humanização dos indivíduos na sociedade? Na metodologia do estudo optou-se por uma abordagem qualitativa, pautada na pesquisa bibliográfica para elaboração do corpo teórico, sobretudo sob os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, ambas fundamentadas pelos fundamentos do materialismo histórico-dialético. Os resultados acabam por revelar uma prática pedagógica fragilizada pela falta de consciência e intencionalidade das atividades propostas, isso não desassociando a escola de toda a conjuntura da sociedade a qual está inserida, que por sua vez tem um sistema econômico vigente que “dialoga” não só com a economia, mas com o modo de produzir, de se relacionar, de pensar, de agir. Ainda assim, pode-se avaliar que mesmo com os obstáculos dentro do contexto escolar, há possibilidades de superação para uma formação de sujeitos preparados visando à humanização.

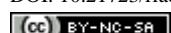
PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação. Ação docente. Humanização.

RESUMEN: *El estudio propuesto tiene por objetivo principal comprender el proceso de humanización y emancipación de los sujetos, considerando la formación de los profesionales de la educación como significante en la Educación Escolar. La justificación para la realización de la investigación se da por la identificación de una educación actual que ha invertido las prioridades en relación a su finalidad, de ese modo, el espacio que podría contribuir a la*

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Discente do PPG em Educação. ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-0422-4533>>. E-mail: jacque.daniele@yahoo.com.br

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Professora Associada B do Departamento de Educação. ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-1924-8490>>. E-mail: mbarros_22@homail.com

³ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Discente do PPG em Educação. ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-9523-5280>>. E-mail: tairasanches@hotmail.com



concepción de individuos desarrollados en sus máximas potencialidades, acaba quedando al servicio de la mantenimiento del sistema capitalista. El problema que suscitó la investigación se resume en: ¿cuáles son las premisas necesarias para una acción docente que trascienda la lógica del capital y conduzca a la humanización de los individuos en la sociedad? En la metodología del estudio se optó por un abordaje cualitativo, pautado en la investigación bibliográfica para la elaboración del cuerpo teórico, sobre todo bajo los principios de la Pedagogía Histórico-Crítica y la Psicología Histórico-Cultural, ambas fundamentadas por los fundamentos del materialismo histórico-dialéctico. Los resultados acaban por revelar una práctica pedagógica fragilizada por la falta de conciencia e intencionalidad de las actividades propuestas, eso no desasociando la escuela de toda la coyuntura de la sociedad a la que está inserta, que a su vez tiene un sistema económico vigente que "dialoga" no sólo con la economía, pero con el modo de producir, de relacionarse, de pensar, de actuar. Sin embargo, se puede evaluar que incluso con los obstáculos dentro del contexto escolar, hay posibilidades de superación para una formación de sujetos preparados para la humanización.

PALABRAS CLAVE: *Educación. Entrenamiento. Acción docente. La humanización.*

ABSTRACT: *The main objective of this study is to understand the process of humanization and emancipation of the subjects, considering the training of education professionals as significant in School Education. The justification for the research is given by the identification of a current education that has inverted the priorities in relation to its purpose, in this way, the space that could contribute to the conception of individuals developed to their maximum potential, ends up being in the service of the maintenance of the capitalist system. The problem that has arisen from research is: what are the premises necessary for a teaching action that transcends the logic of capital and leads to the humanization of individuals in society? In the methodology of the study we opted for a qualitative approach, based on the bibliographical research for the elaboration of the theoretical body, especially under the principles of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology, both based on the foundations of historical-dialectical materialism. The results turn out to reveal a pedagogical practice weakened by the lack of awareness and intentionality of the activities proposed, this not disassociating the school from all the conjuncture of the society that is inserted, which in turn has a current economic system that "dialogues" not only with the economy, but with the way of producing, of relating, of thinking, of acting. Nevertheless, it can be evaluated that even with the obstacles within the school context, there are possibilities of overcoming to a formation of prepared subjects aiming at humanization.*

KEYWORDS: *Education. Formation. Teaching action. Humanization.*

Introdução

O homem, tal como conhecemos, é uma invenção da própria humanidade. Ao longo dos tempos, conforme as necessidades de sobrevivência solicitavam uma nova ação e comportamento, os indivíduos foram caracterizando sua vida, modificando, por meio do trabalho, a natureza, ao passo que esta também os transformava. Esse processo dialético nunca se estagnou, podendo considerar que os homens de hoje não serão da mesma forma amanhã.



É possível afirmar que o ser humano não nasce humano, mas se torna, por meio da educação. O percurso de vir a ser não se dá sozinho, mas é preciso que exista alguém mais experiente que já se apropriou das máximas qualidades humanas e que ensine o que de fato é da espécie em questão.

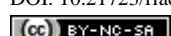
Essa educação do ser social ocorre em diversos ambientes e interações. Ao nascer, as pessoas adultas mais próximas da criança suscitarão necessidades que levarão ao desenvolvimento; mais tarde, a relação com as demais crianças, com os objetos e os novos ambiente apresentados desempenharão a mesma função. Por esse caminho da humanização, considera-se que a educação nas instituições especializadas, a escola, se faz tão necessária quanto as demais, pois é nesse momento que a criança terá contato, de maneira sistematizada, com o que há de mais elaborado pela cultura humana.

Fica inviável falar sobre a educação e humanização de quem chega à escola sem discutir sobre as questões de quem ensina, de quem teórica e praticamente caberia parte desse processo de formação do indivíduo. Acredita-se que a formação desse profissional deveria ser contínua, por assim dizer, o professor no seu trabalho deve ter a síntese do conhecimento, o qual não poderá cessar a busca por sua emancipação humana.

Portanto, o objetivo do estudo busca compreender o processo de humanização e emancipação dos sujeitos, considerando a formação dos profissionais da educação como significante na Educação Escolar. No decorrer da análise algumas questões relevantes e relacionadas à temática serão abordadas, mas pode-se dizer que o problema central que gerou a tensão para a discussão foi: “Quais as premissas necessárias para uma ação docente que transcenda a lógica do capital e conduza a humanização dos indivíduos na sociedade?”. Assim, para traçar um caminho possível na compreensão da lógica elaborada pelas autoras, compilaram-se quatro tópicos nomeados: Educação e Humanização; Da Individualidade a Comunidade: uma educação para além do capital; Educação do Educador: contribuições do conhecimento para emancipação e Possibilidades Para Uma Sociedade mais Humana: o despertar da consciência em Marx.

Espera-se que o estudo contribua para uma análise da sociedade atual, considerando o processo de educação e humanização dos indivíduos que compartilham ideias comuns no sentido da superação da lógica corrompida para uma lógica em que os sujeitos sejam sociais e humanos.

Educação e humanização



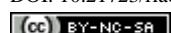
O início do presente estudo emergiu da indagação de saber se em algum momento da vida você se deparou com questionamentos tais como: o que é ser humano? Por que somos do jeito que somos? Como aprendemos o que sabemos? Quem somos nós no mundo? Seja qual for a resposta, debruçamo-nos em temáticas envolvidas a esse respeito a partir da realidade concreta, possibilitando uma maior compreensão do ser e uma análise de como se dá esse processo de formação.

Na atualidade muitas são as perspectivas que buscam compreender a constituição do homem na sociedade. Algumas teorias fundamentam suas ideias na hereditariedade biológica, em que o homem ao nascer já traz em seu gene o que é preciso para desenvolver-se; outras afirmam que tudo que acontece com o sujeito é fruto da vontade suprema de uma divindade e assim o curso da vida fica restrito aos desejos da criatura superior; e há ainda o que corrobora com o método escolhido para esse trabalho, em que o entendimento é de que as pessoas tal como conhecemos são frutos da história, do material, do real que produzem.

A proposta de análise do homem segundo o materialismo histórico dialético não ignora a base biológica do indivíduo, mas não a coloca como essencial a ponto de possibilitar a caracterização tipificada como ser humano. Acredita-se que o corpo biológico traz potencialidades para que haja o desenvolvimento e que por meio da inserção no meio social, com a mediação de outras pessoas que se apropriaram da cultura humana, esse ser pode vir a ser humanizado. Assim, ao nascer não se pode considerar apenas a simples existência de que a criança é humana, mas ela deve tornar-se conforme sua vida em sociedade.

Com esse princípio do ser social a qual todos que compartilham uma vida comum em sociedade metamorfoseiam-se, Gyorgy Lukács escreve em sua obra “Los fundamentos ontológicos del pensamiento y de la acción humanos” (2004), na qual propõe a superação da ontología hegeliana, fazendo o esboço da ontología materialista histórica. A autenticação da discussão até o presente momento fica evidente quando o autor diz que “[...] el hombre pasó del ser natural a la personalidad humana; de un género animal relativamente desarrollado, al género humano, a la humanidad” (p. 48), desse modo, é possível afirmar que a passagem do útero materno a esse novo ambiente não constitui o ser como humano, mas que as interações com outras pessoas elevam o sujeito a esse patamar, então o que e como somos é uma criação da vida em comunidade, em outras palavras da própria humanidade.

Ao conceber que o ser social provém da criação material, logo da história e da cultura, suscita a ideia de que dentre tantas formas de existir e viver o homem teve a oportunidade de escolhê-las e essas escolhas objetivam no hoje tal como são. Tal excerto vai ao encontro de uma afirmação muito conhecida de Marx (2003, p. 07), nas observações que faz do pensa-



mento de Hegel em sua obra 18 Brumário de Luís Bonaparte, na qual evidencia que “os homens fazem sua própria história mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”. Conforme a ideia acima é preciso ressaltar que a liberdade não corresponde aos ideais ilusórios propagados de que é possível realizar qualquer coisa sem levar em conta as circunstâncias, as causalidades.

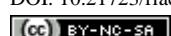
Segundo Lessa (2007, p. 141), a liberdade na constituição da história da humanidade “[...] seria a possibilidade de escolher, entre as alternativas possíveis inscritas no real, aquela mais apta a atender às necessidades postas pelo devir-humano dos homens”, ou seja, a liberdade dos homens perante as possibilidades de escolhas às quais estão relacionadas diretamente suas necessidades enquanto indivíduo e ser integrante de uma sociedade. Os determinantes não são algo imposto pelo universo com uma perspectiva etérea, mas fruto da criação humana.

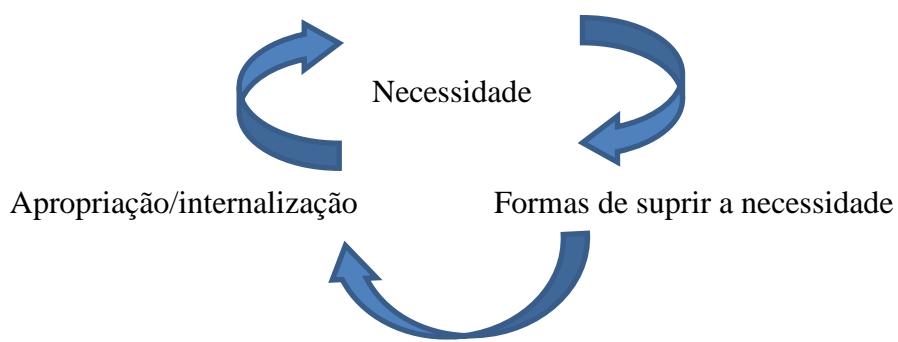
Diante da exposição de como a humanidade é resultado dos próprios homens, que por sua vez não está acabada, mas sim em um constante movimento de modificação, já que a relação homem e natureza altera um ao outro em um processo dialético, a questão subsequente é como quem nasce no mundo atual produz e reproduz essa humanidade?

A resposta deriva de uma palavra chave, apropriação. O significado correspondente ao verbo apropriar é apoderar-se, tomar como seu (FERREIRA, 2010), assim o indivíduo que nasce com bases psicobiológicas em potencialidade para desenvolver-se, com os estímulos necessários internaliza o que lhe é ensinado. Esse processo que simultaneamente parece simples e complexo não seria viável sem a intervenção do “outro” mais experiente. Ele é quem apresenta a produção humana e ensina para qual fim foi criado.

Faz-se necessário evidenciar que Vygotsky, um dos marcos teóricos do presente estudo, foi um pesquisador de grande relevância que se empenhou em entender a relação aprendizagem e desenvolvimento do ser humano em cada período da vida. Desse modo, quando na citação acima se considera essencial a relação com os outros para internalização das formas culturais de ação e pensamento, visualiza-se uma mobilização para humanização.

A palavra apropriação não se desvincilha do ensino. Para que o indivíduo se apodere de algo, mais especificamente de um conteúdo, é necessário que se crie primeiro a necessidade nele, por conseguinte, que alguém o mostre como suprir tal necessidade, ação caracterizada pelo ensino, e assim, a aprendizagem, resultante da internalização que ocorre de maneira gradativa. Para melhor visualização de como se desenvolve o ciclo, observe o esquema abaixo:





É importante ressaltar que esse é um processo contínuo, sempre que uma necessidade é satisfeita, logo, no seio dela outra começa a se criar. Tomemos como exemplo os primeiros meses de vida, na qual a criança nasce apenas com necessidades biológicas de sobrevivência, que se supridas podem engendrar na primeira atividade guia do seu desenvolvimento, a de comunicação emocional direta que tem por característica o envolvimento afetivo com o “outro”, que lhe apresenta o mundo humano aproximando e afastando objetos, usando a linguagem oral e corporal, exibindo os ambientes existentes e assim por diante. Nessa atividade, a relação estabelecida acaba por levar a criança a querer conhecer mais. Por volta de um ano, da forma exploratória emerge uma nova necessidade de entender as finalidades, ou seja, a atividade guia desse processo de periodização do desenvolvimento infantil é a de manipulação objetal (BERNARDES, 2012). Tem-se claro que o novo carrega traços do anterior, pois nesse anterior as possibilidades para emersão do desconhecido surgem.

Verifica-se, a partir do exemplo dado, que logo ao nascer, pelo processo de educação, inicia-se a transformação do ser natural ao humano. Os lugares, as coisas, as pessoas tornam real nesse movimento de necessidade e apropriação, de humanização.

Aprofundemos na especificidade da humanização em um contexto ainda não abordado diretamente até o presente momento, as instituições escolares, que por meio da sistematização de conteúdos elaborados ao longo da história da humanidade, os quais podem contribuir quando o professor assume o compromisso de se debruçar em ensinar as características típicas de nossa espécie. No entanto, em meio a tantas adversidades que emergiram no decorrer da elaboração da sociedade atual, o que se observa, por vezes, são obstáculos com raízes profundas que vão na contramão de um desenvolvimento social saudável. Tendo o método histórico dialético como base, sempre há possibilidades de superação do que está posto, logo, para uma educação que priorize a humanização e a vivência de indivíduos em colaboração mútua no mesmo espaço, a seguir far-se-á uma análise do ensino atual e as novas possibilidades.

Da individualidade para a comunidade: o ensino para além do capital

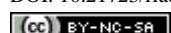
Ao fazer uma análise desde o começo desse estudo, é possível observar que o ensino, com toda sua abrangência, vem permeando as discussões nos meios acadêmicos, ainda que em alguns momentos não explicitamente. Assim, ainda sem aprofundar o conceito de ensinar, quando o termo é citado, logo a memória traz como referência o local, onde grande parte dos sujeitos passaram horas de sua vida, sentados em carteiras enfileiradas tendo à frente uma pessoa que transmitia, facilitava ou ainda mediava o conhecimento.

Embora óbvio, em uma análise introdutória, a escola não pode ser desassociada de toda a conjuntura da sociedade, que por sua vez tem um sistema econômico vigente que “diálogo” não só com a economia, mas com o modo de produzir, de se relacionar, de pensar, de agir. É importante evidenciar que desde o século XVIII, com a Revolução Industrial, o modelo capitalista se consolidou e se tornou predominante a partir da expansão dos seus fundamentos em esfera global; isso quer dizer que atualmente vivemos ainda sob a égide desse sistema, a qual, mesmo que exista um esforço para a emancipação humana, em muitos momentos a alienação consome as pessoas, pois a globalização do capitalismo articulou muito bem seus pressupostos, idealizando-os como naturais com a finalidade de se perpetuarem.

A institucionalidade do sistema capitalista alterou todo o modo de vida conhecido, trazendo uma qualificação para o sistema anterior e colocando o presente e o futuro como essenciais para a valorização da individualização dos sujeitos como elemento vital para instauração da sua lógica (DIAS, 1997): o homem (indivíduo) passa a buscar benefício próprio, deixando à margem o real em que é parte de um todo.

Essa individualização é valorizada quando a política expõe a afirmação de que “todos os cidadãos são iguais perante a lei”, trazendo a ilusão de que a ascensão para uma vida mais estável economicamente, culturalmente e socialmente está para todos. Sabe-se que essa ideologia nada mais é do que um discurso das classes dominantes para apaziguamento das classes subalternas, que lhes dá a possibilidade na esfera das ideias, mas que no real concreto as vias são impossibilitadas.

Em uma colocação muito instigante, Lessa (2007, p. 128) diz que “[...] a sociedade capitalista se constrói como uma enorme arena, na qual os indivíduos não cessam de lutar entre si por um lugar ao sol”, por esse lugar “privilegiado” vale qualquer coisa, inclusive desumanizar-se. Com essa racionalidade instaurada pouco importa a empatia pelo outro, ao contrário, para que haja o lucro acumulativo vale sim a escravidão (ainda que disfarçada), a coisificação



das pessoas e até mesmo iniciar uma carnificina humana. O capitalismo permanece indiferente às crueldades desde que seus objetivos sejam realizados.

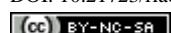
Tornou-se natural passar por um morador em situação de rua sem que isso altere algo nos seres humanos, não existe sensibilidade ao ver uma criança pedindo moedas no semáforo, muito menos se quer saber como está sendo o dia da pessoa que trabalha ao lado. O espaço para humanização dos seres está cada vez mais escasso, tudo gira em torno de como produzir mais em menos espaço de tempo para que o lucro seja cada vez mais satisfatório sem nunca alcançar uma satisfação.

Era preciso estampar a situação a qual produzimos e reproduzimos na atualidade para que a compreensão do ensino na escola se objetive com maior clareza. Como já explicitado, torna-se difícil analisar uma esfera da sociedade sem considerar as demais, já que ambas são partes de um complexo maior, é por isso as instituições de ensino em sua grande maioria compactuam com a formação do homem para o capitalismo.

A escola produz e reproduz a manutenção do sistema. As influências do taylorismo e do fordismo modificaram radicalmente as formas de produção na sociedade e penetraram o ambiente escolar, fragmentando os conteúdos em disciplinas, com professores especializados em uma área do conhecimento e com tempo cronometrado para finalização de cada atividade. A eleição do que se ensinar corresponde unicamente para como manter vivos os preceitos do capitalismo.

O ambiente escolar é o lugar por excelência do conhecimento, contudo, como está posto atualmente, resume-se a moldar as pessoas nos padrões estabelecidos. Desde muito cedo a criança é estimulada a pensar só em si, introduz-se o aforismo de que quem é mais qualificado tem lugar de privilégio na sociedade, e assim a competitividade para ser melhor que o outro, a produção do exército reserva, processualmente é internalizada ainda na escola.

Pensemos em uma educação que supere essa lógica estabelecida pelo capitalismo, uma educação que seja ampla e humanizadora (MÉSZAROS, 2007). Ainda que a escola esteja a serviço do sistema vigente ela é constituída por pessoas, que por vezes, engajadas em seu compromisso político e pedagógico, não medem esforços para apropriar-se continuamente do conhecimento e, assim, criam uma consciência. A música Somos quem podemos ser dos Engenheiros do Hawaii evidencia que “um dia me disseram quem eram os donos da situação, sem querer eles me deram as chaves que abrem a prisão”, assim, por mais que a escola forneça a manutenção do capital, é nela também que se pode encontrar uma saída, mesmo com o entendimento de que não é a redentora da sociedade, mas uma das instituições importantes nesse processo de superação.



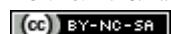
Uma das funções da escola é socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade, pois, enquanto seres sociais, vivemos em conjunto, e todos, sem distinção ou escala de prioridade, tem importância no desenvolvimento do gênero humano. Armando filho, em um estudo sobre a “Humanização e escola como comunidade” (2014, p.59), defende a ideia de que “A comunidade deveria ser a finalidade da humanização”, aprender a viver com os demais sem considerar o próximo um predador, com espaço para sentir, viver e trabalhar em prol do todo.

Educação do educador: contribuições do conhecimento para emancipação

No item anterior refletimos sobre como a escola, dentro da comunidade, pode contribuir para formar o Ser mais voltado para o social do que para o individual. Por consequência do grau de alienação das pessoas, entre elas, os professores, por vezes a escola com o trabalho que desenvolve, deixam de explorar as máximas potencialidades humanas das crianças, reproduzindo situações e condições que tem como foco manter as coisas como elas estão, sem transformá-las no sentido de melhorar o processo educacional. Isso requer que haja um debruçar sobre os fenômenos para estudá-los e compreender o que pode ser feito para mudar esse quadro.

Dentre os vários aspectos que demandam uma profunda análise no contexto da educação e que apresentam considerável relevância na apropriação do conhecimento, elencamos o processo de formação do professor. Em contraposição às concepções de educação, que apontam o professor como um mero facilitador no processo de ensino-aprendizagem, nesse estudo advoga-se em favor da relevância desse profissional como mediador do conhecimento científico, com base nos fundamentos da psicologia Histórico-cultural. Nesse sentido, qual seria o princípio que fundamenta o trabalho educativo do professor, no processo de humanização? Recorremos a Saviani e Duarte (2012, p. 15) na tentativa de responder essa questão de que “[...] se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem”.

Mas como conhecer o homem? Dentro dessa ótica é imprescindível uma reflexão acerca da formação. Para que o professor possa compreender a constituição do aluno enquanto ser humano, faz-se indispensável conhecer seu processo de desenvolvimento, a forma com que aprende e quais os conhecimentos necessários a fim de que este (o aluno) atinja a “máxima apropriação das qualidades humanas” (MELLO, 2007).



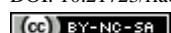
No contexto educacional atual, os requisitos necessários para atuar em sala de aula restringem-se, muitas vezes, à formação inicial. Acontece que, nessa lógica de negligenciar a importância de uma formação continuada, as práticas educativas na escola estão deixando de elevar o conhecimento dos sujeitos a categorias mais complexas, apenas reproduzem aquilo que está posto. Com isso, não estamos afirmando que a ausência de conhecimentos mais aprofundados por parte do professor seja o único fator determinante desse fenômeno, da não formação para que se efetive um ensino de qualidade, mas que, com certeza é uma variável relevante do processo de humanização.

Inquestionavelmente, a formação continuada deve fazer parte da vida do professor, independente do nível educacional em que atua. Os cursos oferecidos pelas instituições e órgãos públicos priorizam alguns níveis, a Educação Infantil, por exemplo, “[...] por vezes não recebe prioridade no tocante à formação continuada” (CHAVES, 2014, p. 124). Observamos nessa questão uma contradição, tendo em vista que, por ser o primeiro nível da Educação Básica, ou seja, a base da formação da criança, consideramos que deveria estar contemplada no contexto da formação do educador.

Na perspectiva de Chaves (2014), quando há cursos de formação, uma questão que merece destaque é a falta de qualidade desses processos, que muitas vezes são descontextualizados, superficiais e sem continuidade. Na maioria das vezes, os cursos ocorrem com grande número de participantes, perdendo de vista as questões importantes e o aprofundamento teórico necessário. Para a autora, esses cursos não têm assegurado “estudos e reflexões que mobilizem o educador para analisar a dinâmica da vida dos homens e sua dinâmica de trabalho, conduzindo-o a uma reavaliação do seu quotidiano” (CHAVES, 2014, p. 121).

É justamente essa dimensão da formação que se prioriza nesse estudo. Se o professor não consegue reavaliar suas práticas por meio da reflexão e tiver a consciência de que é um agente a serviço da alienação ou da emancipação do sujeito, quais as chances de direcionar sua práxis para transformação da realidade em que está inserido e da realidade das crianças? Se o educador, em suas ações, baseia-se em espontaneidades, não fundamenta suas práticas em nenhuma concepção teórica, não estabelece finalidades para o seu trabalho, por conseguinte as atividades soltas e sem propósito esclarecido acabam prejudicando o processo de humanização e emancipação dos sujeitos no ambiente escolar.

Outra questão importante abordada por Chaves (2014) diz respeito aos aspectos que podem ser observados no contexto escolar como sendo reforçadores da imensa distância entre a riqueza e a pobreza, como, por exemplo, a “[...] escassez de materiais didático-pedagógicos, de livros de literatura infantil, jogos e brinquedos e na fragilidade da formação e capacitação



de profissionais da educação" (CHAVES, 2014, p. 122). A condição dos espaços e do ambiente em que a criança passa grande parte do seu dia, na escola, pode ser, de acordo com Chaves (2014, p. 123), "[...] impeditiva para um processo de escolarização humanizadora". Para a autora, isso reflete a desvalorização, por parte do capitalismo, das crianças que advém das classes populares, das famílias trabalhadoras.

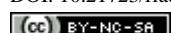
As consequências desse descaso com a educação podem ser trágicas para a sociedade como um todo, já que por uma análise dialética a escola e a sociedade estão em um movimento de influência mútua. Assim, as instituições escolares, em algumas situações, acabam por não cumprirem com sua função, sendo esta compreendida por Duarte (2013b apud DUARTE, 2016, p. 67) como a "[...] função de mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, especialmente a ciência, a arte e a filosofia". Isso não se restringe à educação pública. Dependendo da forma como a educação privada articula os recursos dos quais dispõe aos conhecimentos que elege para o trabalho pedagógico, também deixa as crianças à margem do processo educacional. Nesse sentido, a atual sociedade não está tão distante em comparação com a sociedade analisada por Marx. As desigualdades e contradições impostas pelo sistema econômico capitalista nos impulsionam a estudar e conhecer quais as reais possibilidades que temos, por intermédio do trabalho, de transformar ao menos os contextos nos quais estamos inseridos.

A educação do educador, com base no que foi discutido até o momento, aponta para a urgente e imprescindível formação sólida, fundamentada conforme a pedagogia Histórico-crítica e a psicologia Histórico-cultural, cujos princípios fundantes encontram-se no materialismo histórico-dialético. Essas são abordagens que, de acordo com o contexto atual, elucida questões que apontam para uma possibilidade de transformação no contexto onde os sujeitos estão inseridos. A seguir, essas possibilidades tecerão a discussão.

Possibilidades para uma sociedade mais humana: o despertar da consciência em marx

Refletir acerca de uma sociedade humanizada perpassa várias dimensões. O objetivo, entretanto, é analisar a materialização dessas possibilidades no contexto da educação. Diante de vários desafios e algumas problemáticas no cenário educacional atual, de quais recursos e subsídios dispomos na busca por soluções e superações? Recorre-se novamente ao materialismo histórico-dialético para procurar alternativas que possam amenizar essas questões.

A pedagogia que se desenvolveu a partir desses pressupostos é a pedagogia histórico-crítica, que "[...] era uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais



da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais" (SAVIANI, 2011, p. 118). Esta é a proposta adotada por muitos estados e municípios brasileiros. Entretanto, embora a opção direcione para esse corpo teórico, na prática, as ações do professor apontam para um tipo de ecletismo que, consequentemente, leva a práticas equivocadas em sala de aula. Dessa forma, partindo apenas do que o aluno conhece sem avançar na transposição dos conhecimentos prévios para os conhecimentos científicos, qual tem sido a contribuição para o processo de formação? Certamente, a educação no sentido de humanização do sujeito é aquela que se fundamenta nos conhecimentos mais elaborados pela humanidade.

Duarte (2016, p. 67) afirma que:

O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização dos indivíduos.

Dessa forma, compreendemos que é este o conhecimento que deve ser priorizado pela escola. A educação escolar no nosso ponto de vista representa uma possibilidade de transformar a sociedade por meio do conhecimento. Para Saviani (2011, p. 80), a relação entre sociedade e educação não é unidirecional, a educação tanto é determinada pela sociedade quanto interfere sobre ela, "[...] podendo contribuir para a sua própria transformação".

Nesse sentido, a educação contribui para o despertar da consciência, para conhecer melhor a vida, seu contexto e seus determinantes sociais. Dessa forma, a pedagogia Histórico-crítica apresenta "[...] a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação" (Saviani, 2011, p. 80). A educação escolar dentro da perspectiva fundamentada nos pressupostos de Marx pretende humanizar os sujeitos, levando a uma emancipação do ser, para que assim possa vir a se instaurar uma sociedade com propósitos sociais. Esse processo é árduo e exige do professor um comprometimento com o ensinar, com o desenvolvimento dos sujeitos e como consequência com a sociedade.

Considerações finais

Este estudo partiu do problema acerca das premissas necessárias para uma prática educativa humanizadora que transcendia a lógica do capital. No âmbito da pesquisa, chamamos a atenção para o processo de transposição do ser eminentemente biológico para o ser social, por meio do processo de educação e de apropriação, por parte do sujeito, das qualidades humanas.

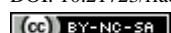
Esse comportamento social é desenvolvido por meio das mediações do outro, com signos e instrumentos culturais produzidos pelas gerações precedentes. Salientamos que essa produção cultural é um direito de todos, independente de sua classe social. Entretanto, esse conhecimento é sonegado, e de certa forma inacessível às classes trabalhadoras, que permanecem alienadas em relação aos seus direitos e ao papel que ocupam na sociedade capitalista. O papel que os sujeitos ocupam está tão naturalizado que parar e refletir acerca dele exige conhecimento sobre a realidade e os determinantes sociais. Como é a vida que determina a consciência, ou seja, ela se forma de fora para dentro do Ser, é preciso conhecê-la para poder fazer algum movimento para transformá-la, e não se conformar com ela e permanecer alienado.

Essa alienação nos desumaniza e nos individualiza. Nesse sentido, afirmamos que a escola poderia produzir o entendimento de que, enquanto ser social, vivemos em conjunto, e todos, sem distinção ou escala de prioridade, tem importância no desenvolvimento do gênero humano.

Avalia-se ser a educação parte da superestrutura de dominação, entretanto, existe a defesa que ela pode ser convertida em ferramenta importante para emancipação, dependendo da concepção de homem com a qual ela trabalha. O trabalho com o conhecimento perpassa a dimensão da educação do educador e constatamos ser urgente e imprescindível uma formação sólida, fundada nos princípios do materialismo histórico-dialético, por acreditarmos que essa é uma abordagem que aponta para uma lógica de transformação do que está posto socialmente.

Dessa forma, considera-se que o conhecimento mais desenvolvido, científico, erudito, que perpassa todos os campos do conhecimento, deve ser priorizado pela escola. Este conhecimento não deve ser sonegado, por essa razão, a escola não pode perder o foco naquilo que é próprio da escola, negando-se e esvaziando-se da educação conforme os propósitos do sistema capitalista. A educação escolar representa uma possibilidade de transformação por meio do conhecimento.

Nesse sentido, é proposta como possibilidade de elevação a formação do professor, fundamentada nos princípios da pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, tendências com pano de fundo no materialismo histórico-dialético, pressupostos que auxiliarião na compreensão sobre a importância do trabalho educativo como uma forma de emancipação do sujeito. Isso deve converter-se em práticas conscientes e intencionais, com objetivos claros quanto à sua atividade principal: o ensino.



REFERÊNCIAS

- BERNARDES, Maria Eliza Maltosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica:** contribuições da Pedagogia Histórico-Cultural para o ensino e aprendizagem. 1. ed. Curitiba, PR:CRV, 2012.
- CHAVES, Marta. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, Maria Izaura.; MELLO, Sueli Amaral.; SILVA. Vandeí Pinto da. (Org). **Educação e desenvolvimento humano:** contribuições da abordagem Histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.
- DIAS, Edmundo Fernandes. **A liberdade (im)possível na ordem do capital:** reestruturação produtiva e passivização. Campinas SP: IFCH/UNICAMP, 1997.
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa. 8. Ed. – Curitiba: Positivo, 2010.
- FILHO, Armando Marino. Humanização e escola como comunidade. In: MILLE, Stela.; BARBOSA, Maria Valeria.; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Org.). **Educação e humanização:** as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editora, 2014.
- LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.
- LUKÁCS, Gyorgy. **Ontología del ser social: el trabajo.** 1. ed. Buenos Aires: Herramienta, 2004, p. 35-53.
- MARX, Karl. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte.** São Paulo: Centauro, 2003.
- MELLO, Sueli Amaral. **Infância e humanização:** algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Florianópolis, 2007. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- MÉSZAROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XXI. Trad. Ana Cotrim; Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 195-223.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.



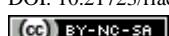
Como referenciar este artigo

ALMEIDA, Jacqueline Daniele França de.; BARROS, Marta Silene Ferreira.; RABAL, Taira Sanches. Formação e ação docente na perspectiva sócio-histórica: um olhar para humanização dos sujeitos na educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 108-122, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11143

Submissão: 28/02/2018

Revisões requeridas: 30/08/2018

Aprovação final: 25/10/2018



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NO ENSINO SUPERIOR, TECNOLÓGICO E TÉCNICO

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA ACTUAR EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR, TECNOLÓGICO Y TÉCNICO

TRAINING OF TEACHERS TO ACT IN HIGHER, TECHNOLOGICAL AND TECHNICAL EDUCATION

Jacques de Lima FERREIRA¹
Marilda Aparecida BEHRENS²
Alexandre Marinho TEIXEIRA³

RESUMO: Este artigo apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso que foi realizada com profissionais de diversas áreas do conhecimento, egressos que realizaram uma formação continuada, uma especialização denominada Formação de Professores, para atuar no Ensino Superior, Tecnológico e Técnico. O problema de pesquisa que orientou a investigação seguiu o seguinte questionamento: Quais são as percepções que os egressos de uma formação continuada tiveram sobre o conhecimento adquirido para o exercício da docência? A investigação realizada teve o objetivo de analisar as percepções dos egressos em relação ao conhecimento adquirido a partir de uma especialização para a formação de professores. A pesquisa envolveu 03 turmas da especialização dos seguintes anos: 2015, com 32 alunos; 2016, com 25 alunos e 2017, com 15 alunos, totalizando 72 alunos egressos investigados. Os dados foram coletados a partir de um questionário com perguntas abertas e fechadas que permitiram realizar a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), com o auxílio do software Atlas Ti. A análise de dados permitiu identificar que o conhecimento pedagógico é essencial para poder vivenciar a docência diante da sua complexidade. Conhecimento este que permite que o professor possa estar em sala de aula para poder utilizar diferentes metodologias de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Formação continuada. Conhecimento pedagógico.

RESUMEN: *Este artículo presenta una investigación de abordaje cualitativo del tipo estudio de caso que fue realizado con profesionales de diversas áreas del conocimiento, egresados que realizaron una formación continuada, una especialización denominada Formación de Profesores para actuar en la Enseñanza Superior, Tecnológico y Técnico. El problema de investigación que orientó la investigación siguió el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las percepciones que los egresados de una formación continuada tuvieron sobre el*

¹ Universidade Positivo (UP), Curitiba - PR - Brasil. Professor Universitário da Graduação e Pós-Graduação. E-mail: drjacqueslima@hotmail.com

² Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba - PR - Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: marildaab@gmail.com

³ Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Gaspar - SC - Brasil. Professor na Graduação e Pós-Graduação em Administração. E-mail: alexandre.marinho@ifsc.edu.br



conocimiento adquirido para el ejercicio de la docencia? La investigación realizada tuvo el objetivo de analizar las percepciones de los egresados en relación al conocimiento adquirido a partir de una especialización para la formación de profesores. La investigación involucró a tres grupos de la especialización de los siguientes años: 2015, con 32 alumnos; 2016, con 25 alumnos y 2017, con 15 alumnos, totalizando 72 alumnos egresados investigados. Los datos fueron recolectados a partir de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas que permitieron realizar el análisis de contenido en la perspectiva de Bardin (2011) con la ayuda del software Atlas Ti. El análisis de datos permitió identificar que el conocimiento pedagógico es esencial para poder vivir la docencia ante su complejidad. Conocimiento que permite que el profesor pueda estar en el aula para poder utilizar diferentes metodologías de enseñanza.

PALABRAS-CLAVE: *Formación de profesores. Formación continua. Conocimiento pedagógico.*

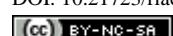
ABSTRACT: *This article presents a qualitative research of the type of case study that was carried out with professionals from several areas of knowledge, graduates who have carried out a continuous formation, a specialization denominated Training of Teachers to act in Higher Education, Technological and Technical. The research problem that guided the research followed the following question: What are the perceptions that graduates of a continuing formation had about the knowledge acquired for the exercise of teaching? The research carried out had the objective of analyzing the graduates perceptions in relation to the knowledge acquired from a specialization for the training of teachers. The research involved 03 specialization classes of the following years: 2015, with 32 students; 2016, with 25 students and 2017, with 15 students, totaling 72 students graduated. The data were collected from a questionnaire with open and closed questions that allowed the analysis of content from the perspective of Bardin (2011) with the help of Atlas Ti software. Data analysis allowed us to identify that pedagogical knowledge is essential to be able to experience teaching in the face of its complexity. Knowledge that allows the teacher to be in the classroom to be able to use different teaching methodologies.*

KEYWORDS: *Teacher training. Continuing education. Pedagogical knowledge.*

Introdução

A educação no Brasil mudou muito nas últimas décadas, mudanças essas influenciadas pelas demandas sociais que buscam a democratização da educação e a inclusão dos alunos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. O processo de democratização está também relacionado à formação dos professores, formação essa que se apresenta complexa e dinâmica, exigindo do formador e do futuro professor uma série de conhecimentos que são essenciais para a docência.

Os conhecimentos que são necessários para que um professor possa atuar hoje em sala de aula possibilitam uma série de discussões no campo da formação de professores,



principalmente para os cursos de licenciaturas e para as instituições de ensino superior. A perspectiva epistemológica do formador de professores no que diz respeito à construção de conhecimento está intimamente relacionada à forma como os formadores planejam e realizam as suas práticas pedagógicas diante do processo de ensino e aprendizagem.

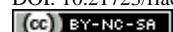
Ao compreender a formação de professores como um processo complexo que permite a construção de conhecimento teórico, metodológico e prático do trabalho docente, considerando que o conhecimento adquirido influencia a prática, a forma em que o professor planeja suas aulas, realiza a organização do currículo e suas demais ações pedagógicas.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso de natureza interpretativa, em seu problema de pesquisa busca responder a seguinte indagação: Quais são as percepções que os egressos de uma formação continuada tiveram sobre o conhecimento adquirido para o exercício da docência? A investigação realizada teve o objetivo de analisar as percepções dos egressos em relação ao conhecimento adquirido a partir de uma especialização para a formação de professores, com vistas a compreender melhor o processo de construção de conhecimento que os bacharéis tiveram, sendo que os mesmos não recebem formação pedagógica na graduação.

Deste modo, este estudo adota postulações de pesquisadores da área, como Saviani (1996), Tardif (2002), Pimenta (2002), Nóvoa (2009), Imbernón (2011), Ferreira (2014), entre outros, para apresentar considerações sobre a formação de professores e conhecimentos necessários à docência. Infere-se que os apontamentos resultantes deste estudo podem, segundo a perspectiva de Creswell (2014), no que se refere a uma pesquisa do tipo estudo de caso, contribuir ao campo teórico investigado com o entendimento verticalizado sobre um assunto, o estudo de um caso, dentro de um processo em um contexto contemporâneo com suas particularidades.

Tendo em vista os itens tomados a partir das postulações de Creswell (2014), acredita-se que os achados dessa pesquisa possam contribuir ao campo da formação de professores, tornando possível identificar quais conhecimentos são essenciais para formar um professor na visão de bacharéis, bem como colaborar com futuros processos formativos tanto na formação inicial e continuada de professores e as particularidades que envolvem o processo formativo.

Depreende-se, assim, que esta pesquisa pode permitir uma melhor compreensão do processo de formação de professores a partir do conhecimento construído pelo aluno que almeja a docência em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino. A pesquisa envolveu 03 turmas da especialização denominada Formação de Professores para atuar no Ensino Superior, Tecnológico e Técnico, dos seguintes anos: 2015, com 32 alunos; 2016, com



25 alunos e 2017, com 15 alunos, totalizando 72 alunos egressos investigados. Os dados utilizados nesta investigação advêm de um questionário com perguntas abertas e fechadas que permitiram realizar a Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva de Bardin (2011) com o auxílio do *software* Atlas Ti.

Na próxima seção são apresentadas postulações teóricas acerca da formação de professores e do processo de construção de conhecimento para a formação docente.

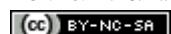
Conhecimentos necessários para a Formação de Professores

O campo da formação de professores apresenta desafios que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem e a qualidade da educação. Os enfrentamentos são inúmeros, não é possível eleger os principais, pois a formação de um professor é algo complexo. Ferreira (2014) enfatiza que a formação de um professor exige uma série de conhecimentos que se estabelecem nas relações humanas, epistemológicas, sociais, entre outras.

Durante o processo de formação docente várias adversidades podem ser encontradas, como: a desvalorização da carreira, as dificuldades de aprendizagem que o aluno apresenta, a dissociação entre teoria e prática, desigualdade social e cultural, deficiência na gestão e no currículo da formação docente, falta de infraestrutura e de tecnologia, formador com metodologia conservadora e uma formação mercadológica que não propicia o conhecimento da profissão e a produção de conhecimento.

Todas as dificuldades mencionadas dependem das políticas educacionais, do contexto social e econômico e, principalmente, do formador, da sua formação e da experiência em relacionar o conhecimento teórico com a prática e do conhecimento da prática profissional. Com o propósito de que a docência possa enfrentar esses desafios mencionados para a formação de um professor, é importante destacar que o processo formativo precisa fornecer o contato com a realidade das instituições de ensino. A realidade da sala de aula apresenta-se tão matizada que muitas vezes a teoria não dá conta de mediar a prática, o professor em formação necessita realizar estágio por mais tempo para poder conhecer e acompanhar a realidade da sala de aula.

Os professores, neste início do século XXI, apresentam-se “[...] como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processo de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados para a utilização das novas tecnologias” (NÓVOA, 2009, p. 13). Ser



professor demanda enfrentar as mudanças e as incertezas da educação, assim como os desafios impostos à carreira docente, pois “[...] a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente. Essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 9).

O exercício da profissão envolve elementos que são advindos da sua formação e experiência, o que torna a sua prática pedagógica única. Dentro dos aspectos que definem a profissão docente, os conhecimentos que o professor utiliza para ensinar podem mudar ao longo da sua formação inicial e continuada. Autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Saviani (1996); Tardif e Gauthier (2001); Tardif (2002); Pimenta (2002); entre outros, chamam os conhecimentos do professor de saberes docentes. Cada autor apresenta uma visão sobre os conhecimentos necessários para a docência, que podem partir das competências que envolvem o seu trabalho até conhecimentos específicos da ação pedagógica, bem como o gerenciamento e o planejamento do conhecimento em forma de disciplinas e conteúdos.

Muitos pesquisadores estudam os conhecimentos que são necessários e que envolvem a formação docente e seu desenvolvimento profissional. Para exemplificar as diferentes denominações em relação aos conhecimentos necessários para a docência, Silva (2011, p. 76) apresenta as denominações utilizadas por diversos autores, conforme o Quadro 01.

Quadro 01 - Denominações utilizadas por diferentes autores para tratar dos conhecimentos necessários para a docência

Autores	Denominações
Ken Shulman (1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; Conhecimento Pedagógico da matéria; Conhecimento Curricular.
Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991) e Tardif (2002)	Saberes profissionais (ciências da educação e ideologia pedagógica); Saberes das disciplinas; Saberes curriculares; Saberes da experiência.
Dermeval Saviani (1996)	Saber atitudinal; Saber crítico-contextual; Saberes específicos, Saber pedagógico; Saber didático-curricular.
Clermont Gauthier (1998)	Saber disciplinar; Saber curricular; Saber das ciências da educação; Saber da tradição pedagógica; Saber experiencial; Saber da ação pedagógica.
Selma Garrido Pimenta (2002)	Saberes da experiência; Saberes do conhecimento; Saberes pedagógicos.
Philippe Perrenoud, Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (2001)	Saber teóricos: saberes a serem ensinados, saberes para ensinar; Saberes práticos: saberes sobre a prática, saberes da prática.

Fonte: Silva (2011, p. 76) quadro adaptado pelos autores.

A partir do quadro apresentado, é possível identificar que a denominação saberes vem sendo utilizada por pesquisadores para se referir aos conhecimentos necessários à docência.

Utilizamos a denominação conhecimento para facilitar o entendimento sobre o objeto de estudo deste artigo.

A formação de um professor é uma atividade sistematizada que permite fornecer informação e conhecimento teórico e prático específico da ação pedagógica, com o objetivo de preparar o docente para exercer a docência; isso requer uma série de conhecimentos que são fundamentais para a sua profissionalização.

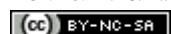
A compreensão é de que existem diferentes pensamentos para entender o que um docente precisa saber para ser professor e exercer a profissão, como já mencionado, e que esses conhecimentos vão depender da formação recebida a partir das políticas educacionais, do contexto social e econômico, do formador e da instituição de ensino.

Formação continuada para o exercício da docência

A pesquisa desse artigo advém de uma formação continuada realizada na forma de uma especialização denominada: Formação de Professores para atuar no Ensino Superior, Tecnológico e Técnico, que acontece em uma grande Universidade particular. Essa especialização tem como objetivo o desenvolvimento e o aprofundamento de conhecimentos teórico-práticos pertinentes à docência no Ensino Superior, Tecnológico e Técnico e demais contextos de ação pedagógica em espaços presenciais ou *online*, enfatizando questões referentes à produção do conhecimento e ao ensino associado à investigação científica. A especialização oferece formação continuada para graduados de diferentes áreas do conhecimento que desejam habilitar-se ao magistério.

Nos cursos de bacharelado, os alunos são formados para exercer uma determinada profissão, sem conhecimentos para o exercício da docência. Os que almejam ingressar no magistério buscam por formação continuada para que possam obter conhecimentos teóricos e práticos necessários para torna-se professor dentro da sua área de formação. O processo formativo geralmente acontece como formação continuada *Lato* ou *Stricto Sensu*.

A especialização ofertada acontece a cada 15 dias e permite aos estudantes vivenciar a ambientação universitária, tecnológica e técnica em diferentes salas de aula, assistindo a aulas nos cursos onde o discente tem formação inicial e outros cursos, bem como observando diferentes metodologias dos professores. O curso apresenta um currículo inovador, estruturado na formação de professores, desenvolvimento profissional docente, tecnologias e no processo de ensino e aprendizagem. O corpo docente é formado por professores mestres e doutores com experiência na área.



O currículo do curso apresenta disciplinas como: Profissão Professor; Ensino Superior, Tecnológico e Técnico: as Políticas Educacionais; Concepções Pedagógicas e Didáticas no Ensino Presencial e a Distância; Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos; Aprendizagem e Andragogia; Tecnologias Educacionais e EAD; Currículo no Ensino Presencial e a Distância; Planejamento e Organização do Processo de Ensino-Aprendizagem: Presencial e a Distância; Avaliação da Aprendizagem, do Ensino e Institucional; Docência: Prática de Ensino; Metodologia da Pesquisa; Seminário de Pesquisa; Trabalho de Conclusão do Curso e Estágio Supervisionado.

Percorso Metodológico da Pesquisa

A investigação deste artigo buscou analisar as percepções dos egressos em relação ao conhecimento adquirido a partir de uma especialização para a formação de professores. Os egressos são bacharéis de diferentes áreas do conhecimento, como: Medicina, Direito, Engenharia, Enfermagem, Arquitetura, Administração, Economia, Design, Gestão de Recursos Humanos, Gastronomia, Marketing, entre outras, que almejam a docência como profissão na área em que possuem formação inicial, seja ela superior ou tecnológica.

Para realizar essa pesquisa, a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso de natureza interpretativa, foi escolhida, pois permite que o pesquisador interprete o fenômeno perante a sua realidade e seu entorno (CHIZZOTTI, 2006, p. 28). A investigação realizada é enriquecida por envolver uma pesquisa do tipo estudo de caso, por possibilitar a investigação detalhada de um caso, especificamente, neste artigo, a formação continuada, a especialização que os egressos realizaram.

O estudo de caso permite que o investigador aprofunde a sua visão em detalhes ou situações específicas. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

A amostra delimitada para a realização da pesquisa e aplicação do instrumento de coleta de dados foram os egressos da especialização, dos anos de 2015, 2016 e 2017. Os egressos da turma de 2015, em sua grande maioria, eram mulheres com mais de 26 anos que optaram pela docência por verem no magistério a possibilidade de uma carreira promissora. Para os demais anos investigados essa característica se manteve. Dos 32 egressos da especialização, 25 são do sexo feminino e 07 do sexo masculino.



A turma de 2016 foi composta por 25 alunos, e também apresentou mais mulheres na especialização, 22 do sexo feminino e 03 do sexo masculino. A turma de 2017 apresentou 15 alunos, 08 do sexo feminino e 07 do sexo masculino. No Brasil, a carreira do magistério apresenta muitas mulheres atuando nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino, principalmente nos cursos superiores da área das ciências humanas e da saúde.

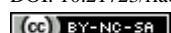
O total de egressos investigados foi de 72 alunos: 55 são do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Das 55 mulheres, a formação inicial estende-se a diversas áreas de formação, como: nutrição, enfermagem, direito, jornalismo, estética, gastronomia, entre outras. Dos 17 homens que realizaram a especialização, a formação inicial foi realizada nas seguintes áreas: medicina, odontologia, direito, administração, engenharia, contabilidade, entre outras. Nenhum egresso realizou mestrado ou doutorado e 46 já tinham especialização na área da formação inicial.

Todos os sujeitos da pesquisa finalizaram a especialização e depois de um mês de formados responderam um questionário formativo que tinha 09 perguntas abertas e 06 perguntas fechadas que indagavam sobre a especialização realizada. O questionário foi elaborado no Google *Docs* e validado; foi enviado por e-mail para todos os egressos da especialização. O anonimato dos egressos ocorreu durante a coleta de dados e análise. O termo de consentimento livre esclarecido foi disponibilizado aos sujeitos da pesquisa juntamente com o questionário; todos os egressos envolvidos são maiores de 18 anos e aceitaram livremente participar da investigação. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de Ética em pesquisa com o parecer número 1.801.624.

Os questionários respondidos foram recebidos por e-mail e codificados, de modo a permitir a sistematização da técnica de análise de conteúdo e a postura ética da pesquisa. O processo de codificação será melhor explicado na seção da análise dos dados e resultados.

O processo de análise dos dados coletados

A Análise de Conteúdo (AC), técnica utilizada para analisar os dados coletados, é composta por um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo de mensagens (BARDIN, 2011). Por sua vez, a AC permite que o pesquisador realize o processo de análise dos dados de diferentes ângulos: cada pesquisador aplica a técnica de acordo com a percepção que tem sobre o fenômeno investigado. Metodologicamente, esta pesquisa apoia-se nas postulações de Bardin



(2011), depreendendo que as etapas da AC são constituídas por três fases: **(a) pré-análise, (b) exploração do material e (c) tratamento dos resultados.**

A **pré-análise** da técnica da AC, chamada também de leitura “flutuante”, momento em que o pesquisador realiza a escolha e leitura dos documentos, a formulação das hipóteses, dos objetivos, da referenciação dos índices, da elaboração de indicadores e da preparação do material (BARDIN, 2011).

A fase de **exploração do material** compreende como “[...] a análise propriamente dita, não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador [...]” (BARDIN, 2011, p. 131). Nesta etapa, a autora considera que ocorre a codificação, enquanto organização sistemática, que se realiza para posteriormente classificar e categorizar. A fase de categorização é o processo que permite que os códigos sejam agrupados, segregados ou reagrupados com o objetivo de consolidar um significado (BARDIN, 2011).

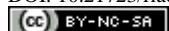
Por fim, a fase de **tratamento dos resultados** é aquela onde “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” [...] e o pesquisador “[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 131). Na próxima seção, apresenta-se a análise de dados dos 72 questionários respondidos.

Análise dos dados e resultados

Relativo à análise de dados dos 72 questionários a partir da AC na perspectiva de Bardin (2011), conforme descrita na seção do processo de análise dos dados coletados. A seguir, descreve-se a aplicação de cada etapa, preparação dos dados para análise (pré-análise), utilização do *software* Atlas Ti, codificação, categorização (exploração do material) e análise de conteúdo (tratamento dos resultados).

Fase 1 - Preparação dos dados para análise: todos os 72 questionários foram salvos em formato PDF e inseridos no *software* Atlas Ti⁴, com uma identificação para cada questionário respondido. Os questionários foram identificados da seguinte maneira: a sigla QF foi inserida em todos os questionários respondidos, juntamente com a expressão numérica 01, que

⁴ O *software* Atlas Ti foi adquirido na versão Mac para a análise qualitativa dos dados textuais; o *software* permite que a análise ocorra em gráficos, áudios e vídeos. O Atlas Ti possui ferramentas que ajudam na organização, sistematização e no gerenciamento dos dados. Possibilita a descoberta de fenômenos complexos, os quais, possivelmente, não seriam detectáveis por meio de uma simples leitura do texto e do tratamento manual dos dados.



corresponde ao número de participantes da pesquisa. Foi inserida também a expressão numérica correspondente ao ano em que o egresso finalizou a especialização, 2015, 2016 e 2017.

Todas essas informações unidas formaram um código, QF012015, que apresenta o seguinte significado: questionário formativo do egresso 01 da especialização do ano de 2015. Para cada questionário respondido foi criada uma identificação com essas informações. Depois que os questionários foram identificados por um código, os mesmos foram adicionados ao *software* Atlas Ti para iniciar o processo de análise de dados.

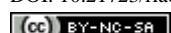
Fase 2 - Exploração do material: As respostas do questionário formativo que ajudavam a responder o objetivo desta investigação foram selecionadas pelos pesquisadores no *software* Atlas Ti, com a finalidade de que essas fossem, em seguidas, codificadas com o auxílio do *software*.

Fase 3 - Codificação: Nesta etapa foram criados códigos, a fim de operacionalizar o processo de categorização. Os códigos são representados por um sistema de símbolos que permite a identificação de informações. Depois, realizou-se uma leitura crítica das respostas selecionadas, criando para essas, códigos que expressam a percepção do egresso em relação ao conhecimento adquirido na especialização. Conforme acontecia a leitura das respostas do questionário formativo os pesquisadores utilizavam também códigos já previamente criados. Para tanto, nesta investigação foram criados 52 códigos.

Fase 4 - Categorização: Nesta etapa visou-se à união, ou seja, a formação de conjuntos de códigos por incidência e semelhança, ação que permite agrupar dados e consolidar um significado para tais informações. Depois que todas as respostas do questionário formativo foram codificadas e categorizadas visualizou-se no *software* Atlas Ti os códigos que tiveram maior incidência e semelhança diante dos resultados das respostas analisadas.

Fase 5 - Análise de Conteúdo: Os códigos com maior incidência e semelhança foram submetidos a quatro procedimentos adicionais, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), sendo esses: a) leitura detalhada dos resultados encontrados; b) análise reflexiva por parte dos pesquisadores nos resultados das respostas do questionário formativo; c) identificação e criação dos grupos de categorias de convergência, para fins de consolidação de um significado; e d) criação de categorias de significados.

As categorias emergentes constituíram-se como indicadores, as quais possibilitaram compreender as incidências semelhantes presentes nas respostas dos egressos do questionário formativo. Para isso, os pesquisadores foram em busca do significado e do sentido das respostas dos participantes e estavam interessados também em saber a intensidade do



aparecimento dos significados lógicos semânticos, para isso, decidimos quantificar as frequências absolutas e relativas das respostas.

A seguir, são apresentados quadros que apresentam três elementos textuais identificados nas respostas do questionário formativo que foram utilizados como exemplos para a criação das categorias, diante da quantidade de incidência e semelhança que o código teve. Para essa pesquisa, a análise de conteúdo aconteceu em 01 pergunta do questionário formativo que ajuda os pesquisadores a responderem o objeto de investigação.

A pergunta 13 do questionário formativo realizava o seguinte questionamento: **Quais conhecimentos adquiridos na especialização diante do seu ponto de vista você acha essencial para a formação de um professor? Justifique a sua resposta.**

O código que apresentou maior incidência para essa pergunta foi “Conhecimento Pedagógico”, com 55 incidências. Conforme o Quadro 02, apresenta-se as categorias que foram criadas a partir do código analisado.

Quadro 02 - Alguns resultados explicitados nas pesquisas para justificar o código conhecimento pedagógico

CATEGORIAS	Quantidade de incidência que o código teve: 09
Para ensinar - Metodologias de Ensino	Quantidade de incidência que o código teve: 09
“Durante a especialização percebi que o conhecimento pedagógico é fundamental para ser professor, estudar as teorias da educação, didática, as concepções de ensino são conhecimentos fundamentais para ensinar, nas aulas os professores utilizaram muitas metodologias ativas, e estudamos isso na pós, acho que a metodologia do ensino é a chave para ser um bom professor”.	Resposta do Egresso QF182015
“Depois que finalizei a especialização percebi que o conhecimento pedagógico é a base para qualquer professor em qualquer nível de ensino. Ele é o elemento essencial para a formação de um professor. Sua metodologia de ensino deve estar cheia de conhecimentos pedagógicos para que o professor possa realmente ensinar”.	Resposta do Egresso QF032016
“Sem sombra de dúvida, o conhecimento pedagógico, sem ele o professor não ensina. A maneira que ele direciona o conhecimento por meio da sua metodologia faz a diferença, pudemos vivenciar e presenciar diferentes metodologias de ensino, os professores falaram muito sobre as metodologias ativas”.	Resposta do Egresso QF112017
Para estar em Sala de Aula	Quantidade de incidência que o código teve: 15
“Aprendi muito na especialização, não imagina que para ser professora eu teria que ter muitos conhecimentos pedagógicos para estar em sala de aula. Sem esses conhecimentos o professor não faz diferença no processo de ensino e aprendizagem”.	Resposta do Egresso QF252015
“Os professores da especialização destacaram muito a importância do professor ter conhecimentos pedagógicos para embasar a prática educativa. Estudando, percebi que os conhecimentos pedagógicos são primordiais para estar em sala de aula e realmente ensinar e não ficar só lendo slides para os alunos”.	Resposta do Egresso QF082016
“O conhecimento pedagógico, sem dúvida, sem ele o professor terá dificuldades para estar em sala de aula, esse conhecimento permite que o	Resposta do Egresso QF132017

<p>professor esteja em sala de aula sabendo o que ele irá fazer".</p> <p>Para poder vivenciar a Docência</p>	<p>Quantidade de incidência que o código teve: 31</p>
<p>"Sempre quis ser professora, mas a vida me levou para o campo da Administração e depois que terminei a minha especialização em recursos humanos eu decidi ser professora do curso de Administração. Eu nunca imaginei que a profissão professor querer uma série de conhecimentos pedagógicos para vivenciar à docência, o processo de ensino e os desafios presentes no contexto universitário. Um diferencial da pós, foi me permitir realizar estágio com alguns dos professores do curso de administração para pode viver o que é ser um professor universitário".</p>	<p>Resposta do Egresso QF292015</p>
<p>"Muitos são os conhecimentos, mas o conhecimento pedagógico eu elejo como sendo o principal. Sem o conhecimento pedagógico, o professor não terá base para exercer a docência, vivenciar o dia a dia do ato de ensinar e saber o que fazer quando as dificuldades surgem".</p>	<p>Resposta do Egresso QF162016</p>
<p>Na especialização percebi que eu não tinha conhecimento suficiente para ser uma professora. Achei que só o conhecimento que eu tenho da minha graduação era suficiente. Mas, quando comecei a aprender e a ler sobre pedagogia e outros conhecimentos pedagógicos, eu percebi que teria que estudar mais para poder realizar o meu sonhe de ser uma professora e vivenciar tudo o que um professor faz para ensinar, desde a preparação das aulas até a prática".</p>	<p>Resposta do Egresso QF052017</p>

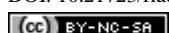
Fonte: Autoria própria

No quadro 02 foi possível identificar que a categoria "Conhecimentos Pedagógicos" apresentou 55 incidências a partir das respostas dos egressos que responderam o questionário formativo. Infere-se assim que o número de incidência reforça a importância que o conhecimento pedagógico tem para a formação de um professor. Pelas respostas dos egressos percebemos que a especialização proporcionou conhecimentos pedagógicos relacionados à formação docente que são fundamentais para o exercício da profissão.

Assim, a formação de professores está atrelada aos quesitos de desenvolvimento da identidade profissional e da construção da sua prática, é compreendida pela construção de conhecimento adquirido que acontece na formação, conhecimento este que recebe influência do contexto social, político, econômico e, principalmente, do formador, ou seja, "a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico" (IMBERNÓN, 2011, p. 30).

O conhecimento pedagógico é o que diferencia o professor de outros profissionais. Quando o docente alia a sua formação de base, a sua formação inicial no caso dos bacharéis, com o conhecimento pedagógico adquirido, ele adquire uma identidade docente. Gauthier (1998) e Imbernón (2011) defendem que o conhecimento pedagógico diferencia o professor e faz diferença na formação, assim como no seu desenvolvimento profissional.

Desta forma, foi possível identificar também pelas respostas dos egressos que os conhecimentos pedagógicos permitem vivenciar a docência, conhecer a realidade profissional enquanto aluno no processo formativo e para futuramente exercer a profissão. Reiteramos que



os conhecimentos pedagógicos permitem que o aluno possa conhecer a sua realidade profissional diante da sua complexidade a partir do estágio supervisionado, permitindo que ele utilize dos seus conhecimentos pedagógicos construídos na formação para buscar soluções diante dos desafios que aparecem na prática profissional e no contexto de ensino.

A oportunidade de vivenciar a docência, seja ela formação inicial ou continuada, a partir das respostas dos egressos, mostrou ser um diferencial para o processo formativo para os bacharéis. Atualmente, muitas são as pesquisas que investigam e reivindicam melhorias para os programas de formação de professores que oportunizam vivenciar a docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar as percepções dos egressos em relação ao conhecimento adquirido a partir de uma especialização para a formação de professores. A partir das categorias que emergiram da análise de conteúdo realizada nas respostas do questionário formativo foi possível identificar que os egressos elegeram o conhecimento pedagógico como sendo um saber imprescindível para a formação docente.

Os bacharéis que realizaram a especialização apontaram outros conhecimentos como essenciais para formação de um professor, como: os relacionados à especificidade da aprendizagem, o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, inclusão de alunos com necessidades especiais, entre outros, mas esses conhecimentos não apresentaram incidência suficiente para se tornar uma categoria de análise.

Temos o entendimento de que há uma série de conhecimentos que são necessários e fazem parte da formação de professores, bem como um conhecimento específico da identidade docente, o conhecimento pedagógico, que se constitui da ação ou do resultado de ensinar.

A partir da análise realizada foi possível identificar que o conhecimento pedagógico é essencial para poder vivenciar a docência, conhecimento este que permite estar diante do processo de ensino e aprendizagem, conhecer e intervir no contexto educativo e buscar respostas para os desafios presentes na docência.

As respostas dos egressos enfatizaram que o conhecimento pedagógico é importante para que o professor possa estar em sala de aula, contexto este que se apresenta complexo e dinâmico. Identificou-se também que o conhecimento de diferentes metodologias de ensino faz parte do conhecimento pedagógico de um professor.

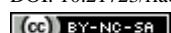


A pesquisa realizada contribui ao campo da formação de professores, pois reafirma que o conhecimento pedagógico é o conhecimento primordial para formar um professor. Este conhecimento está recheado de por uma série de elementos que constitui a docência, visto na investigação pelas categorias, as metodologias de ensino, o conhecimento para estar em sala de aula e vivenciar a docência.

Esses elementos que constituem o conhecimento pedagógico podem colaborar para a organização do currículo dos cursos de formação inicial e continuada de professores e da sua utilidade para o exercício da profissão.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Editora Porto, 1994.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CRESWELL, John Went. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FERREIRA, Jacques de Lima. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 33-49.
- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.
- SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida. (Org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996, p. 45-59.
- SILVA, Carla Odete Balestro. **Ad-mirando o professor de formação técnica**: o fazer-se docente no encontro com o Projeja em dois campi do IFSUL. 2011. 256 f. Dissertação



(Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude.; LAHAYE, Louise. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre: Teoria e Educação, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philipe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Evelyne (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 185-210.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Como referenciar este artigo

FERREIRA, Jacques de Lima.; BEHRENS, Marilda Aparecida.; TEIXEIRA, Alexandre Marinho. Formação de professores para atuar no ensino superior, tecnológico e técnico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 123-137, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11132

Submissão: 28/02/2018

Revisões requeridas: 13/05/2018

Aprovação final: 10/09/2018

EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPC)¹

EDUCACIÓN ESPECIAL Y FORMACIÓN DE LOS PROFESORES: UNA ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPC)

SPECIAL EDUCATION AND TEACHERS TRAINING: AN ANALYSIS OF THE COURSE PEDAGOGICAL PROJECT (PPC)

Wanessa Ferreira BORGES²
Cristiane da Silva SANTOS²
Maria da Piedade Resende da COSTA³

RESUMO: A democratização do ensino vem impulsionando demandas de formação. Neste sentido, o artigo objetivou descrever e analisar como os cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (RC-UFG) têm se organizado quanto à oferta de disciplinas e temáticas relacionadas à educação especial e seu público-alvo. Trata-se de pesquisa documental, que se utilizou da análise de projetos pedagógicos de curso (PPC), matrizes curriculares e ementários dos componentes curriculares de 12 cursos de licenciatura da RC-UFG, os quais foram submetidos à técnica de análise do conteúdo. Os resultados demonstram que todos os cursos investigados ofertam a disciplina de Libras, e apenas cinco oferecem disciplinas e/ou discussão de conteúdos referentes às outras especificidades da educação especial. Os dados evidenciam que apenas mediante a obrigatoriedade de oferta de conteúdos relacionados à educação especial serão atendidas as recomendações legais de formação para atendimento à diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. Formação inicial. Licenciaturas.

RESUMEN: La democratización de la enseñanza viene impulsando demandas de la formación. En este sentido, el artículo objetivó describir y analizar cómo los cursos de Licenciatura de la Universidad Federal de Goiás – Regional Catalão (RC-UFG) se han organizado en cuanto a la oferta de las disciplinas y las temáticas relacionadas a la educación especial y su público objetivo. Tratase de una investigación documental, que se utilizó del análisis de proyectos pedagógicos de curso (PPC), matrices curriculares y ementarios de los componentes curriculares de 12 cursos de licenciatura de la RC-UFG, los cuales fueron sometidos a la técnica de análisis del contenido. Los resultados demuestran que

¹ CAPES/PROEX - Processo nº 23038.005155/2017-67

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP - Brasil. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação Especial. ORCID <<http://orcid.org/0000-0002-9921-8901>>. E-mail: wanessafborges@gmail.com

² Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão – GO – Brasil. Professora Doutora, do Departamento de Educação Física e Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade. ORCID <<http://orcid.org/0000-0002-1715-7229>>. E-mail: crisfrutal@hotmail.com

³ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP - Brasil. Professora, Doutora, do Programa de Pós-graduação em Educação Especial. ORCID <<http://orcid.org/0000-0002-7420-5602>>. E-mail: mariadapiedadecostac@gmail.com



todos los cursos investigados ofrecen la disciplina de Libras, y sólo cinco ofrecen disciplinas y/o discución de contenidos referentes a las otras especificidades de la educación especial. Los datos evidencian que sólo mediante la obligatoriedad de oferta de contenidos relacionados a la educación especial serán atendidas las recomendaciones legales de formación para atención a la diversidad.

PALABRAS CLAVE: *Educación especial. Formación inicial. Licenciaturas.*

ABSTRACT: *The education democratization has been driving training demands. In this sense, the article aimed to describe and analyze how the licentiate courses of the Federal University of Goiás – Regional Catalão (RC-UFG) have been organized regarding the offer of courses and themes related to special education and its target audience. This documentary research was carried out using the analysis of the course pedagogical project (PPC) syllabuses and curricular components of 12 licentiate courses at RC-UFG, which were submitted to the content analysis technique. The results show that all the courses investigated offer the Brazilian Sign Language discipline and only five offer disciplines and/or discussion of contents related to the other special education specificities. The data show that only through the obligation to offer content related to special education the legal recommendations of training to attend to diversity will be met.*

KEYWORDS: *Special education. Initial training. Licentiate degree.*

Introdução

A adoção de um novo posicionamento filosófico, ideológico e político quanto à democratização do ensino básico causou transformações consideráveis na realidade escolar. Entre estas transformações destacaremos a presença em sala de aula comum do ensino regular de alunos público-alvo da educação especial. Segundo dados do Censo, a matrícula de alunos público-alvo da educação especial em salas de aula comum do ensino regular saltou de aproximadamente 81000 no ano de 2000 para 796486 em 2016 (INEP, 2017).

Este aumento é resultado do movimento das reformas educacionais e suas normativas legais iniciadas principalmente a partir da década de 1990, dentre as quais destacamos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), que estabelecem o direito de todos à educação, garantindo a possibilidade de acesso às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação à escola comum. Desde então, a crescente presença destes alunos na escola vem impulsionando demandas de formação, seja de professores de educação especial, seja de professores do ensino regular, que em colaboração devem auxiliar no processo de inclusão escolar (SANTOS, 2012).

Contudo, estudos que tratam do processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular apontam que os professores não se sentem preparados para efetivarem tal processo (VITALIANO; MANZINI, 2010; ALVES; DUARTE, 2014; NOZI; VITALIANO, 2017). A falta de capacitação profissional ainda se apresenta como umas das maiores dificuldades vivenciadas pelos professores para promoverem a inclusão (ALVES; DUARTE, 2014), atribuindo o despreparo à ausência de disciplinas ou discussões sobre inclusão e/ou educação especial durante sua formação inicial (VITALIANO; MANZINI, 2010).

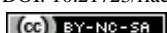
Nesse sentido, considerando que os professores são os principais agentes de mudança, “um dos aspectos importantes para a construção de escolas para todos é, sem dúvida, a formação dos professores” (RODRIGUES, 2014 apud NOZI; VITALIANO, 2017, p. 591). Vários instrumentos jurídico-normativos preveem a formação de professores para atenderem a essa nova demanda de alunos e incumbem as instituições de ensino superior de desenvolverem competências e habilidades no futuro licenciado (POKER; MELLO, 2016).

Desde 1994, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria 1.793, recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas (BRASIL, 1994). Em 1999, o Decreto 3.298 orientava tratamento prioritário quanto à formação de professores na área da educação especial.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer nº. 9, recomendando a organização dos cursos de formação de professores. Em relação às exigências de formação que atendam às demandas dos paradigmas inclusivos, o documento afirma:

[...] a educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos a educação destes alunos (BRASIL, 2001, p. 16)

Seguindo na mesma direção da orientação supracitada, em 2002 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica por meio da Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 (BRASIL, 2002), as quais indicam que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, a formação docente para o atendimento à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial.



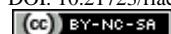
Em 2005, o Decreto nº. 5.626 prevê a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições de ensino públicas e privadas (BRASIL, 2005).

Em 2015, a inclusão de disciplinas/conteúdos curriculares é reforçada no Art. 28, incisos XIV da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015), abrangendo todos os cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, não se restringindo apenas aos cursos de licenciaturas (BRASIL, 2015b). Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, 2015) orientam que os cursos de formação deverão garantir nos currículos:

conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015a).

Baseando-se nessas recomendações, Pureza (2012) se propôs a analisar os Projetos Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciaturas em Geografia das instituições de ensino superior públicas de Belém-Pará. Suas análises se pautavam em identificar se os PPPs, ao construírem sua proposta curricular, contribuíam para a formação de professores na perspectiva inclusiva de acordo com as competências previstas na legislação brasileira. O autor identificou que o PPP do curso de Geografia da Universidade Federal do Pará (UFPA) trata os termos educação especial e educação inclusiva como sinônimos, restringindo as potencialidades e a amplitude da educação inclusiva. Já O Instituto Federal do Pará (IFPA) apresenta uma concepção de educação inclusiva capaz de desenvolver um atendimento escolar à diversidade e à diferença, proporcionando, através de disciplinas e experiências *in loco*, a relação teórico-prática necessária para preparar o professor para o contexto escolar inclusivo.

Pedroso, Campos e Duarte (2013), ao analisarem as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura de três universidades públicas localizadas no interior do estado de São Paulo, constataram que nenhuma ementa apresentou conteúdos sobre educação especial, embora a disciplina de Didática de apenas um dos cursos tenha indicado em seus objetivos gerais a



preparação dos alunos para a compreensão crítica e contextualizada do papel da escola e do trabalho docente.

Nesta mesma perspectiva de pesquisa, Basso (2015), ao analisar a formação inicial de professores da área de Ciências (Biologia, Física e Química) voltada para a educação inclusiva/educação especial nos cursos de licenciaturas nas universidades públicas estaduais do estado de São Paulo, constatou a presença das temáticas investigadas em apenas três projetos políticos pedagógicos, bem como sua pouca inserção em disciplinas da área pedagógica. A autora destaca ainda que, segundo a percepção dos licenciandos, os fatores que mais dificultam a inclusão escolar são a formação dos professores e a infraestrutura escolar.

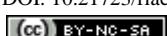
Assim, observamos que, embora haja inúmeras orientações na legislação, as pesquisas revelam que as instituições de ensino superior não têm atendido às recomendações legais. A este respeito, Poker e Mello (2016), ao discorrerem sobre as demandas advindas dos postulados da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), afirmam que fica evidente, do ponto de vista político, que os professores egressos dos cursos de licenciatura precisam estar capacitados para ensinarem aos alunos constantes da demanda atual da escola. Todavia, não está do mesmo modo evidente, seja nas normativas legais vigentes, seja nas propostas de investimentos em formação, a preocupação explícita com o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a adequação do trabalho educacional com os alunos público-alvo da educação especial.

Assim, partindo da premissa de que todo professor atuará com esta demanda específica constatada por direito, é que problematizamos: como os cursos de licenciatura da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás (RC/UFG) têm se organizado para prepararem os futuros professores para atuarem em salas de aulas do ensino regular com alunos público-alvo da educação especial?

A fim de responder à presente questão de pesquisa, o artigo objetivou descrever e analisar como os cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão têm se organizado quanto à oferta de disciplinas e temáticas relacionadas à educação especial e seu público-alvo, através dos Projetos Pedagógicos de Curso, grades curriculares e ementários.

Metodologia

Para viabilizar o alcance dos objetivos propostos neste estudo, foi considerado pertinente o desenvolvimento de um estudo descritivo, seguindo a metodologia de pesquisa



qualitativa, a qual se embasou na pesquisa documental. Segundo Salvador (1986), esse tipo de estudo se caracteriza pela análise particular de documentos já consolidados selecionados pelo pesquisador, a fim de que se possam obter dados específicos mediante consulta a documentos, que são previamente definidos pelo pesquisador, na tentativa de encontrar subsídios para análises alicerçadas nos objetivos iniciais.

Desse modo, o ‘corpus’ do trabalho foi constituído pelos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e pelas as Matrizes Curriculares e/ou os Ementários dos Componentes Curriculares dos cursos de graduação na modalidade licenciatura da RC/UFG. A RC/UFG oferece atualmente 20 diferentes cursos de graduação, destes, 13 (treze) são na modalidade licenciatura e 7 na modalidade Bacharelado. Para seleção dos cursos que fariam parte do ‘corpus’ de pesquisa adotamos os seguintes critérios de inclusão: a) ser ofertado na modalidade Licenciatura; b) ser curso presencial; c) ter acesso a pelo menos um dos documentos de fontes de dados. Os 13 (treze) cursos de licenciatura da RC/UFG são: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação do Campo, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras – Português, Letras – Português/Inglês, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química.

A coleta de dados se deu inicialmente no ‘site’ da instituição (menu ‘Resoluções’), em que usamos o nome dos cursos como descritores para busca do PPC com resoluções aprovadas pelo Conselho de Ensino, Extensão e Cultura da UFG, e com este procedimento de coleta encontramos 7 PPC. Em seguida, pesquisamos os ‘sites’ dos cursos de graduação (apenas para os cursos de graduação que não encontramos o PPC no ‘site’ da UFG) e encontramos 3 (três) PPC, 2 (duas) Matrizes Curriculares e 1 (um) Ementário dos Componentes Curriculares. Mas, visando padronizar a análise de dados e obter todos os documentos de todos os cursos, entramos em contato com a Coordenação de Graduação da Regional Catalão e com os coordenadores dos cursos de Pedagogia, Educação do Campo, Psicologia (tínhamos apenas a matriz e ementário dos Componentes Curriculares) e Química. Obtivemos retorno do curso de Pedagogia, que nos enviou por e-mail o PPC, e da Coordenação de Graduação, que nos enviou a matriz curricular dos cursos de Psicologia (já tínhamos), Química e Pedagogia (a Coordenação enviou o PPC). O quadro 1 ilustra os documentos e as fontes de coleta de dados.



Quadro 1 - Fonte documental de pesquisa e lócus de coleta dos documentos.

Cursos	Ano	Documentos	Fonte de coleta
Ciências Biológicas	2017	PPC*	Site UFG – menu Resoluções
Ciências Sociais	2012		
Educação Física	2016		
Geografia	2009		
História	2013		
Matemática	2009		
Letras – Port.	2011	PPC*	Site dos cursos de graduação.
Letras – Inglês	2011		
Física	2013		
Pedagogia	2017	PPC*	Contato com coordenador.
Psicologia	-	Matriz Curricular e Ementário dos componentes Curriculares	Página do curso (site).
Química	-	Matriz curricular	Solicitação à Coordenação de Graduação da RC/UFG via e-mail.
Educação do Campo	-	-	-

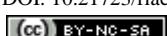
(*) Nos PPC estão inclusos as Matrizes Curriculares e os Ementários dos componentes Curriculares.
Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Considerando os critérios de inclusão, apenas o curso de Educação do Campo não fez parte do ‘corpus’ da pesquisa, pois não tivemos acesso a nenhum dos documentos para análise.

Analisamos a fonte documental buscando identificar temáticas relacionadas à educação especial e seu público no aporte teórico que fundamenta a elaboração do documento. As Matrizes Curriculares foram analisadas visando identificar disciplinas relacionadas à educação especial e seu público-alvo, e, finalmente, os Ementários dos Componentes Curriculares foram analisados na perspectiva de encontrarmos a temática em disciplinas específicas ou de forma transversal, compondo parte dos conteúdos a serem trabalhados.

Os dados extraídos dos documentos foram organizados e sistematizados em planilhas, em que destacamos as seguintes informações: temas relacionados à educação especial na tessitura textual do PPC; carga horária total dos cursos; disciplinas relacionadas à educação especial/inclusão escolar e seu público alvo e/ou que incorporassem a temática, e suas respectivas cargas horária, identificação do núcleo e natureza; informações no ementário que indicassem a discussão da temática, considerando ementa, objetivos e bibliografias. Optamos por analisar os dados utilizando a técnica de análise do conteúdo descrita por Bardin (2004).

Resultados e discussão



Ao analisarmos a parte teórica que fundamenta a elaboração dos PPC dos cursos de licenciatura da RC/UFG apenas os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Física, História e Pedagogia (n=5) dos 12 cursos analisados fazem menção a algum aspecto da educação especial. Em comum, os cinco cursos citam em suas bases legais e regulamentam o proposto no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras aos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia.

Além desses aspectos, os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia apresentam as seguintes semelhanças quanto à seleção e explicitação das normativas que basearam a elaboração dos PPC: a) Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, que dispõe sobre a garantia nos currículos de conteúdos relacionados à educação especial, Libras e outras áreas do conhecimento que não são objeto desta pesquisa; b) Lei n. 12.764, de 27/12/2012, que dispõe sobre a proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA); c) referência ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) como oferta de recursos e serviços a acadêmicos público-alvo da educação especial.

Apesar de citarem normativas em comum, cada curso se organiza de maneira diferente. Em relação à garantia dos conteúdos na grade curricular, o curso de Educação Física apresenta, em sua fundamentação teórica, a presença de um eixo de formação que atravessa toda a matriz curricular e incorpora conteúdos relacionados à educação especial, além da oferta da disciplina “Educação Física Adaptada”, que surgiu oficialmente nos cursos de graduação em Educação Física através da Resolução n. 03/87 do Conselho Federal de Educação. Em contraposição, o curso de Ciências Biológicas apenas cita a necessidade de garantir os conteúdos de educação especial, mas, em sua fundamentação teórica, não há referências sobre como será atendido o previsto na Resolução CNE/CP n. 2/2015. O PPC do curso de Pedagogia menciona a referida diretriz como documento basilar em sua elaboração, mas não há inferências diretas no seu discurso teórico ao artigo 14, inciso VI, § 2º, como fazem os PPC de Educação Física e Ciências Biológicas. Apesar disso, ao longo do seu texto é destacada a importância da formação do professor para a educação e a inclusão, afirmando contemplar em sua organização curricular quatro disciplinas obrigatórias (Educação Especial e Inclusão; Libras; Estágio em Educação Especial I e II) e três disciplinas eletivas (Aquisição da Língua Brasileira de Sinais e alfabetização, Educação e diferenças e Inclusão Escolar) relacionadas à área da educação especial/educação inclusiva.

Quanto à Lei nº 12.764 de 2012, que dispõe sobre a proteção dos direitos da pessoa com TEA, o curso de Ciências Biológicas se propõe a abordar a temática nas disciplinas de Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II; já o curso de Educação Física afirma



que o tema será tratado na disciplina Educação Física Adaptada, e o curso de Pedagogia, por sua vez, alega que será abordado nas disciplinas Educação Especial e Inclusão e Estágios Curriculares do Curso, espaço/tempo no qual o discente de Pedagogia poderá encontrar alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA), e, ainda, acusa a possibilidade de oferta de disciplinas como núcleo livre que contemplam a temática.

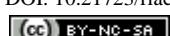
E o último aspecto comum aos três cursos foi a indicação do NAI na oferta de serviços e recursos para garantir o ingresso e a permanência de acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que venham a ingressar nos referidos cursos de graduação.

Acerca da democratização do ensino há que se distinguir e considerar dois preceitos: o primeiro se refere à adoção, por parte das instituições de ensino superior, de políticas públicas que garantam o ingresso, a permanência e a formação profissional dos seus graduandos, independente da sua condição física, sensorial, intelectual ou motora (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011); e o segundo diz respeito ao compromisso das instituições em formar professores capacitados para atenderem à diversidade de alunos presentes na escola atual, respeitando e atendendo às mais variadas necessidades (UNESCO, 1994).

Assim, ao considerarmos PPC dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia podemos afirmar que em sua tessitura textual contemplam dois preceitos fundamentais da inclusão: preveem recursos e serviços de acessibilidade para permanência e aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial nos seus cursos de graduação, e preocupam-se com a habilitação de professores para efetivarem a inclusão na educação básica.

Além dos aspectos em comum acerca da educação especial e seu público abordados pelos PPCs na sua fundamentação teórica e estrutural, o curso de Pedagogia contempla outros pontos, tais como: a) a infraestrutura e a acessibilidade para pessoas com deficiência na RC/UFG; b) a atuação ativa na formação inicial e continuada de professores na área da educação especial e inclusão; e c) as políticas de inclusão social da instituição.

No que se refere à infraestrutura e à acessibilidade, são descritas as adaptações arquitetônicas e estruturais que viabilizam o acesso da pessoa com deficiência, citando a presença de elevadores e amplas escadas nos blocos didáticos, passarelas que interligam os prédios com rampas de ultrapassagem de desníveis, sanitários adaptados, reserva de vagas no estacionamento, e a recente reforma que visa tornar o espaço da instituição acessível às pessoas com deficiência. Além dos aspectos arquitetônicos e urbanísticos, o PPC prevê a oferta de serviços do NAI para tornar os materiais didáticos, pedagógicos e comunicacionais



acessíveis. E, ainda, menciona o Laboratório do Núcleo de Pesquisa e Práticas Educativas e Inclusão (Neppein) como espaço onde são desenvolvidas pesquisas na área de educação especial.

O curso de Pedagogia deixa explícito o seu compromisso com a formação inicial dos seus discentes para atuarem na área de educação especial, com a oferta de disciplinas obrigatórias, optativas e estágio na área. Segundo o PPC, é objetivo do curso desenvolver saberes, competências e habilidades que permitam ao futuro pedagogo atuar na educação de estudantes público-alvo da educação especial em diferentes contextos: classe comum, serviços de apoio e atendimento a esses estudantes. Além dessas ações, são descritas iniciativas que colaboram e/ou colaboraram com a formação continuada dos professores, por meio da oferta de cursos de especialização *lato sensu*, e de uma linha de pesquisa específica que discute a educação e os direitos da pessoa com deficiência no programa de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu*). O surgimento desta linha de pesquisa é apresentado no PPC como derivação da atuação do grupo de pesquisa “Núcleo de estudos e pesquisa de práticas educativas e inclusão” (Neppein), que desenvolve projetos de pesquisa e extensão desde 1999 com os discentes do curso de Pedagogia.

Quanto às políticas de inclusão social da UFG relacionadas ao público-alvo da educação especial, o PPC do curso de Pedagogia afirma que são previstas a reserva de 15 vagas no curso de Letras- Libras (Regional Goiânia) para estudantes surdos, não havendo reservas de vagas para as outras demandas da educação especial, e nem mesmo em outros cursos.

Ao analisarmos as matrizes curriculares e os ementários dos componentes curriculares, percebemos dois tipos de organização curricular nos cursos que ofertam disciplinas relacionadas à temática da educação especial e seu público-alvo: disciplinas que tratam especificamente da temática e inserção de conteúdos e discussões relacionadas aos conteúdos da educação especial nas ementas, objetivos e/ou bibliografia (Quadro 2).



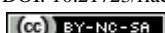
Quadro 2 - Relação de disciplinas (diretamente ou indiretamente) relacionadas à educação especial e inclusão escolar nos cursos de licenciatura presenciais da RC/UFG.

Disciplinas diretamente relacionadas	NNUC	CHD	Disciplinas indiretamente relacionadas	NUC	CHD
<i>Ciências Biológicas</i>					
Libras	E	64			
Libras	E	64	<i>C. Sociais</i>	Estágio Supervisionado II	NE 64
Metodologia de Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada	NC	80	<i>Ed. Física</i>	Gestão e políticas de educação física, esporte e lazer no Brasil	NC 64
Estágio curricular obrigatório III	NE	100		Fundamentos filosóficos e sócio-históricos da educação	NC 64
Estágio curricular obrigatório IV	NE	100		Metodologia de ensino e pesquisa em dança-educação I	NC 64
Libras	NC	64		Metodologia de ensino e pesquisa em ginástica escolar I	NC 64
				Políticas educacionais	NC 64
				Metodologia de ensino e pesquisa em ginástica escolar II	NC 64
				Oficina experimental I	NE 64
				Metodologia de ensino e pesquisa em jogos e brincadeiras	NC 80
				Metodologia de ensino e pesquisa em voleibol	NC 80
				Metodologia de ensino e pesquisa em futebol I	NC 64
				Aprendizagem em educação física	NC 64
				Estágio curricular obrigatório I	NE 100
				Metodologia de ensino e pesquisa em lutas	NC 80
				Metodologia de ensino e pesquisa em basquetebol	NC 80
				Introdução aos estudos do lazer	NC 64
				Pesquisa em educação física e escola*	NE 64
				Pesquisa em educação física, lazer e educação*	
				Pesquisa em educação física e esporte*	
<i>Física</i>					
Libras	NE	64			
<i>Geografia</i>					
Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS	NE	64			
<i>História</i>					
Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS	NE	64			
<i>Letras- Port</i>					
Libras	NC	64			
<i>Letras- Port./Ing.</i>					
Introdução a língua brasileira de sinais	NC	64			
<i>Matemática</i>					
Língua Brasileira de Sinais	NE	64	Educação Matemática I		NE 64
<i>Psicologia</i>					
LIBRAS (Línguagem Brasileira de Sinais)	NE	64			
<i>Pedagogia</i>					
Educação Especial e Inclusão	NC	64			
Seminário de integração: prática docente e Inclusão	NC	64			
Língua Brasileira de Sinais e a Educação Bilíngue para surdos	NC	64			
Estágio e Prática de Ensino em Educação Especial e Inclusão I	NE	96			
Estágio e Prática de Ensino em Educação Especial e Inclusão II	NE	96			
Aquisição da língua de sinais brasileira e alfabetização	NL	64			
<i>Química</i>					
Libras	NE (NL)	64			
Educação Especial e Inclusão	NC	64			

Fonte: Projetos Político Pedagógico, Matrizes Curriculares e Ementário dos componentes Curriculares dos cursos de licenciatura da RC/UFG.

Legenda: CHD- Carga Horária Disciplina; NUC- Núcleo; NE- Núcleo Específico; NC- Núcleo Comum; NL- Núcleo Livre.

O Quadro 2 nos mostra que os 12 cursos de licenciatura oferecem a disciplina de Libras aos graduandos, embora apenas cinco tenham mencionado o Decreto 5.626 de 2005 na



fundamentação teórica do PPC. Esse dado é reflexo da obrigatoriedade de oferta desta disciplina aos cursos de licenciatura e fonoaudiologia prevista em lei. Apesar da obrigatoriedade, o curso de Psicologia oferece a disciplina com natureza optativa, o que pode estar relacionado à habilitação do curso – Bacharelado e Licenciatura – e não exclusivamente licenciatura.

A questão que se levanta é que as disciplinas optativas (Núcleo Livre) estão condicionadas aos interesses individuais dos discentes e à disponibilidade do docente em oferecer a disciplina regularmente. Conforme Silva (2009), preocupar-se-ão em cursá-la apenas aqueles discente que já tiveram algum contato ou interesse subjacente à disciplina.

Assim, restringe a formação e informações importantes a um pequeno grupo que, por motivos diversos, já possuía algum contato com a temática. A grande maioria que, também, tornar-se-á professor (a) **e, na sua vida cotidiana, em sala de aula, irá demandar de conhecimentos elementares desta questão não os terá, nem mesmo, orientações de onde encontrá-los. Sendo esta uma demanda transferida para a sua formação continuada.** (SILVA, 2009, p. 188-189, grifos nossos)

A natureza optativa na oferta da disciplina de Libras no curso de Psicologia deixa os discentes que não se interessam em cursá-la sem nenhuma formação na área da educação especial e seu público-alvo. Em geral, mesmo ante a obrigatoriedade, ao compararmos os dados aqui apresentados com os de outras pesquisas, é possível inferir o avanço da RC/UFG quanto ao cumprimento do decreto de obrigatoriedade da oferta de Libras, já que diversas pesquisas apontam a ausência da oferta até mesmo desta disciplina nos cursos de licenciatura pesquisados (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013; RIBEIRO, 2011; BASSO, 2015).

Já os cursos de Educação Física (3), Pedagogia (5) e Química (1) dispõem de disciplinas específicas que irão subsidiar a capacitação do professor de classe comum no atendimento ao aluno público-alvo da educação especial. Entre as disciplinas específicas, o curso de Educação Física e Pedagogia oportunizam aos discentes a formação prática para o atendimento a estas demandas por meio de estágios em educação especial.

Além da oferta de disciplinas específicas, os cursos de Ciências Sociais, Educação Física e Matemática contemplam conteúdos e eixos temáticos relacionados à educação especial em outras disciplinas. Ao analisarmos os ementários dos componentes curriculares verificamos que em 18 deles do curso de Educação Física a educação especial e a inclusão escolar são previstas como ponto de discussão no processo formativo, contudo, não identificamos referências bibliográficas especificamente relacionadas a este objetivo em nenhuma das disciplinas que se propuseram a discutir a temática. Todavia, a ausência de

referências bibliográficas específicas não significa que autores mencionados na bibliografia básica e complementar não abordem aspectos da educação especial. Já os cursos de Ciências Sociais e Matemática destinam uma disciplina em que a temática se faz eixo de discussão e foram constatadas referências que atendem ao objetivo que é proposto na ementa.

Segundo Amaral *et al.* (2000, p. 9),

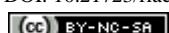
se fossem incluídos tópicos sobre a deficiência nos diversos cursos de formação (como propõe o documento do MEC e a legislação brasileira), os nossos profissionais já poderiam ter ultrapassado a barreira do desconhecimento que, muitas vezes, é a matéria-prima de atitudes preconceituosas. Mas sempre é tempo!.

Conforme analisa Silva (2012, p. 15):

[...] se não houver a introdução nos currículos de situações que apresentem uma discussão sobre as diferenças, sobre a discriminação e o preconceito, sobre as diferentes formas de experimentar a condição humana, promovendo uma modificação conceitual, a concretização da inclusão continuará sendo distanciada do cenário da educação superior, e mesmo da educação básica, pois os profissionais que lá atuam são formados nestes cursos. O conhecimento é um aliado de qualquer processo que prime pela modificação da realidade.

Neste sentido, podemos inferir que os egressos dos cursos de licenciatura da RC/UFG têm em sua formação o contato pelo menos com a disciplina Libras. É claro que nem a carga horária da disciplina Libras, nem mesmo o contato com apenas uma das inúmeras temáticas da educação especial capacitam estes professores a lidarem com a diversidade do público da educação especial. Todavia, a barreira do desconhecimento da área está quebrada pela garantia da oferta dessa disciplina em todos os cursos investigados, bem como de disciplinas e/ou conteúdos que discutem a educação especial e/ou a inclusão escolar das demais especificidades da educação especial nos cursos de Ciências Sociais, Educação Física, Matemática, Química e Pedagogia.

Ao confrontarmos os dados da fundamentação teórica, as matrizes curriculares e os ementários dos componentes curriculares, verificamos que a transversalidade prevista na fundamentação teórica do PPC de Educação Física foi identificada em 18 disciplinas. Em contraposição, o curso de Ciências Biológicas apenas cita a necessidade de garantir os conteúdos de educação especial, mas, ao organizar a grade curricular, só oferta a disciplina Libras, não havendo nenhuma outra disciplina acerca das demais especificidades do público-alvo da educação especial e nem mesmo conteúdos ou eixos que discutam a educação especial



incorporados a outras disciplinas. O curso de Pedagogia, por sua vez, prevê quatro disciplinas obrigatórias e três eletivas em sua fundamentação teórica, contudo, na matriz curricular e ementários encontramos cinco disciplinas obrigatórias que abordam o tema e uma disciplina de natureza optativa que se constitui como núcleo livre aos estudantes da instituição.

No que se refere à lei de proteção ao direito da pessoa com TEA, ao analisarmos a ementa e a bibliografia básica e complementar das referidas disciplinas não identificamos a inclusão da temática nas disciplinas de Psicologia da Educação I e II; já na disciplina de Educação Física Adaptada encontramos referência à temática na ementa, a qual se propõe a discutir o contexto histórico-social e características desta população, assim como dos demais alunos público-alvo da educação especial, enquanto as disciplinas de Educação Especial e Inclusão e Estágio e Prática de ensino em Educação Especial e Inclusão I e II se propõem a discutir a educação e a inclusão dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento.

A indicação feita no PPC do curso de Ciências Biológicas de que as disciplinas de Psicologia da Educação I e II abordariam a temática do autismo, e que as proposições de inserção de conteúdos relacionados à educação especial subsidiariam a organização curricular não se confirmaram ao analisarmos as ementas, objetivos e bibliografias, o que nos permite inferir que estes documentos legais são colocados no PPC apenas para atender às normativas de elaboração do mesmo, não fundamentando a formação do futuro professor, já que não estão presentes na grade curricular, ementas e bibliografias, com exceção da Libras.

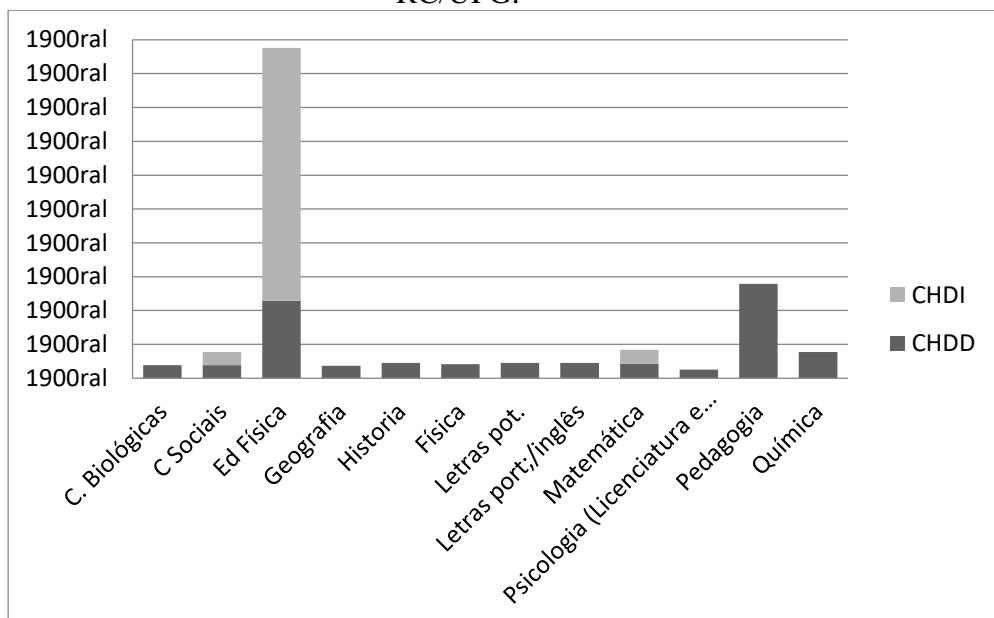
Diante disso, questionamos até que ponto os aspectos citados nos PPC não estão presentes apenas para atender aos requisitos legais da construção do documento ou de avaliações dos cursos. Veiga (2003) destaca que, muitas vezes, a construção dos PPC acontece apenas com base nas regulamentações propostas em nível nacional que devem ser incorporadas aos projetos pelas instituições de ensino. Contudo, esse processo desconsidera uma construção coletiva e ideológica, não refletindo o interesse do grupo que o implementará, o que resulta na não efetivação do proposto no documento.

Para ilustrarmos graficamente o percentual de carga horária que aborda a temática em relação à carga horária total do curso apresentamos a Figura 1. Ao observarmos, é possível perceber que 48,8% da carga horária do curso de Educação Física se destina, em algum momento, a discutir a educação especial, a inclusão escolar e/ou seu público-alvo. Já o curso de Pedagogia destina aproximadamente 14% da sua carga horária especificamente à formação de seus alunos na área de educação especial. Os cursos de Ciências Sociais, Matemática e Química reservam, respectivamente, 3,9%, 4,2% e 3,8% à preparação dos egressos para



atuarem com o público-alvo da educação especial, enquanto os demais cursos reservam em média 1,9% para oferecer formação em Libras aos seus alunos.

Figura 1 - Percentual de carga horária de disciplinas que abordam a educação especial/inclusão escolar em relação a carga horária total dos cursos de licenciatura da RC/UFG.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

De maneira geral, percebemos grandes avanços em relação ao compromisso com a formação de professores nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Estes avanços podem ser justificados pela atuação ativa do curso de Educação Física desde 1987 no que se refere ao público-alvo da educação especial; no caso da Pedagogia, os avanços podem ser reflexos das pesquisas desenvolvidas pelo Neppein desde 1999, que geralmente apontam para a falta de formação de professores como principal causa do fracasso dos alunos da educação especial (CARDOSO, 2013; SILVA, 2014; BORGES, 2015).

Avanços nesses cursos também foram apontados nos estudos de Vitaliano e Manzini (2010), os quais analisaram 13 cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina e identificaram que o Curso de Educação Física, além de uma disciplina específica, contempla essa discussão por meio de tópicos específicos em outros conteúdos curriculares. Os autores destacam ainda que esses conteúdos devem ser contemplados no ensino, pesquisa, extensão, grupos de estudos, bem como se deve proporcionar aos(as) alunos(as) do curso experiências/vivências em estágios com vistas a aproximar o egresso do curso com a realidade dos espaços de atuação que tenham as pessoas com deficiência inseridas. (VITALIANO; MANZINI, 2010).

Assim, são evidentes os avanços na formação inicial de professores da RC/UFG, mas, ao considerarmos que apenas cinco dos 12 cursos investigados apresentam disciplinas e/ou inserção de conteúdos, além da específica da surdez com a oferta da Libras, podemos inferir que há muito o que avançar para conseguirem responder às demandas de inclusão escolar na educação básica.

Considerações finais

A partir dos objetivos propostos no estudo verificamos algumas contradições entre o discurso presente na parte teórica do PPC no que se refere à discussão sobre a educação especial e seu público-alvo e a incorporação dessa discussão em sua organização curricular. Outro fato é a presença da disciplina Libras em todos os cursos analisados, tendo em vista a obrigatoriedade de um decreto e a presença de conteúdos sobre a educação especial em apenas 5 cursos, sendo que há recomendação dessa inclusão há 23 anos pela Portaria nº 1.793/1994.

Neste sentido, os dados nos mostram que somente mediante a obrigatoriedade da oferta de disciplinas da educação especial, como ocorre com a Libras, é que há uma real efetivação do que se propõe nos documentos legais, pois, embora haja inúmeras recomendações quanto à inserção de conteúdo ou ofertas de disciplinas que preparem o futuro professor para atuar com o aluno público-alvo da educação especial, isto só se efetivou em cinco cursos. Portanto, considerando a gritante demanda apontada pelas pesquisas, faz-se necessário rever as recomendações e dar a estas caráter obrigatório, de modo que possa ser garantida a oferta de pelo menos uma disciplina obrigatória especificamente relacionada à educação especial, e a transversalidade da discussão nas demais disciplinas.

Desta feita, no contexto investigado não podemos desconsiderar os avanços dos cursos investigados, principalmente os cursos de Educação Física e Pedagogia, que têm contemplado essa temática no ensino, pesquisa, estágios e grupos de estudos. Como limitação do presente estudo destacamos que: as análise foram apenas documentais e não tivemos acesso às disciplinas de núcleo livre, já que sua oferta é dinâmica. Assim, sugerimos para próximos estudos verificar a materialização do que está previsto nos documentos analisados na formação dos licenciados e dos professores formadores e que sejam investigados os núcleos livres, de forma a identificar se esta formação têm se dado por meio destas disciplinas.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. T; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física do Esporte**, São Paulo, p. 329-338, abr./jun. 2014.

AMARAL, L. A. *et al.* **Projeto USP legal propondo uma política da USP referida à deficiência.** 2000. Disponível em:
www.fsp.usp.br/acessibilidade/cd/atiid2003/.../ProjetoUSPLegal.doc. Acesso em: 30 nov. 2010.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo.** Lisboa- Portugal: Ed.70, 2004. 223p.

BASSO, S. P. S. **Curso de licenciatura na área de Ciências:** a temática inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. 2015. 131f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015.

BORGES, W. F. **Tecnologia Assistiva e Práticas de Letramento no Atendimento Educacional Especializado.** 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Catalão, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/zip/constituicao.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2011.

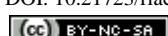
BRASIL. **Decreto n. 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art.18 da Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 6 fev. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22 fev 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria 1793, de dezembro de 1994.** Recomenda a inclusão da disciplina ou conteúdos sobre aspectos ético-político-pedagógicoeducacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP: Brasília, 2008a. Acesso em: Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2011.

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. 2015a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res



cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 fev. 2018.

CARDOSO, C. R. Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão, Catalão, 2013.

INSTITUTO EDUCACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da educação básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 27 fev. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília, 2015, Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 04 jan. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, L. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, 2001.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 589-602, set./dez. 2017.

POKER, R. B.; MELLO, A. R. L. Inclusão e formação do professor. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 619- 624, 2016.

PUREZA, M. G. B. Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de Geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

RIBEIRO, E. B. V. Formação de professor de Ciências e Educação Inclusiva em uma instituição de ensino superior de Jataí-GO. 2011. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciências e Matemática) – Programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás.

SALVADOR, D. A. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. 11. ed. São Paulo: Sulinas, 1986.

SANTOS, Y. B. S. O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate. 2012. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.



SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores:** vozes e vieses da educação inclusiva. 2009. 251. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SILVA, M. R. **A Formação de Professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás.** 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Catalão.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). **The Salamanca Statement on Framework for Action on Special Needs Education.** Salamanca, 1994.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v.23, n. 61, p. 267-281, 2003.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

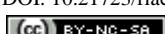
Como referenciar este artigo

BORGES, Wanessa Ferreira.; SANTOS, Cristiane da Silva.; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Educação Especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138-156, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11067.

Submissão: 03/04/2018

Revisões requeridas: 26/07/2018

Aprovação final: 30/10/2018



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESTAQUE AO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ALFABETIZADOR PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN DESTAQUE AL PACTO NACIONAL POR LA ALFABETIZACIÓN EN LA EDAD CIERTA

THE TRAINING OF ALPHABETIZING TEACHERS FOR THE INCLUSIVE EDUCATION: A HIGHLIGHT TO THE NATIONAL PACT FOR ALPHABETIZATION IN THE RIGHT AGE

Lucia Cristina Dalago BARRETO¹
Elsa Midori SHIMAZAKI²

RESUMO: Este estudo analisa as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa à formação de professores alfabetizadores para a Educação Inclusiva. O objetivo da pesquisa foi o de levantar junto aos professores cursistas as principais modificações nas suas práticas pedagógicas após a participação neste programa de formação de professores implementado pelo Ministério da Educação (MEC), no que tange à alfabetização dos alunos público-alvo da educação especial. Utilizamos como metodologia a pesquisa de campo para o levantamento dos dados e a Perspectiva Histórico Cultural, na sua análise. Concluímos que o PNAIC foi o primeiro curso de formação de professores alfabetizadores a abordar a Educação Inclusiva, possibilitando significativas contribuições à prática pedagógica de seus participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação inclusiva. PNAIC. Alfabetização.

RESUMEN: *Este estudio analiza las contribuciones del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta a la formación del profesorado alfabetizador para la Educación Inclusiva. El objetivo de la investigación fue el de levantar junto a los profesores cursistas, los principales cambios en sus prácticas pedagógicas, tras la participación en este programa de formación del profesorado implementado por el Ministerio de Educación (MEC), en lo que se refiere a la alfabetización de los alumnos público objetivo de la educación especial. Utilizamos como metodología la investigación de campo para el levantamiento de los datos y la Perspectiva Histórico Cultural, en su análisis. Concluimos que el PNAIC fue el primer curso de formación del profesorado alfabetizador a abordar la*

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá - PR - Brasil. Doutora em Educação. Professora da Rede Estadual de Ensino do estado do Paraná. ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-7725-6053>>. E-mail: ldalagobarreto@gmail.com

² Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Pós-Doc em Letras. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação. ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>>. E-mail: emshimazaki@uem.br

Educación Inclusiva posibilitando significativas contribuciones a la práctica pedagógica de sus participantes.

PALABRAS CLAVE: *Formación del profesorado. Educación inclusiva. PNAIC. Alfabetización.*

ABSTRACT: *The present study analyzes the contributions of the National Pact for Alphabetization in the Right Age (PNAIC) to the training of alphabetizing teachers for the Inclusive Education. The goal of the research was to uplift, together with the 'teacher-students', the main changes in their pedagogical practices, after their participation in this program of teacher formation implemented by the Ministry of Education (MEC), concerning the alphabetization of the target audience in special education. We utilized, as methodology, the field research for the raising of data and the Historical and Cultural Perspective in the analysis of the data. We have concluded that the PNAIC was the first course in the training of alphabetizing teachers to broach the Inclusive Education, enabling significant contributions to the pedagogical practice of its participants.*

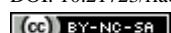
KEY WORDS: *Teacher formation. Inclusive education. PNAIC. Alphabetization.*

Introdução

Em 2012, o governo federal implementou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), legalizado por portarias, medidas provisórias, leis e resoluções, dentre as quais as Portarias nº. 1458, de 14 de Dezembro de 2012; nº. 867, de 4 de julho de 2012 e nº. 90, de 6 de fevereiro de 2013, que deliberam sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores em nosso país e o atendimento das metas estabelecidas pela conferência de Dakar, cujo foco é a alfabetização de todas as crianças de até 8 anos de idade, isto é, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Tais documentos normatizam a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, objetivando a sistematização do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendidas como os 1º, 2º e 3º anos; e a realização de avaliações anuais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), junto aos concluintes do 3º ano,

Para a efetivação do Programa o governo estabeleceu convênio, que chamou de pacto, com os entes federados, isto é, os Estados da Federação, Distrito Federal e Municípios que se comprometeram a cumprir o estabelecido nas legislações que amparam o programa (BRASIL, 2012a). Estabeleceu também pacto com as instituições públicas de ensino superior que têm



como função atender e implementar a formação dos professores por meio de grupos de estudos, professores esses que formam novos grupos e estudam nos municípios de origem.

Os governos, ao aderirem ao programa, comprometeram-se a alfabetizar todas as crianças até os 8 anos em Língua Portuguesa e Matemática, bem como realizar avaliações anuais junto aos alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental, de modo a avaliar se as ações iniciais objetivadas estão, ou não, sendo atingidas. Tais ações foram organizadas em quatro eixos de atuação:

Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2012a, p. 5).

As avaliações sistemáticas do programa, com o objetivo de mensurar se tais metas relacionadas à alfabetização e letramento estão, ou não, sendo atingidas, são realizadas anualmente por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e aplicada junto aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. As avaliações são compostas de 20 questões em cada área, sendo 17 itens de múltipla escolha e 3 itens discursivos em Língua Portuguesa, e 20 itens também de múltipla escolha, em Matemática.

Na área de Língua Portuguesa são avaliadas as habilidades de leitura, como a leitura de palavras com estrutura canônica e não canônica, o reconhecimento da finalidade do texto, a localização de informações explícitas, a capacidade de realizar inferências e o estabelecimento de relações entre as partes e o todo. Em relação à escrita são avaliadas as capacidades de escrever convencionalmente palavras e textos atendendo aos gêneros solicitados, bem como a utilização dos elementos de coesão, coerência e aspectos gramaticais e ortográficos.

Em Matemática, de acordo com Manual do pacto³, são verificados os conhecimentos relacionados aos quatro eixos: Eixo Numérico e Algébrico, Eixo da Geometria, Eixo de Grandezas e Medidas e o Eixo de Tratamento da Informação, sendo avaliadas as habilidades de associação, contagem, comparação e ordenamento de quantidades e números naturais; a resolução de problemas e o cálculo envolvendo a adição e a subtração; a identificação e o reconhecimento das figuras geométricas planas e espaciais; a identificação, a leitura, a

³ Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Apresentaao_pg001-072.pdf

comparação, o relacionamento, a ordenação dos sistemas de medidas e a identificação de informações em gráficos e tabelas.

São objetivos da ANA:

i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; ii) produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; iii) concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013, p. 7).

Mais uma vez encontramos, nesse documento, o cumprimento das metas estabelecidas pelas políticas públicas, em nosso país, reafirmando a necessidade da melhoria nos índices de alfabetização. Desse modo, a formação continuada é realizada inicialmente pelas universidades credenciadas⁴, para os professores denominados de Orientadores de Estudo, selecionados dentre os profissionais do quadro próprio das redes municipais e estaduais, os quais realizam o curso de 200 horas por ano, durante dois anos; posteriormente, organizam grupos de estudo junto aos professores alfabetizadores, participantes do programa, em seus municípios de origem. O curso foi presencial para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, e sua metodologia priorizou estudos e atividades práticas organizadas pelos Orientadores de Estudo, respaldando-se nos Cadernos de Estudo das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Inclusiva, organizados pelo Ministério da Educação e distribuídos aos professores inscritos no Programa.

Composição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Programa, com 5 anos de existência, até a presente data, é composto de 61 cadernos de formação⁵ escritos por especialistas nas áreas, de diferentes instituições de ensino do país, que estão disponibilizados *online*, cujos principais conteúdos abordados são: alfabetização em Língua Portuguesa, alfabetização matemática, formação de professores alfabetizadores, avaliação em alfabetização, currículo, planejamento, educação do campo e educação inclusiva.

Os cadernos, organizados sobre esses temas, estão subdivididos em cada ano de formação: Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa (2013), Cadernos de alfabetização Matemática (2014) e Cadernos de Alfabetização (2015). Abordam de forma

⁴ No total são 38 universidades formadoras do PNAIC, 32 federais e 6 estaduais, em todo o Brasil. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_apresentacao.pdf

⁵ Disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>.

transversal os conteúdos específicos dos três anos do ciclo de alfabetização, em oito unidades referentes a cada etapa.

Em 2012 foram disponibilizados 24 cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa. Em 2014 foram publicados 13 cadernos de Alfabetização Matemática. E, no ano de 2015 os cadernos priorizaram a interdisciplinaridade relacionando a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, sendo 13 em Língua Portuguesa e 13 em Matemática.

A educação do campo é abordada em oito cadernos e a educação inclusiva, foco de nossa discussão, em dois cadernos específicos: “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” (BRASIL, 2012b) e “Educação matemática inclusiva” (BRASIL, 2014).

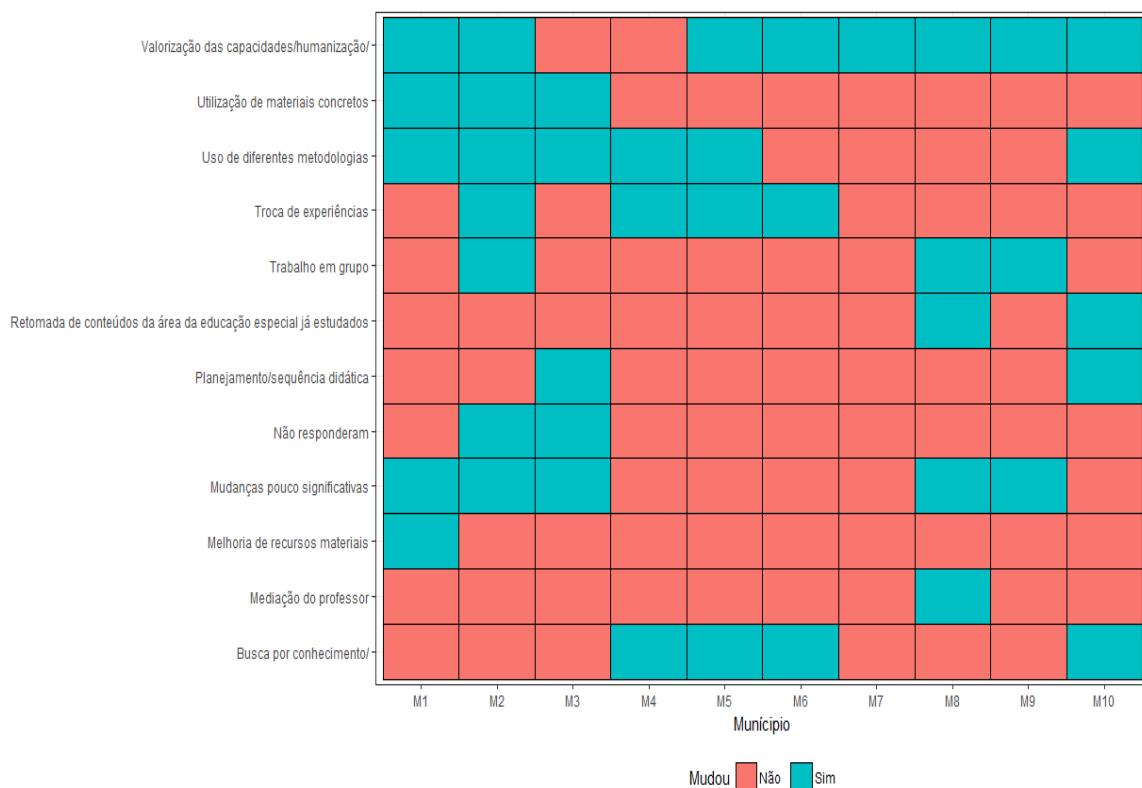
A Educação Inclusiva também é abordada transversalmente, nos demais, com o objetivo de promover a reflexão acerca da importância das adaptações curriculares em todas as áreas do conhecimento, como meio de promoção da inclusão educacional. Em suma, de todas as características do PNAIC destacamos a relação teórico-prática como uma das principais contribuições, no que se refere a esta promoção.

Modificações na prática inclusiva dos cursistas após a formação do PNAIC

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (COPEPE) sob o parecer nº 1.434.239. Um dos aspectos analisados nesta pesquisa diz respeito às principais modificações na prática inclusiva dos 39 professores entrevistados, pertencentes a 10 municípios selecionados dentre um grupo de 174, dos quais 5 com maiores escores e 5 com menores escores, obtidos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A entrevista semiestruturada foi realizada, pessoalmente, após a formação realizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coordenado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), na região Noroeste do estado do Paraná, *locus* da pesquisa.

Figura 1 - As modificações nas práticas dos professores após o PNAIC





Fonte: Elaboração própria

Observamos, na Figura, que a modificação mais significativa, após a realização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi a valorização das capacidades/humanização, a aceitação, o olhar diferenciado, a responsabilidade, a paciência pedagógica, caracterizada pelos entrevistados como o respeito aos limites e a temporalidade em que se processa a aprendizagem, citados como elementos de uma mesma categoria por 80% dos municípios. Evidenciamos, ao mesmo tempo, que algumas alterações apresentaram uma única implementação, como a melhoria de recursos materiais e a mediação do professor. Notamos que o município M2 apresentou um número maior de modificações, 6 das 11 citadas por todo o grupo de entrevistados.

Este foi um avanço significativo em relação à apropriação dos conceitos abordados ao longo do curso, analisados por meio da entrevista, seleção de excertos dos projetos, relatórios e conversação com formadores, visto ser a educação um dos elementos fundamentais ao processo de humanização dos sujeitos. A compreensão das diferenças em relação ao tempo e a forma de aprendizagem, especialmente dos alunos público-alvo da Educação Especial, faz com que o professor diminua sua ansiedade e aprenda a lidar com as frustrações inerentes à alfabetização desses alunos.

Nos cadernos do PNAIC, o respeito às limitações dos alunos público-alvo da Educação Especial é bastante enfatizada, por exemplo, no caderno “Educação Inclusiva” (BRASIL, 2014a, p. 27), a deficiência deixa de ser concebida “[...] como dificuldade exclusiva da pessoa deficiente (perspectiva quantitativa da inteligência), passando a ser considerada como limitações do contexto social que deve buscar e ofertar os apoios que ela necessita”, ou seja, a sua inclusão demanda mediações específicas que possibilitem a esse aluno se apropriar dos conceitos científicos mais complexos.

A materialização desses conceitos é exemplificada no relato apresentado nesse caderno, da professora Gabriela junto a um aluno com deficiência física:

“[...] Bruno, com deficiência física – comprometimento motor e da fala – pode aprender conteúdos escolares e participar das aulas desde que seja provido de recursos e intervenções necessárias para sua comunicação e acessibilidade, neste caso o uso da prancha de comunicação, uma das ferramentas de Tecnologia Assistiva (TA) [...]” (BRASIL, 2014a, p. 55).

Outro exemplo dessa materialização encontramos no Caderno “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015e, p. 38-39), relatada pela professora Diana, responsável por uma Sala de Recursos Multifuncionais há quatro anos, no Centro Educacional de Atividades integradas (CEAi) João Pereira de Assis de Campina Grande – PB:

“Tenho aplicado vários recursos que estão disponibilizados na sala, entre eles: jogos educativos, pranchas, lupas, livros em Braille, livros em áudio, softwares educativos, várias ferramentas de informática e, quando necessário, confecciono recursos para garantir a todos o direito à aprendizagem. Muito tenho me alegrado com os pequenos avanços, que esses alunos apresentam no dia a dia, entre eles com deficiência intelectual, que exibem variados graus de dificuldades de aprendizagem [...]”.

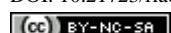
A formação realizada pela Universidade Estadual de Maringá, em 2015, referente aos cadernos do PNAIC “A criança no ciclo de alfabetização” e “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização”, também priorizou a valorização das capacidades/humanização, a aceitação, o olhar diferenciado e o planejamento do professor quanto à sistematização de mediações junto aos alunos público-alvo da Educação Especial, ao discutir tais aspectos nos grupos de estudo “Infância e Educação Inclusiva”, organizados pelos formadores junto aos orientadores de estudo, por meio da leitura dos cadernos, discussão e relatos de suas experiências junto aos

professores dos municípios participantes, os quais organizaram o projeto didático “Alfabetização e Letramento: Literatura Infantil e diversidade”.

As discussões primaram pela importância de se compreender o currículo sob uma perspectiva interdisciplinar, priorizando a diversidade nas diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, destacando-se as concepções de criança, infância e educação inclusiva como forma de superação de um ensino fragmentado e desarticulado. A sistematização de projetos possibilita essa articulação quando aborda o mesmo conteúdo, nas diferentes áreas do conhecimento.

Em relação ao respeito aos limites de aprendizagem apresentados pelos alunos público-alvo da Educação Especial e também nominados pelos professores de paciência pedagógica, devemos analisar com maior cautela para não incorrermos no risco de “limitar” demasiadamente o desenvolvimento cognitivo de nossos alunos, uma vez que o cérebro humano possui a capacidade de plasticidade neural. Beraldo (2007), ao pesquisar tal capacidade cerebral, especialmente nos anos iniciais da infância, atribui à internalização da linguagem um papel fundamental, pois desempenha a função de elemento mediador no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do psiquismo, ao afirmar que a principal especificidade do sistema nervoso é sua neuroplasticidade, a qual possibilita “[...] a função compensatória do cérebro em reorganizar os sistemas funcionais; e a transformação dos processos fisiológicos elementares em processos complexos [...]” (BERALDO, 2007, p. 94).

A pesquisa é relevante à área da Educação, pois confirma a capacidade do cérebro em compensar áreas menos desenvolvidas, ou lesionadas, em pessoas com deficiência, como ensina Vygotski (1983) ao comprovar que a internalização da linguagem verbal realiza a reorganização dos sistemas funcionais denominados pelo autor de centros superiores, de modo a substituírem a função da área lesionada, para possibilitar ao indivíduo a realização de uma mesma atividade, utilizando outras funções. Por exemplo, o cego realiza a compensação da sua deficiência com o aumento dos estímulos nervosos em outras áreas cerebrais e por meio “[...] do exercício da observação, evolução e análise das diferenças, [...] a deficiência se compensa por completo, ou em parte, com o intenso desenvolvimento de outra função [...]” (VYGOTSKI, 1983, p. 14), como a audição e o tato, de modo que a deficiência passa a ser concebida como força motriz. O mesmo ocorre com o surdo, ao desenvolver a linguagem gestual, e o deficiente intelectual, quando substitui operações psicológicas simples por outras mais complexas, ao internalizá-las por meio das relações de coletividade e recursos sociais utilizados nesse processo.



A função da escola, nesse processo compensatório, é a de organizar um espaço de socialização de diferentes conhecimentos para oportunizar o processo de compensação das deficiências, ou mesmo distúrbios de aprendizagem apresentados por seus alunos. Ao se retomar o respeito pelos limites, citado pela maioria dos entrevistados, não podemos valorizar demasiadamente esta limitação, em virtude do desenvolvimento das suas capacidades, caso contrário, “[...] o meio social onde transcorre o processo de desenvolvimento lhe põe limites ao equívoco orgânico, a criação de uma “segunda natureza” (VYGOSTSKI, 1983, p. 17). A segunda natureza diz respeito à transformação de função/limitação em novas formações, resultantes do processo compensatório.

O preconceito escolar, muitas vezes velado, faz com que surja um sentimento de inferioridade nos alunos público-alvo da Educação Especial, pois dificulta o desenvolvimento de sua capacidade compensatória. Esse preconceito é externalizado nas falas de professores, como “*não podemos reprová-los, pois têm deficiência*” ou “*temos que compreender que eles têm uma limitação*”.

Outro aspecto citado pelos professores foi a necessidade que sentem em discutir seus medos e angústias entre seus pares, de forma a compartilhar suas experiências e promover um diálogo entre si, demandando a elaboração de espaços de formação continuada que favoreçam o diálogo e a reflexão coletiva acerca das mediações pedagógicas necessárias à criação dessa “segunda natureza”.

Chamou-nos muita a atenção o fato de 5 municípios (M1, M2, M3, M8 e M9) terem citado “alterações pouco significativas”, evidenciando diferentes pontos de vista em relação ao curso, nos mesmos grupos, como demonstram as falas de participantes dos municípios M1, M2 e M3:

M1: “*Foi pouco tempo de curso e superficial*”.

M1: “*A gente tem mais recursos e materiais diversificados. Se a criança não aprende de um jeito, aprende de outro*”.

M2: “*Muito vago. Discutiu-se muito a aceitação do professor e os problemas e pouco as alternativas para resolvê-los*”.

M2: “*A discussão em grupo possibilitou a troca de experiências e a busca de caminhos para resolver os problemas*”.

M3: “*O PNAIC deveria trazer mais discussões sobre a prática*”.

M3: “*É um curso mais prático, dinâmico e concreto*”.

M9: “*Pouco tempo de curso*”.

M9: “*Mudou a visão. O trabalho em grupo, antes trabalhava mais individual*”.

Concordamos que o tempo de formação é exíguo para discutir a Educação Especial, os aspectos inclusivos e outras demandas sobre a alfabetização. O tema deve ser estudado com maior propriedade, mas, por outro lado, é necessário que se discuta o acesso ao conhecimento de todas as pessoas, sejam elas deficientes ou não.

Verificamos um discurso contrário no município M10, ao destacar a retomada de conteúdo, o trabalho em grupo, o planejamento e a busca por novos conhecimentos, como alterações significativas elencadas após a realização do programa:

M10: *“A paciência pedagógica, o respeito aos limites e a valorização das capacidades”.*

M10: *“Gostei porque clareou como melhor trabalhar diferentes metodologias”.*

M10: *“Trabalhou a humanização, a nos colocarmos no lugar do outro e a importância do planejamento mais adequado”.*

Tal contradição entre as respostas dos participantes e a opção por “alterações pouco significativas” indica que esses participantes, ou já se apropriaram do conteúdo discutido ao longo da formação, ou recusam-se a mudar suas práticas pedagógicas enraizadas ao longo de sua carreira profissional, afinal, mudar implica estar aberto a novas expectativas de aprendizagem, ao mesmo tempo, à necessidade de sair de uma “zona de conforto”, por meio de muito estudo e reflexão a respeito de suas ações.

Considerações finais

Concluímos com este estudo que o PNAIC possibilitou inúmeras contribuições à formação dos professores alfabetizadores, no que se refere, mais especificamente, à Educação Inclusiva, pois foi o primeiro curso implementado pelo Ministério da Educação a discutir transversalmente a alfabetização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Esta reflexão resultou em modificações teórico-práticas, materializadas nas falas de diferentes professores alfabetizadores cursistas do PNAIC evidenciando a apropriação de alguns conceitos da Perspectiva Histórico Cultural, como a valorização das capacidades dos alunos, em detrimento de suas limitações e dificuldades de aprendizagem, como processo de compensação e humanização (VYGOSTSKI, 1983).

Salientamos a importância de políticas públicas de formação de professores voltadas a reflexões, que primem pela igualdade de oportunidades e valorizem o direito dos alunos público-alvo da educação especial de aprender e ser efetivamente alfabetizados.



REFERÊNCIAS

- BERALDO, Christiane Aparecida. **Educação Infantil**: mediação, aprendizagem e funções psicológicas. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 01 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012**. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 01 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 07 mar. 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: 01 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Educação Inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2014. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Educ%20Incl_pg001-096.pdf. Acesso em: 25 abr 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade**: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_1_19112015.pdf. Acesso em: 25 abr 2017.
- VYGOTSKI, S.L. **Obras Escogidas - V**: fundamento de defectologia. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

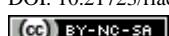
Como referenciar este artigo

BARRETO, L. C. D.; SHIMAZAKI, E. M. A formação de professores alfabetizadores para a educação inclusiva: um destaque ao pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 157-168, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riae.v14i1.11067

Submissão: 21/02/2018

Revisões requeridas: 30/05/2018

Aprovação final: 26/08/2018



“DEPRIVATIZATION OF PRACTICE” COMO ESTRATÉGICA DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO PIBID PEDAGOGIA

“DEPRIVATIZATION OF PRACTICE” COMO POSIBILIDAD ESTRATÉGICA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL PIBID PEDAGOGÍA

“DEPRIVATIZATION OF PRACTICE” AS A STRATEGIC OF INITIAL TEACHER TRAINING IN PIBID EDUCATION

Talita da Silva CAMPELO¹
Giseli Barreto da CRUZ²

RESUMO: O artigo decorre de um estudo sobre como se constrói a aprendizagem da docência no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), proposto pela CAPES. Metodologicamente, trabalhou-se centralmente com um questionário exploratório submetido aos licenciandos bolsistas do PIBID Pedagogia de nove subprojetos vinculados a cinco universidades públicas situadas no estado do Rio de Janeiro que desenvolvem suas ações nos anos iniciais do Ensino Fundamental regular. Os dados, construídos e analisados teoricamente com base em Cochran-Smith, se aproximam de aspectos que se assemelham ao que a autora caracteriza como “deprivatization of practice” em subprojetos de duas instituições. Com intuito de explorar melhor este conceito e compartilhar parte do que o GEPED – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores vem desenvolvendo segundo as contribuições de Cochran-Smith, o artigo apresenta, a partir da análise de dados empíricos, descriptores de processos que podem contribuir para a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Deprivatization of practice. PIBID.

RESUMEN: El artículo se deriva de un estudio sobre cómo se construye el aprendizaje de la docencia en el contexto del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) propuesto por la CAPES. Metodológicamente, se trabajó centralmente con un cuestionario exploratorio sometido a los licenciantes bursátiles del PIBID Pedagogía de nueve subproyectos vinculados a cinco universidades públicas situadas en el estado de Rio de Janeiro que desarrollan sus acciones en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental regular. Los datos, construidos y analizados teóricamente basados en Cochran-Smith, se aproximan a aspectos que se asemejan a lo que la autora caracteriza como "deprivatization of practice" en subproyectos de dos instituciones. Con el fin de explorar mejor este concepto y compartir parte de lo que el GEPED - Grupo de Estudios e Investigaciones en Didáctica y Formación de Profesores viene desarrollando según las contribuciones de Cochran-Smith, el artículo presenta, a partir del análisis de datos empíricos, descriptores de datos procesos que pueden contribuir a la formación de profesores.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Doutoranda da Faculdade de Educação. ORCID <<http://orcid.org/0000-0002-8994-4109>>. E-mail: talitacampelo@gmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professora Adjunta da Faculdade de Educação. ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>>. E-mail: cruz.giseli@gmail.com

PALABRAS CLAVE: *Formación de profesores. Deprivatization of practice. PIBID.*

ABSTRACT: *The article stems from a study on how to build teaching learning in the context Scholarship Programs for Teaching (PIBID) proposed by CAPES. Methodologically, we worked centrally with an exploratory questionnaire submitted to the new teachers (undergraduate fellows) of nine subprojects linked to five public universities located in the state of Rio de Janeiro that develop their actions in the initial years of Regular Elementary Education. The data, constructed and analyzed theoretically based on Cochran-Smith, approach aspects that resemble what the author characterizes as “deprivatization of practice” subprojects of two institutions. In order to better explore this concept and share part of what the GEPED - Group of Studies and Research in Teaching and Teacher Training has been developing according to the contributions of Cochran-Smith, the article presents, from the analysis of empirical data, descriptors of processes that can contribute to teacher training.*

KEYWORDS: *Teacher training. Deprivatization of practice. PIBID.*

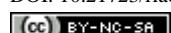
Introdução

Este artigo apresenta resultados de um estudo que buscou investigar como se desenvolve a aprendizagem da docência no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Quais as principais ações que permeiam o PIBID? Quais percepções sobre tais ações deixam ver licenciandos bolsistas participantes do programa? Como o trabalho desenvolvido no programa tem contribuído para a formação e atuação docente? Centrados nos subprojetos de Pedagogia vinculados a cinco universidades públicas localizadas no estado do Rio de Janeiro, que desenvolvem suas ações exclusivamente junto a turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental regular, foi possível identificar em dois deles aspectos que se assemelham ao que Cochran-Smith (2012) caracteriza como “*deprivatization of practice*”³. É com foco nesse conceito que este trabalho se desenvolverá.

Integrante do Plano Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009), o PIBID é um programa brasileiro de iniciação à docência, caracterizado pela CAPES como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O lançamento do programa se deu em dezembro de 2007, mediante Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007.

O PIBID visa à participação de licenciandos em atividades de ensino-aprendizagem no contexto da escola pública. O programa é desenvolvido por meio da concessão de bolsas de

³ Optou-se por usar o termo em inglês devido a não identificação de um termo correspondente em português que não compromettesse o sentido original.



iniciação à docência para estudantes, bolsas de coordenação para professores coordenadores (Instituições de Ensino Superior) e bolsas de supervisão para professores supervisores (Escola Básica). Além da concessão de bolsas, dois aspectos situam-se no nosso entender como diferenciais: a oportunidade de pensar e fazer a docência com professores da escola básica em contexto real de trabalho; e a imersão dos licenciandos na escola com marcações mais amplas de tempo.

O PIBID possibilita que os licenciandos experimentem a docência através do planejamento e desenvolvimento coletivo – licenciandos, professores da escola básica (supervisores) e professores da universidade (coordenadores) – de atividades de aula, de construção de materiais didáticos e de criação de projetos interdisciplinares, sempre abertos à crítica do grupo.

Acreditamos que privilegiar na formação de professores a imersão na prática pressupõe a criação de situações em que professores em formação inicial e professores experientes possam pensar, investigar, refletir e trocar saberes sobre o que os constitui como docentes: seu trabalho. Não se trata, portanto, de meramente aumentar o tempo dos licenciandos na escola, mas de qualificar este tempo, privilegiar outros protagonismos, criar novos cenários, proporcionar outros tipos de experiência e convivência. Nota-se isso no processo de “*deprivatization of practice*”.

O termo “*deprivatization of practice*” é cunhado por Marilyn Cochran-Smith⁴ no contexto de estudos sobre comunidades de prática. Para Cochran-Smith e Lytle (1993; 1999; 2009), o propósito essencial dessas comunidades é cultivar a aprendizagem da docência ao longo da vida e possibilitar a troca de saberes entre professores com diferentes graus de experiências, o que inclui também os professores em formação. Assim, comunidades de prática são:

Comunidades intelectuais, sociais e organizacionais que dão suporte a aprendizagem de professores, promovendo oportunidades para que pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos mais abrangentes, de maneira intencional e planejada (COCHRAN-SMITH; LYITLE, 2002, p. 2463).⁵

⁴ O contato com Cochran-Smith ocorreu através dos estudos empreendidos no GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Didática e Formação de Professores da Faculdade de Educação da UFRJ). Seus textos ainda não foram publicados em português. Todas as falas da autora transcritas neste artigo são traduções livres.

⁵ “Communities are the intellectual, social, and organizational configurations that support teachers’ ongoing professional growth by providing opportunities for teachers to think, talk, read, and write about their daily work, including its larger social, cultural, and political contexts in planned and intentional ways”.



Para Cohran-Smith (2012), “*deprivatization of practice*” é um processo que permite o desenvolvimento de conhecimentos sobre a docência quando acompanhado de investigação e problematização dos saberes e fazeres docentes em um sistema de colaboração com outros que também estejam engajados no esforço para tornar o seu trabalho público e aberto a críticas. Aqui, entendemos como uma estratégia de formação docente que se desenvolve em espaços onde grupos com professores em diferentes níveis de formação e de experiência constroem conhecimentos sobre a docência a partir da problematização e da investigação sistemática de seus próprios saberes e fazeres que são compartilhados, registrados e analisados pelo grupo de modo intencional (planejado e organizado). Sendo assim, é uma ferramenta virtuosa por que se vale de mutualidade e reciprocidade, já que os professores, seja em formação inicial ou continuada, se desenvolvem profissionalmente enquanto contribuem no desenvolvimento de seus pares.

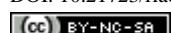
Passados dez anos desde sua implementação, o PIBID vive hoje um momento de grande fragilidade. Se em 2012 o Edital 11 tratava dos marcos legais⁶ do PIBID que o alçaram a uma política pública em educação para a formação de professores, e em 2013 o Edital 68 evidenciava essa condição, inclusive com uma alteração na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº. 9.394/1996⁷ (ocorrida em 2012), o afirmando mais uma vez como política pública e não política de governo, hoje o programa se encontra vulnerável em face de recorrentes cortes orçamentários feitos a partir de 2014. Ainda que o discurso oficial seja de estabilidade, na realidade a ausência de ofertas de novas bolsas representa uma ameaça à sua continuidade. Mesmo assim, o PIBID continuou desenvolvendo suas atividades com as bolsas garantidas pelo Edital de 2013, com previsão de encerramento em fevereiro de 2018. Este trabalho soma-se aqueles que traduzem o esforço dos pesquisadores em educação de compor um quadro que expresse em dados empíricos as implicações, contribuições e influências do PIBID no cenário da formação docente brasileira (GATTI, 2013; ANDRÉ et al., 2014; AMBROSETTI et al. 2015;).

Aspectos teóricos e metodológicos

Sobre a “*desprivatização da prática*”

⁶ A Lei nº 12.465, de 12 de agosto de 2011, o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 e as Normas Gerais do PIBID, aprovadas pela Portaria CAPES nº 260, de 30 de dezembro de 2010.

⁷ Referente ao Título VI – Dos Profissionais da Educação, Art. 62, Parágrafo 5º.



Uma vez que a ideia de “*deprivatization of practice*” é central neste trabalho, torna-se importante explicitar aqui alguns pontos para a sua compreensão.

Como já mencionado, este termo é considerado por Cochran-Smith para caracterizar uma estratégia de formação docente que se desenvolve no seio de comunidades de professores que se reúnem no intuito de aprender a docência coletivamente. A autora trata diretamente sobre o tema em um texto de 2012. No entanto, verifica-se que a ideia está presente em diversas outras obras⁸ (COCHRAN-SMITH, 1993, 1999, 2002, 2005, 2009), permeando a sua argumentação a favor de uma formação de professores que emerge da prática profissional.

Desse modo, o estudo empreendido buscou mapear todas as falas de Cochran-Smith que incluíam o termo, no sentido de construir uma descrição conceitual, uma espécie de descritores. Isso se deu através de um processo que envolveu muitas leituras e partiu da seleção de extratos do texto de 2012 mais propícios ao entendimento do conceito. Estes extratos foram arrumados em quadros, aos quais foram sendo acrescentados extratos dos outros textos selecionados após análise (comparação em buscas de semelhanças e diferenças) por indicarem outros aspectos sobre o tema. Esses quadros foram lidos, relidos e rearrumados para que por fim, a partir do que a própria autora defende em seus trabalhos, fosse possível ver mais claramente o que é próprio do processo de “*deprivatization of practice*”.

Assim, é possível conceituar “*deprivatization of practice*” como sendo uma estratégia formativa que permite a investigação e a problematização sobre e a partir do trabalho docente, e que envolve um conjunto de pressupostos sobre a aprendizagem da docência, tais como:

- i) O professor é um construtor de conhecimento docente;
- ii) A docência é um trabalho coletivo;
- iii) Os saberes docentes são mais bem adquiridos/desenvolvidos quando os professores têm oportunidade de discutir o que fazem (porque, como) com outros que também o fazem.

A ideia de “*deprivatization of practice*” é motivada entre aqueles que a mobilizam pelas crenças compartilhadas de que todo aluno pode aprender, todo professor pode ensinar e de que a aprendizagem da docência está relacionada a processos coletivos de investigação e a problematização sobre e a partir do trabalho docente. Assim, tem como objetivo a busca intencional em promover aprendizagem docente e desenvolvimento profissional. Sua experimentação requer uma organização especial (ainda que não necessariamente física) e o envolvimento de professores de diferentes níveis e modalidades engajados e comprometidos

⁸ Estas obras foram desenvolvidas em parceria com outros autores.

com o processo. “*Deprivatization of practice*” envolve ações de documentação do que se faz, submissão à crítica do que se faz – com quem faz também – de maneira intencional, planejada e organizada (não é por acaso, não é ocasional) para melhorar e desenvolver o que faz. Quanto a essas ações, são caracterizadores os registros/relatos orais e escritos das práticas desenvolvidas pelos professores e a apreciação crítica coletiva desses registros/relatos.

Quadro 1 – Descritores de “*deprivatization of practice*”

PRESSUPOSTOS	1) O professor como um construtor de conhecimento sobre a docência; 2) A docência como um trabalho coletivo; 3) A docência como um conhecimento que é adquirido/desenvolvido quando os professores têm oportunidade de discutir o que fazem (porque, como) com outros que também o fazem.
MOTIVAÇÃO	1) Crença compartilhada de que todo aluno pode aprender e todo professor pode ensinar. 2) Crença compartilhada de que a aprendizagem da docência está relacionada a processos coletivos de investigação e a problematização sobre e a partir do trabalho docente.
OBJETIVO	Busca intencional de promover aprendizagem docente e desenvolvimento profissional
EM QUE CONDIÇÕES OCORRE?	Requer uma organização especial (ainda que não necessariamente física)
QUEM PARTICIPA?	Envolvimento de professores de diferentes níveis e modalidades engajados e comprometidos com o processo.
QUE AÇÕES A CARACTERIZAM?	1) Registro/relato oral e escrito das práticas desenvolvidas (intencional e planejado) 2) Apreciação crítica coletiva (problematizar, questionar, interrogar, comparar) dos registros/relatos das práticas desenvolvidas

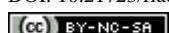
Fonte: Elaboração própria a partir da obra de Cochran-Smith.

É com base nesses descritores (definição, pressupostos, motivação, objetivo, organização, participantes e ações caracterizadoras) que foi desenvolvida a pesquisa em relato.

Sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa

Com o propósito de investigar como se desenvolve a aprendizagem da docência no âmbito de subprojetos de Pedagogia de PIBIDs de Universidades públicas localizadas no estado do Rio de Janeiro, cuja ênfase recaísse sobre a etapa inicial do ensino fundamental, no sentido de localizar propostas com indícios de “*deprivatization of practice*”, consideramos como primeiro passo metodológico mapear as instituições e seus referidos programas, procedendo-se, desse modo, levantamento no site da CAPES.

Cumpre esclarecer que a delimitação em torno da Pedagogia se justifica porque corresponde à formação inicial das autoras e porque representa curso de licenciatura com



recorrentes contestações em relação à sua efetividade na formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, dada a abrangência e variação de ênfases de seu curso (CRUZ, 2011; CRUZ e AROSA, 2014).

O levantamento no site da CAPES, mais especificamente no relatório de pagamento de bolsas referente a dezembro de 2016, registrou a presença de 34 subprojetos PIBIDs Pedagogia no estado do Rio de Janeiro, distribuídos entre 12 IES, sendo sete delas públicas e cinco privadas. Somam-se no total 34 coordenadores de área, 85 professores supervisores e 481 licenciandos bolsistas.

Dois critérios, considerados essenciais, foram balizadores para a seleção dos subprojetos participantes do estudo: pertencer à universidade pública e destinar-se aos anos iniciais do ensino fundamental. O relatório de pagamento de bolsas da CAPES, documento oficial analisado, fornecia identificação da universidade, do curso, do coordenador institucional, dos coordenadores de área, dos supervisores e dos licenciandos bolsistas, não sendo possível depreender a ênfase do subprojeto.

Não tendo então pistas sobre a área de atuação dos programas, direcionamos a coleta de informações para os sites oficiais das universidades, e dos PIBIDs em questão, além de contato via e-mail com os coordenadores institucionais e de área. Desse modo, para identificar do conjunto de 34 subprojetos aqueles que atendiam aos requisitos de participação, passamos ao segundo passo metodológico: busca de informações sobre cada projeto nos sites oficiais das instituições e através de contato com os coordenadores institucionais e de áreas.

Dessa segunda busca, notou-se a prevalência de subprojetos envolvidos com os anos iniciais do ensino fundamental (10 recorrências), seguido de educação infantil (6 recorrências), observando, no entanto, a multiplicidade de possibilidades de atuação do PIBID Pedagogia no contexto estado do Rio de Janeiro, tendo em vista a identificação de subprojetos trabalhando com educação do campo (5), educação escolar indígena, educação especial, ensino médio e educação de jovens e adultos (1 indicação cada).

Por meio dessas estratégias, chegamos a nove subprojetos PIBIDs Pedagogia de cinco universidades, que desenvolvem atividades exclusivamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 154 bolsistas de iniciação à docência, considerados sujeitos potenciais deste estudo. As IES mapeadas foram: UFRJ, FFP/UERJ, UFF campus Niterói, UFF campus Angra dos Reis, UFRRJ campus Seropédica e UNIRIO campus Urca.

No intuito de analisar o processo de aprendizagem da docência no âmbito dos PIBIDs identificados, optamos pela aplicação de questionário exploratório aos bolsistas em exercício de iniciação à docência. A opção pelo questionário se justifica em face do número de sujeitos

envolvidos (154). O trabalho com esse instrumento representou, assim, o terceiro passo metodológico.

O questionário exploratório foi desenvolvido na ferramenta “Formulários Google”, tendo sido composto de 14 questões, todas obrigatórias, divididas em dois blocos. As cinco primeiras questões – todas de múltipla escolha – compõem o bloco *dados sócio etários* e versam sobre idade, escolaridade anterior, entrada no curso de Pedagogia e sobre a realização (se houve) de estágios curriculares. O segundo bloco, *sobre sua participação no PIBID*, composto por oito questões – duas de múltipla escolha e seis discursivas – se refere à caracterização do PIBID⁹, do nível de segmento e modalidade em que atua o respondente e da caracterização da dinâmica do projeto em si, especialmente no que se refere ao relacionamento com o professor supervisor.

Quadro 6 – Quantitativo de sujeitos por universidade

UNIVERSIDADE	QUANTIDADE DE SUBPROJETOS EM ANOS INICIAIS	QUANTIDADE DE LICENCIANDOS BOLSISTAS
UFRJ	01	16
FFPUEERJ	02	30
UFF Niterói	02	40
UFF Angra dos Reis	02	36
UFRRJ Seropédica	01	21
UNIRIO Urca	01	14

Fonte: Elaboração própria a partir das informações obtidas com coordenadores institucionais e de área ao longo dos meses de fevereiro e março de 2017.

O questionário ficou disponível para resposta por dois meses (de 1º de abril até 31 de maio de 2017), tendo sido enviado aos licenciandos bolsistas através dos coordenadores institucionais e de área previamente contactados. Obteve-se um retorno de 35%, atingindo um total de 50 respostas. Embora ciente dos limites que este quantitativo de respostas impõe para a análise, consideramos satisfatório o retorno, tendo em vista que não houve controle da aplicação do instrumento, no sentido do envio direto aos possíveis respondentes.

Após a aplicação do questionário exploratório e transcorrido o tempo estipulado para as respostas, passamos à análise dos dados com ele obtidos. O primeiro movimento foi o de verificar se de fato todos os respondentes estavam desenvolvendo atividades através do PIBID Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Verificamos que não era o caso dos

⁹ O questionário é totalmente anônimo e não há informações inclusive sobre o e-mail dos respondentes, ainda que a ferramenta viabilize o envio das respostas online.



respondentes de uma IES, posto que atuavam também em outras etapas da educação básica. Assim, foram considerados válidos para análise 38 questionários referentes a cinco IES.

Quanto à análise dos dados da segunda parte do questionário – foco do relato –, primeiro organizamos um quadro por IES com as respostas do questionário em subsequência. Em um segundo momento marcamos com cores iguais as respostas que de alguma forma se relacionavam. Isso foi feito por questão e por instituição. Feito isso, em uma espécie de “brain storm”, redigimos tópicos descritivos sobre cada PIBID a partir do que os conjuntos de respostas semelhantes (identificados por cor) nos permitia ver. Na quarta fase da análise, fizemos um segundo quadro por instituição considerando os conjuntos de respostas semelhantes e os tópicos que construímos e os comparamos com os descritores de “deprivatization of practice” em busca de recorrências e divergências que foram sinalizadas com novas marcações por cor. Por fim, construímos um terceiro quadro com as semelhanças e diferenças com “*deprivatization of practice*” identificadas em cada instituição. Entre cada etapa da análise fez-se intervalos para leitura e releitura dos quadros até então produzidos.

Identificamos no PIBID da UFRRJ Seropédica e da UFRJ aspectos que se assemelham ao que Cochran-Smith (2012) caracteriza como “*deprivatization of practice*” em termos de ação estratégica formativa docente. Nos deteremos na análise desses fatores a partir dos dados construídos, levando em conta a segunda parte do questionário exploratório.

Aprendizagem da docência no PIBID Pedagogia: o que dizem os licenciandos bolsistas da UFRJ e da UFRRJ seropédica

Do grupo de respondentes, oito são licenciandos bolsistas do PIBID da UFRJ e dez do PIBID da UFRRJ. Tendo em vista os descritores da desprivatização da prática, a saber: i) busca intencional de promover aprendizagem docente e desenvolvimento profissional; ii) envolvimento de professores em diferentes níveis de formação engajados e comprometidos com o processo; iii) ações de documentação do que se faz e de submissão à crítica do que se faz com quem também faz de maneira intencional, planejada e organizada; nos deteremos na descrição desses aspectos identificados nos PIBID em questão.

Quanto à *busca intencional de promover aprendizagem docente e desenvolvimento profissional*, foi possível depreender que os encontros do PIBID UFRRJ são voltados para o planejamento das atividades e avaliação das mesmas, mas existem também momentos de estudo e de preparação de trabalhos “acadêmicos”. Existem encontros semanais específicos dos pibidianos com seu supervisor e existem encontros mensais com todo o grupo. Um dos

depoentes descreve os encontros do PIBID como “*um espaço de diálogos, pesquisas, questionamentos e troca de conhecimento*”, outro declara que nas reuniões “*os planejamentos são definidos, e após as atividades, são avaliadas as nossas práticas*”. Os extratos a seguir corroboram essa visão:

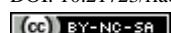
Discutimos questões sobre o Programa, metas alcançadas e as que ainda estão sendo galgadas, realizamos avaliações quinzenais. Essas reuniões ocorrem geralmente na Universidade, mensalmente, com a equipe completa de Pedagogia, ou seja, as 15 “pibidinhas”, a coordenadora geral e as supervisoras da escola. Temos também reunião específica de cada grupo, semanais, onde discutem-se principalmente, o trabalho realizado da semana e o que podemos melhorar. Além de novas ideias e instruções passadas pela coordenadora e supervisoras.

Os encontros são para planejar, como abordar o tema, posicionamento no espaço escolar, com as crianças e professores. Sim, temos reuniões para todo tipo de discussões, dúvidas, orientações e questionamentos. Os licenciandos trazem as demandas das escolas e das crianças, supervisores e coordenadores, auxílio para resolvê-las.

Quanto a esse aspecto, os depoimentos apontam que os encontros do PIBID da UFRJ são voltados para estudo, planejamento, avaliação das ações e discussão coletiva sobre a sala de aula (o observado e o vivido) a partir de registros. Prevalecem o falar e o ouvir. São realizadas também oficinas oferecidas por professores da escola básica. Um dos respondentes diz que os encontros do seu grupo “*são muito importantes e construtivos na formação docente, é um grande espaço dialógico onde ouvimos e somos ouvidas pelos supervisores onde temos a possibilidade de uma aprendizagem na prática*”. Outro menciona que “*trocamos experiências e avaliamos cada ação promovida com o intuito de aperfeiçoamento*”.

Nos encontros semanais do PIBID discutimos sobre a entrada no campo, sobre os diários de campo de cada pibidiano (o que mais lhe chamou a atenção e por que, no sentido de que cada um desenvolva uma investigação mais apurada sobre o que mais lhe interessa), às vezes sobre uma determinada bibliografia selecionada para a reunião. Quando os pibidianos passam a de fato atuar em sala de aula, as reuniões são dedicadas a conversar sobre as intervenções: como foi o planejamento, a ação, o desenvolvimento, qual foi o balanço do(s) pibidiano(s) sobre o planejado e o ocorrido. Nesta situação o professor supervisor tem papel central, na medida em que ele(a) pode transparecer a visão de um observador ‘profissional’.

Lemos livros de literatura infanto juvenil, poesias. Apresentamos propostas, dialogamos a respeito dos encaminhamentos de cada proposta. Analisamos o material de registro (cadernos de campo, memorial de formação, as



gravações das atividades realizadas, portfólios). Temos o feedback dos planos de aula que foram encaminhados para as supervisoras.

Processos que envolvem “*deprivatization of practice*” pressupõem o reconhecimento dos professores “não apenas como recebedores de informação ou implementadores de métodos de ensino e currículo, mas também tradutores e intérpretes de um assunto, inventores de estratégias de ensino, e geradores de conhecimento, currículo e instrução” (COCHRAN-SMITH; LYITLE, 2002, p. 2461)¹⁰, o que legitima seu lugar na formação de seus pares.

Ao falarem desse trabalho coletivo em comunidades, Cochran-Smith e Lytle, (1999) afirmam que os professores apresentam problemas, identificam discrepâncias entre teorias e práticas, desafiam rotinas comuns, se baseiam no conhecimento de outros para construir novos conhecimentos, e tentam tornar visível muito do que é considerado dado no ensino-aprendizagem. A partir de uma postura de investigação, os professores buscam questões significativas à medida que se envolvem com a resolução de problemas. Contam com outros professores para obter pontos de vista alternativos sobre seu trabalho e assim se desenvolverem profissionalmente.

Quanto ao *envolvimento de professores em diferentes níveis de formação engajados e comprometidos com o processo*, foi possível perceber que o professor supervisor, na UFRRJ, participa de todo o processo, assim como o coordenador e os licenciandos, e parece ser o elo com a escola. Sobre o planejamento das atividades, o professor supervisor parece ter papel decisivo nele. As atividades são desenvolvidas através de projetos construídos coletivamente. Elas são planejadas e avaliadas dentro das reuniões e é o professor supervisor quem acompanha/coordena este processo. Notamos indícios que tanto professores em formação inicial, quanto aqueles que já exercem a docência – seja na escola básica, seja na universidade – atuam de forma equilibrada e não hierárquica no PIBID UFRRJ, tal como demonstram os extratos a seguir:

O planejamento é elaborado com todos nós, de cada grupo, baseado no tema proposto, e nele tentamos encaixar o nosso aprendizado com a real necessidade da escola e os alunos, visando uma práxis em que todos se ajudam mutuamente.

As atividades são planejadas entre os bolsistas com a supervisão da professora, são feitas discussões após todas as atividades planejadas mesmo aquelas que não foram cumpridas por algum motivo.

¹⁰ “[...] not just receivers of information or implementers of teaching methods and curriculum, but also translators and interpreters of subject matter, inventors of teaching strategies, and generators of knowledge, curriculum and instruction.”

Os respondentes da UFRJ deixam claro que o professor supervisor está presente em todas as ações que desenvolvem. Seja na orientação, no acompanhamento, na avaliação ou até mesmo na execução é possível perceber a coletividade por meio do diálogo. O planejamento das atividades é feito pelos licenciandos bolsistas e é alvo de discussão e crítica coletiva nos encontros do grupo, nos quais o compartilham com todos. Os planejamentos são feitos semanalmente e as ações em si são alvo de análise através dos registros em vídeo, que geram novos registros, que geram novas discussões.

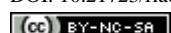
O planejamento de atividades, de forma geral, é feito em duplas e trios (que atuam no mesmo dia e na mesma turma) e é compartilhado com o grupo e/ou com as professoras supervisora e coordenadora. As atividades são pensadas com base em demandas observadas em sala de aula. Atualmente cada dupla ou trio planeja e implementa as atividades cerca de duas vezes por mês em um “esquema de rodízio”. Sobre o momento de avaliação, adotamos a estratégia de vídeo gravação, então depois que as atividades são realizadas os bolsistas que atuam na mesma escola parceira se reúnem para assistir o vídeo e em conjunto avaliar o que foi feito pensando na proposta de atividade, na postura do bolsista na “condução” da atividade, na forma de lidar com as crianças, etc. e propondo ações que poderiam ter sido diferentes. Em seguida, a dupla ou trio que planejou a atividade produz uma escrita reflexiva sobre o momento, considerando também a avaliação feita em grupo, e encaminha essa escrita para as professoras supervisora e coordenadora que dão uma devolutiva.

Ainda que o foco pareça estar no “professor experiente”, os processos de “deprivatization of practice” se desenvolvem mediante o envolvimento de professores de diferentes níveis (inclusive em formação inicial) e modalidades engajados e comprometidos com o processo. Cochran-Smith (2012) sinaliza a importância do contexto de “grupo iniciado por professores, ensinado por professores e conduzido por professores de várias escolas, comprometidos com a educação urbana” (p. 7) ao descrever como uma professora compartilhava seus fazeres e saberes com: “candidatos a professores e seus auxiliares e muitos professores de outros grupos estabelecidos de professores” (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 114)¹¹.

Nesse sentido, tão importante quanto investigar¹² a docência é investigar a docência coletivamente, entendendo que se aprende mais e melhor sobre o trabalho docente quando os professores expõem o que fazem dentro das salas de aula. Nessa perspectiva, a criação de

¹¹ “[...] teacher candidates and their cooperating teachers, which were part of the program. And many teachers from TLC and other established teacher groups served as cooperating teachers and supervisors in Gill’s preparation program.”

¹² Investigar aqui neste contexto não se relaciona necessariamente a pesquisa sistemática, no sentido de científicidade e rigor acadêmico. Está muito mais próximo ao esforço coletivo (em pares) de responder a problemas intrínsecos à realidade do trabalho, pelo trabalho e para o trabalho.



ambientes em que professores em formação inicial e professores já atuantes na escola básica possam pensar juntos sobre o trabalho docente é profícuo para aproximar universidade e escola com vistas a conectar conhecimentos acadêmicos e profissionais. Para Cochran-Smith e Lytle (2002), é imprescindível que se criem grupos sociais de professores em formação, iniciantes e experientes que se juntem com o tempo, pelo propósito de obter novas informações, reconsiderar crenças e conhecimentos prévios e construir suas próprias ideias e experiências, assim como de outros, a fim de trabalhar com uma intenção específica de melhorar a prática e a aprendizagem de estudantes em escolas.

Especificamente quanto a indícios de engajamento com o processo, os depoimentos mostram que o professor supervisor da UFRRJ acompanha o trabalho dos licenciandos bolsistas, coordenando e monitorando o planejamento das atividades. Participa da execução das atividades planejadas e conversa sobre elas com os licenciandos; nessas conversas de planejamento e de avaliação, fala do seu trabalho, fala da sua prática, aceita críticas e sugestões. Aparentemente, os licenciandos não assistem as aulas dos professores supervisores, mas as conhecem pelos relatos deles – os licenciandos falam e escutam sobre a sala de aula, como se poderá notar a seguir:

Ocorre uma relação de aprendizado bastante satisfatória, pois na UFRRJ, somos tratadas com muito amor e carinho, além disso, somos respeitadas como futuras professoras, ou seja, o trabalho é gratificante. Tanto as coordenadoras da Rural, quanto as supervisoras da escola onde realizamos o trabalho, nos instruem, nos ajudam e nos dão autonomia de criarmos e montarmos nossas aulas. Sugerem, e recebem nossas sugestões. Registrarmos tudo por fotos, e relatamos por via oral e por notificações pela rede social (Facebook). Cada grupo [...] com seu coordenador, relata as atividades semanalmente.

Ele [professor supervisor] sempre está na sala de aula conosco, dependendo da atividade ele participa, e eventualmente ele conversa com os bolsistas sobre determinados acontecimentos no decorrer das atividades [...]. Ele conversa conosco sobre suas atitudes e também temos oportunidade de conversar com ele sobre isso.

Ainda no que se refere ao engajamento com o processo, os depoimentos da UFRJ descrevem uma relação “*aberta e de diálogo*” entre os membros do grupo e especialmente entre os licenciandos bolsistas e os professores supervisores. Os respondentes mencionam conversas sobre o que os supervisores fazem na sala de aula tanto quanto sobre o que os licenciandos mesmos fazem. Os professores expõem as razões de por que ensinam como ensinam e estão abertos a críticas, falam do seu planejamento para além do que concerne ao PIBID e pedem avaliações sobre seu trabalho. Os supervisores priorizam conversas coletivas

em que participam vários licenciandos. Foi possível perceber com os relatos que a força motriz dessa relação é o ensino.

Logo nos primeiros encontros conversamos sobre as razões pelas quais ambos escolhemos ser professores. A supervisora sempre nos conta sobre seu planejamento diário e o que ocorreu durante a semana após as nossas atividades e dá ideia para novos encaminhamentos. Nos pergunta com frequência o que achamos de sua aula, dos encaminhamentos dados. Assiste as gravações e nos ajuda a colocar as propostas em prática.

A professora supervisora sempre comenta sobre as suas atitudes na sala de aula e explica o porquê fez de uma forma e não de outra. Nos momentos em que tive dúvidas sobre alguma coisa relacionada a alguma ação minha ou até mesmo de algo que envolva a turma ela sempre me respondeu e orientou.

“*Deprivatization of practice*” requer uma organização especial (ainda que não necessariamente física), tal como o evidencia Cochran-Smith (2012) sobre a experiência de uma professora:

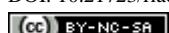
No que ela chamou “um ato de desespero”, Gill começou a frequentar a “Cooperativa de Ensino de Professores”, a TLC (Teachers Learning Cooperative) o que acabou sendo uma encruzilhada para ela em termos de ‘desprivatização da sua prática’ (embora ela não tenha usado essa palavra-conceito) (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 113)¹³.

Esse processo vai além de trocar experiências com outros professores. Isso é muito importante, mas não é suficiente. No sentido de ter contato com professores experientes que compartilham o que fazem, não significa replicar e copiar coisas simplesmente porque outros já o fizeram com sucesso – não é para aprender “técnicas” –, mas para aprender sobre o processo intelectual (escolhas racionais, teórico-empíricas) que levam o professor a adotar uma estratégia e não outra.

Felizmente para Gill, havia um professor experiente que a colocou sob suas asas, advogou por ela em diversas questões com diretora, e a defendeu como colega de profissão. Havia alguns companheiros que ensinavam nos mesmos níveis em que Gill ensinava, que foram generosos em compartilhar materiais e ideias. De qualquer maneira, ela comentou que, cada vez mais, ao longo de seu primeiro ano, ela se sentia simplesmente uma “professora ruim”. (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 113)¹⁴

¹³ “In what she called an act of “desperation,” Gill began to attend the Teachers Learning Cooperative (TLC), which turned out to be a crossroads for her in terms of deprivatizing her practice (though she did not use that word or concept)”.

¹⁴ “Fortunately for Gill, there was an experienced teacher who took her under her wing, advocated for her in several issues with the principal, and defended her as a professional colleague. And there were grade-level



Desesperada por soluções, Gill comentou que ela tentava constantemente qualquer coisa que visse qualquer pessoa fazendo, o que não era apenas exaustivo, mas também não era algo honesto com si própria. (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 113)¹⁵

Quanto às *ações de documentação do que se faz e de submissão à crítica do que se faz com quem também faz de maneira intencional, planejada e organizada*, os depoimentos da UFRRJ revelam que prevalecem o registro em fotos e vídeos (7 indicações), seguido por registro escrito em grupo de licenciandos bolsistas (6 indicações). Notam-se atividades de registro desenvolvidas com o supervisor, sejam escritas (5 indicações) ou orais (4 indicações). Também são indicados registros orais de grupos de pibidianos (3), registros orais individuais dos pibidianos (2) e registros escritos individuais dos pibidianos (2). A dinâmica das ações de planejamento - ação - avaliação - replanejamento descritas nas questões sobre os encontros e sobre o próprio planejamento dá indícios de que os registros são intencionais e tornados estratégias de aprendizagem pela crítica e pela reflexão de modo constante, uma vez que a indicação que prevalece é de que os registros são feitos semanalmente (6).

Nesse quesito, os depoimentos deixam ver que os registros têm papel central na organização do PIBID da UFRJ. São mencionados momentos de registro do que se fez e registros a partir destes, parecendo claro que as documentações têm lugar também para reflexão, acompanhamento e avaliação. A dinâmica dos encontros do grupo revelada pelos depoentes deixa ver que os relatos são alvo de crítica e não um fim em si mesmos, mas ponto de partida para problematização e construção de novos conhecimentos pela análise coletiva não hierárquica. Quanto ao tipo de registros, prevalecem os escritos individuais e os em fotos e vídeos (8 indicações cada). Em seguida registros escritos em grupos de licenciandos bolsistas (7 indicações), registro oral individual e registro oral em grupos de licenciandos bolsistas (4 indicações cada). São mencionados também registros escritos e orais em grupos de licenciandos bolsistas com o professor supervisor (2 indicações cada). Todos os licenciandos bolsistas mencionam que os registros são feitos e levados ao escrutínio do grupo semanalmente.

Ora, “*deprivatization of practice*” caracteriza-se pelas ações específicas de documentar o que se faz e submeter à crítica o que se faz. Tudo isto de maneira intencional, planejada e

partners who were generous in sharing materials and ideas. Nonetheless, she reported that, increasingly during her first year, she felt she was just “bad at teaching.”

¹⁵ “Frantic for solutions, Gill reported, she was constantly trying everything she saw anyone else doing, which was not only exhausting, but also not true to herself.”

organizada para melhorar e desenvolver o que faz, na companhia de quem o faz também. Cochran-Smith especifica isso ao falar do grupo do qual a professora Gill participava:

Os escritos dos membros do TLC e de outros grupos de professores, e escritos individuais de outros professores, eram incluídos como parte de leitura na bibliografia dos cursos [...] professores do TLC e de outros grupos de professores faziam apresentações sobre seus trabalhos (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 114)¹⁶.

Dessa maneira, segundo Cochran-Smith (2002 e 2012), este processo promove oportunidades para que professores pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos mais abrangentes, de maneira intencional e planejada. Ao problematizar, questionar, interrogar, comparar os registros/relatos das práticas desenvolvidas, os professores constroem conjuntamente conhecimento sobre a docência quando refletem criticamente e trabalham com outros a cultura de suas escolas: “o trabalho dos professores melhora quando eles têm oportunidade de documentá-lo e criticá-lo com outros professores, de maneira estruturada” (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 113)¹⁷.

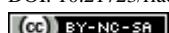
Considerações finais

O estudo desenvolvido permitiu identificar tanto no PIBID Pedagogia da UFRJ quanto no da UFRRJ Seropédica indícios da mobilização de “*deprivatization of practice*” como estratégia de formação de professores porque há uma busca intencional de promover aprendizagem docente e desenvolvimento profissional; há o envolvimento de professores em diferentes níveis de formação – supervisores e licenciandos trabalham coletivamente de modo contínuo – engajados e comprometidos no processo; e há ações de documentação do que se faz e de submissão à crítica do que se faz com quem também faz de maneira intencional, planejada e organizada.

Reconhecemos que em um universo de oito subprojetos de Pedagogia, apenas dois tenham apresentando características com verossimilhança com processos de “*deprivatization of practice*”. Cumpre esclarecer que dos oito subprojetos analisados cinco atendiam a pelo menos dois dos critérios elencados a partir de Cochran-Smith (2012) enquanto um deles não

¹⁶ “[...] the writings of TLC members and other teacher groups and individuals were included as part of the reading on course syllabi. In addition, teachers from TLC and other teacher groups made presentations about their work.”

¹⁷ “[...] that teachers’ work improves when they have opportunities to document it and critique it with other teachers in structured ways.”



revelara nenhum. Optamos por relatar aqui aqueles que atendiam a todos os três descritores. Salientamos que esta aproximação se fez pela lente escolhida para analisar os dados, não havendo indícios de que os PIBIDs investigados desenvolvam ações pautadas intencionalmente em processos de “*deprivatization of practice*”.

Apostamos na potencialidade dessa estratégia de formação docente, uma vez que possibilita a construção de conhecimento sobre a docência a partir do compartilhamento, análise, problematização e investigação por parte dos professores dos seus próprios saberes e fazeres, em um sistema de colaboração com outros que também estejam engajados no esforço para tornar o seu trabalho público e aberto a críticas. Porque o saber docente se constrói na mobilização, na interrogação, no questionar e no comparar; se amplia e se solidifica quando é comunicado e discutido, uma vez que advém da teorização sobre a ação; buscamos defender que *deprivatization of practice* é uma estratégia de formação docente potente para desenvolvê-lo.

Consideramos que o PIBID, por se basear em uma imersão orientada na escola, que possibilita aos licenciandos construir conhecimentos sobre a docência em experiências mediadas tanto por professores da universidade quanto por professores da escola básica, favorece a interligação, através da investigação e da reflexão, de conhecimentos acadêmicos e práticos. Identificamos que nesses arranjos há meio favorável para “*deprivatization of practice*” e há fortes indícios de que ela de fato ocorra, como tem sido apontado em outros trabalhos (CAMPELO; CRUZ, 2016a, 2016b, 2017a, e 2017b).

Esperamos contribuir apontando caminhos para a formação inicial docente com base no pressuposto da potencialidade de espaços onde professores da escola básica compartilham suas práticas e fazem dela objeto de problematização e investigação, viabilizando a oportunidade de reflexão sobre os fazeres e saberes que constituem o trabalho docente a partir do investimento nele próprio – “*deprivatization of practice*”.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. *et al.* O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n. 2, p. 369-392, maio/ago., 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.*; colaboradores. Relatório Final de Pesquisa. **CNPq**, 2014.

CAPES/FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA – **PIBID**. Disponível em: www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em: 10 mar. 2018.



BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

CAMPELO, T. da S. **A atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes:** diferenciais da parceria universidade - escola básica. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016a.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. Parceria universidade-escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos bolsistas. **RBPF – Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 95-108, ago./dez., 2016b.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. O PIBID e a aprendizagem da docência: a intervenção do professor supervisor. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 188-203, jan./jun., 2017a.

CAMPELO, T. da S. Escola e formação de professores: investigação e problematização sobre o trabalho docente no PIBID. **e-Mosaicos**. v. 6, n.11, abr., 2017b.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning of teach over time. In: **Kappa Delta pi Record**, july-sept, 2012. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores), 2012. p. 108-122.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. **Inside/outside:** Teacher research and knowledge. New York: Teachers College Press, 1993. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

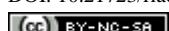
COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, P. D. **Review of research in education**, v. 24, n. 1, p. 249–305, 1999.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. **Teacher Learning Communities.** Encyclopedia of Education. 2nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan, 2002. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, K. Researching teacher education in changing times: politics and paradigms. In: COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. **Studyin Teacher Education**, 2005. Washington, DC: American Educational Research Association. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores). p. 69-105.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. **Inquiry as stance:** practitioner research for the next generation. New York: Teachers College Press, 2009. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

CRUZ, G. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e formação com pedagogos pimordiais. Rio de Janeiro: WAK, 2011.



CRUZ, G. B. da.; AROSA, A. C. C. A formação do pedagogo docente no curso de Pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 26, p. 30-68, 2014.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

Como referenciar este artigo

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da. “Deprivatization of practice” como estratégica de formação inicial docente no PIBID Pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 169-187, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11045

Submissão: 14/02/2018

Revisões requeridas: 30/05/2018

Aprovação final: 20/09/2018



AFETOS DOCENTES E RELAÇÕES DE CUIDADO NA CRECHE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS EM DISCUSSÃO

AFFECTOS DOCENTES Y RELACIONES DE CUIDADO EN LA GUARDERÍA: NARRATIVAS DE MAESTRAS EN DISCUSIÓN

AFFECTION IN TEACHING AND CARE RELATIONSHIPS IN NURSERY SCHOOLS: NARRATIVES OF TEACHERS IN DISCUSSION

Rodrigo Saballa de CARVALHO¹

RESUMO: O artigo apresenta resultados de uma pesquisa cujo foco analítico foi a problematização das concepções sobre afetos na docência no berçário. O eixo de discussão da investigação foram os modos como as professoras significam as relações de afeto que permeiam as ações de cuidado desenvolvidas com as crianças. O campo teórico de fundamento da pesquisa foram os Estudos de Gênero, os Estudos da Pedagogia da Infância, assim como contribuições de pesquisas da antropologia e da sociologia que discutem a temática dos afetos. Metodologicamente, foi realizado um grupo focal com 20 professoras de bebês. Para tanto, foram propostos seis encontros, nos quais as professoras discutiram a temática do afeto e suas relações com a docência na Educação Infantil. A análise das narrativas docentes evidenciou a recorrência de duas concepções de afeto no exercício das ações de cuidado com os bebês: o afeto como imperativo; e o excesso de afeto como razão de desprestígio profissional. Embora o afeto seja entendido pelas professoras como um imperativo, é visto paralelamente como razão de desprestígio profissional quando demonstrado em excesso. Para as docentes, demonstrar afeto em excesso pelos bebês evidencia uma proximidade com a experiência materna, fato que gera a falta de reconhecimento profissional. Com base na pesquisa, concluiu-se que os significados dos afetos são construções culturais que demandam desnaturalização e reinvenção no âmbito da creche, tendo em vista a experimentação de modos próprios de exercício da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Creche. Docência. Cuidado. Afetos docentes.

RESUMEN: El artículo presenta resultados de una investigación cuyo enfoque analítico ha sido la problematización de las concepciones sobre afectos en la docencia en la guardería. El eje de discusión ha sido el modo como las maestras significan las relaciones de afecto que atraviesan las acciones de cuidado desarrolladas con niños. El campo teórico de fundamento ha sido los Estudios de Género, y de Pedagogía de la Infancia, así como contribuciones de investigaciones de la Antropología y de la Sociología que discuten la temática de los afectos. Metodológicamente, se ha realizado un grupo focal con 20 maestras de bebés. Se han

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS – Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias. Professor da área de Educação Infantil do Departamento de Estudos Especializados (DEE) da Faculdade de Educação da UFRGS. Pós-Doutor em Educação (UFPEL). Doutor em Educação (UFRGS). Mestre em Educação (UFRGS). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-8899-0998>>. E-mail: rsaballa@terra.com.br

propuesto seis encuentros para discutir la temática del afecto y sus relaciones con la docencia en la Educación Infantil. El análisis de las narrativas docentes ha puesto de manifiesto la recurrencia de dos concepciones de afecto en el ejercicio de las acciones de cuidado con los bebés: el afecto como imperativo; y el exceso de afecto como motivo de desprestigio profesional. Aunque las maestras entiendan el afecto como un imperativo, se lo ven, paralelamente, como motivo de desprestigio profesional cuando se lo demuestran en exceso. Para las docentes, demostrar afecto en exceso por los bebés pone de manifiesto una proximidad con la experiencia materna, hecho que genera la falta de reconocimiento profesional. Se ha concluido que los significados de los afectos son construcciones culturales que demandan desnaturalización y reinención en el marco de la guardería, teniendo en cuenta la experimentación de modos propios de ejercicio de la docencia.

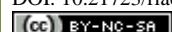
PALABRAS-CLAVE: *Educación infantil. Guardería. Docencia. Cuidado. Afectos docentes.*

ABSTRACT: *The paper presents results of a research whose analytical focus was the discussion of understandings of affection in teaching in nursery schools. The investigation's discussion focused on the ways in which teachers signify the relations of affection that permeate the actions of care developed with the children. The research's theoretical field was the Gender Studies, Early Childhood Pedagogy Studies, as well as research contributions from anthropology and sociology that discuss the theme of affection. Methodologically, a focus group was held with 20 infant teachers. For that, six meetings were proposed, in which the teachers discussed the theme of affection and its relationship with teaching in Early Childhood Education. The analysis of the teacher's narratives evidenced the recurrence of two understandings of affection in the exercise of actions of care with infants: affection as an imperative, and the excess of affection as a reason for professional discredit. Although affection is understood by teachers as an imperative, it is seen, in parallel, as a reason for professional discredit when demonstrated in excess. For teachers, showing excessive affection for infants indicates a proximity to the maternal experience, a fact that generates a lack of professional recognition. Based on the research, it was concluded that the meanings of affections are cultural constructions that demand denaturalization and reinvention in nursery schools in order to experiment with their own modes of teaching.*

KEYWORDS: *Early childhood education. Nursery school. Teaching. Care. Affection in teaching.*

Introdução

Os afetos docentes se referem especificamente aos “sentimentos que os professores evidenciam nas relações que estabelecem com as crianças, colegas e respectivas famílias atendidas” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 23), durante a jornada diária de trabalho na instituição. Tais afetos estão adquirindo cada vez mais centralidade no âmbito da docência contemporânea na Educação Infantil, em especial no que diz respeito às práticas de cuidado com os bebês na creche.

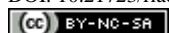


Dessa forma, nas pesquisas sobre formação docente (GONÇALVES, 2014; SCHMITT, 2014; CASTRO, 2016; CARVALHO; RADOWSKI, 2017), tem se considerado as relações decorrentes da atenção individualizada da professora com os bebês como uma das características específicas da ação pedagógica na creche. Isso equivale a afirmar que, entre as professoras atuando diariamente no berçário, é consenso que os bebês precisam de uma atenção profissional intensa, já que possuem necessidades “biológicas, físicas e emocionais que devem ser atendidas” (SCHMITT, 2014, p. 212). Nesse sentido, as relações sociais promotoras dos afetos docentes por meio das práticas de cuidado com os bebês na creche constituem espaços “de poder e resistência, por meio dos quais diferenças e éticas são comunicadas, negociadas e compartilhadas” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 55).

Por todos esses aspectos indicados, é possível declarar que o afeto na docência com os bebês encontra-se diretamente vinculado a uma pedagogia das relações, na qual o cuidado, como ética, e a responsividade se configuram como referências para que seja pensada a ação pedagógica (CARVALHO; RADOMSKI, 2017). Isso porque os relacionamentos de cuidado, dentre os quais se incluem as práticas desenvolvidas na creche, “apresentam uma atenção pessoal contínua e intensa que melhora o bem-estar dos seus destinatários” (ZELIZER, 2011, p. 138).

Em tal perspectiva, a “creche enquanto unidade física e territorial é uma matriz relacional constitutiva de cuidados” (FERNANDES, 2011, p. 80) que opera como um espaço privilegiado na produção de afetos docentes (CARVALHO, 2014), “tributários das relações sociais, do contexto cultural” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 11) e institucional do qual emergem. Os afetos docentes – destacando-se, no presente artigo, as relações decorrentes dos cuidados das professoras com os bebês – “não são naturais, espontâneos, instintivos, universais e nem imutáveis” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 33), mas construídos, aprendidos e regulados no exercício diário da docência com bebês.

Partindo das considerações iniciais apresentadas, é importante esclarecer que este artigo é decorrente de uma pesquisa cujo foco analítico foi a problematização das concepções sobre afetos no exercício da docência no berçário. O fulcro de discussão do processo investigativo foram os modos como as professoras de berçário significam as relações de afeto que permeiam as ações de cuidado desenvolvidas diariamente com as crianças. Tratou-se, então, de discutir a dimensão ética do cuidado (GUIMARÃES, 2011), para além de uma ação instrumental sobre o corpo dos bebês. Assim, as práticas de cuidado foram entendidas, no desenvolvimento da pesquisa, como constituídas por afetos docentes (ABRAMOWSKI,



2010), produtores de tensões e embates no contexto das relações de trabalho que as professoras de berçário estabelecem cotidianamente com suas colegas no interior da creche.

Para tanto, a pesquisa desenvolvida fundamentou-se nos Estudos de Gênero (TRONTO, 1997; LOURO, 1999; MEYER, 2003; STRATHERN, 2006), nos estudos do campo da Pedagogia da Infância sobre a docência com bebês (OSTETTO, 2008; GONÇALVES, 2014; GUIMARÃES, 2011; SCHMITT, 2014; MARTINS, 2014; CASTRO, 2016; CARVALHO; RADOMSKI, 2017), assim como em contribuições de pesquisas da antropologia e sociologia que discutem a temática dos afetos na cena contemporânea (ABRAMOWSKI, 2010; REZENDE; COELHO, 2010; ILLOUZ, 2011; ZELIZER, 2011; CARVALHO, 2014). Metodologicamente, o trabalho de campo foi desenvolvido a partir da proposição de um grupo focal² (LEOVOLINO; PELICIONI, 2001; GONDIM, 2002; BARBOUR, 2009; FLICK, 2009) com 20 professoras de bebês de 6 a 14 meses. As professoras participantes da pesquisa tinham idades entre 25 e 35 anos, eram graduadas em Pedagogia e atuavam em turmas de berçário em creches públicas e privadas localizadas na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

Para a operacionalização do trabalho de campo, foram realizados seis encontros, gravados em vídeo, com as professoras, mediados pelo coordenador da pesquisa e documentados por dois auxiliares, os quais atuaram como relatores das discussões desenvolvidas no grupo focal. Os encontros ocorreram duas vezes por semana, com sessões de uma hora de duração. A perspectiva cultural dos afetos docentes (ABRAMOWSKI, 2010; REZENDE; COELHO, 2010; CARVALHO, 2014) foi a temática central, permeando as discussões desenvolvidas em todos os encontros.

Na primeira reunião com as professoras, antes do início do trabalho de campo, foram expostos os objetivos, os procedimentos metodológicos previstos para o desenvolvimento da investigação e os aspectos éticos que seriam levados em consideração na divulgação das informações provenientes do grupo focal. Após as informações e esclarecimentos prestados, todas as professoras aceitaram participar da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a realização de cada um dos encontros, foi definido um plano de trabalho (GONDIM, 2002) constituído por um disparador de discussão e pelo debate promovido e moderado pelo coordenador da pesquisa. No entanto, considerando os limites do artigo, nas

² O grupo focal, enquanto estratégia de investigação qualitativa, “[...] consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos” (LEOVOLINO; PELICIONI, 2001, p. 116).



análises a serem apresentadas, será focalizado o quarto encontro, no qual se discutiu com as professoras especificamente o tópico das relações (e tensões) entre afetos docentes e ações de cuidado com os bebês no contexto da creche.

Apresentadas essas primeiras considerações sobre o panorama da pesquisa e seus aspectos metodológicos, destaca-se que a análise das narrativas das professoras compartilhadas nas discussões do grupo focal evidenciou a recorrência de duas concepções de afeto no exercício das ações de cuidado com os bebês: o afeto como imperativo; e o (excesso de) afeto como razão de desprestígio profissional. Embora o afeto docente nas ações de cuidado com os bebês seja significado como um imperativo (CARVALHO, 2014), é visto, quando evidenciado em “excesso”, como razão de desprestígio profissional, pelo fato de supostamente “descaracterizar” a ação pedagógica.

Para melhor compreensão do leitor, cabe informar que o artigo está organizado em quatro seções. A primeira, cujo título é “Afetos docentes e relações de cuidado: notas conceituais”, apresenta os conceitos a partir dos quais serão operadas as análises das narrativas das professoras participantes da pesquisa. A segunda seção, intitulada “O afeto docente (como imperativo), o cuidado com os bebês e a regulação das emoções”, e a terceira, nomeada “A ‘correta medida’ dos afetos nas relações de cuidado com os bebês”, focalizam, respectivamente, as duas unidades analíticas que emergiram do exame do material empírico produzido durante a realização dos grupos focais. Por fim, a última seção do artigo apresenta as considerações finais.

Afetos docentes e relações de cuidado: notas conceituais

Os sentimentos não têm uma natureza universal, embora essa convicção ainda faça parte do senso comum ocidental (REZENDE; COELHO, 2010; ILLOUZ, 2011) e seja difusora de mandatos e estereótipos pedagógicos constituidores de uma “gramática das emoções”³ (REZENDE, 2012) no contexto das instituições educacionais. Em relação aos afetos, é possível afirmar que estes não possuem universalidade e tampouco singularidade, devendo, portanto, ser entendidos como elementos sociais. Os afetos fazem parte da dinâmica da vida das pessoas e, como tal, estão presentes no contexto de interações sociais específicas travadas no cotidiano.

³ Através do conceito de gramática das emoções, Rezende (2012, p. 831) destaca tanto a ideia de que “os sentimentos são culturalmente construídos, como também a visão de que há um conjunto de normas de expressão adequadas aos contextos distintos com os quais os indivíduos têm que lidar”.



A palavra afeto deriva etimologicamente de “afecção”, com o sentido de ser afetado, sofrer uma ação, ser influenciado ou ter o comportamento modificado por uma ação (CARVALHO, 2014). Como lembra Illouz (2011, p. 9), o “afeto não é uma ação em si, mas é a energia interna que impele o indivíduo a agir, que confere um ‘clima’ ou uma ‘coloração’ a um ato”. Ou seja, o afeto, enquanto energia que movimenta as relações entre os indivíduos, implica, de forma simultânea, cognição, avaliação, motivação e corpo (ILLOUZ, 2011). Portanto, os afetos não são sentidos abstratamente, de modo independente das interações entre os indivíduos, nem à parte dos contextos dos quais emergem.

Nessa perspectiva, cabe reiterar que os afetos docentes são entendidos como “as formas pelas quais as professoras sentem, percebem, agem e expressam seus sentimentos em relação às crianças, famílias e ao trabalho que desenvolvem” (CARVALHO, 2014, p. 236) na creche. Esse entendimento é importante para que seja reconhecido o “denso conteúdo afetivo” (FERNANDES, 2011) da docência com bebês (permeado por sentimentos variados), a “contingência dos afetos” (ILLOUZ, 2011), bem como esclarecido que os afetos das professoras “não ocorrem de modo natural, não nascem de seus corações e nem de suas entradas” (ABRAMOWSKI, 2010), mas são produzidos e significados culturalmente (REZENDE; COELHO, 2010). Como se pode depreender, “os afetos, em todas as suas variantes, não são puros, naturais, espontâneos, instintivos, universais, eternos nem imutáveis” (CARVALHO, 2014, p. 236), e sim históricos, ambivalentes, construídos e aprendidos pela professora no contexto de sua docência, como poderá ser observado na transcrição das narrativas apresentadas a seguir:

P01⁴: *O afeto está sempre presente em nosso trabalho com os bebês na creche, pois exercemos intensamente práticas de cuidado. Mas não é afeto somente no sentido de sentimento de carinho, respeito e afeição pelas crianças. Afinal, somos humanas, e não máquinas. Por isso, refiro-me também ao afeto no sentido de ser afetado, de afetar os outros, como nós discutimos com as colegas no grupo focal no encontro passado. Somos afetadas e afetamos diariamente os bebês, os nossos pares, as famílias e as demais crianças na escola. Confesso que trabalhar em turno integral com o B1 é viver um turbilhão de sentimentos, que nem sempre são aceitos e respeitados pelas colegas e direção da creche. Na verdade, ninguém se preocupa com o que nos afeta, com o modo como somos afetadas. A preocupação centra-se sempre em como nós devemos afetar os outros. Em resumo, eu posso dizer que a alegria, a tristeza, a impotência, a calma, o cansaço, a euforia e a realização são elementos com os quais nós, professoras de berçário, temos que aprender a lidar diariamente.*

⁴ No intuito de garantir o anonimato das participantes da pesquisa, as professoras serão nomeadas pela letra P (professora), seguida de um número (01-20), correspondente àquele atribuído a cada uma delas.

P08: *Eu concordo com o relato da colega sobre a concepção cultural de afeto, porém gostaria de acrescentar que as relações de cuidado com os bebês são centrais em nossas ações como professoras. A nossa prática pedagógica é permeada pelo cuidado, e isso é muito visível para todas as pessoas com as quais lidamos diariamente. A mãe que deixa o seu bebê na creche certamente espera que ele seja bem cuidado, tendo todas as suas necessidades atendidas. Desse modo, é natural que as nossas colegas entendam os afetos docentes exclusivamente no âmbito dos cuidados que temos com os bebês. Afinal, afeto e relações de cuidado são aspectos constituintes de nossa docência. Por outro lado, o que me espanta é o fato de sermos muitas vezes avaliadas, criticadas e menosprezadas profissionalmente por nossas próprias colegas, professoras das crianças maiores, pelo fato de passarmos muito tempo cuidando dos bebês. Enfim, somos cobradas pelos nossos pares para exercermos a “correta medida dos afetos” nas práticas de cuidado com os bebês, já que não devemos ser confundidas com mães ou simples cuidadoras.*

(Grupo Focal – 5º encontro)

A leitura da primeira narrativa evidencia que a professora não significa o afeto somente em um sentido restrito, traduzido comumente pelos modos como se afeta (ou se deve afetar) os outros. Em suas palavras, ela descreve o afeto como potência que movimenta as relações, colocando em xeque perspectivas que reduzem os sentimentos ao plano privado das emoções.

O dito pela professora destaca a tensão entre o “imperativo do afeto” (CARVALHO, 2014) e a intensa regulação sobre os sentimentos considerados “politicamente incorretos” (ABRAMOWSKI, 2010), o “denso conteúdo afetivo” (FERNANDES, 2011) da docência na creche e a necessidade de atenção e reconhecimento em relação à complexidade envolvida no árduo trabalho de ser professora de bebês. Alegria, tristeza, impotência, calma, cansaço, euforia e realização são citados pela professora como parte de uma “gramática das emoções” (REZENDE; COELHO, 2010; REZENDE, 2012) com as quais ela precisa aprender a lidar no exercício diário de sua profissão.

Nesse panorama, os afetos expressos nas relações de cuidado das professoras com os bebês adquirem centralidade, conforme destacado com maior ênfase na segunda narrativa apresentada. Isso porque os afetos possuem um significado moral, o qual é potencializado durante as práticas de cuidado com os bebês (TRONTO, 1997). É por meio da demonstração da “medida correta dos afetos” (devendo ser evitados os excessos) no exercício do cuidado com os bebês que as docentes são “avaliadas, criticadas e até mesmo menosprezadas” pelos seus pares, quando ultrapassam os limites do que convencionalmente é instituído como sendo a expressão adequada dos afetos. Tais considerações são importantes para que se possam

evidenciar as relações entre os afetos docentes e o significado moral das práticas de cuidado na creche.

Desse modo, a partir do entendimento de que as relações de cuidado são constituídas por “uma atenção pessoal contínua e intensa que melhora o bem-estar de seus destinatários” (ZELIZER, 2011, p. 138), de que o ato de cuidar implica compromisso e de que, além disso, possui significado moral de acordo com o seu objeto (TRONTO, 1997), é imprescindível esclarecer os sentidos generificados atribuídos à palavra “cuidado”. A esse respeito, Tronto (1997) apresenta uma interessante e produtiva distinção entre as expressões “cuidado com” e “cuidado de”.

O “cuidado com”, segundo a referida autora, corresponde a um modo geral de compromisso, pois se refere a objetos menos concretos. Para a autora, o “cuidado de” é significado moralmente no contexto social (e também se pode dizer que no âmbito da creche enquanto instituição), porque implica a existência de um objeto específico para o qual o sujeito dirige sua atenção (TRONTO, 1997). Nessa perspectiva, a crítica de Tronto (1997) centra-se no fato de que, geralmente, o “cuidado com” é atribuído aos homens e o “cuidado de” é dispensado às mulheres (por ser considerado um trabalho de menor prestígio e sem valor social) e a profissionais atuantes em áreas da docência, assistência social, enfermagem, etc., ou seja, profissões diretamente implicadas no cuidado do outro.

No quadro da pesquisa, conforme pode ser acompanhado nas narrativas apresentadas, as docentes estão intensamente envolvidas com o “cuidado dos” bebês (mesmo que este tenha um cunho educativo), já que atuam como apoio substituto às famílias quanto ao atendimento das necessidades das crianças. Tal aspecto torna as relações de cuidado exercidas pelas docentes na creche passíveis de significação moral (CARVALHO, 2014) e regulação contínua pelas colegas das etapas subsequentes. Pelo fato de o cuidado com os bebês ser considerado (de modo naturalizado) uma ação tipicamente feminina, proveniente do âmbito doméstico e, portanto, sem reconhecimento público e político (MARTINS, 2014), sua exacerbação por meio da expressão de afetos que ultrapassem a “correta medida” é refutada pelas professoras das crianças maiores. Isso significa que “no campo educativo [especialmente no contexto da creche] o afetivo está por momentos sobrevalorizado e por outros, questionado e desqualificado” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 82), pois o espaço da suspeita se localiza no argumento da desprofissionalização.

Nesse sentido, como lembra Fernandes (2011, p. 11), “o desafio hercúleo que atravessa décadas [ainda] se mantém: mostrar o conteúdo do que se chama de doméstico,



passar do invisível para o visível, fazer aparecer o trabalho escondido”. Isto é, no âmbito da discussão sendo desenvolvida, “é preciso valorizar a experiência feminina, desconstruindo elementos de subordinação patriarcal, sem jogar fora o saber que é fruto dos modos históricos de pensar-sentir-fazer, próprios das mulheres” (GUIMARÃES, 2011, p. 49).

Portanto, com base no panorama descrito, cabe ainda ressaltar que as professoras atuantes na creche estão inseridas em um espaço de vida coletiva que exige um envolvimento intenso com os bebês e com as famílias, além da manutenção de atividades concomitantes (SCHMITT, 2014), partes do ofício da docência, como o planejamento, a documentação do trabalho, as reuniões, o atendimento às famílias, entre outras inúmeras tarefas. Sem dúvida, as professoras do berçário vivenciam um “turbilhão de sentimentos” no cotidiano profissional nem sempre aceitos e reconhecidos como elementos constitutivos da prática docente, pois, como aponta Abramowski (2010, p. 63), “a professora não tem via livre para sentir qualquer coisa”.

Por essa razão, a professora é incitada a regular seus sentimentos “a partir de um processo de disciplinamento e correlato aprendizado de autogoverno, que se inicia na família e se estende pela escolarização e pelo convívio social nas instituições” (CARVALHO, 2014, p. 237) educacionais em que atua. Trata-se do contínuo aprendizado de controle dos “afetos (considerados) politicamente incorretos” (ABRAMOWSKI, 2010) no exercício da docência, sentimentos que as professoras aprendem não ser conveniente sentir ou expressar e os quais, portanto, devem aprender a “controlar, medir, dominar e metabolizar” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 61) para serem reconhecidas profissionalmente pelos seus pares. Tal discussão será o enfoque analítico da próxima seção.

O afeto docente (como imperativo), o cuidado com os bebês e a regulação das emoções

P20: A docência no berçário é bem cansativa, porém existe uma exigência implícita de que temos que estar sempre alegres. Qualquer demonstração de cansaço ou falta de paciência, a coordenadora e as colegas das outras turmas já criticam, pois consideram que o nosso mau humor pode interferir negativamente nos modos como cuidamos dos bebês. Isso é totalmente arbitrário e sem sentido. Elas esquecem que o trabalho com as crianças maiores é menos cansativo. Sem falar no tranquilo trabalho da coordenação, que consiste em não fazer nada o dia inteiro.

Pesquisador: E qual é o motivo da crítica?

P20: Elas acham que a gente deve estar sempre bem-humorada, porque temos jeito para trabalhar com bebês. Acham que se abaixar, trocar fraldas, pegar bebê pesado no colo é algo muito simples. Trabalhar em turno integral com B1 é extremamente desgastante. Quando chega o final da

semana, geralmente eu vou ficando mais cansada, e os sorrisos e bom humor começam a diminuir, porém isso não afeta em nada o meu cuidado com os bebês. Eu perco a paciência somente com os adultos, pois tenho consciência de que devo manter o controle e jamais perder a calma com os bebês. Por essa razão, afirmo tranquilamente que a expressão dos meus sentimentos jamais interfere negativamente nas relações de cuidado que estabeleço com os bebês do meu grupo.

P07: *Na creche em que eu trabalho, também existe essa política de não poder expressar afetos considerados incorretos, como cansaço, mau humor, tristeza, angústia, etc. Além disso, também temos que ouvir de modo reiterado que temos jeito para cuidar bebês. Isso porque o jeito com os bebês é visto como uma espécie de dom, com o qual as professoras de berçário nascem dotadas. Todos os anos, por exemplo, ninguém quer assumir o B1, e a justificativa é a de que elas não têm jeito para cuidar das crianças. Por outro lado, se eu não estiver sempre sorridente, a coordenadora já pergunta: “– Professora, o que houve? Se você continuar com cara feia, os bebês irão ficar tristes e chorar. Não esqueça que ainda temos bebês em período de adaptação. Garanto que, com os seus filhos, você não fica mal-humorada”. O que a coordenadora esquece é que quem realiza a adaptação com os bebês diariamente sou eu. Parece que trabalhar com bebês é uma tarefa que não exige esforço. Para a minha coordenadora, basta que eu mantenha o sorriso no rosto e tudo será resolvido.*

Pesquisador: *E vocês vivenciam alguma situação semelhante no cotidiano da creche?*

P15: *Ouvindo as colegas, parece que estou vendo as professoras da minha escola e coordenadora. Tudo é muito semelhante, até essa história de que tenho jeito para lidar com os bebês. Só muda o endereço, parece que elas estão falando da minha escola.*

P04: *As situações relatadas são típicas na creche. Como professoras de berçários, somos convocadas a sermos sempre afetivas e adoráveis com todas as pessoas. Acho que isso tem a ver também com a relação direta que algumas pessoas, baseadas no senso comum, estabelecem com a maternidade. Afinal, a mãe não tem tempo para ficar cansada. A mãe tem que estar sempre alegre e disposta para o trabalho, por mais pesado que seja. A creche, na verdade, reproduz o retrato de uma sociedade machista e patriarcal.*

P18: *Nossa, eu concordo plenamente com a colega. Vivencio isso diariamente. É muito complicado, ninguém se coloca no lugar da gente. Não basta dizer que temos jeito, pois isso é uma ficção produzida para cercear nossos direitos enquanto professoras. É preciso reconhecer o nosso trabalho. Na semana passada, uma colega teve a capacidade de dizer, no intervalo do almoço, para eu usar um corretivo em minhas olheiras, pois a minha aparência era de uma pessoa muito cansada. Eu simplesmente disse que não era apenas a aparência, mas que eu estava extremamente cansada.*

P10: *Olha, o que posso dizer é que acho tudo isso muito injusto e desgastante. Apoio, nenhuma colega oferece. Até mesmo as professoras volantes fogem da sala do berçário. Diariamente, eu vivencio uma cobrança intensa para ser amorosa, sorridente, afetiva, alegre e bem-humorada porque sou professora de bebês. Infelizmente, o fardo de ser uma professora perfeita vem junto com a tarefa de atuar com os pequenos. (Grupo Focal – 5º encontro)*

A presença de um “gênero do cuidado” (STRATHERN, 2006) e a operação de uma “gramática das emoções” (REZENDE, 2012) reguladora dos modos de expressão das professoras são a tônica da problemática discutida pelas participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, “o imperativo do afeto na prática docente” (CARVALHO, 2014) configura-se como o mote de discussão, pois, como salienta Abramowski (2010, p. 33), “por mais que os sentimentos pareçam familiares, não se deve perder de vista que seu sentido está condicionado e definido por horizontes sociais, culturais, conceituais e valorativos”. Desse modo, a leitura das narrativas apresentadas evidencia claramente a percepção das professoras sobre as exigências relativas aos modos como devem expressar seus sentimentos, o reconhecimento da posição de sujeito subalterno que ocupam enquanto profissionais no âmbito institucional e a urgente necessidade de se deslocarem dessa posição a partir da problematização das “imagens de docência” (CARVALHO; RADOMSKI, 2017) historicamente promovidas e naturalizadas no âmbito laboral da creche.

No contexto da pesquisa, ser alegre, bem-humorada, afetiva e adorável são exigências institucionais a serem alcançadas pela professora que atua com bebês. O bom humor, a alegria, o amor e o carinho são considerados sentimentos que devem andar lado a lado com as obrigações (REZENDE; COELHO, 2010) docentes.

Nesse sentido, é possível afirmar que “existem prazeres permitidos, formas corretas de expressar e maneiras apropriadas de sentir” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 57) a serem aprendidos pelas professoras na labuta diária. Por outro lado, “existem prazeres proibidos, modos não agradáveis de manifestar os sentimentos e emoções inomináveis” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 57), a serem banidos pelas docentes.

Ora, é sempre bom lembrar que o imperativo do afeto demanda, educa e incita a construção da imagem modelar de uma professora de creche “naturalmente afetiva, materna, carinhosa, paciente, dedicada, perspicaz, dinâmica e educadora nata” (CARVALHO, 2014, p. 242), cujo trabalho é visto como um desdobramento das tarefas domésticas de organização do lar, cuidado e educação dos bebês. Por esse ponto de vista, o cuidar é considerado um aspecto de desprestígio nas práticas das professoras que atuam com bebês nas creches (MARTINS, 2014).

Nas discussões sendo desenvolvidas, outro aspecto importante merecedor de destaque na análise das narrativas apresentadas é a recorrência de um argumento de cunho moral: as colegas das professoras participantes da pesquisa afirmam que estas têm um “jeito” (especial) para lidar com os bebês, uma espécie de “dom” concedido somente às professoras do

berçário. A esse respeito, Fernandes (2011, p. 39) declara que “falar do jeito de alguém cuidar uma criança, é falar da moral de outrem, é estabelecer um juízo”.

Conforme a referida autora, “o jeito de falar com a criança, o jeito de educar, o jeito de vestir, a forma de dar a comida, os horários de dormir, podem tornar-se motivo para profundas dissidências” (FERNANDES, 2011, p. 46). Assim, enquanto aspecto emergente da ordem da moralidade (TRONTO, 1997), “ter jeito para cuidar os bebês” configura-se como um critério para a expressão da avaliação sobre os modos como as professoras participantes da pesquisa exprimem “o amor, o carinho, o toque, o zelo, a educação, a imposição de limites, a alimentação, o respeito, a vigília dos horários da criança, os olhares, a impostação da voz” (FERNANDES, 2011, p. 39).

Nessa lógica, o “jeito de cuidar” das professoras é significado como um qualificador de relações, cujo efeito é a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento das ações desenvolvidas e a imposição de que a alegria e o bom humor sejam permanentes, não importando o cansaço e o “turbilhão” de sentimentos vivenciados em um mesmo dia. Ou seja, “para se cuidar de uma criança é preciso ter jeito, é preciso possuir esta qualidade retratada como inata” (FERNANDES, 2011, p. 39).

A partir de tais considerações, cabe salientar que a crítica ao modo como é significado o trabalho desenvolvido pelas professoras participantes da pesquisa no contexto da creche de forma alguma recai sobre a importância do cuidado que estas devem ter com os bebês. Certamente, o cuidado é uma função fundamental da ação educativa, “na perspectiva de atenção ao outro, de integração e de concretização da creche como espaço de vida” (GUIMARÃES, 2011, p. 54).

O foco da crítica é às demandas geradas pelo imperativo do afeto (CARVALHO, 2014), o qual regula a expressão de sentimentos (considerados) politicamente incorretos (ABRAMOWSKI, 2010), contribuindo para a desqualificação, precarização e falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido pela professora que atua no berçário. Não se deve esquecer que a creche é um espaço social constituído através das relações estabelecidas em seu contexto, ou seja, “um lugar repleto de subjetividades e significações que ganham contornos na medida em que se vivenciam experiências com e entre seres humanos” (GONÇALVES, 2014, p. 97).

Por fim, é necessário destacar que a docência no berçário não diz respeito a ter ou não “jeito” com bebês, mas ao exercício de uma profissão que demanda qualificação, respeito e reconhecimento pela sua potência e singularidade. Para tanto, é preciso discutir o “estatuto



teórico do cuidar, como caminho para construção de uma nova visão acerca das profissionais do cuidado nas creches, compreendendo que nelas se faz educação que se alimenta e se reinventa no cuidar do outro” (GUIMARÃES, 2011, p. 53).

Prosseguindo a discussão, será focalizada, na próxima seção, a regulação dos afetos docentes e suas implicações nas relações de cuidado com os bebês.

A “correta medida” dos afetos nas relações de cuidado com os bebês

P08: Fico muito incomodada com a falta de reconhecimento do trabalho que desenvolvo na creche. As minhas colegas enxergam sempre a professora de berçário como uma profissional inferior. Eu fiz graduação, especialização e, se estou atuando na docência com bebês, é porque escolhi esse caminho como profissão. Eu observo diariamente um grande paradoxo em relação ao modo como são tratadas as professoras de berçário. Somos cobradas para sermos afetivas em nossa prática docente, mas demonstrar afeto em excesso pelos bebês se torna uma razão de desprestígio profissional.

Pesquisador: Como assim? O que é afeto em excesso? Você poderia explicar melhor?

P12: Por exemplo, eu não deixo nenhum bebê do meu grupo chorar. Eu dou atenção, pego no colo, afago, converso, canto alguma música; enfim, faço de tudo para o bebê ficar calmo. Por outro lado, escuto muitas críticas em meu trabalho. Algumas colegas dizem que o meu cuidado não é pedagógico, pois sou muito afetiva. Elas dizem ainda que eu sou apegada aos bebês e que isso desqualifica a minha ação. Vocês conseguem entender? Eu confesso que não consigo. Temos que ser afetivas, mas não muito. O cuidado deve ser pedagógico. É tanta asneira que eu acabo fazendo ouvido de mercador.

P18: Na docência no berçário é evidente que não temos o mesmo prestígio profissional das professoras que atuam com as crianças maiores. Eu fico extremamente incomodada quando ouço alguma colega dizendo: “– Olha as mãezinhas. Vocês gostam de brincar de boneca. Se fosse para limpar bunda de bebê, eu ficaria em casa cuidando dos meus”. É uma falta de respeito. Existe um menosprezo em relação ao nosso trabalho devido à presença marcante de práticas de cuidado que se aproximam das atividades domésticas. Eu tenho consciência do meu papel profissional e conhecimento de como deve ser a minha atuação docente, porém, para as colegas, o fato de estar próxima aos bebês, a partir de uma relação afetiva muito intensa, desencadeada pelo cuidado que tenho com os pequenos, gera inúmeras críticas, sendo que a principal crítica é a de que me apego aos bebês como se fossem meus.

P03: Eu ouço de modo recorrente: “– É muito colinho e apego. Você só fica dando colinho, trocando fraldas e oferecendo comida o tempo todo. Deixa essas crianças chorarem um pouco. Parece que você não sabe que temos rotina. Cadê as atividades? Como é que você irá organizar os portfólios no final do trimestre?”. O mais assustador é que não é só a coordenadora que fala isso; as minhas colegas também reiteram esses conselhos diariamente. Parece que elas não sabem que cuidar e educar são dois aspectos

indissociáveis. Além disso, o que é considerado atividade em uma turma de bebês?

P16: *Os relatos compartilhados são bons exemplos do que passamos cotidianamente. Isso é o que eu chamo de paradoxo. O afeto pelo qual somos cobradas pelos nossos pares tem se tornado a razão do nosso desprestígio profissional, ou melhor, do lugar profissional subalterno que temos ocupado no contexto da Educação Infantil. Não ser afetiva é um problema, mas demonstrar o que nossas colegas de profissão definem como afeto em excesso é motivo de falta e reconhecimento profissional. O que elas definem como apego é a proximidade que estabelecemos com os bebês. Isso porque nossas colegas consideram que a verdadeira professora é aquela que ensina algo pautado em um currículo disciplinar para as crianças.*

P19: *Na verdade, o que eu percebo é uma falta de reconhecimento das minhas colegas de trabalho em relação às práticas que envolvem o cuidado. O cuidado é relacionado diretamente com as tarefas domésticas maternas; por essa razão, acredito que ele seja totalmente desvalorizado no que diz respeito ao status profissional dentro da creche.*

(Grupo Focal – 5º encontro)

A leitura das narrativas transcritas evidencia a marcante dissidência entre as professoras participantes da pesquisa e suas respectivas colegas de trabalho no que diz respeito aos modos como devem ser expressos os afetos no exercício da docência com os bebês. Nessa perspectiva, “pegar muito os bebês no colo e, consequentemente, desenvolver poucas atividades” é visto como o exercício de um “cuidado não pedagógico”, o qual deve ser banido pelo fato de estar muito próximo das atividades desenvolvidas pelas mães das crianças.

Tal fato evidencia que as atividades maternas são consideradas um “assunto pessoal” (ZELIZER, 2011) e que, portanto, não devem ter qualquer relação com a docência. Essa questão se encontra presente no argumento de Zelizer (2011), quando discute a “noção do que é considerado pessoal nos processos de intimidade”, ou seja, os bebês, embora tenham seus cuidados compartilhados com as docentes na instituição, são considerados um “assunto pessoal”, de âmbito privado familiar. Desse modo, “apegar-se” aos bebês durante o trabalho cotidiano é considerado uma ação indevida, pelo fato de “borrar” as fronteiras entre o âmbito pessoal e o profissional.

Partindo desses apontamentos, dois aspectos devem ser destacados nas análises: 1) “o contágio do doméstico” nas relações de cuidado, entendido como a tensão entre os saberes emergentes do lar, a maternagem e a experiência profissional docente (GUIMARÃES, 2011, p. 2) o “didatismo pedagógico”, pautado na concepção de que a ação docente com bebês deve ser promotora da realização de atividades que sejam expressas em produções concretas (CARVALHO; RADOMSKI, 2017) para a composição de portfólios a serem entregues aos

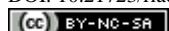
pais como evidências do trabalho realizado. Por esse motivo, no contexto da pesquisa, dar atenção “em excesso” aos bebês é visto de modo pejorativo pelas professoras dos níveis subsequentes ao berçário, nomeando essas ações como sendo da ordem da maternidade, do ser “mãezinha” ou, ainda, do universo lúdico, quando se referem ao “brincar de boneca”.

Este é o paradoxo vivenciado pelas professoras participantes da pesquisa: o desafio de encontrar a “correta medida dos afetos”, isto é, ser afetiva com os bebês sem demonstrar excessos. Esse argumento é ratificado na narrativa da docente quando afirma que: “o afeto pelo qual somos cobradas pelos nossos pares tem se tornado a razão do nosso desprestígio profissional, ou melhor, do lugar profissional subalterno que temos ocupado” (P16). Por essa razão, no âmbito das práticas cotidianas desenvolvidas nas creches, ainda é importante discutir e aprofundar o que significa o caráter cultural dos afetos (ABRAMOWSKI, 2010; CARVALHO, 2014).

Assim, a partir das considerações apresentadas, cabe reiterar que a disputa em torno do entendimento do que é considerado o modo adequado de expressar afeto durante as práticas de cuidado com os bebês faz parte de uma “gramática das emoções” (REZENDE, 2012) que define como devem ser expressos os afetos na prática desenvolvida pelas professoras. Isso porque, no contexto profissional em que atuam as participantes da pesquisa, o “excesso de afeto” – entendido como pegar os bebês no colo constantemente, trocar fraldas muitas vezes, ofertar alimentos além dos horários previstos, não deixar os bebês chorando – transforma-se em “apego” (FERNANDES, 2011). Nessa lógica, o apego é significado como um “sentimento da ordem dos excessos” (FERNANDES, 2011), a se evitar, por ser considerado um aspecto exclusivo do âmbito familiar.

Como se pode observar, para as professoras que não atuam no berçário, o apego aos bebês é considerado um sentimento que rompe o tênue limite entre o doméstico e o profissional, corroborando a desqualificação da ação docente na creche. Diante de questões como essa, Fernandes (2011, p. 46) esclarece que o apego é considerado ruim “porque introduz um sentimento que extrapola a relação previamente estabelecida entre pessoas unidas na chave da amizade e do parentesco”.

Embora exista um imperativo do afeto (CARVALHO, 2014) no cotidiano institucional, também é evidente a presença de um “mandato pedagógico” (ABRAMOWSKI, 2010), o qual sinaliza não ser permitido se apegar aos bebês. Isso equivale a dizer que as professoras, no exercício de sua tarefa, devem aprender a sentir e a expressar seus afetos de acordo com os modos de regulação institucional, ou seja, “existe um como e quando ser



afetiva que disciplina as docentes a formatarem seus afetos e a recorrerem a certas emoções somente em determinados momentos” (ABRAMOWSKI, 2010, p. 54).

Feitas essas considerações, é interessante ainda destacar a evidente oposição entre cuidado e educação, reportada pelas professoras em suas narrativas, quando se referem às críticas recebidas pelos seus pares em relação à falta de atividades “pedagógicas” com os bebês. Isso ocorre porque, para legitimar a profissão, as professoras das turmas de crianças maiores expressam, em suas recomendações às docentes do berçário, “a obrigação de realizar atividades que se assemelhem ao ensino fundamental, tendo em vista ensinar algo concreto com resultados palpáveis e possíveis de serem avaliados” (GONÇALVES, 2014, p. 78). Dessa forma, é possível depreender a existência da compreensão da necessidade de haver a produção de algo pelos bebês para que o trabalho desenvolvido seja considerado educativo.

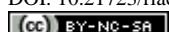
Nessa direção, é perceptível a onipresença de um “didatismo pedagógico” (CARVALHO; RADOMSKI, 2017) que impede o entendimento de que o trabalho docente com bebês seja uma “ação educativa pedagógica em todas as relações estabelecidas nesse contexto, sejam as que envolvem a ação direta da profissional com as crianças, sejam as ações em volta da organização do tempo e espaço” (SCHIMITT, 2014, p. 48), materiais e relações que os bebês estabelecem entre si, com os outros e com o mundo.

Na próxima seção, serão apresentadas as considerações finais das discussões empreendidas no decorrer do artigo.

Considerações finais

Conforme lembra Abramowski (2010, p. 115), “os afetos docentes são uma marca constitutiva do ofício do professor”. Isso porque, “longe de serem pré-sociais ou pré-culturais” (ILLOUZ, 2011, p. 9), os afetos são produzidos no contexto das relações sociais estabelecidas entre as pessoas. Em outras palavras, pode-se dizer que a docência, pelo fato de ser pautada “nas relações entre pessoas, é permeada pelos afetos, pela simpatia e antipatia que acompanha as relações” (OSTETTO, 2008, p. 136).

Desse modo, a partir das análises das narrativas apresentadas no decorrer do artigo, pode-se inferir que os significados dos afetos docentes na creche são decorrentes de construções culturais” (REZENDE; COELHO, 2010), das quais emergem mandatos pedagógicos afetivos (ABRAMOWSKI, 2010) que incidem diretamente nos modos de constituição profissional das professoras de bebês. Assim, deve-se compreender que “as



relações de cuidado no contexto da creche se mostram como fonte inesgotável de emoções” (FERNANDES, 2011, p. 11), dado que existe, no campo da prática pedagógica, “muito mais do que domínio teórico, competência técnica e compromisso político, pois se encontra em jogo a subjetividade dos sujeitos implicados” (OSTETTO, 2008, p. 128). Ou seja, “as formas de tratar as crianças e, portanto, de cuidar, dizem muito sobre as concepções que se têm sobre estas” (FERNANDES, 2011, p. 132).

Nesse sentido, por meio das análises, também foi possível perceber o “denso conteúdo afetivo” (FERNANDES, 2011) presente nas relações de cuidado estabelecidas entre as professoras e os bebês, assim como o campo de disputas em torno dos modos de significação dos afetos docentes (CARVALHO, 2014) no cotidiano institucional. Dessa maneira, ter “jeito” (FERNANDES, 2011) para cuidar os bebês – entender suas necessidades – é visto na creche pelos pares das professoras participantes da pesquisa como um critério imprescindível para atuação no berçário.

No entanto, como foi evidenciado nas narrativas, tal critério limita a expressão das emoções das docentes, sobrecarregando-as laboralmente. As professoras, por serem consideradas naturalmente hábeis para trabalhar com os bebês, devem estar sempre dispostas, alegres e confortáveis durante sua árdua rotina, sem ao menos terem seu trabalho reconhecido. Esse entendimento corrobora a visão equivocada e recorrente de que “as emoções são fenômenos universalmente compartilhados, posto que fruto de uma unidade biológica e psicológica do ser humano” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 33).

Por conseguinte, demonstrar “apego” (FERNANDES, 2011) pelos bebês – “excesso” de atenção nas práticas de cuidado – é considerado pelas colegas das participantes da pesquisa como algo a ser banido das ações diárias, pois, indefectivelmente, aproxima as professoras do trabalho doméstico exercido pelas mães das crianças. A esse respeito, existe a preocupação de que as professoras de bebês não “descaracterizem” a ação profissional no berçário, isto é, não se “contagiem pelo doméstico” (GUIMARÃES, 2011).

Como é possível perceber, os afetos – expressos nos cuidados das professoras com os bebês – possuem uma importância cardinal nos modos de organização da creche, já que, além de serem permanentemente regulados (ABRAMOWSKI, 2010), expressam hierarquias e distinções entre as docentes. Em tal perspectiva, é possível afirmar que a reflexão sobre as relações sociais no âmbito da creche, além de serem importantes para que o professor “aprenda a ver além do aparente e a construir um olhar implicado” (OSTETTO, 2008, p. 129) sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com os bebês, “é também matéria-prima para que



o mesmo possa compreender os contornos da própria docência, de forma situada e atenta as especificidades que contornam aqueles a quem a ação é dirigida" (SCHMITT, 2014, p. 259).

Por fim, as contribuições da pesquisa descrita no presente artigo podem auxiliar para tensionar e problematizar as questões relacionadas aos afetos docentes e às relações de cuidado na creche. Afinal, em termos éticos, políticos e pedagógicos, cabe o desafio de construir outras narrativas sobre os afetos, colaborando, desse modo, para o entendimento de que "a ação docente, fundada na relação com os outros, não apenas interfere na constituição dos bebês, mas também é interferida pelas relações que a envolvem" (SCHMITT, 2014, p. 259). Nesse sentido, "ser profissional da educação significa experimentar sentimentos" (OSTETTO, 2008, p. 136). Isso implica enfrentar o desafio de "retirar os afetos docentes de uma zona escondida e estritamente singular, para situá-los em um plano coletivo, social, cultural e histórico" (ABRAMOWSKI, 2010, p. 167) do qual fazem parte os professores envolvidos com a educação dos recém-chegados ao mundo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWSKI, Ana. **Maneras de querer:** los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa. O imperativo do afeto na Educação Infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1291.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa; RADOMSKI, Lidianne Laizi. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 44, p. 41-59, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/1015>. Acesso em: 10 maio 2017.
- CASTRO, Joselma Salazar. **A docência na Educação Infantil como ato pedagógico.** 2016. 343f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.
- FERNANDES, Camila. **“Ficar com”:** parentesco, criança e gênero no cotidiano. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche:** uma análise da produção científica recente. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 12, n. 24, p. 149-161, mar./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche:** o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2009.

ILLOUZ, Eva. **O amor nos tempos do capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LEOVORLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/41220/44772>. Acesso em: 15 abr. 2017.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARTINS, Ana Cláudia Ferreira. **A construção das identidades profissionais das professoras de bebês**. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2014.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 9-27.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 127-138.

REZENDE, Claudia Barcellos. Emoção, corpo e moral em grupos de gestante. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, João Pessoa, PB, v. 11, n. 33, p. 830-849, dez. 2012. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/ClaudiaRezDos.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

REZENDE, Claudia Barcellos; COELHO, Maria Cláudia. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas:** contornos da ação docente. 2014. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

STRATHERN, Marilyn. **O Gênero da Dádiva:** problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia. Campinas, SP: Unicamp, 2006.

TRONTO, Joan. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: BORDO, Susan; JAGUAR, Alisson. (Orgs.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1997. p. 186 -213.

ZELIZER, Viviana A. **A negociação da intimidade**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

Como referenciar este artigo

CARVALHO, R. S. de. Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 188-207, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.10239

Submissão: 07/08/2017

Revisões requeridas: 10/01/2018

Aprovação final: 15/06/2018

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: FIOS QUE SE ENTRELAÇAM

FORMACIÓN Y ACTUACIÓN EN EL CURRICULUM CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: HILOS QUE SE ENTRELAZAN

FORMATION AND PERFORMANCE IN THE CULTURAL CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION: LINES THAT INTERTWINE THEMSELVES

Maria Emília de LIMA¹
Marcos Garcia NEIRA²

RESUMO: Tomamos por objetivo do presente estudo analisar como um professor de Educação Física que participou dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 2006 a 2012, significa sua prática pedagógica. Para tanto, realizamos uma etnografia das aulas, recorrendo à observação, entrevistas e análise de documentos. Concluímos que a produção curricular no contexto da escola deu-se, em grande medida, pelo entrelaçamento de significados. Alinhado aos pressupostos do currículo cultural de Educação Física e à política municipal de formação contínua, o educador desenvolveu atividades de ensino consonantes à proposta oficial, estabelecendo um diálogo profícuo entre o repertório dos alunos e os significados atribuídos às práticas corporais tematizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Currículo. Educação física. Cultura.

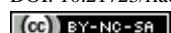
RESUMEN: Tomamos por objetivo del presente estudio analizar cómo un profesor de Educación Física que participó en los cursos de formación ofrecidos por la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, en el período de 2006 a 2012, significa su práctica pedagógica. Para ello, realizamos una etnografía de las clases, recurriendo a la observación, entrevistas y análisis de documentos. Concluimos que la producción curricular en el contexto de la escuela se dio en gran medida por el entrelazamiento de significados. En conformidad con los presupuestos del currículo cultural de Educación Física ya a la política municipal de formación continua, el educador desarrolló actividades de enseñanza consonantes a la propuesta oficial, estableciendo un diálogo profícuo entre el repertorio de los alumnos y los significados atribuidos a las prácticas corporales tematizadas.

PALABRAS-CLAVE: Formación de profesores. Curriculum. Educación física. Cultura.

ABSTRACT: We have as aim in this study to analyse how a Physical Education teacher that participated in formation classes offered by São Paulo Municipal Education from 2006 to 2012 gives sense to his pedagogical practice. For this, we made his class ethnographic study, by observation, interviews and document studies. We concluded that the curricular production at

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar. E-mail: emiliadelima@yahoo.com.br

² Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Professor Titular e coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar. ORCID <<https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>>. E-mail: mgneira@usp.br



school context occurred on its great majority, by interweaving of meanings. Following the cultural Physical Education curriculum theories and the municipal teacher formation courses, this teacher developed teaching activities linked by the official proposals, setting up a meaning dialogue between the students repertory and the meaning attributed to the corporal activities topics.

KEYWORDS: Teacher formation. Curriculum. Physical education. Culture.

Introdução

O atual cenário de efervescência política, cultural e social demanda novas e às vezes contraditórias funções às escolas. Nesse contexto, buscamos apreender os fios que entrelaçam a prática pedagógica ao emaranhado de orientações curriculares de um professor que afirma atuar segundo os pressupostos da perspectiva cultural da Educação Física³.

Não são poucos os documentos curriculares que buscam impactar as escolas através da prescrição da prática pedagógica. Basta verificar que, em alguns estados e municípios, as propostas oficiais se fazem acompanhar de materiais didáticos que descrevem as ações didáticas a serem adotadas, definindo conteúdos, atividades de ensino e instrumentos de avaliação.

Adotando uma postura inversa, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) produziu e publicou, em 2007, Orientações Curriculares (OC) inspiradas na Educação Física cultural. O texto oficial explicita que a definição dos temas de estudo e a organização do trabalho pedagógico cabe ao professor, com a participação dos alunos. Sem discriminar conteúdos de ensino, apresenta como princípios o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, a justiça curricular, a docência dialógica, e o entendimento de que as diferenças são culturalmente produzidas.

Deliberadamente, entre 2006 e 2012, a SME-SP tencionou aproximar a ação educativa dos professores dos pressupostos que inspiravam o documento institucional, por meio de cursos, seminários, encontros e reuniões de formação presenciais. A opinião dos professores de Educação Física acerca da proposta foi investigada por Françoso (2011) e Aguiar (2014). O primeiro encontrou dificuldades e facilidades na compreensão do texto, e a segunda percebeu

³ Inspirada no compromisso político dos Estudos Culturais (em sua vertente pós-estruturalista) e pedagógico do multiculturalismo crítico, a Educação Física cultural ou culturalmente orientada atua em prol de uma política da diferença ao tematizar brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes oriundos dos diversos grupos que coabitam a esfera social, desnaturalizando os discursos que produzem essas práticas e seus representantes, borrando as fronteiras identitárias e promovendo a negociação de sentidos. (NEIRA, 2011).



a existência de algumas concepções que se aproximam daquela defendida no documento, enquanto outras se afastam.

Seguindo os rastros dessas pesquisas, partimos do pressuposto de que a prática escolar é uma instância de produção curricular e de formação a partir do “dizer” e “fazer” do professor. Com o intento de examinar os efeitos da política formativa na tessitura das ações curriculares, realizamos uma etnografia das aulas ministradas por um professor que frequentou as atividades organizadas pela SME/SP com vistas a implementar o currículo oficial. Para tanto, observamos o processo pedagógico, entrevistamos o docente e analisamos os registros que ele produziu.

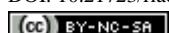
Os fios que entrelaçam o conhecimento

Uma política curricular busca gerar novas práticas, novas subjetividades profissionais e outras formas de pensar a educação e a formação dos sujeitos. No entender de Silva (2010), o currículo é um dos elementos centrais das reformas educacionais em curso nos mais diversos países. É um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder e, apesar da abrangência, produz diferentes efeitos.

As perspectivas científicas do currículo que vigoraram em grande parte do século passado assumiram-no como questão técnica, ocultando a dimensão ideológica. Com tal enfoque, o currículo da escola se baseava na cultura dominante, sendo transmitido através desse código. Visto como prescrição, sustentava a crença de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária.

O pensamento e a estrutura tradicionais do currículo técnico, entretanto, foram criticados pelo “movimento de reconceptualização”, nos Estados Unidos, pela “nova sociologia da educação”, na Inglaterra, pela sociologia crítica de Pierre Bourdieu, na França e, no Brasil, pelas obras de Paulo Freire. A crítica à conexão entre a forma como a economia e o currículo se organizavam contribuiu para o questionamento do que se ensinava na escola. Submetidos à transmissão dos conhecimentos elaborados pela ciência moderna, as crianças e jovens terminavam por aprender a “verdadeira” cultura, restando-lhes duas opções: atuavam a partir das expectativas transmitidas ou resistiam ao padrão imposto.

Não obstante, a teoria curricular sofreria uma outra guinada graças ao movimento que se tornou conhecido como “virada cultural”. Considerada um campo de disputas pela validação de significados, a cultura foi posicionada no centro dos debates e considerada o principal referente nas explicações dos modos como vemos as coisas e atuamos no mundo (HALL, 1997).



Logo, o currículo passou a ser visto como um recorte arbitrário da cultura que influencia no posicionamento dos sujeitos, ou seja, institui identidades e diferenças.

Em meio à complexidade dos tempos atuais, em que correntes do pensamento tendem a reconhecer o papel da linguagem na construção da realidade, a necessidade de compatibilizar as características da contemporaneidade com os processos formativos exige uma nova configuração das políticas de formação de professores. Se o que se pretende é construir uma sociedade mais justa, não basta reconhecer a diversidade de culturas presente nas escolas, há que ir além, incorporar seus saberes e problematizar os discursos que exaltam os significados elaborados por determinados grupos, inferiorizando os demais.

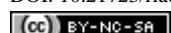
Diante do incômodo causado àqueles que se acostumaram a determinar os conhecimentos que preencheriam o percurso escolar, não há como fugir da ideia que o currículo e o próprio conhecimento são campos abertos à disputa e interpretação, nos quais setores divergentes tentam estabelecer sua hegemonia. Afinal, se o currículo for concebido como texto da cultura, suas práticas e discursos acabam por influenciar a produção dos cidadãos e, por consequência, no modelo de sociedade. (LOPES; MACEDO, 2011)

Conceber o currículo como artefato cultural implica refletir sobre o processo produtivo e os sujeitos produtores. Reconhecendo o professor como coautor do texto curricular, consideramos seu potencial para promover mudanças e transformar-se no artesão responsável por desenrolar a trama, fazer escolhas e produzir outros significados, ou seja, tecer o currículo. Nesse sentido, não há como abrir mão de uma política de formação continuada que posicione os docentes como sujeitos do processo.

É sabido que as pressões do mundo do trabalho e a constatação, pelos sistemas de ensino, de “precários” desempenhos escolares, desencadearam reformas curriculares na Educação Básica e no Ensino Superior. Pesquisas como a de Gatti (2008), por exemplo, denunciam que os cursos de formação inicial não propiciam uma adequada base para atuação docente.

Voltada para os docentes em atividade, “é comum que governantes convoquem a formação contínua como ‘solução mágica’ para melhorar o aproveitamento dos alunos, sempre sob a alegação que os professores são mal formados” (LIPPI, 2009, p. 74). Especialmente nas redes públicas, têm sido implementados projetos formativos que, em muitos casos, não passam de programas compensatórios. Mas, verdade seja dita, também há iniciativas que reconhecem e valorizam os saberes docentes, que passam a ocupar o centro das atenções e intenções.

Nesta perspectiva, o professor é um sujeito que se constitui a partir das experiências vividas, o que significa privilegiar a reflexão sobre a prática, criar redes para trocas de



experiência e possibilitar sua intervenção direta na própria formação. Consequentemente, já se observa a substituição da formação padrão dirigida por experts acadêmicos que dão soluções a tudo, por uma formação que se aproxima do contexto das instituições educativas e da ideia de que o professorado produz conhecimentos pedagógicos.

Segundo Ibernón (2010), essa proposta toma como referência situações problemáticas da ação cotidiana com o objetivo de responder às necessidades definidas na escola. Tal encaminhamento requer o papel construtivo e criativo dos envolvidos desde o planejamento, valorizando o diálogo, o compromisso e a colaboração. Entretanto, para que mudanças ocorram na ação didática propriamente dita, cabe lembrar primeiramente que as escolas não foram concebidas para favorecer o trabalho colaborativo. E, em segundo lugar, que a prática educativa muda apenas quando o coletivo de professores quer modificá-la e não quando o formador diz. Ao que tudo indica, parece ter sido essa a inspiração das ações formativas realizadas pela SME-SP entre os anos 2006 e 2012:

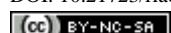
Quadro 1 - Síntese das ações formativas realizadas

2006/2007 – O Grupo Referência (GRESP) ⁴ foi instituído com o objetivo de produzir o documento curricular da rede municipal. Para tanto, foram realizadas reuniões para estudo, discussão, redação e incorporação das sugestões dos professores e gestores, mediante consulta às escolas.
2007 – Membros do GRESP coordenaram discussões descentralizadas por região ⁵ sobre as OC da SME/SP.
2008 – O GRESP foi ampliado, elaborou as pautas das reuniões e conduziu os encontros formativos nas diferentes regiões da cidade.
2009 – O GRESP conduziu reuniões nos horários coletivos das escolas com o intuito de integrar os professores dos diferentes componentes curriculares.
2009 – O GRESP realizou cursos em todas as regiões, voltados para discussão dos pressupostos teóricos que subsidiam as OC.
2010 – O GRESP realizou cursos para discussão da concepção de Educação Física que inspira as OC e sua relação com as expectativas de aprendizagem.
2010 – O GRESP realizou um seminário para acolhimento dos professores de Educação Física ingressantes através do concurso daquele ano.
2011 – Cada participante do GRESP convidou um colega professor de Educação Física e, a partir de um trabalho colaborativo, problematizaram e qualificaram a prática pedagógica nas unidades educacionais.
2011 – O GRESP realizou cursos para discussão dos pressupostos metodológicos que caracterizam as OC.
2011 – O GRESP realizou reuniões formativas com um coordenador pedagógico de cada escola da rede municipal com vistas a discutir as OC.
2011 – O GRESP realizou um seminário para acolhimento dos professores de Educação Física ingressantes através do concurso daquele ano.
2012 – O GRESP organizou e realizou cursos em que se discutiram as práticas corporais enquanto textos da cultura.
2012 – O GRESP organizou e realizou um seminário com professores e gestores educacionais para debater o ensino de Educação física pautado nas OC.

Fonte: Autores

4 Coletivo formado por professores da rede municipal e dois assessores externos.

5 Na época, a SME/SP se subdividia em 13 Diretorias Regionais de Educação.



A análise das pautas das reuniões e dos programas dos cursos ministrados permitiu detectar a prioridade ao debate dos pressupostos teórico-metodológicos contidos nas OC. A metodologia utilizada, bem como o protagonismo de professores da própria rede, levou-nos a identificar a preocupação em situar o docente (e seus conhecimentos) no centro de todo o processo. Ademais, tal iniciativa mostrou-se fiel à concepção política e pedagógica que subsidia a Educação Física cultural quando traz como pressuposto a valorização dos saberes de todos os envolvidos na dinâmica curricular: professores, gestores, estudantes e comunidade educativa.

Nossas análises corroboram a interpretação de Aguiar (2014, p. 87), para quem as propostas formativas de SME/SP nesse período “não se organizavam e visavam, como geralmente encontramos na área, à realização de cursos voltados para a transmissão de uma série de atividades ou mesmo à execução de aulas práticas”. Tendo por base o documento oficial, as pautas das formações voltavam-se à compreensão da epistemologia e da ação didática perspectivadas pelo currículo municipal.

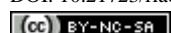
Desembaraçando um emaranhado de fios

Sem a pretensão de esgotar a discussão, durante o ano letivo de 2013, realizamos uma etnografia das aulas de um professor que participou dos cursos de formação oferecidos pela SME-SP, com o intuito de analisar como o docente significa sua prática pedagógica. O educador respondeu positivamente ao convite enviado a todos que ingressaram na rede municipal através dos concursos realizados em 2010 e 2011, e haviam participado de ao menos duas entre as várias ações formativas oferecidas.

Considerando que qualquer educador se encontra enroscado nos fios que ligam o seu fazer ao contexto da escola e às normatizações da rede de ensino onde atua, para mapear o contexto da pesquisa vivenciamos o ambiente da escola, percorrendo o horário do intervalo dos alunos e conversamos com alguns professores e funcionários. Ao mesmo tempo, procedemos à análise dos documentos elaborados pelo docente, em específico, o Livro da Classe⁶.

Durante o período de permanência na escola, registramos em vídeo todas as atividades correspondentes à tematização do boliche e do jogo de taco. Nossa mirada recaiu sobre a tessitura do currículo, isto é, focamos os modos como o professor propunha as atividades; as interações com os alunos; os temas abordados e as respostas (e os silêncios) dos estudantes.

6 Trata-se de um caderno em que o professor participante do estudo registrava suas ações e reflexões.



Também registramos em diário de campo elementos que nos permitiram contextualizar cada aula filmada.

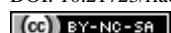
Buscando melhor interpretar os resultados, inúmeras vezes assistimos aos vídeos gravados e selecionamos os trechos das aulas que esboçavam relações com a proposta curricular oficial, sem que o professor soubesse desse recorte. Os registros do diário de campo contribuíram para definir critérios de seleção dos excertos das filmagens, os quais, seguindo as recomendações de Lankshear e Knobel (2008), foram utilizados durante as entrevistas com o docente, enquanto dispositivos de evocação.

Foi possível observar que os fios oriundos de contextos diversos foram tramados a várias mãos para produção do tecido/texto curricular de Educação Física. Identificamos que o professor estabeleceu vários pontos de contato com as orientações municipais explicitadas nos documentos oficiais e nas propostas formativas. Considerando-o artesão responsável pela produção no contexto da prática pedagógica, inferimos dois processos por ele utilizados durante a tessitura: a “incorporação dos nós” e o “desembaraçamento de fios e novos entrelaçamentos”.

Incorporação dos nós

No âmbito da formação inicial, segundo informou, o professor acessou os discursos da psicomotricidade e do desenvolvimento motor, muito embora as atividades práticas tenham se resumido ao ensino das técnicas esportivas. A saber, a proposta psicomotora “tem um caráter utilitarista, tomando o corpo como objeto passível de aperfeiçoamento” (BORGES, 2017, p. 845), e no currículo desenvolvimentista, “o intuito é atingir o patamar de eficiência e precisão dos movimentos” (BORGES, 2017, p. 846). Em se tratando de propostas acríticas, possivelmente a docência em Educação Física tenha sido significada numa vertente performática calcada em atividades fragmentadas e descontextualizadas, com foco na cultura corporal dominante.

Somente quando ingressou na rede municipal de São Paulo o professor tomou contato com a perspectiva cultural do componente, que proporciona aos educandos situações de leitura e produção das práticas corporais disponíveis na sociedade, fazendo valer o repertório dos grupos subjugados. Exposto ao processo de formação nessa vertente, o professor empenhou-se em traduzir discursos até então desconhecidos. Ou seja, coube-lhe desatar nós, puxar fios, reorganizar tramas e produzir o novo (para ele) fazer curricular no contexto da prática.



Daí resultou uma variedade de atividades didáticas de caráter flexível. A análise da transcrição das observações permite identificar momentos de planejamento, desenvolvimento das atividades de ensino, avaliação e replanejamento.

Iniciamos a problematização do tema boliche. Para tanto, os alunos dividiram-se em grupos e registraram num papel as regras do boliche que conheciam. A vivência acontecerá baseada nessas regras (LIVRO DA CLASSE, 22/08/13).

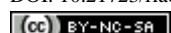
Para disponibilizar aos alunos as informações de maneira organizada, por diversas ocasiões, o professor registrou na lousa aspectos importantes dos diálogos travados. Ao mesmo tempo, um aluno colaborador copiava o texto em seu caderno. Organizavam-se assim diferentes encaminhamentos para ações coletivas como as vivências ou mesmo roteiros de pesquisas.

É interessante pontuar que um dos vídeos⁷ produzidos para apoiar a formação continuada da SME/SP trata justamente da relevância do professor organizar junto com os alunos, escrevendo no quadro ou em um cartaz, as questões importantes, as representações veiculadas, as principais dúvidas, etc. Esse material aponta para a necessidade do professor produzir e conduzir as atividades didáticas, elaborando um roteiro com base nos conhecimentos que precisam ser levantados e estudados sem perder de vista o contexto escolar. A retomada da trajetória curricular foi assim justificada:

Os registros que eu li foram os registros que aconteceram durante a aula. Os que eu já tinha anotado. Nós retomamos esses registros para discussão. Para que pudéssemos discutir aqueles acontecimentos. Para que eles pudessem explicar o que estava acontecendo naquele momento. Com a ideia de dar o prosseguimento no trabalho. Para manter a continuidade. Então os registros auxiliam principalmente nesse processo de continuidade aos estudos. Não tem nada definido, rígido. Conforme os registros que vão surgindo nós vamos elaborando o processo de estudo (EDUARDO).

Um dos focos da proposta curricular da SME-SP, no período investigado, era o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, assim, segundo documento oficial, à Educação Física escolar cabe proporcionar aos alunos experiências que viabilizem tanto a prática das manifestações corporais quanto a “reflexão crítica acerca das diversas formas de representação cultural veiculadas pelas brincadeiras, lutas, esportes, ginásticas e danças” (SÃO PAULO, 2007, p. 36). De certa forma, o professor organizou atividades de ensino para possibilitar a leitura, interpretação e a análise dos códigos relativos ao tema em estudo.

⁷ Vídeo 27 – Artes e Educação Física Seminário IV – Ampliação dos conhecimentos. Vídeo produzido pela SME-SP e a Fundação Padre Anchieta com o objetivo de divulgação e de formação dos professores da rede de educação paulistana.



Os alunos começaram a explicar as regras do jogo. Tentamos sistematizar estas regras para realizarmos a vivência. No entanto, o diálogo foi meio tumultuado, comprometendo o entendimento do jogo. Tentamos vivenciar o jogo da maneira explicada por alguns alunos da classe (LIVRO DA CLASSE, 08/11/13).

Fizemos a leitura de um vídeo mostrando a prática esportiva do boliche. Atentamo-nos para as técnicas de lançamento, as vestimentas utilizadas e as regras do jogo. Os alunos registraram tudo com vistas à elaboração de um relatório que será apresentado após a visita à pista de boliche (LIVRO DA CLASSE, 20/09/13).

O professor retomou as questões que nortearam a observação por ocasião da visita ao boliche: questão 1 – identificar aspectos discutidos nas aulas, conteúdos levantados, coisas que foram estudadas. Anotou na lousa os comentários dos alunos: tipos de jogadas, características dos materiais, pessoas que frequentam o espaço; regras observadas; formas de pontuação. Na lousa foi anotando a fala de todos os alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/13).

Nesta aula nós estávamos retomando alguns conteúdos que nós vimos nas aulas anteriores. No caso, alguns códigos sociais, alguns códigos culturais que estão presentes no boliche. [E quais seriam?] A questão dos materiais, dos artefatos culturais que são usados por eles. As vestimentas, a roupa. Os materiais em si. A bola, porque a bola faz aquele tipo de curva. Porque a pista tem determinada forma (EDUARDO).

Primeiramente, convém salientar que a ação do currículo cultural consiste numa mobilização de recursos e conhecimentos múltiplos que estabelecem relações de diversas naturezas. Além disso, observamos que as atividades de ensino promovem a leitura da gestualidade e a reconstrução da prática corporal tematizada. Tal constatação pode sugerir um efeito da política formativa, uma vez que o assunto fora trabalhado nos cursos ofertados pela SME/SP, conforme se observa nos objetivos anunciados em Diário Oficial:

- Elucidar os fundamentos teóricos e metodológicos que subsidiam o Documento Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem de Educação Física;
- Produzir situações didáticas que permitam aos estudantes ampliar suas análises e vivências com relação às práticas corporais;
- Reconhecer a avaliação como ação fundamental para a construção de um currículo de Educação Física pautado na perspectiva cultural. (SÃO PAULO, 2012, p. 38).

Apesar dos esforços observados, por vezes, a realidade obstaculiza uma atitude curricular coerente. O próprio professor Eduardo parece não ter desatado esse “nó” quando “finalizou a aula dizendo que não vai ser possível esgotar todos os conteúdos relacionados a



esta manifestação corporal por conta das atividades de finalização do ano letivo" (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/13).

Desembaraçamento dos fios e novos entrelaçamentos

Durante a tematização do boliche e do jogo de taco, a reflexão sobre os efeitos do trabalho nos alunos e a necessidade de replanejar as atividades de ensino possibilitaram, aos poucos, que os fios fossem desembaraçados e novamente entrelaçados.

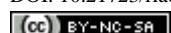
Em conformidade com as OC, o processo educativo não se deu em etapas estanques e lineares, ao contrário, com base na análise dos próprios registros, o professor fomentou o debate, avaliou continuamente o percurso realizado, como também possibilitou condições de aprofundar e ampliar os conhecimentos da turma.

Fizemos a leitura das pesquisas realizadas para obter as respostas das dúvidas que surgiram durante a saída pedagógica. A aluna Evelyn fez a leitura de sua pesquisa e eu li as respostas fornecidas por um praticante da atividade. Fizemos uma nova e breve vivência do jogo (LIVRO DA CLASSE, 04/10/13).

Antes de apresentar um vídeo sobre o jogo, o professor solicitou aos alunos que identificassem os aspectos já discutidos em aula. No final da apresentação, perguntou: deu para reconhecer alguma coisa? Os alunos respondem: bola perdida, cruzar o taco. O professor insistiu: quanto ao lugar que joga a bolinha deu para ver algo diferente? Nenhuma resposta. O professor voltou ao vídeo e perguntou: a pessoa pode jogar do lugar onde pegou a bolinha ou deve se posicionar atrás da garrafa? O Alexandre respondeu que na rua dele sempre joga atrás da garrafa. O educador, mais uma vez, questionou: como fica o nosso jogo aqui na escola? Os alunos decidiram experimentar a proposta do Alexandre (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/13).

A intenção era realmente dar um novo significado para o jogo. Fazer algumas modificações porque as condições que nós tínhamos de material, de espaço e do grupo eram diferentes do jogo na rua. Então nós fizemos uma proposta. A partir do diálogo, eles propuseram modificações, alterações, propostas para que nós pudéssemos fazer a vivência na escola com as condições que nós tínhamos (EDUARDO).

Para discutir o contexto histórico do boliche, organizou exposições orais com apoio de recursos elaborados a partir de pesquisas sobre o assunto. As aulas foram desenvolvidas em ambientes variados, desmistificando a exclusividade do uso da quadra poliesportiva. O professor também preparou atividades sala de informática mediante o acesso à internet. Observe-se que os cursos de formação promovidos pela SME/SP destacaram e subsidiaram a relevância da pesquisa sobre as práticas corporais, além da leitura de textos de diferentes gêneros, enquanto atividades para aprofundar os conhecimentos sobre a prática corporal. O



mesmo se pode dizer das atividades de ensino em que a negociação de significados deu-se pela hibridização discursiva.

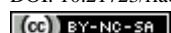
A leitura do vídeo acabou confrontando com alguns significados que as crianças atribuíam e a algumas coisas que eles conheciam sobre o jogo, com explicações de outros grupos. E acabou conflitando os significados. Então, isso deu para perceber na fala do Alexandre que ele falou que na rua dele ele jogava de um jeito que era totalmente diferente. Totalmente não, mas algumas coisas daquilo que nós vimos no vídeo. E a partir do confronto também tentamos organizar nosso jogo (EDUARDO).

Nós tínhamos ido para a pista de boliche numa das aulas anteriores e as crianças tiveram algumas dúvidas sobre algumas coisas que apareceram na pista: as setas, as linhas, as posições dos pinos. Na aula anterior eu fui registrando essas dúvidas. Numa outra aula eles fizeram pesquisas para tentar sanar estas dúvidas. Eu também consegui entrar em contato com um praticante de boliche e ele respondeu algumas coisas sobre os sapatos utilizados, as linhas e as setas (EDUARDO).

O professor promoveu assistência a um vídeo com o objetivo de retomar a história do boliche. Fez várias interrupções para acrescentar informações que julgava necessárias. Ao ouvir a informação que o jogo de boliche sofreu algumas modificações ao chegar aos Estados Unidos, um dos alunos disparou o seguinte comentário: ‘os Estados Unidos mudam tudo mesmo’. Questionou os alunos a respeito dos locais de montagens de pistas de boliche em nossa cidade. Um aluno disse que estão nos mercados. Outro corrigiu dizendo que estão nos hipermercados e ainda uma aluna apontou para os Shoppings Centers. O professor aproveitou a oportunidade e questionou a respeito da classe social representativa desse esporte. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/13).

Canen e Oliveira (2002) explicam que as atividades pautadas na pedagogia cultural cruzam fronteiras, reconhecem a provisoriação dos saberes e ajudam a superar congelamentos identitários. Tanto que as discussões que se sucederam às narrativas estimularam a reelaboração das regras e a adaptação dos materiais para a vivência do jogo. Para efetivar o processo de leitura, escrita e reescrita das manifestações abordadas, em plena consonância com o currículo municipal, os pontos de vista dos alunos e seus familiares foram valorizados, assim como os argumentos extraídos dos materiais utilizados. O professor promoveu debates, vivências e, invariavelmente, sistematizou ideias, acordos e conceitos principais. Tudo isso leva a crer que os estudantes reconstruíram suas formas de ver o boliche e o jogo de taca.

Por outro lado, nota-se que durante a tematização do boliche, o fator relativo à classe social foi destacado, porém, conforme sugerem as OC, um esforço maior seria necessário para problematizar os marcadores sociais que perpassam a prática corporal. Temos que reconhecer que a proposta formativa da SME/SP, embora tenha propiciado reflexões sobre a concepção de Educação Física presente no documento oficial, pode não ter logrado êxito no fomento a uma



compreensão mais profunda da proposta, sobretudo no que concerne ao questionamento de como as relações de poder atuam no modo como representações das práticas corporais são elaboradas e disseminadas. Essa suspeita advém da abordagem pautada na mera constatação dos fatos sem questionar suas razões.

O Eduardo propôs a discussão sobre a história do boliche. Para tanto reproduziu uma narrativa histórica a partir de alguns textos pesquisados. Uma cópia impressa foi entregue a cada aluno para prosseguirem com a leitura compartilhada. Antes de iniciarem a leitura o professor apresentou duas questões – boliche é esporte para rico? Por que o boliche começou a adentrar os shoppings? – apesar do texto informar que durante algum tempo o boliche possuía conotação religiosa, sendo, inclusive, proibido pela Igreja Professor: em 1982 foi montada a primeira pista automática no Morumbi shopping. Morumbi é um bairro do quê?
Alunos: um bairro para ricos.

Professor: um bairro onde moram as pessoas de classe social alta. A primeira pista foi montada num bairro de pessoas ricas. Por que não veio para cá, no shopping Bom Sucesso?

Aluna: o Bom Sucesso é Shopping de pobre.

Aluno: quem é pobre aqui? Eu sou. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/13).

Assim conduzida, a conversa pode ter reforçado estereótipos, deixando a impressão que o boliche é uma prática dos privilegiados, mesmo que a turma tenha vivenciado o jogo por várias semanas. De qualquer maneira, não há como negar que o professor promoveu atividades que contribuíram para qualificar a leitura das manifestações tematizadas, bem como a sua produção, tal como as OC anunciam a função da Educação Física. Embora tenham deixado alguns fios embaraçados, é notório que as atividades de ensino realizadas exprimem uma prática pedagógica que entrelaça significados alusivos às práticas corporais com discursos de cunho econômico e histórico.

Arremate final

A análise das observações, entrevistas e documentos permite afirmar que o professor desenvolveu uma metodologia dialógica, levando em conta os saberes, os interesses e os desejos dos alunos. As vivências corporais que organizou foram entremeadas por leituras e interpretações, propiciando novas produções. Também elaborou e desenvolveu atividades de ensino para o reconhecimento dos significados atribuídos por diferentes grupos sociais às manifestações tematizadas. No entanto, avaliamos que nem sempre as atividades de ensino desenvolvidas possam ter contribuído para desconstruir o conjunto de verdades materializadas nos discursos que permeiam as práticas corporais.



Se, por um lado, os dados analisados oferecem indícios suficientes para afirmar uma docência da Educação Física culturalmente orientada, mesmo que não seja na sua totalidade, por outro, é importante lembrar que durante a formação inicial o professor acessou exclusivamente as propostas convencionais⁸ do componente. Isto posto, nos parece evidente que a política formativa da SME/SP influenciou o fazer pedagógico observado, ratificando o entendimento de que, ao ter significado ao seu modo o currículo cultural, o docente emaranhou diversos fios, tornando-se seu próprio artesão.

AGRADECIMENTOS: CNPq.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C. A. **Educação Física no município de São Paulo:** aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial. 2014. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BORGES, C. C. O. Políticas de currículo da Educação Física e a constituição de sujeitos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3., p. 841-854, jul./set. de 2017.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.
- FRANÇOSO, S. **Cruzando fronteiras curriculares:** a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo. 2011, 221f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13 n. 37 jan./abr. p. 57-70, 2008.
- IBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica:** do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LIPPI, B. G. **Formação contínua de professores de educação física no Estado de São Paulo:** quais as políticas em jogo? 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2009.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

⁸ No entender de Neira e Nunes (2009), os currículos psicomotor e desenvolvimentista correspondem a propostas tradicionais da Educação Física.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Blucher, 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II – Educação Física.** São Paulo: SME/DOT, 2007.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Como referenciar este artigo

LIMA, M. E. de.; NEIRA, M. G. Formação e atuação no currículo cultural da Educação Física: fios que se entrelaçam. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 208-221, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.10888

Submissão: 12/01/2018

Revisões requeridas: 20/05/2018

Aprovação final: 23/08/2018

O PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: UMA ABERTURA AO CONTÍNUO ACONTECER HISTÓRICO

EL PROFESOR QUE ENSEÑA MATEMÁTICAS EN LOS AÑOS INICIALES: UNA APERTURA AL CONTINUO OCORRE HISTÓRICO

THE TEACHER WHO TEACHES MATHEMATICS IN THE EARLY YEARS: AN OPENING TO CONTINUOUS HISTORICAL EVENTS

Luciane Ferreira MOCROSKY¹
Nelem ORLOVSKI²
Henrique LIDIO³

RESUMO: Este artigo apresenta aspectos históricos da formação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Numa perspectiva filosófica-hermenêutica, lança luz sobre significados atribuídos ao termo formação e, com as compreensões possibilitadas pelo estudo interpretativo-reflexivo, evidencia registros históricos à Pedagogia como lócus de formação acadêmica do professor dos Anos Iniciais. Pela descrição do que veio como herança da historicidade do curso de Pedagogia, o texto explicita entendimentos acerca do modo como a matemática se presentifica em tal graduação. Como síntese compreensiva, destaca que a Pedagogia permanecerá sempre em constituição, haja vista que a identidade do curso como formador do professor dos Anos Iniciais e, mais ainda, do professor de matemática, está a caminho, construindo-se, deixando em aberto possibilidades de a formação do professor se dar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação matemática. Formação inicial. Pedagogia. Anos iniciais.

RESUMEN: *El objetivo de este texto analítico-reflexivo es exponer aspectos históricos de la formación inicial del profesor polivalente, pedagogo, que ha actuado, entre otras áreas, en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. El texto comienza lanzando luz sobre significados atribuidos al término formación, por los sentidos provenientes de los estudios de textos sobre la temática de formación en una perspectiva filosófica- hermenéutica. Con las comprensiones posibilitadas, sigue en busca de registros históricos a la Pedagogía como locus de formación académica del profesional que actuará como docente en los años iniciales de la Educación Básica. Por ese camino, presenta una descripción de lo que vino como herencia de la historicidad de estos cursos, explicitando entendimientos acerca del modo en que las matemáticas se presentifica en tal grado. Como síntesis comprensiva el estudio destaca que la Pedagogía permanecerá siempre en constitución, habida cuenta de que la*

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba – PR – Brasil. Professora do DAMAT, do PPGFCET e do PPGECEM (UFPR). Integrante dos grupos de pesquisa FEM e GEForProf. ORCID <<http://orcid.org/0000-0002-8578-1496>>. E-mail: mokrosky@gmail.com

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Rio Claro – SP – Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Integrante dos grupos de pesquisa FEM e GEForProf. Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). E-mail: orlovsckice@yahoo.com.br

³ Secretaria de Estado da Educação do Paraná – (SEED-PR), Piraquara – PR – Brasil. Professor da Educação Básica. E-mail: henriqueldio@bol.com.br



identidad del curso como formador del profesor de los años iniciales, y más aún, del profesor de matemáticas, está en camino, haciéndose, dejando en abierto posibilidades para la formación del professor.

PALABRAS-CLAVE: *Educación matemática. Formación inicial. Pedagogía. Años iniciales.*

ABSTRACT: *In this text are exposed historical aspects of the teacher training of the initial years of elementary school. From a philosophical-hermeneutical perspective, light is shed on meanings attributed to the term formation. With the understandings made possible by the interpretative-reflective study, it is evident historical records to Pedagogy as a locus of academic formation of this professional. It presents a description of what came as an inheritance of the historicity of these courses, explaining understandings about how mathematics presents itself in such graduation. As a comprehensive synthesis, it should be emphasized that Pedagogy will always remain in its constitution, given that the identity of the course as teacher's trainer in the early years, and even more so, the mathematics teacher, is on the way, leaving open possibilities for teacher training to take place.*

KEYWORDS: *Mathematical education. Initial formation. Pedagogy. Early years.*

Introdução

O desafio de formar professores para ensinar matemática na Educação Básica tem sido o solo de nossas reflexões e atividades profissionais. Pesquisas realizadas sobre formação no campo da Educação Matemática têm revelado que esta continua a ser “um conhecimento parcelado, incompleto”, mesmo após o crescimento das pesquisas nas últimas décadas (ANDRÉ, 2011; FIORENTINI *et al.*, 2016). Entender quais sentidos são atribuídos à formação do professor dos Anos Iniciais, no percurso educacional histórico, é importante para que seja possível nos compreendermos em nosso próprio desenvolvimento profissional, enquanto formadores de docentes para Educação Básica, bem como para sustentar outras caminhadas em torno do tema.

Nesse texto, expomos aspectos de investigações maiores (LIDIO, 2015; ORLOVSKI, 2014)⁴, que tiveram por tema os entendimentos de formação do professor que ensina Matemática nos Anos Iniciais, na perspectiva do que é enviado pela história dos cursos de Pedagogia. Trazemos, assim, compreensões-interpretações sobre a temática, na região de inquérito da Educação Matemática, possibilitadas pelo estudo analítico-reflexivo da literatura, incluindo a legislação. Buscamos, ainda, compreender a Pedagogia como lócus de formação

⁴ Trata-se de duas pesquisas qualitativo-fenomenológicas que interrogaram o fenômeno ‘formação do professor que ensina Matemática nos Anos Iniciais’, orientadas pela primeira autora.

inicial/acadêmica do profissional que atuará como docente nos Anos Iniciais da Educação Básica, questionando os modos pelos quais a matemática se presentifica nessa trajetória.

Na primeira seção explicitamos compreensões de formação, lançando luz aos significados atribuídos a esse termo, pautando-nos em sua historicidade e no estudo hermenêutico de textos que tratam da formação numa perspectiva filosófica.

Na sequência, apresentamos uma breve descrição ao visar intencionalmente o acontecer histórico dos cursos de Pedagogia, observando o momento em que estes passam a se responsabilizar por formar professores dos Anos Iniciais.

Na terceira seção damos atenção aos modos como a matemática veio se presentificando nos cursos de Pedagogia.

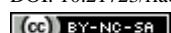
Finalmente, expomos uma síntese comprensiva do que entendemos nesse trajeto de estudo — que nos foi também formativo — e que mostrou-se aberto, solicitando novos questionamentos, tal como uma das características básicas da formação: o movimento de devir, de enlace contínuo entre formas e ações, ações e formas.

Formação: o entrecruzamento de formas e ações, de ações e formas

Desde meados do século XIX vem crescendo a preocupação com a questão da formação. À época, as universidades já eram contestadas por não conseguirem formar um estudante capaz de elaborar uma imagem própria do mundo, dadas as influências externas, como os interesses de classe sociais em perseguir metas utilitárias.

No século XX, reforça-se uma ideia que já permeava o vocabulário alemão desde fins do século XVIII – a Bildung, que é um termo de alta complexidade e com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, sendo até hoje usado amplamente na língua alemã, com significação filosófica, estética, pedagógica e ideológica sem igual. Gadamer (1997), em sua obra *Verdade e Método*, fala da importância do termo Bildung, traduzido como formação cultural:

O conceito de formação [...] foi, sem dúvida alguma, o mais alto pensamento do século XVIII e justamente esse conceito caracteriza o elemento em que vivem as ciências do espírito do século XIX. [...]. Com o conceito de formação torna-se nitidamente perceptível quão profunda é a mudança espiritual que continua nos fazendo parecer contemporâneos do século de Goethe, enquanto que, em contrapartida até mesmo a época do Barroco já parece se situar num passado pré-histórico (GADAMER, 1997, p. 47).



Cultura aqui entendida como o que se cultiva. E o que vem sendo cultivado? Para Gadamer cultiva-se o que existe, o que se produz pelo produto, ou seja, o termo vem envolto em ideias que mistificam a forma como a expressão maior da formação. Por aí, este autor nos expõe uma compreensão de formação como um conceito genuinamente histórico, que desde a Idade Média vem se transformando, mas sempre à sombra do que a forma ideal, perseguida, revela.

Gadamer (1997) chama atenção para o fato de que a palavra forma tem sido separada de seu significado, cuja interpretação tem sido “puramente dinâmica e natural”. O autor explica que isto não é por acaso, pois formação (Bildung) encontra-se na palavra Bild (imagem), abrangendo ‘cópia’ (Nachbild) e ‘modelo’ (vorbild), correspondendo “a uma frequente transferência do devir para o ser”. Com este filósofo, entendemos que o solo cultural que tem possibilitado compreender a formação tem lançado luz ao produzido, pela possibilidade de exposição de um modelo ideal, em que o produzir uma forma já aponta para o resultado. O foco incide mais sobre o produto vislumbrado. Há a necessidade cultural de se ter um modelo a ser copiado e este se estabelece como a expressão maior da formação.

Gadamer (1997) continua e expõe que esse entendimento solicita ser superado “[...] porque o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interno de constituição e de formação e, por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento” (GADAMER, 1997, p. 50). Para este filósofo, a formação não se traduz num resultado a ser alcançado, pois se assim fosse, a ação que permite moldar formas seria compreendida como um meio para um fim, distante da contínua constituição de modos de ser do ser humano.

Compreendemos, com Gadamer (1997), que há uma preocupação com o que a linguagem pode expressar e com os significados manifestados, mudando-se o modo de pensar para uma perspectiva que articula a preocupação com o sentido que isso faz para quem está atentamente questionando a formação.

O que este estudo nos diz? Pensamos que formação pode ser compreendida como um processo contínuo de devir; como movimento ininterrupto em que ação e forma estão sempre em marcha, dando-se mutuamente, ou seja, a formação de professores passa pelo desenvolvimento de experiências de produção do ser. É muito importante considerar e entender trajetórias, processos e percursos, ou seja, pensar a formação do sujeito-professor é pensar a produção de si mesmo.

Com isso, entendemos que o caminho hermenêutico viabiliza possibilidades para compreensão, pois trata de um processo de interpretação da própria experiência como um ato

de construção de sentidos de si. Gadamer (1997) acreditava na hermenêutica como uma reflexão permanente sobre aquilo que deve ser a configuração da vida humana, e:

[...] não é uma metodologia das ciências humanas, mas uma tentativa de compreender o que são verdadeiramente as ciências humanas para além de sua autoconsciência metodológica, e que as liga à totalidade de nossa experiência do mundo (GADAMER, 1997, p. 31).

A hermenêutica preocupa-se com a formação ética da existência, reconhecendo que o ser humano é um ser em formação, com o sentido e o modo de se constituir sempre inacabados. Nesse modo de se lançar às compreensões, a formação não se resume à aplicação mecânica da técnica. Vai além, ao buscar outras formas de conhecer a realidade e não se prender a um procedimento mecânico, razão pela qual é chamada de hermenêutica filosófica, compreendida como uma arte.

Formo-me vivendo e vivo me formando e, nessa perspectiva, viver em formação e falar sobre formação faz parte da nossa história de vida, desfazendo a imagem das amarras de compreendê-la como um “objeto histórico” a ser conhecido, “para aprender a reconhecer no objeto o outro de si próprio e com isso tanto quanto um pouco o outro” (GADAMER, 1997, p. 81), ou seja, para compreendermo-nos *seres* em formação, sendo, acontecendo, formando-nos e formando os outros.

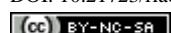
Nesse sentido, a ideia não é compreender o ‘ser’ e sim de que maneira a compreensão é ‘ser⁵’, portanto um processo infinidável. Isso quer dizer que nunca se conclui, que sempre está em movimento de acontecer, compreender e compreender-se como seres que se formam e formam os outros.

Ao buscarmos entendimentos de formação, o que se mostrou a nós foi o contínuo constitutivo humano em seu modo de ser. Assim, ao perguntarmos sobre a formação do professor, questionamos o processo histórico institucionalizado para ‘formar’ professores nos cursos de Pedagogia. O que se abre à compreensão do curso de Pedagogia em seu modo de ‘ser’, no solo legal da educação brasileira?

O curso de Pedagogia... traços de uma historicidade vigente

Como vimos entendendo, os cursos de Pedagogia vêm se constituindo historicamente desde o começo do século XIX. O preparo para ensinar as primeiras letras, bem como o domínio do método, no Brasil, surgiu em 1820, na Província do Rio de Janeiro, com uma

⁵ Gadamer (1997) se refere ao entendimento de “ser” fundamentado em Martin Heidegger.



escola para pessoas que se lançassesem ao desafio de se tornar docentes. Porém essa preparação não tinha embasamento teórico, era realizada apenas na prática. Compreensões mais pontuais dar-se-iam no estabelecimento em que o docente fosse trabalhar e seriam de responsabilidades dos professores adjuntos (TANURI, 2000).

Procurou-se uma nova forma de educação, as chamadas escolas de primeiras letras de ensino mútuo, criadas em 1823. Segundo Tanuri (2000), não foram obtidos bons resultados, possivelmente pela característica do ensino mútuo – também conhecido por Método Lancaster – se constituir por classes heterogêneas e numerosas, metodicamente organizadas para imprimir um ritmo que garantisse disciplina e possibilidades o ensino, sendo este marcado pela repetição e memorização (ORLOVSKI; MOCROSKY, 2016).

Na década seguinte surgiram as primeiras Escolas Normais, criadas pela Lei nº. 10, de 1835, na província do Rio de Janeiro. Entretanto, somente partir do ano de 1840 que ressurgiu a Escola Normal com um programa (ou ementa) de conteúdo renovado, segundo a qual:

[...] o curso teria duração de três anos, compreendendo o seguinte programa: língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia (primeira cadeira); aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções de geometria (teoria e prática), na segunda cadeira; elementos de cosmografia e noções de geografia e história principalmente do Brasil, o que seria a terceira cadeira. (TANURI, 2000, p. 64).

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, contemplando o seguinte currículo: “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã” (TANURI, 2000, p. 64). A mesma autora explicita que ao final dos anos de 1870 essas escolas também fecharam devido à falta de alunos, problemas administrativos e falta de interesse da população pela profissão docente. Tanuri (2000) esclarece que a partir do decreto de Leônicio de Carvalho (1879), o currículo das escolas de formação de professores foi se modificando e, no período da República, caberia apenas continuar a desenvolver essa tarefa e a qualificar cada vez mais os cursos (ou escolas) de formação docente. Sobre estes aspectos históricos do curso de Pedagogia no Brasil, Brito (2006) afirma que seu início se deu a partir do Decreto-Lei nº 1.190/1939, no qual as primeiras propostas incluíam o estudo das formas de ensinar, definido como o lugar de formar “técnicos em educação”. Nesse período, os professores que buscavam por essa graduação eram, quase que exclusivamente, profissionais que já estavam no mercado de trabalho, e que levavam para dentro das faculdades a experiência que possuíam, buscando apenas o cunho científico/acadêmico para fundamentar suas práticas em sala de aula.

Nesse *olhar para*, vemos indícios do surgimento legal da Pedagogia e percebemos que ela nasce no solo do processo educacional institucionalizado, orientado pela necessidade da científicidade, constituindo-se uma necessidade social de buscar meios legais para validar cientificamente a educação que acontecia nas escolas. No entanto, atentemos para o fato de que a educação, a formação de professores e alunos, já acontecia há muitos anos, e a questão era a formação em nível superior. A pedagogia como um curso de graduação surge nesse cenário legal, na esteira da necessidade formativa em nível superior para docentes, onde compreendemos estar a Pedagogia para validar, de algum modo, o que posteriormente veio caracterizar sua função primordial: formar professores para os Anos Iniciais.

No entanto, o curso de Pedagogia implementado pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939 inicialmente funcionava no chamado ‘padrão federal’, conhecido como modelo ‘3+1’, em que o aluno fazia três anos de curso e recebia o título de Bacharel em Pedagogia e, caso desejasse, poderia cursar um ano a mais para obter o grau de Licenciado em Pedagogia. Neste momento o aluno estudaria Didática, o que nos mostra que um dos aspectos que orientou seu surgimento, de formar para a escola primária, foi deslocado a segundo plano, pois a validação legal para atuar nos Anos Iniciais era ‘complementar’, ou seja, em um ano ‘a mais’, se assim o egresso desejasse. Com isso, vemos que desde a sua origem legal, o curso de Pedagogia já nasce com uma ‘função dupla’: tratar da formação de pessoas para a ciência da Educação e, complementarmente, para a prática da Educação (professores dos Anos Iniciais) com perspectivas diferenciadas.

Há, visivelmente, uma separação que só foi aumentando. A partir de 1943, os bacharéis em Pedagogia poderiam preencher os cargos de técnicos em Educação no então Ministério da Educação e Saúde enquanto os licenciados tinham um campo mais definido – o Curso Normal, cujas disciplinas do currículo eram, em sua maioria, abordadas no curso de Pedagogia, podendo também lecionar Filosofia, História Geral e do Brasil, no 1º e 2º ciclos do Ensino Secundário⁶ e, também, Matemática no 1º ciclo. O campo de atuação do pedagogo, nesse período, era pulverizado e não apresentava normativas formais que subsidiassem sua ‘personalidade’ no cenário da educação institucionalizada, do que arriscamos dizer que ele já nasce com uma ‘dupla personalidade’ que vai se constituindo por oposições, quando seria de se esperar por articulações.

Pela via percorrida, constatamos que o curso de Pedagogia, no período de 1939 a 1970, não parecia ter como um de seus objetivos fundamentais a preocupação com a formação

⁶ O ensino secundário era dividido em duas etapas: o ginásio, no 1º ciclo, e o clássico e o científico, no 2º ciclo.



disciplinar do aluno egresso, mesmo considerando as necessidades explicitadas anteriormente, como a de formar o profissional atuante em sala de aula. Utilizamos o termo disciplinar no sentido das disciplinas escolares que esse aluno precisaria dominar, uma vez que as lecionaria às crianças. Observação essa que pode subsidiada pela grade curricular do citado curso na época, tal como explicita Curi (2004). No campo da Matemática, apenas duas disciplinas eram abordadas: Complementos de Matemática e Estatística Educacional, mas sem o enfoque para atuar com alunos dessa etapa da Educação Básica, já que seu objetivo era formar o professor das disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

A partir do Decreto do Conselho Federal de Educação nº. 252/1969, o curso de Pedagogia foi organizado em duas partes: uma comum e outra diversificada. Esse núcleo comum compreenderia disciplinas voltadas à Educação, já a parte diversificada incluía magistério dos cursos normais, atividades de orientação, inspeção, administração e supervisão. Desde a sua criação, muitas leis e pareceres procuraram modelar, dar uma forma ideal a este curso. Atualmente, com a possibilidade de trabalhar com a formação desde a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como técnico pedagógico (antigamente denominado supervisor ou orientador), o campo de atuação desse profissional em nível superior parece começar a mostrar uma identidade, mas nos questionamos: não se trataria antes de uma ‘múltipla identidade’?

Pelas leituras efetuadas, o curso de Pedagogia nem sempre teve seus objetivos estabelecidos como na atualidade. Trabalhar numa área tão abrangente, podendo executar funções variadas, foi algo conquistado ao longo de muitos anos, dada a busca de uma identidade para o curso.

Segundo Curi (2005), a partir da Lei 5.692/71, o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental poderia ser habilitado nos cursos de Pedagogia. Esses cursos tinham duração mínima de 2.200 horas distribuídas em no mínimo três e no máximo sete anos letivos, sendo que o currículo mínimo do curso compreendia uma parte comum a todas as habilitações e outra diversificada, em função das habilitações específicas oferecidas pela instituição e escolhidas pelo aluno, que poderia optar por, no máximo, duas delas. Mas, o que é a Pedagogia e quem é o pedagogo?

Libâneo (2006) mostra um emaranhado de possibilidades e define a pedagogia como ciência e o pedagogo como um profissional com funções múltiplas, e não tece um terreno de atuação claro para os discentes desse curso, embora a docência seja a mais evidente. No entanto, afirma de modo enfático: a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência.

Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Compreendemos que a questão da múltipla identidade, pela via legal, não estaria centrada nas atribuições formativas no curso de Pedagogia, e pudemos ver isso pela própria trajetória histórica desse curso. Assim, a questão que nos causa perplexidade, ainda ocultada, muda de forma: a formação de professores atuantes nos Anos Iniciais em nível superior seria complementar, coadjuvante nos cursos de pedagogia? Ou ainda, a pedagogia, com sua ‘múltipla identidade’ de nascença, tem como sustentar a formação de um profissional múltiplo? Seria o professor dos Anos Iniciais um profissional de múltiplas identidades, ou seria essa multiplicidade um modo de defini-lo como profissional, portanto a sua identidade?

O curso de Pedagogia, na atualidade, se destina a formar o pedagogo especialista, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas (de tipo formal, não-formal e informal) decorrentes de novas realidades, diferentes tecnologias, atores sociais diversos, ampliação do lazer, mudanças nos ritmos de vida e sofisticação dos meios de comunicação. Segundo o Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005, o pedagogo deve “aplicar modos de ensinar diferentes linguagens: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças” (BRASIL, 2005).

Na perspectiva sociocultural vivida na atualidade, o que vemos é que a face que mais se evidencia na profissão do pedagogo, o ensino das noções básicas das diferentes áreas do conhecimento, ainda permanece obscurecida na própria legislação, e ao mesmo tempo reivindica que este futuro professor tenha modos de ensinar diferentes, conforme a faixa etária em que for atuar. Como analisar um curso que tem várias possibilidades e focar essa formação sólida para a docência, já que a Pedagogia está em busca de sua identidade? Como resguardar a formação sólida para a docência em um curso de identidade múltipla?

Aliás, por onde se orienta essa multiplicidade de identidades que se tem construído, senão pela docência? Por mais que o curso forme esse profissional para atuar em várias direções, o que a própria Educação Básica anseia neste profissional?

Entendemos, então, que a própria multiplicidade de identidades do curso de Pedagogia se mantém em formação, em movimento contínuo de devir. Entretanto, por esse caminho, se evidencia uma formação carente de sentido orientador à docência, ou seja, de suas várias faces talvez a que menos tenha espaço no lócus de sua constituição seja a docência nos Anos Iniciais.

Se o curso de Pedagogia permanece se constituindo em relação às suas funções, suas características e à sua própria múltipla identidade, perguntamos: como a matemática vem se presentificando nessa dinâmica ‘viva’ de ser da Pedagogia? Que forma a matemática vai “ganhando” nessa dinâmica do acontecer histórico do curso de Pedagogia?

Na Pedagogia, entre Educação e formação, como se presentifica a matemática?

O estudo da legislação educacional brasileira nos mostra que historicamente a pedagogia não objetivava formar professores para lecionar nos Anos Iniciais, assim como ainda acontece com a licenciatura em Matemática. Somente a partir da LDB nº. 5.692/71 a formação do professor dos Anos Iniciais foi vinculada ao curso de Pedagogia, porém ainda não se constituía uma exigência legal, mas uma licença para os egressos, pois a formação destes docentes estava diretamente associada aos cursos de nível médio, o magistério.

Mais recentemente, a resolução CNE/CP Nº 1/2006, com base na LDB nº. 9.394/96, entre outras atribuições, atesta a responsabilidade pela formação dos docentes que atuarão nos Anos Iniciais para os cursos de Pedagogia, como explicitado nos dois artigos a seguir:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental [...] e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano [...] (BRASIL, 2006).

De acordo com este documento, tal curso tornou-se uma licenciatura, dirigindo-se à formação de docentes para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já as ementas de Matemática nos cursos de Pedagogia, em sua maioria, apresentam os elementos metodológicos às vezes com alguma menção à epistemologia da disciplina, mas raramente em articulação com os conteúdos específicos. Em geral, essa não é uma realidade isolada do curso de Pedagogia de uma ou outra instituição, pois segundo Curi (2004), o número de disciplinas que trabalha matemática e seus fundamentos durante o curso de licenciatura em Pedagogia é muito restrito, tendo em vista que esse número varia de uma a quatro disciplinas, conforme a instituição. Para esta pesquisadora, esse é um quadro bastante inquietante, tanto pelo número de horas destinado à formação Matemática de docentes polivalentes, como também em relação à falta de publicações características destinadas a essa formação.

Nesse sentido, Almeida e Lima (2012) alertam que a formação matemática nos cursos de Pedagogia relega essa disciplina a segundo plano, sendo insuficiente para atender as demandas de uma formação inicial a profissionais que atuarão nos Anos Iniciais. Na mesma direção, Libâneo (2006) atesta que em boa parte dos atuais cursos há relevante ausência de conteúdos específicos no currículo, ficando quase que exclusivamente as metodologias.

Com Gatti (2010), entendemos e legitimamos as falas comuns na academia de que a formação de professores para a Educação Básica é feita de forma fragmentada entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino, lembrando também da separação formativa que há entre o professor polivalente e o professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental – o chamado professor especialista. Gatti (2010) expõe que essa separação não se dá apenas no âmbito da formação, mas também num âmbito social, como na carreira e salários.

Segundo a autora, entre 2001 e 2006, a oferta de cursos de Pedagogia destinados à formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental praticamente dobrou (94%). Gatti (2010) tomou por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005) e verificou que cerca de 65% dos alunos escolhem a Pedagogia pelo fato de desejarem ser professores, ao passo que aproximadamente 21% veem a docência com uma espécie de ‘seguro-desemprego’ (GATTI, 2010, p. 1361), ou seja, como uma alternativa no caso de não haver uma possibilidade de exercício em outra atividade.

Ao analisar as ementas de cursos de Pedagogia, Bernadete Gatti constatou como um problema para a formação do professor polivalente o fato de os conteúdos específicos das disciplinas ministradas não serem objeto dos cursos de formação inicial. Os cursos preocupam-se em justificar porquê ensinar, mas de forma muito incipiente registram o que e como ensinar (GATTI, 2010, p. 1369). Além das complexidades apontadas pela pesquisadora, ela revela que os cursos de Pedagogia têm grande preocupação em ofertar teorias políticas, sociológicas e psicológicas para contextualizar o trabalho docente. Isso de fato é importante para tornar o professor consciente do trabalho do docente, entretanto, afirma que isto é insuficiente para suas atividades de ensino, concluindo que a relação teoria-prática como proposta em documentos legais e nas discussões se mostra comprometida desde a base formativa.

Entendemos que a abordagem ao ensino de matemática nos cursos de Pedagogia, com base nas leituras realizadas, se mostrou preferencialmente pelo viés metodológico, limitando os egressos de conhecerem outras perspectivas do próprio modo de ser do conhecimento matemático, tanto no que se refere à epistemologia e historicidade, quanto ao seu modo de se constituir como disciplina escolar em termos de conteúdo.

A análise poderia nos levar a considerar que o explicitado como limitações e fragilidades em relação à matemática nos cursos de Pedagogia mostra-se como (im)possibilidades formativas no que tange ao ensino e à aprendizagem da matemática aos alunos egressos, o que acabaria por comprovar o que muitas pesquisas já atestaram: ‘a falta da matemática’ nos cursos de Pedagogia. No entanto, optamos em nos voltar à seção anterior desse texto, e ao indício do revelado pela historicidade dos cursos de Pedagogia, qual seja, a docência como solo de onde brota e no qual o próprio modo de ser da Pedagogia tem se constituído. Entendemos que é por essas aberturas que a matemática vem se presentificando nos cursos de Pedagogia, ou seja, solicitando por modificações no próprio modo de ser desse curso de Graduação, chamando a questionar seu sentido orientador e, mais, requerendo que a matemática se faça presente como produção humana, sem prescindir de seus aspectos teóricos e técnicos. Além disso, que aos egressos seja possível desenvolver modos de compreender e tomar para si aspectos do conhecimento matemático técnico-científico numa perspectiva articuladora de compreensões, formativa.

Considerações finais: quais serão as outras páginas do texto formação acadêmica de professores dos Anos Iniciais?

Para Gadamer (1997), a alma da hermenêutica é a prioridade da relação com o outro, e a vida humana é configurada como processo dialógico, porque para ele, uma palavra que não alcança o outro é morta. Somente compreendemos quem é o outro ao compreendermos a narrativa que ele mesmo ou outros nos fazem.

Com este autor, a formação docente pode ser considerada pelo ponto de vista de uma experiência hermenêutica, da interpretação-compreensão que se abre ao dar-se conta do que se faz, bem como do feito, no qual se constroem sentidos ao atribuir significados ao real vivido para perceber situações e exigências, que necessitam de embasamento teórico de conhecimentos e saberes pela humanidade ao longo dos tempos, já que para esse autor é possível compreender o passado e endereçar ao futuro, por sermos seres históricos.

Isso permite pensar a formação docente como um texto, e é dentro desse repertório de sentidos sociais que a formação possibilita construirmos uma via compreensiva do complexo campo da formação docente.

Assim, consideramos que construímos um texto repertoriado pelos registros históricos e teóricos, bem como pelos sentidos que foram se fazendo a nós nessa via compreensiva do complexo campo da formação inicial docente. O que este texto nos mostrou?

Além de um entendimento filosófico do termo ‘formação’, trouxemos aspectos teóricos e históricos acerca do formar institucionalizado na forma de um curso acadêmico: a Pedagogia. E nesse percurso, compreendemos que a identidade múltipla desse curso está em formação, em condição de vir a ser, pois segue na marcha em busca do seu modo ser, desocultando a carência desse curso em atender às demandas da formação em nível superior para a docência dos Anos Iniciais.

Nessa marcha, a matemática se mostrou a nós pelos modos como vem se presentificando nos cursos de Pedagogia, ou seja, solicitando por modificações no próprio modo de ser desse curso de Graduação, chamando a questionar o seu sentido orientador e mais, requerendo que se presentifique como um modo de produção humano em que os egressos teriam a possibilidade de desenvolver modos de compreender e tomar para si aspectos do conhecimento matemático técnico-científico numa perspectiva articuladora de compreensões, formativa.

Chegamos ao final desse texto entendendo que a intenção de dizer o que a Pedagogia é permanecerá sempre em constituição, haja vista que a identidade múltipla do curso como formador do professor dos Anos Iniciais, e mais ainda, do professor de matemática, está a caminho, se fazendo, deixando em aberto possibilidades de a formação do professor se dar. Com isso, deixamos em aberto possibilidades de novos entendimentos acerca da formação do professor que ensina matemática nos Anos Iniciais e, para que o tema permaneça se constituindo, nos questionamos: quais serão as próximas páginas do texto ‘a formação acadêmica de professores dos Anos Iniciais’?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marlisa Bernardi de; LIMA, Maria das Graças de. Formação inicial de professores e o curso de Pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 18, n. 2, p. 451-468, 2012.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisas sobre formação de professores**: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, Helena Amaral.; SILVA, Marco (Orgs.). Formação de professores, culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. E-book online. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/sobre.html>. Acesso em: 5 nov. 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Coleção de Leis da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 4, p. 50, 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 out. 2013.



BRASIL. Parecer n. 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 13 out. 2013.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CP 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.**

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 27833, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 16 nov. 2013.

BRITO, Rosa Mendonça de. Breve histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. **Dialógica**. v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf. Acesso em: 10 nov. 2016.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

CURI, Edda. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 5, p. 1-9, 2005.

FIORENTINI, Dario *et al.* (org). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 – 2012**. Campinas-SP: Faculdade de Educação, 2016. Disponível em: <http://www.sbmbrasil.org.br/sbmbrasil/index.php/93-biblioteca/115-biblioteca-em-educacao-matematica>. Acesso em: 12 mar. 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução Flávio Paulo Meurer. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez/jan/fev. 2013-2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400016&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 15 jan. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepções estreitas da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, especial out. 2006.

LIDIO, Henrique. **Uma metacompreensão acerca da formação inicial do professor que ensina matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.



ORLOVSKI, Nelem. **A forma-ação do professor que ensina matemática nos anos iniciais.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – UFPR, Curitiba, 2014.

ORLOVSKI, Nelem; MOCROSKY, Luciane Ferreira. Professor que ensina matemática nos anos iniciais: re-tratando seu acontecer histórico. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 9, p. 86-114, 2016.

TANURI, Maria Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, v. 14, p. 61-88, maio/ago., 2000.

Como referenciar este artigo

MOCROSKY, L. F. *et al.* O professor que ensina matemática nos Anos Iniciais: uma abertura ao contínuo acontecer histórico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 222-236, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.10894

Submissão: 16/01/2018

Revisões requeridas: 24/04/2018

Aprovação final: 20/08/2018

EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO PLURAL DA HISTÓRIA E DA SEXUALIDADE

EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: UN REFLEJO PLURAL DE LA HISTORIA Y LA SEXUALIDAD

EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A PLURAL REFLECTION OF HISTORY AND SEXUALITY

Solange Aparecida de Souza MONTEIRO¹
Letícia Jovelina STORTO²

RESUMO: Este texto estuda a história da educação infantil e da sexualidade, indicando a necessidade de se tecer reflexões a respeito dessa questão como forma de aprofundar o conhecimento acerca do conceito de infância e de sexualidade que é posta em prática no cotidiano familiar e escolar. Assim, discute-se sobre a importância de se trabalhar a educação sexualidade e debater sobre a sexualidade da criança (aquele entre 0 e 6 anos de idade) de forma positiva. Partindo do pressuposto de infância como “in-fans”, ou seja, aquele que não fala e buscando compreender os múltiplos significados desse “não falar”, o trabalho aponta ainda para a necessidade de se abrir espaço para discutir a infância e a criança em suas relações familiares e dentro do contexto escolar, especialmente no que tange à sua sexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Sexualidade infantil. História da infância. Construção social.

RESUMEN: este texto estudia la historia de la educación infantil y la sexualidad, indicando la necesidad de tejer reflexiones sobre este tema como una forma de profundizar el conocimiento sobre el concepto de infancia y sexualidad que se pone en práctica en Vida familiar y escolar. Por lo tanto, se discute la importancia de la educación sexual en el trabajo y la discusión de la sexualidad del niño (el de 0 a 6 años de edad) de manera positiva. Partiendo de la asunción de la niñez como "in-fans", es decir, el que no habla y busca entender los múltiples significados de este "no hablar", la obra también apunta a la necesidad de abrir el espacio para discutir la niñez y el niño en sus relaciones Familia y dentro del contexto escolar, especialmente con respecto a su sexualidad.

PALABRAS CLAVE: Niñez. Sexualidad infantil. Historia de la niñez. Construcción social.

¹ Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Araraquara – SP – Brasil. Pedadoga. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Membro dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-1640-0266>>. E-mail: solmonteiro@ifsp.edu.br

² Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. Professora Adjunta, Centro de Letras, Comunicação e Artes. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-7175-338X>>. E-mail: leticiajstorto@gmail.com

ABSTRACT: This text studies the history of childhood education and sexuality, indicating the need to weave reflections on this issue as a way to deepen knowledge about the concept of infancy and sexuality that is put into practice in Family and school life. Thus, it discusses the importance of working sexuality education and discussing the sexuality of the child (the one between 0 and 6 years of age) in a positive way. Starting from the assumption of childhood as "In-fans", that is, the one who does not speak and seeks to understand the multiple meanings of this "not speaking", the work also points to the need to open space to discuss childhood and child in their relations Family and within the school context, especially with regard to their sexuality.

KEYWORDS: Childhood. Child sexuality. History of childhood. Social construction.

Breve apontamento do movimento histórico da educação infantil no Brasil

Este estudo debate a educação infantil brasileira relacionando-a à sexualidade infantil, a fim de relacionar os temas. A sexualidade está ligada diretamente ao desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe emoções, sentimentos, sensações de prazer e desprazer, assim como as transformações ocorridas com o tempo. Para tanto, realiza-se pesquisa uma discussão teórica fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental.

Etimologicamente, a palavra “infância” tem origem no latim “infantia”: deriva do verbo “fari”, que significa “falar” (SIGNIFICADOS, 2018, s/p). Assim, “fan” significa “falante” e o prefixo “in” constitui a negação do verbo, ou seja, a infância é a fase em que não se fala (SIGNIFICADOS, 2018, s/p). Por conseguinte, “infans” refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. No decorrer da História da Humanidade, a criança recebeu múltiplas representações, cujo significado é dado à criança pelo adulto, pela representação construída na relação entre ambos (criança e adulto) e demais relações do adulto com o mundo e com outros adultos.

De acordo com Ribeiro (2004), nos séculos XVI, XVII e XVIII, a sexualidade predominantemente era tida como libidinosa para os homens e repressiva para as mulheres, tendo como pano de fundo regras e normas fundamentadas no catolicismo. Historicamente, a concepção de infância tem sido reconstruída e modificada, de modo a distintos valores sociais em diferentes períodos (BERNARTT, 2009; KRAMER, 1992). A autora ressalta que crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. Isso se reflete no conceito de infância, o qual tem sofrido modificações com o passar das gerações e das sociedades, permanecendo em constante construção e refletindo os valores presentes na sociedade em diferentes períodos históricos.

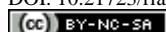
Segundo Marafon (2009), o atendimento às crianças de 0 a 6 anos teve início no Brasil no final do século XIX, uma vez que, antes desse período, o atendimento às crianças de tal faixa etária em instituições como creches no país era praticamente inexistente. Na zona rural, onde vivia a maior parte da população até meados da década de 1960, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra e índia pelos fazendeiros e outros homens brancos (AQUINO, 2001; MARAFON, 2009).

Com a migração da população da zona rural para a zona urbana, em busca de melhores condições de vida, saúde, trabalho e escola, eram raras as iniciativas de proteção à infância na época. Assim, com o objetivo de combater as altas taxas de mortalidade infantil surgem as entidades de acolhimento no período precedente à República (OLIVEIRA, 2005).

No Brasil, a guarda das crianças era a principal função das primeiras instituições infantis, algo que sofreu poucas mudanças efetivas ao longo da História, de modo a permanecer essa visão equivocada dos papéis e concepções dessas instituições no país. Para maior compreensão sobre o assunto, Kramer (1987) divide o histórico do atendimento à infância no Brasil em períodos: de 1500 até 1874, as ações de fato realizadas foram mínimas e o papel das instituições era guardar as crianças; de 1874 a 1899, período profícuo de elaboração de projetos de grupos particulares, tais como médicos e igrejas, porém de pouca efetivação e mudança no conceito de educação infantil; de 1899 a 1930, criação de instituições e promulgação de leis para a regulamentação do atendimento à criança; e, finalmente de 1930 até 1980, período de importantes alterações na sociedade brasileira as quais promoveram um novo paradigma a respeito da infância e da educação infantil no país. Cumpre ressaltar que esses períodos apresentam concepção de criança e de sociedade distintos, de modo a interferir no atendimento dado à criança e à sua educação e representação em cada um deles, como foi brevemente descrito aqui.

A priori, no atendimento infantil, as creches também tinham um caráter assistencialista, pois almejavam apartar do trabalho servil as crianças pobres (KRAMER, 1987).

Ainda de acordo com a autora (1987, 1984), a partir da década de 1920, no Brasil, intensifica-se a abertura de fábricas e indústrias aliada à expansão do sistema capitalista no país, o que levou à necessidade de uma nova concepção disso, já que os operários reivindicavam melhores condições de vida e de educação para seus filhos. Assim, o atendimento das crianças que se encontravam expostas à exploração, à negligência e ao abandono dos pais exigia um olhar mais atento e a elaboração e implementação de ações que

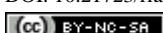


visassem a extinguir (ou ao menos diminuir) tais situações, todas muito prejudiciais aos infantes. Já as mulheres lutavam para um espaço e um lugar para cuidado de seus filhos no horário de trabalho. Inaugura-se, a partir desse período, um marco histórico: a primeira creche brasileira para filhos de operários na cidade do Rio de Janeiro (KRAMER, 1987, 1984).

Além disso tudo, havia outro impasse na educação infantil nacional e no atendimento às crianças: o dualismo, ou seja, havia a pré-escola para as crianças oriundas de classes abastadas, e existiam as creches para as crianças pobres (KRAMER, 1987), o que pode se perceber até nos dias atuais, infelizmente. Apesar de funcionarem, as instituições voltadas à classe mais simples funcionavam naquela época (e ainda funcionam), contudo o desenvolvimento cognitivo e educacional infantil não era prioridade, já que os aspectos pedagógicos não eram privilegiados. Acredita-se que em muitas instituições isso permanece, infelizmente, mas em menor grau, já que, nos últimos anos, políticas públicas incentivaram a formação docente para quem atua na educação infantil, ademais documentos que regulamentam têm guiado o atendimento dado às crianças em tais instituições. Naquele período, a função principal das creches era amparar e proteger as crianças, atendendo às suas necessidades básicas quando seus responsáveis não estavam presentes. A preparação para o mundo do saber era preterida. Ao contrário disso, crianças advindas de famílias mais abastadas tinham acesso às instituições que visavam à sua educação e desenvolvimento infantis. Essas instituições estavam pautadas em perspectivas mais pedagógicas, e nada assistencialistas.

Para Kuhlmann Jr. (2000), o ensino infantil ofertado à época não estava direcionado à emancipação e, em palavras mais atuais, ao empoderamento das crianças, ao contrário, direcionava-se à submissão e ao silenciamento infantis. O ensino era, portanto, assistencialista, respaldado numa “pedagogia da submissão”, a qual “pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades” (KUHLMANN JR, 2000, p. 8). Além disso, somente a partir de 1980, órgãos públicos assumem projetos de educação sexual nas escolas (RIBEIRO, 2004), até aquele momento poucas ações foram tomadas a fim de que houvesse uma discussão efetiva acerca desse tópico.

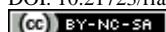
Rousseau (1995), considerado um dos principais filósofos do Iluminismo e um dos primeiros pedagogos da História, em pleno século XVIII, apresenta um olhar diverso de criança. Sua proposta de ensino é libertadora, uma Pedagogia (do) Natural, que se volta à criança e à sua autonomia. Nessa pedagogia, o filósofo enfatiza a necessidade de o ensino infantil formar a criança para se tornar um indivíduo (futuro) independente, responsável por



seu destino. Para isso, ela precisa estar livre, sem amarras, o que gerará, certamente, dificuldades, frustrações, os quais são considerados elementos necessários para o amadurecimento, crescimento e aprendizado da criança, porque “as crianças do povo, mais livres, mais independentes, são geralmente menos doentias, menos delicadas, mais robustas do que as que pretendem educar contrariando-as sem cessar” (ROUSSEAU, 1995, p.39). Para isso, é criado por Rousseau (1995) o personagem Emílio, utilizado para exemplificar e esclarecer as ideias do autor em seu texto. Emílio é livre para aprender, para brincar, para viver, para crescer com seus erros e acertos. Sobre o personagem, o filósofo esclarece: “quanto às regras que poderiam ter necessidade de provas, apliquei-as todas a meu Emílio ou a outros exemplos e mostrei em pormenores assaz precisos como o que eu estabelecia podia ser praticado” (ROUSSEAU, 1995, p. 24). Para o filósofo, as ciências e a razão são fundamentais no processo de ensino/aprendizagem das crianças. Assim, cabe ao professor (e também aos pais) trabalhar de modo a criança ter acesso a tais elementos e também de estimular o prazer por eles: “Não se trata de ensinar-lhe as ciências e sim de dar-lhe inclinação para as amar e métodos para as aprender, quando a inclinação se tiver desenvolvido bastante. Eis certamente um princípio fundamental de uma boa educação” (ROUSSEAU, 1995, p. 136).

Sobre a educação de crianças, Durkheim (1978), em seu contexto (França, fim do século XIX), afirma que o objetivo era moralizá-la. Para isso, era preciso inculcar nela os três pilares da moralidade: disciplina, abnegação (num sentido altruísta) e autonomia da vontade (espécie de submissão esclarecida). Com essa finalidade, certamente a educação sexual não seria um tema de interesse, sendo silenciado. Assim, nota-se que, apesar de mais anos de experiência, outros países também demoraram para incluir o debate sobre a sexualidade infantil no ensino; outras nações relutam até hoje em fazê-lo.

O Brasil, hoje, mostra uma tendência para o conservadorismo em que projetos como o “Escola sem Partido”, Projeto de Lei nº867, de 2015 (BRASIL, 2015), e a recusa por uma discussão sobre a educação sexual na escola, seja nos anos finais do ensino fundamental, seja no ensino médio, têm sido frequentes, algo certamente assustador e retrógrado, que só serve para prejudicar ainda mais a educação dessas crianças, as quais são privadas cada vez mais de discutir um tópico que poderia lhes auxiliar no autoconhecimento e também na compreensão de assédio sexual, podendo aprender a identificá-lo e a denunciá-lo a seus professores. Isso porque o tema sexualidade está diretamente vinculado à diversidade de valores da sociedade. Essa tendência conservadora pode ser observada na escola dos ministros vinculados às áreas de educação e de direitos humanos indicados pelo próximo presidente brasileiro, assim em



seus discursos. Como as dimensões humanas, sociais e culturais estão relacionadas à sexualidade bem como a questões educativas, o discurso oficial sobre tais temas é, sem dúvida, um termômetro para avaliar o assunto. Para exemplificar, segue um trecho do Projeto de Lei nº867, de 2015 (BRASIL, 2015, p. 5),

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de **conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis**. (grifos nossos).

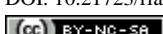
No trecho, percebe-se que o objetivo do projeto de lei é, novamente, silenciar a discussão sobre sexualidade nas escolas, uma vez que muitos políticos brasileiros vêm a educação sexual científica trabalhada hoje nas salas de aulas como incompatível com a moral de pais e responsáveis por essas crianças (BRASIL, 2015). O documento deixa de lado uma questão basilar: a violência sexual contra crianças e adolescentes, hoje no país, é provocada principalmente por familiares (37% dos casos notificados de 2011 a 2017) ou pessoas próximas às vítimas/amigos/conhecidos (27,6%) e ocorrem na residência das crianças em grande parte das vezes (69,2% dos casos) (BRASIL, 2018). Em apenas 6,5% dos casos analisados os agressores são desconhecidos de suas vítimas.

Os dados comprovam que discutir sexualidade e educação sexual é urgente hoje no país. Também não se pode mais ignorar que a criança apresenta um corpo sexuado, que é, há muito, alvo de interesse de pessoas mal-intencionadas. Assim, na próxima seção, discute-se a questão de gênero, corpo e prazer na infância.

Corpo sexuado: gênero, corpo e prazer

O trabalho com a sexualidade com as crianças não significa distanciar-se dos fundamentos pedagógicos, os quais devem ser considerados no campo educacional. Ao contrário, faz-se mister utilizá-los para fundamentar a discussão com as crianças sem “achismos” e preconceitos, apresentando-lhes informações coerentes e de modo adequado.

Em conversas com crianças sobre sua sexualidade, muitas vezes a terminologia sobre órgãos e atos sexuais é alterada, omitida, encoberta, de modo que as genitálias e os atos sexuais são tratados como coisas “feias”, “sujas”, “proibidas”, que não devem ser valorizados como as demais partes do corpo, no caso das genitálias, usando-se eufemismos para designá-las e às atividades sexuais. A repressão com as genitálias femininas é ainda maior e mais



visível e, como consequência, apresenta-se a imagem negativa que a maioria das mulheres têm da sua vulva, imagem que, geralmente, é projetada durante toda a infância da mulher. O desconforto em se utilizar os nomes corretos dos genitais está nos adultos, e não nas crianças.

Além disso, a ereção dos meninos e o toque nos genitais por parte das crianças, em situações de brincadeiras e descobertas, são manifestações da sexualidade infantil e que costumam constranger, incomodar ou preocupar apenas aos adultos, pois grande parte das pessoas não sabe lidar de forma tranquila com tais situações.

As descobertas infantis fazem parte do desenvolvimento psicológico e sexual saudável de a criança descobrir todo o seu corpo, incluindo as genitálias. Ela toca seu corpo porque sente prazer ao tocá-lo, e não deve ser privada dessa experiência. Durante a descoberta do corpo da criança por ela mesma, o toque pode acontecer com as mãos, pela fricção dos genitais em objetos, como almofadas, no sofá, no chão ou por meio de outras brincadeiras.

Ao se tratar de temáticas como masturbação, deve-se perceber que é natural a criança buscar uma satisfação prazerosa nesse ato ou tentar melhor compreendê-lo. Como as demais aprendizagens da criança, a masturbação também é algo que tem lugar e frequência adequados para acontecer, algo que deve lhe ser ensinado. A prática excessiva da masturbação por crianças pode ser indício de ela esteja vivenciando conflitos difíceis de manifestar por outros caminhos, de forma que a masturbação, nesses casos, é uma maneira encontrada pela criança de extravasar-se aquilo que não encontra outra fonte de expressão. Assim, responsáveis pela criança e professores devem estar atentos e encaminhá-la à orientação especializada.

A curiosidade e a ludicidade são duas importantes características das crianças, o que desperta interesse pelo seu corpo e pelo corpo do outro. Por volta dos dois a quatro anos, é comum a criança descobrir e brincar com os seus genitais e, às vezes, com os genitais dos seus pares. Assim, o momento em que a criança busca conhecer o seu corpo espontaneamente é adequado para lhe ensinar a noção de privacidade entre o que se convém fazer em público e no privado. Nesse instante, também é preciso ter sensibilidade para saber investigar se ela não está com alguma coceira ou infecção, cabendo ao educador (pais, responsáveis pela criança ou professor), explicar amorosamente que tocar nos genitais é agradável. Tratar o assunto com naturalidade é muito importante para não criar barreiras nem tabus. Deve-se também indicar o que é adequado e o que não é, como que locais são apropriados para isso (o toque), como o quarto, o banheiro, ou seja, em ambientes particulares.

Em muitos desses momentos de autoconhecimento corporal, a ação ajuda a criança a se acalmar, uma vez que ela, em geral, não tem consciência daquilo que faz, ou seja, de tocar



seus genitais. Não há, portanto, “maldade”, já que a criança desconhece a ideia de sexualidade como entendida por um adulto. Fundamentada nos estudos de Freud, Kupfer (1989, p. 39) afirma sobre isso que “a sexualidade é mais ampla que a sexualidade genital. Inclui as preliminares do ato sexual, as perversões, as experiências sensuais da criança vividas em relação ao seu próprio corpo ou em contato como corpo da mãe”.

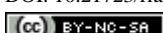
Retomando Freitas (2011), Moreira (2018, p. 28) fala sobre a necessidade de a criança se tocar, conhecer seu próprio corpo. “Essa busca exploratória permite que a criança se desenvolva com desembaraço, orgulho, prazer e carinho por si e pelo seu bem maior, que é o corpo”. Com isso, a criança aprenderá a se respeitar e valorizar, assim como a respeitar e valorizar o corpo do outro, além de prezar, cuidar e se responsabilizar por esses corpos e sexualidades, sem distinção de gênero (MOREIRA, 2018).

Quando esse tipo de situação acontecer em lugares públicos, a atitude mais apropriada é atrair a atenção da criança para uma atividade interessante que possa distraí-la e apenas quando estiver a sós com ela, é que será o momento de orientá-la carinhosamente, conforme apontado anteriormente. A fase de descobrimento do corpo da criança é o momento propício de se trabalhar a prevenção da violência sexual, o toque adequado e o inadequado. Não se deve confundir a sexualidade infantil com a sexualidade adulta.

Deve-se orientá-la a não deixar ninguém tocar no seu corpo a não ser seu responsável e outros adultos na presença do responsável. Esclarecê-la de que somente as pessoas muito próximas a ela e que são responsáveis pelos cuidados com a sua higiene, isto é, que podem tocar no seu corpo e lavar suas partes íntimas, para que a criança perceba os “toques do sim” e os “toques do não” e que se posicione de forma adequada e segura quando ocorrerem tais toques.

Todavia, deve-se intervir quando essa atividade se torna compulsiva. Esses casos podem desencadear sinais de ansiedade e de que alguma coisa não está bem com a criança, ou seja, problemas emocionais, sentimento de solidão, carência afetiva, gravidez da mãe, vermes, higiene inadequada dos órgãos genitais, infecções urinárias ou irritação no órgão genital ou mesmo situações de violência sexual podem levar ao exagero em tais práticas, o que deve ser investigado.

É importante refletir sobre as lembranças da infância e os sentimentos e emoções que essas lembranças ainda carregam, pois elas têm uma forte influência na forma como a pessoa percebe a si mesma e o mundo e de como ela reage diante de situações que envolvem esses tipos de manifestações da sexualidade infantil.



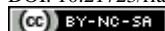
Ao encontrar-se espaço para se fazer algo contra ou agir de modo irregular, meninas e meninos vão além dos limites do que é imposto pela sociedade para cada sexo, desejam brinquedos diferentes daqueles que foram determinados e buscam outros sentidos, significados para a cultura na qual estão inseridos, demonstrando formas diferentes de relacionamento. Ao contradizerem as expectativas dos adultos, meninas e meninos trazem desafios às suas vidas, criam novas formas de relações que se desestabilizam e trazem novas formas de olhar para o que é considerado condição normal.

A positividade das violações no modo como resistem aos modelos antecipadamente estabelecidos, quando anunciam seus desejos, são reinventadas e recriadas de distintas maneiras de brincar, desmistificando o que é de menino ou menina, de modo que o objeto passa a ser ressignificado e alvo de desconforto e inquietação para aqueles que querem manter o padrão estabelecido pela sociedade.

Ainda na educação infantil, são importantes para o desenvolvimento das crianças a fantasia e a imaginação, sendo saudáveis e necessárias para o desenvolvimento psicossexual infantil. Os jogos também acontecem entre crianças do mesmo sexo, por simples curiosidade, sem que isso tenha alguma conotação de homossexualidade tampouco um desejo erotizado. É importante, em momentos como esse, o adulto manter-se sereno, convidar as crianças para se vestirem e conversar com elas calmamente, procurando compreender do que elas brincavam e quais os motivos que a levaram a brincar daquele modo.

Buscar satisfazer a curiosidade da criança, apresentando as diferenças do corpo do menino e da menina por meio de livros, bonecos, bonecos sexuados ou ainda aproveitar situações do contexto cotidiano, como, por exemplo, a hora do banho do bebê, que é um momento propício para conversar com a criança e mostrar as diferenças do corpo de menino e de menina.

Ademais, a criança sente-se atraída por simbologias que vê no ambiente familiar e na mídia e tende a repeti-las, como o beijo na boca, que é uma expressão de carinho típica do adulto e, algumas vezes, imitada pelas crianças. Sobre namoro, costuma acontecer por volta dos 5 ou 6 anos, porém sem o mesmo sentido do namoro adolescente ou adulto. Trata-se, na verdade, mais de um comportamento imitativo do adulto. Deve-se observar sem desprezar ou supervalorizar a situação, apenas deixar que a criança viva a fantasia dentro da sua realidade infantil. Quando se trata da nudez em família, é algo natural para a criança durante os três primeiros anos de vida. Assim, elas não fazem julgamento moral acerca da nudez tampouco exibem qualquer tipo de vergonha ou desconforto diante dela. Observar e perceber-se o



sentimento dos pais, sendo ele confortável, não há problemas em se tomar banho com a criança, porém, caso não se senta confortável, é recomendável não forçar a situação.

Com a chegada de um novo bebê, a criança deve ser a primeira a saber da notícia pelos pais. É importante compreender as emoções contraditórias pelas quais a criança passa e saber lidar com elas, aceitar com tranquilidade possíveis sentimentos de ódio, raiva, inveja e ciúmes, assim como saber identificá-los e nomeá-los às crianças (dizer a elas o que está sentindo dando nome ao sentimento). É importante que a criança viva esses sentimentos e que possa expressá-los sem condenação e repressão.

No que tange à intimidade e à a espontaneidade sexual do pais, é importante mantê-las, de modo a se consolidarem os momentos de privacidade e intimidade, o que favorece a qualidade do sono, assegura a manutenção de espaço importante para resolução de conflitos do casal, mas sempre com o cuidado de privar a criança de tais situações.

Em relação ao compartilhamento do mesmo ambiente de repouso noturno, é desaconselhável que as crianças durmam no mesmo quarto que os pais e que esse tipo de situação faça parte da rotina da família, de vez em quando a cama do casal pode ser um momento de aconchego. Situações mais pontuais em que essa regra pode e deve ser quebrada são: se a criança estiver doente, necessitando de cuidados especiais, em caso de luto na perda de alguém muito próximo e querido da criança, pois é importante que ela se sinta acolhida, em situações de perigo e de pesadelos, entre outros.

Para Weeks (1999), o gênero é condição social por meio da qual os sujeitos são identificados e categorizados como homem ou mulher, de modo que é transgressão cruzar as fronteiras que delimitam o que é ser homem e o que é ser mulher em dada sociedade e época. Disso derivam questões como cores que representam cada gênero (rosa para mulheres, azul para homens), funções de trabalho e de trato familiar e doméstico, profissões, atividades de lazer, entre outros.

Refletir sobre os fundamentos dessas afirmações no âmbito da educação e, mais especificamente, da educação infantil, exige o questionamento de suas origens e do peso do caráter biológico na construção das diferenças. Isso pressupõe, por exemplo, indagar a respeito da interferência e do papel da cultura nos processos de socialização e de formação de meninas e meninos desde suas primeiras experiências de vida na família e na instituição escolar (VIANNA; FINCO, 2009, p. 268).

Moreira (2018, p. 18) afirma que, apesar das muitas pesquisas que buscam desmistificar e desconstruir isso,

Muitos tabus ainda influenciam o modo de enxergar a sexualidade das crianças. As proibições relacionadas a tudo que se refere à sexualidade estão muito presentes nas práticas pedagógicas, seja no tocante ao controle e dominação do corpo ou à tentativa de heterossexualização das crianças. Além disso, são evidentes os malefícios que a heteronormatividade tem trazido à nossa sociedade, tendo em conta que mulheres são vistas como submissas, e homens são obrigados a reforçar, nas mais diversas situações, sua masculinidade, o que se caracteriza não somente como violência simbólica (BOURDIEU, 1999), mas também como violência física. [...] Essas práticas sexistas devem, portanto, ser questionadas e contestadas.

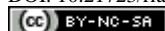
Isso posto, o que não deve acontecer é ausência de discussão sobre sexualidade, que se mostra mais que necessária. Deve-se, ao contrário, favorecer esse debate e a educação sexual nas escolas. Nesse contexto, os termos sexualidade e sexualização não devem ser confundidos, pois “ao mesmo tempo em que nossa sociedade cria leis e sistemas de proteção à infância e adolescência contra a violência sexual, ela legitima determinadas práticas sociais contemporâneas”, como a exibição sexualizada de corpos de crianças de adolescentes nas mídias digitais, televisivas e impressas (FREITAS, 2011, p. 167).

Foucault (1999, 1985) desvela se o que se fez da infância e como a infância se apresenta na atualidade e o que se diz sobre a criança e sobre sua própria história que acaba sendo notadamente assinalada pela percepção de uma infância que não se enquadra a tempo algum, inocente e ingênuo e sem lugar de fala e escuta. Para Foucault, a infância tem sido pautada e construída em um modelo científico e institucional objetificado, adornado e subordinado a políticas e legislações educacionais em um arcabouço de estruturas e de infância e em função de escolas para crianças.

As definições da infância estão naturalizadas, o que impede o desenvolvimento de sua construção histórica, questionada, sem problematização, descolada do fluxo que se fez inventada. Os discursos sobre a criança são impositivos, encapsulados pela generalização do que é ser um sujeito infantil, camuflado de formas multifacetadas que vêm sendo, ao longo do tempo, instituídas. Prepondera uma disposição para exclusão, o questionamento, a problematização e o autorretrato, entendido como um enfrentamento de uma realidade nova do conhecido construído e de um não conhecimento (RESENDE, 2010).

Sexualidade: falar, nunca calar

As significações da infância muitas vezes não são tomadas de um modo naturalizado, o que impede que seja pensada como construção histórica, como algo a ser problematizado, indagado, despregado da forma corrente como é concebida. Os discursos sobre a criança



impõem uma generalização do que é ser um sujeito infantil, as várias infâncias camuflam aquilo que tem sido constituído ao longo do tempo. Predomina, assim, uma tendência para excluir a indagação, o questionamento, a problematização e o próprio pensamento, entendido como afrontamento de uma realidade nova.

Por isso, uma das preocupações dos pais é de eles não saberem que palavras usar quanto tiverem de orientar seus filhos sobre questões relativas à sexualidade, especialmente se os filhos forem crianças, temendo responder “coisas a mais” do que aquilo que a criança poderia ou deveria saber e sentirem-se desconfortáveis diante desses assuntos, pensarem que podem “despertar” ou aumentar a curiosidade da criança sobre “assuntos impróprios” para sua idade, recearem que a criança comente com seus pares e com o mundo. É preciso entender que falar sexualidade é mais do que falar apenas de um comportamento sexual, é também trazer sentimentos de uma identidade que se desenvolve durante toda a vida da pessoa. Assim, o assunto deve ser tratado com naturalidade desde que surgem os primeiros sinais de interesse e/ou curiosidade por parte do infante.

No caso dos professores, eles têm ainda o agravante do receio da reação da família. Não é necessário ser “um especialista” nesses assuntos para responder às perguntas das crianças. O mais importante nessas situações é a criança perceber que os docentes são acessíveis, “são perguntáveis”. Ao se responder às perguntas das crianças, é interessante se ter em consideração que, geralmente, ela já viu ou ouviu alguma coisa relacionada com aquilo que ela está perguntando.

Uma estratégia interessante é devolver a pergunta para a criança e perceber o que ela realmente já sabe ou ouviu sobre o assunto ou para identificar com mais clareza o que ela deseja saber. Não se deve preocupar em se responder “a mais”, pois a criança assimilará apenas aquilo que lhe interessa e que tem capacidade de abstrair. Para assegurar-se de que não respondeu “a menos”, deve-se perguntar se ela compreendeu, se tem mais alguma dúvida, se gostaria de perguntar mais alguma coisa. Aproveitar para elogiar a pergunta que a criança fez ajudará a fortalecer a relação de confiança, os vínculos e abrirá espaços para o diálogo.

Por meio das produções simbólicas do brincar e do desenho, as perguntas fluem naturalmente aos pais e aos professores, de modo que a criança passa a representar e ressignificar seu contexto e as informações recebidas pelos adultos mediante essas estratégias lúdicas.

Considerações finais

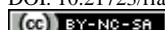
Este texto procurou estabelecer uma relação da História da educação infantil no Brasil ao modo como foi e tem sido construída a sexualidade infantil e sua importância para o desenvolvimento da criança, uma vez que, a partir da compreensão desse tema, a família, o professor e a escola podem trabalhar e orientar de forma significativa a descoberta da sexualidade da criança e suas manifestações. A criança expressa sua sexualidade a partir de seu comportamento afetivo e social. Desde o nascimento, a criança explora o prazer, por meio dos contatos afetivos e das relações com o mundo externo. Com isso, o professor é chamado à reflexão de seu plano de aula, das ocorrências espontâneas no cotidiano escolar com atividades que promovam aprendizagens em relação a corpo, gênero e sexualidade, especialmente na educação infantil. O desenvolvimento de tal processo requer, sobretudo, formação, romper com a acomodação e a alienação. Assim, o educador deve estar atento e se conscientizar de todas as mudanças ocorridas na criança para orientá-la na descoberta da sexualidade e no seu papel na sociedade.

Esse assunto não costuma ser abordado nos cursos de Pedagogia para os futuros professores em formação, mas tem se tornado cada vez mais necessário dentro das salas de aula, já que a realidade escolar exige melhor compreensão da sexualidade infantil. Essa não é uma tarefa fácil de ser realizada. Entretanto, observa-se que durante o trabalho formativo, o educador constrói barreiras contra-argumentos que venham de encontro aos conceitos que possui, mostrando uma intensa resistência. A sexualidade infantil apresenta uma autenticidade, porque as crianças de modo algum precisam provar a quem quer que seja e também não estão preocupadas com os padrões de normalidade que a sociedade impõe aos adultos.

É de fundamental importância que, na educação de crianças, a família e a escola possam estabelecer relações entre sexualidade e educação com objetivos de conhecer os significados produzidos e manifestados e que, por meio dela, possam fazer conexões com os conhecimentos expressos pelas crianças e que suas descobertas possam ocorrer de maneira prazerosa. A criatividade e curiosidade infantil devem ser tratadas com naturalidade e transformadas em novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Lídia. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM, E. D.; STEYER, V. E. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado.** Canoas, RS: Ulbra, 2001.



BENTO, Berenice. As tecnologias que fazem os gêneros. CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E GÊNERO, 7, 2010, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Ed. da UTFPR, 2010.

BERNARTT, Roseane Mendes. A infância a partir de um olhar sócio-histórico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9, 26 a 29 out. 2009. *Anais...* Curitiba: PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2601_1685.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº 867, de 2015.** Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. Secretaria de Vigilância em Saúde, Ministério da Saúde. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. **Boletim Epidemiológico**, Brasília, n.27, vol. 49, jun. 2018. Disponível em: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:** análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

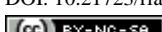
FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade:** o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, vol. III, 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade:** a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, v.1., 1999.

FREITAS, Maria José de. Orientação sexual na escola: desmistificando a educação em sexualidade no espaço escolar. In.: FINCO, Daniela; SOUZA, Adalberto dos S.; OLIVEIRA, Nara R. (Orgs.). **Educação e resistência escolar:** gênero e diversidade na formação docente. São Paulo: Alameda, 2017, p.133-156. Disponível em: <http://painelacademico.uol.com.br/conteudo//pdf/405d4de449241e714db2ce79832ddd146d961cbc.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

INFÂNCIA. In: **Significados.** Disponível em: <https://www.significados.com.br/infancia/>. Acesso em: dez. 2018.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.



KUHLMANN JR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.5-19, Maio/Jun./Jul./Ago. 2000.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

MARAFON, Danielle. Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância. In: Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas História Sociedade E Educação No Brasil, 7, 2009, Campinas, SP. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2009.

MOREIRA, Danielle de Mello. **Sexualidade das crianças pequenas e educação infantil: desafios emergentes em tempos de censura**. 2018. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RESENDE, Haroldo de. Notas sobre modernidade, pedagogia e infância a partir de Michel Foucault. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v.12, n.1, p. 242-255, jul./dez. 2010.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: E.P.U., 1990.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Momentos históricos da Educação Sexual no Brasil. In: **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, p. 15- 25, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 5.ed. Trad. de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3.ed. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, p. 33, p. 265-283, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n33/10.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.35-82.



Como referenciar este artigo

MONTEIRO, S. A. de S.; STORTO, L. J.; RIBEIRO, P. R. M. Educação infantil: uma reflexão plural da história e da sexualidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 237-252, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11865

Submetido em: 10/04/2018

Revisões requeridas: 15/07/2018

Aprovado em: 23/18/2018

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DOCENTES

FORMACIÓN DE PEDAGOGOS: TRAYECTORIAS Y PERSPECTIVAS

TEACHER TRAINING: TRAJECTORIES AND PERSPECTIVES

Andréia MORÉS¹

Neiva Senaide Petry PANZZO²

RESUMO : O presente texto contempla um recorte da pesquisa sobre os processos de formação docente construídos durante os 50 anos do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS). As informações foram obtidas em relatos de professores aposentados e em atividade, com o objetivo de identificar os contextos da docência desses profissionais da Educação e suas contribuições para a constituição da identidade do Curso de Pedagogia. Os subsídios metodológicos da investigação apoiam-se na abordagem qualitativa de relatos autobiográficos e entrevistas, tendo seu aporte teórico embasado em Fentress e Wickham (1992) que discorrem sobre vinculações e relações entre duas dimensões da memória individual e coletiva. Os resultados revelam que, por longos anos, a formação de professores ocorreu em ambiente movido pelo ideário tecnicista, o que perdurou por várias décadas, e também sinalizam que, na atualidade, há um movimento de concepções e teorias que apontam mudanças nos paradigmas educacionais, para uma concepção crítica e dialógica.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Formação de pedagogos. Curso de Pedagogia

RESUMEN: En el presente texto se hace un recorte de la investigación acerca de los procesos de formación docente que han sido construidos a lo largo de los 50 años del curso de Pedagogía de la Universidad de Caxias do Sul (UCS). Las informaciones proceden de informes de profesores jubilados y activos con el objetivo de identificar los contextos de la docencia de estos profesionales de Educación y sus contribuciones para la constitución de la identidad del Curso de Pedagogía. Los subsidios metodológicos de la investigación se apoyan en el abordaje cualitativo de informes autobiográficos y entrevistas, con aporte teórico basado en Fentress y Wickham que discurren sobre vinculaciones y relaciones entre las dos dimensiones de la memoria, la individual y la colectiva. Los resultados reflejan que, a lo largo de años, la formación de profesores ocurrió en un ambiente movido por la ideología tecnicista, que ha perdurado durante varias décadas. Además, señalan que en la actualidad hay un movimiento de concepciones y teorías que apuntan a cambios en los paradigmas educacionales hacia un diseño crítico y dialógico.

PALABRAS-CLAVE: Docencia. Formación de pedagogos. Curso de Pedagogía.

¹ Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – RS – Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-6982-0803>>. E-mail: anmores18@hotmail.com

² Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – RS – Brasil. Doutora em Educação. Professora aposenta pela Universidade de Caxias do Sul. ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-6921-9084>>. E-mail: nsppanzo@ucs.br

ABSTRACT: *The current text contemplates a cut-off of the research about teacher training processes constructed over the 50 years of the Pedagogy course at the University of Caxias do Sul (UCS). The information has been obtained from reports of retired and active teachers with the objective of identifying the teaching contexts of these Education professionals and their contributions for the constitution of the Pedagogy Course identity. The investigation methodological subsidies have support on the qualitative approach of the autobiographic reports and interviews with theoretical input based on Fentress and Wickham who discuss about ties and relations between the two memory dimensions, the individual and the collective ones. Findings show that over many years the education of teachers occurred in an environment fostered by the technical ideology that lasted for several decades. They also evidence that nowadays there is a movement of concepts and theories that point out to changes of educational paradigms into a critical and dialogical design.*

KEYWORDS: *Teaching. Education of teachers. Pedagogy course.*

Introdução

O presente estudo está ancorado na pesquisa “Percorso, memórias e identidades na formação de pedagogos”, realizada junto ao Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS), vinculada ao Programa de Pós-Graduação e ao Observatório em Educação. O objetivo norteador deste estudo contemplou os processos de formação docente construídos durante os 50 anos do Curso de Pedagogia da Instituição.

Adentrar nos estudos da educação superior, mais especificamente no curso de Pedagogia, remete à reflexão sobre a formação docente na universidade. No cenário desta investigação tem-se o Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul/RS, com a necessidade de mapear, documentar e registrar trajetórias de professores desse curso quanto às suas experiências no processo de constituição de significados, na condição de formadores de novos docentes.

No desenvolvimento desta pesquisa utiliza-se a abordagem qualitativa, em desdobramentos com a pesquisa documental e autobiográfica, com a respectiva análise discursiva dos dados. Os sujeitos da pesquisa foram professores do curso de Pedagogia aposentados e em exercício profissional, e seus depoimentos viabilizaram a sistematização dos saberes construídos em diferentes contextos de formação.

Nessa trajetória, a UCS, mais especificamente o Curso de Pedagogia, respalda a importância da presente pesquisa, de forma a potencializar os processos de formação docente vividos, historicamente, visando à qualidade nos processos de formação pedagógica na atualidade.

Pedagogia e as interfaces teóricas

Pensar sobre a pedagogia e suas interfaces teóricas faz com que, inicialmente, se lance um olhar para o processo histórico. Neste artigo, faz-se um recorte, partindo da pedagogia tradicional, passando pela pedagogia nova, pela pedagogia tecnicista, adentrando nas contribuições da teoria de Paulo Freire.

Entre as concepções tradicionais, citam-se as que envolvem desde a pedagogia de Platão e a pedagogia cristã, contemplando as pedagogias dos humanistas e a de Comênio (SUCHODOLSKI, 1978). E tem-se ainda a pedagogia idealista de Kant e Hegel; o humanismo racionalista que se difundiu com a Revolução Francesa; a teoria da evolução; e a sistematização de Herbart-Ziller que desencadeava em uma teoria do ensino (SAVIANI, 2007). Essa concepção pautou-se pela centralidade da instrução, centrada no professor, cuja tarefa era transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos recebidos (SAVIANI, 2007).

Além dos aportes de Saviani (2007), as contribuições de Gauthier referendam que “a pedagogia tradicional, portadora de costumes dos séculos passados, define-se como uma prática de saber-fazer conservadora, prescritiva e ritualizada [...]. (GAUTHIER, 2010, p. 175). Essa concepção centrava-se na instrução, portanto, o professor era o transmissor dos conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma graduação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes eram transmitidos. Nesse contexto, a prática era determinada pela teoria que a moldava, fornecendo-lhe tanto o conteúdo quanto a técnica de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno.

No início do século XIX a pedagogia tradicional foi contestada pela escola nova, que parte para uma visão de ciência, a fim de criar a ciência da educação, contemplando as necessidades da criança, com ênfase na psicologia. Segundo Gauthier, “em suma, a pedagogia nova situa a criança no centro de suas preocupações e se opõe a uma pedagogia tradicional, centrada no mestre e nos conteúdos a transmitir” (2010, p. 175).

Na pedagogia nova, a ênfase estava nas teorias da aprendizagem, no como aprender, generalizado pelo aprender a aprender. As correntes renovadoras, tendo por base seus precursores como Rousseau, Pestalozzi e Froebel (SUCHODOLSKI, 1978).

Centralizando-se no educando, a pedagogia nova contempla a instituição educacional como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que constroem sua própria aprendizagem, cabendo ao professor o papel de acompanhá-los, auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. Assim, segundo Saviani (2007, p. 104), “o eixo do trabalho pedagógico

desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem". Essa tendência ganhou força no início do século XX, e tornou-se hegemônica, sob a forma do movimento da Escola Nova até o início da segunda metade desse século.

A pedagogia tecnicista surgiu, no Brasil, especialmente no período de 1960 a 1979, como um contraponto à pedagogia nova, buscando tornar a educação operacional e objetiva. Para compreender essa visão adotam-se os estudos de Kuenzer e Machado (1986) que tecem uma crítica a essa teoria. Segundo esses autores, a pedagogia tecnicista foi implantada no Brasil para atender aos interesses do sistema capitalista, através da necessidade de preparação de mão de obra que pudesse, conforme as demandas das empresas, articular-se diretamente com o sistema produtivo, tendo “[...] a produtividade máxima propiciada pela racionalização do trabalho e do controle sobre ele” (KUENZER; MACHADO, 1986, p. 39). Seu interesse principal era, portanto, produzir indivíduos competentes e treinados para atuar no mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças e contribuições sociais.

Os estudos de Saviani (2007) também corroboram esse olhar crítico à visão da pedagogia tecnicista, pois esta se sustentava na concepção do trabalho fabril, nos pressupostos da objetividade e da racionalidade, buscando minimizar as interferências subjetivas através da mecanização do processo educativo. Nos termos de Saviani (2007, p. 381), a pedagogia tecnicista, ao transpor para a escola “a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações”. Desse modo, o reducionismo tecnicista não contempla a complexidade do processo pedagógico, pois restringe as relações das instituições educacionais simplesmente à aplicação de técnicas.

A partir da segunda metade do século XX, surge a teoria de Paulo Freire, que acresce grandes contribuições ao cenário da educação brasileira, destacando-se, principalmente, as contribuições nos processos formativos e nas políticas públicas educacionais de viés dialético, que zelam pelo diálogo, autonomia, emancipação e criticidade. Freire (2000a p. 80) destaca que a “a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer”. Na visão freireana (2009), o diálogo é a categoria principal da construção do conhecimento, que deve perpassar todas as etapas de formação, evitando o risco de que ela se torne um processo de educação bancária, de depósito de conhecimento que reproduz a ideologia dominante e prioriza o diálogo na perspectiva da transformação.

Percorso investigativo

A presente investigação contemplou os registros da comemoração do jubileu, 50 Anos do Curso de Pedagogia da UCS, em 2010, que serviram de apoio para historiar as trajetórias dos professores do curso de Pedagogia quanto às suas origens e experiências no processo de constituição de significados, somando-se às do atual corpo docente. Por meio de uma abordagem qualitativa, em desdobramentos da pesquisa documental e autobiográfica, e a respectiva análise discursiva dos dados, foram sistematizados saberes construídos como espaços de memória e de identidade em diferentes contextos de formação.

Fentress e Wickham (1992) destacam as vinculações e relações entre duas dimensões da memória: individual e coletiva, cujos suportes são os indivíduos, pois esses é que se recordam. Dois aspectos são relevantes: a construção de uma versão relembrada sobre o passado, e sua comunicação e troca, como base do processo. O papel da comunicação na construção da memória social é enfatizado pela “ação de falar ou escrever sobre as recordações, bem como com a reencenação formal do passado” (FENTRESS e WICKHAM, 1992, p.11). Destaca-se a importância da não individualidade do ato de recordar, entendido como um ato social. A memória social está condicionada à existência do significado para o grupo que recorda, e valoriza a subjetividade essencial da memória como questão-chave indicativa por onde começar. Os grupos são analisados internamente, a partir de suas subjetividades, metáforas, sentimentos e valores. Os autores Fentress e Wickham demarcam o lugar da memória como

[...] uma expressão da experiência coletiva; a memória social identifica um grupo, conferindo sentido ao seu passado e definindo suas aspirações para o futuro. O que é verdade para a memória dos indivíduos também é verdade para a memória social (1992, p. 35).

O exercício de aproximar-se da ponta do fio, que cria a trama de suas vivências, mostra ao professor um cenário de um tempo e de um espaço de formação gerado pelo filtro da memória, pleno de sensações e movimentos. O desafio posto é atribuir significado à construção singular e também múltipla do ser professor.

A possibilidade de levantar as experiências significativas, especificamente no desencadear do percurso profissional, e os respectivos ecos na memória e identidade do corpo docente do Curso de Pedagogia mostraram a relevância do conceito linguagem, a qual comprehende as muitas vozes constituidoras da identidade do curso, em um amálgama de inúmeros conhecimentos e múltiplos significados que emergiram na enunciação dos discursos

produzidos. Conforme Bakhtin (1992), o discurso é produto de uma enunciação, realizada por determinado sujeito, em dado tempo e lugar. O texto é a manifestação do discurso. Portanto, analisar o texto é estudar um discurso produzido por uma enunciação radicada em determinada formação social, em determinado momento da história, no caso, da licenciatura em Pedagogia.

Um conceito importante na teoria de Bakhtin (1992) é o dialogismo que se apoia na concepção de linguagem como interação entre quaisquer formas de comunicação verbal. Do ponto de vista discursivo não há enunciado desprovido de dimensão dialógica, porque qualquer enunciado sobre um objeto se relaciona com aqueles anteriores produzidos sobre esse objeto. Portanto todo discurso é fundamentalmente diálogo e os significados são produzidos nas relações dialógicas, na mesma medida que sujeitos e objetos no mundo se constituem sujeitos e objetos do e no mesmo discurso. Nas análises realizadas constatou-se que os depoimentos dialogam entre si.

No entendimento de Tardif (2000), a definição de epistemologia da prática profissional propõe uma volta à realidade, isto é, um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real, em situações concretas de ação, nos saberes das suas experiências. Um dos desafios postos à educação e aos educadores, e expresso em princípios legais, é vincular o processo educativo às práticas sociais, ou seja, manter-se em sintonia com o contexto, com as relações e as transformações constantes que ocorrem no mundo. Uma possível resposta a esse desafio implica entender o que se produziu e se produz no meio social e cultural, e, em decorrência, promover maior compreensão das ações realizadas no cotidiano. A trajetória delineada em tempos e espaços pelo grupo de professores depoentes traz consigo a semente da sua identidade, que é única e múltipla, pois reúne processos individuais, coletivos, culturais, sociais e históricos. As diferentes histórias individuais afinam-se no coletivo e tecem sua identidade.

Contextos da Investigação: formação de pedagogos e perspectivas

A presente investigação contemplou diversos momentos vividos ao longo do período de 50 anos, no cenário de ideias pedagógicas e suas implicações nas cinco décadas de existência do Curso de Pedagogia. Na presente análise utiliza-se um recorte dos relatos de professores que ingressaram no curso nos anos 1960-1970 e de professores em atividade no momento em que o curso completou 50 anos.

Dentre as categorias discursivas, abordadas nas falas dos sujeitos, identifica-se a ênfase ao contexto histórico, cujos desdobramentos importantes abrangem as reformas de ensino, o modo de acesso aos processos educativos e a formação do corpo docente do curso. Assim, nos registros dos professores aposentados que fazem parte dessa investigação encontra-se presente o movimento das reformas educacionais, especialmente as vividas durante os anos de 1964 e meados de 1970. Nessa época, o ingresso à Faculdade era restrito, havia poucos professores com formação em curso superior para lecionar, em sua maioria egressos do Curso Normal — curso preparatório para o Magistério:

PA 2- O ingresso na Faculdade era muito restrito, a maioria dos professores não tinha curso superior.

PA1 - [...] na Pedagogia é muito difícil, na época o Ensino Superior era muito burocrático. [...] Eu passei por quatro Reformas durante a minha vida. [...] houve todo um movimento de questionamento pedagógico na época que começou no final de 70. Houve todo aquele movimento de revisão da estrutura de Estado, de política, de estrutura social. [...] a gente trabalhava com alguns teóricos que ficavam questionando a educação e até hoje continuam questionando, só que as soluções não vieram e nós temos o que temos por aí.

A formação de professores, nessa época, foi influenciada pela perspectiva tecnicista de educação. Os cursos de formação de professores centravam-se em um currículo baseado no modelo em que predominava a racionalidade técnica do ensino, permeado pela separação entre a teoria e a prática, pela supervalorização do conhecimento específico. Esse sistema era defensor da classe política que estava no poder, reafirmando a concepção burguesa de educação.

Nesse contexto, duas reformas educacionais — a de 1968 e a de 1971 — propunham, em sua base, o rompimento com a inspiração liberal humanista, presente na LDB de 1961. Ambas carregavam a marca da racionalidade técnica, da fragmentação do ensino e do isolamento do aluno, enfatizando a quantidade, os métodos e técnicas que se conjugavam na formação profissional, acoplada ao processo produtivo e à organização do trabalho.

Essa visão tecnicista não só reduziu a atividade docente e suas competências técnicas como propiciou a visão de substituir os professores por máquinas. Essa visão, segundo Nóvoa (1992), contribuiu para o processo de desprofissionalização, intensificando a crise de identidade profissional, a fragmentação dos processos de ensino e a separação entre o “eu pessoal e o eu profissional”. É o que se lê no depoimento de uma professora:

PA 2 - O fazer da sala de aula era o ponto-chave, mas o ensino e a pesquisa também eram feitos, porque a bibliografia era muito escassa na época. Fazíamos muita pesquisa e muita produção, mas sem a intenção de divulgar.

Nessa fala aparece a preocupação com o ensinar e o saber-fazer; ambos ocupavam o centro do processo pedagógico, tendo a sala de aula como o espaço central para o seu desenvolvimento. Também se observa que havia uma visão de pesquisa mais voltada à busca pelo conhecimento, não estando diretamente vinculada à investigação científica. Essa compreensão do saber-fazer na sala de aula ainda se encontrava presa à concepção moderna de ciência que predominou por longos anos.

Contudo, Santos (1999) aponta que havia a necessidade de ruptura com a visão moderna de ciência, indo ao encontro de uma visão pós-moderna, uma visão que dialogasse com outras formas de conhecimento; valorizasse o conhecimento de senso comum, em que todo o cotidiano orientasse as ações e dessem sentido à vida, tornando o conhecimento emancipatório. Em décadas recentes observa-se o investimento nessa nova visão de ciência e de pesquisa que passou a contribuir para o desenvolvimento de processos de formação e atuação docente.

Os participantes desta pesquisa³ — professores em atividade no curso de Pedagogia, no momento em que o curso completou 50 anos — trouxeram informações relativas à sua carreira docente. O grupo de professores percebia seu papel em três grandes concepções: a) de grande importância e compromisso social; b) uma visão idealista da profissão; e c) a preocupação em promover a aprendizagem dos alunos, exemplificadas nas seguintes falas:

PE2 - A educação é a grande ferramenta da melhoria da sociedade como um todo.

PE3 - Minhas expectativas eram de auxiliar cada aluno(a) a superar suas dificuldades.

PE8 - Acreditava ter as armas de mudar o mundo, que trabalhar com os jovens seria possível fazer a mudança no nosso país, seria possível diminuir as diferenças sociais.

PE9 – [...] de poder fazer a diferença, ouvir os alunos e oportunizar situações de aprendizagem.

Os depoimentos dos docentes sinalizam o compromisso com a aprendizagem dos estudantes e suas relações com a dimensão social. Os estudos de Paulo Freire superam a concepção bancária da educação, pois traz, em seus princípios, as bases para uma educação libertadora, uma educação como prática da liberdade, fundamentada na teoria da ação

³ Docentes lotados e atuando no curso são identificados pela sigla PE — professores efetivos, seguida de dígito numérico.

dialógica. Defendem, ainda, que essa educação contribua para que homes e mulheres atuem juntos na luta para alcançar a libertação. Seguindo essa visão inserem-se as seguintes contribuições dos docentes ao dialogarem sobre o exercício da docência:

PE4 – Promover a autonomia, a amorosidade, a militância política e a pesquisa em sala de aula.

PE10 – Acreditava na educação popular e na educação política das classes menos favorecidas.

PE11 - A grande responsabilidade com os alunos e a transformação de suas condições de vida. O professor é mediador do conhecimento e da militância na transformação das desigualdades sociais.

Desse modo, constata-se, nas afirmações destacadas pelos professores, que a docência deva contribuir para promover a autonomia, a dimensão social e política, colaborando para a superação das desigualdades sociais. Também destacaram a importância de promover a pesquisa em sala de aula, confirmando o legado de Freire: “Ensinar exige pesquisa” (2009, p. 29).

Os depoimentos dos docentes do curso de Pedagogia também foram analisados à luz das atuais Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a fim de compreender as visões prospectadas pelos professores formadores. Nos relatos dos docentes está explícito o encontro das concepções e práticas exercidas com as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006.

Ao se questionar o docente em relação à identidade profissional atual, em relação as suas expectativas/ crenças, ideais e valores pedagógicos, tem-se: “continuo crendo na mudança, mas agora em âmbito maior, de políticas públicas, de articulações, pois a estrutura política e econômica já desenvolveram dispositivos que podem capturar as iniciativas de grupos pequenos.”(PE8)

O depoimento acima expressa a postura do profissional perante a forma de ensinar e estar sempre atento às demandas que venham a surgir. Também Freire (2009) diz que a pesquisa é fundamental para se ensinar: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocuro” (2009, p. 20).

Nóvoa (1995) cita, como caráter correlacional, o comportamento dos professores em relação à repercussão dos alunos em sala de aula. Portanto é necessária uma estratégia pedagógica para se investir no sujeito docente, para que ele possa desenvolver suas competências e fomentar expectativas positivas no contexto educacional.

Os docentes aqui citados também fazem uma interlocução com as Diretrizes Curriculares (2006, p. 01), em cujo recorte se lê: “Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional”.

É fundamental, portanto, que o profissional de pedagogia priorize o conhecimento contextualizado, a pesquisa e o planejamento dentro do ambiente educacional, visando compreender as problemáticas existentes no meio em que está inserido e desencadear alternativas em prol de melhorias no modo de ensinar, consideradas as condições que o contexto oferece.

Em relação à identidade profissional atual e seus respectivos desafios, em seu depoimento PE10 afirma: “a continuidade dos estudos com grupo de professores [...]. Manter diálogo entre colegas do ensino superior para motivar momentos de pesquisa e produção acadêmica em nível de graduação”. Isso demonstra preocupação com a formação continuada e a necessidade de interação entre os profissionais.

Segundo Freire (2009), para ensinar é preciso respeitar os saberes dos educandos, aproveitar suas experiências em relação ao contexto em que a escola se encontra. Nesse sentido, no decorrer das análises dos depoimentos constatou-se que a pesquisa é considerada um princípio pedagógico, a qual exerce importante papel para auxiliar a prática do docente em sala de aula. Portanto, evidencia-se a importância de trabalhar com a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentados em princípios da interdisciplinaridade, da ética e da cidadania, que colaboraram para os diversos aspectos sociais e educacionais imbricados nos processos de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Nos últimos 50 anos a formação de professores ocorria em ambiente movido por ideais de concepção tecnicista. Os cursos de formação de professores centravam-se em um currículo baseado no modelo em que predominava a racionalidade técnica do ensino, em que havia a separação entre a teoria e a prática; a supervalorização do conhecimento específico e o isolamento do aluno, enfatizando a quantidade, os métodos e técnicas que se conjugavam na formação profissional acoplada ao processo produtivo e à organização do trabalho.

Observou-se que houve uma evolução nas últimas duas décadas, que contou com o apoio de novas tendências pedagógicas e das políticas educacionais. No decorrer do exercício profissional, os professores foram se especializando, em busca de uma formação continuada, nem sempre acessível ou facilitada, e o ingresso no mundo acadêmico ainda não dependia exclusivamente da qualificação em nível de mestrado ou doutorado. A aprendizagem dos conteúdos, que centralizava as preocupações e os saberes da experiência, estava bem presente, oferecendo garantias à profissão.

Em contrapartida, as vozes do corpo docente em atividade no curso de Pedagogia, no momento em que o curso completou 50 anos, e que participaram desta investigação, manifestaram suas dificuldades em tratar desses desafios impostos à profissão, e expressaram a responsabilidade em formar os futuros pedagogos, estimulando habilidades e competências inerentes ao exercício profissional. Na condição de corpo coletivo, esses docentes pretendem ser referência no esforço do comprometimento profissional com a educação. Neles permanece a esperança de contribuir, e o esforço para dar conta das novas demandas e expectativas dos estudantes e da própria sociedade, e sinalizam marcas de transição de paradigmas.

Ao se projetar a formação docente para o futuro, os resultados deste estudo indicam a necessidade de investimento no ensino com pesquisa, de promoção do conhecimento, de atualização constante, com ênfase nos processos de humanização. A atuação do pedagogo e a função docente se revestem de forte compromisso com a dimensão social, além do aspecto didático e pedagógico, diante das transformações provocadas pelas forças externas ao meio acadêmico, de natureza complexa diante das relações possíveis, sejam elas de ordem política, econômica, cultural ou histórica, entre tantas outras possíveis.

REFERÊNCIAS

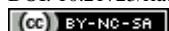
BRASIL. Decreto nº. 47668, de 19 de janeiro de 1960, publicado no DOU de 25 de janeiro de 1960.

BRASIL. Decreto nº 55665, de 01/02/65, publicado no DOU de 16/02/65.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução. CNE/CP** nº 1, de 15 de maio de 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

FENTRESS, J.; WICKHAM, C. **Memória social**. Lisboa: Teorema, 1992.



FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, P. A educação na cidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cad. Pesqui.* [online]. 2007, vol.37, n.130, p.99-134. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>. Acesso em: 25 fev. 2018.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

KUENZER, A.Z.; MACHADO, L.R. de S. A pedagogia tecnicista In: MELO, G. (org.). **Escola Nova;** tecnicismo na educação compensatória. São Paulo: Loyola, 1986.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

SANTOS, B.de S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** 2. ed. Lisboa: Moraes, 1978.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Como referenciar este artigo

MORÉS, A.; PANZZO, N. S. P. Formação de pedagogos: trajetórias e perspectivas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 253-264, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11247

Submissão: 27/03/2018

Revisões requeridas: 30/05/2018

Aprovação final: 15/08/2018

A ETNOCEOLOGIA, HISTÓRIAS DE VIDA E PERCURSO FORMATIVO: PROFESSORES DE DANÇA

LA ETNOECENOLOGÍA, HISTORIAS DE VIDA Y RECORRIDO FORMATIVO: PROFESORES DE DANZA

ETHNOENOLOGY, LIFE HISTORIES AND FORMATIVE COURSE: DANCE TEACHERS

Ricardo Augusto Gomes PEREIRA¹
Carlos Jorge PAIXÃO²

RESUMO: Este artigo problematizou o encontro entre as histórias de vida no âmbito do cotidiano e da cultura popular amazônica, cujo objetivo foi identificar o entrelaçamento entre histórias de vida e a etnocenologia no percurso formativo dos estudantes da Licenciatura em dança. Os resultados mostraram que o uso das histórias de vida como recurso metodológico para a identificação dos objetos de pesquisa consagraram a constituição de pessoa e do docente mediados pela cultura local e o cotidiano, o que possibilitou a constatação de que a etnocenologia nessa formação caminhou para além do caráter curricular, uma vez que esta sempre esteve presente em suas vidas. Concluiu-se que a etnocenologia foi a teoria que mais embasou a compreensão da realidade social e cultural dos estudantes em relação a manifestações culturais dos lugares onde vivem.

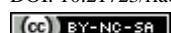
PALAVRAS-CHAVE: Etnocenologia. Histórias de vida. Percurso formativo. Dança.

RESUMEN: El trabajo problematizó el encuentro entre las historias de vida en el ámbito del cotidiano y de la cultura popular amazónica, cuyo objetivo fue identificar el entrelazamiento entre historias de vida y la etnocenología en el recorrido formativo de los estudiantes de Professorado en Danza. Los resultados han mostrado que el uso de las historias de vida como recurso metodológico para la identificación de los objetos de investigación han consagrado la constitución de persona y del docente mediados por la cultura local y el cotidiano, lo que ha posibilitado la constatación de que la etnocenología en esta formación ha caminado para más allá del carácter curricular, puesto que siempre estuvo presente en sus vidas. Se concluye que la etnocenología fue la teoría que más basó la comprensión de la realidad social y cultural de los estudiantes en relación a manifestaciones culturales de los lugares donde viven.

PALABRAS CLAVE: Etnocenología. Histórias de vida. Recorrido formativo. Danza.

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Doutor em Educação (PPGED/ICED). Mestre em Educação. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-1626-6378>>. E-mail: pereiraric19@gmail.com

² Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Docente do PPGED/ICED. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4528-9907>>. E-mail: carlosjpaixao@hotmail.com



ABSTRACT: This article problematizes the encounter between life histories in the context of daily living and Amazonian popular culture, whose objective was to identify the interweaving between life histories and ethnoscenology in the formative path of students of Bachelor's degree in dance. The results showed that the use of life histories as a methodological resource for the identification of the research objects consecrated the constitution of a person and the teacher mediated by the local culture and the daily routine, which enabled the realization that the Ethnoscenology in this training has walked beyond the curricular character, since this has always been present in their lives. It was concluded that Ethnoscenology was the theory that most grounded the understanding of the social and cultural reality of students in relation to cultural manifestations of the places where they live.

KEYWORDS: Ethnoscenology. Life Stories. Formative course. Dance.

Introdução

A formação de professores de Arte no âmbito do Programa de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR – tem representado um avanço no cômputo geral da formação docente no estado do Pará, considerando que dados de 2015 do Ministério da Educação apontam que no estado do Pará somente 42% do total de docentes atuam com formação específica nas diversas áreas do currículo, sendo que na disciplina Artes, em todas as suas linguagens, apenas 26% dos docentes estão habilitados.

Nesse sentido, observa-se que o avanço tem sido significativo, já que a relevância do programa está em ampliar o número de docentes; no caso do curso de Artes, o programa até 2018 já formou 316 professores dessa disciplina, o que se constituiu um desafio ao enfrentar as dificuldades geográficas de um estado com grandes dimensões, além de receber professores com diferentes níveis de conhecimentos.

A partir dessas constatações, observa-se que formar professores de dança pelo estado do Pará adentro ultrapassava os limites do mero trabalho acadêmico e alcançava a vida dos sujeitos que vinham de diferentes modos de vida amazônica e se relacionavam com os objetos investigativos, o que ocasionou o encontro com a etnoscenologia, já que mergulhar no universo dos objetos investigados pelos alunos, que em sua maioria tratavam das espetacularidades presentes nas manifestações populares de sua região, e compreender isso, significava aprender a lidar com uma ciência relativamente nova. Mais que isso, era preciso entender que esta nova ciência lida com aspectos que apontam para além das expressões espetaculares da dança e do teatro (BIÃO; GREINER, 1999).

A etnoscenologia, na visão de Bião (2007), se constitui uma ciência nova que trata das artes do espetáculo, a qual está expressa em diversas expressões do teatro, da dança, da músi-



ca, da ópera, entre outras artes que se revelam o comportamento humano transformado em espetáculo, “organizados, dentre os quais alguns os rituais, os fenômenos sociais extraordinários e, até, as formas de vida cotidiana, quando pensadas enquanto fenômenos espetaculares” (BIÃO, 2007, p. 2).

O entrelaçamento entre o percurso formativo na Licenciatura em Dança do PARFOR e a etnocenologia tem proporcionado formas de ver a formação docente em artes, especialmente na dança, uma vez que o contato com a etnocenologia provoca o entendimento do corpo como ação coletiva que se manifesta de muitas maneiras e que pode ser estudada na perspectiva dos comportamentos espetaculares presentes nas manifestações pesquisadas pelos alunos oriundos das mais diversas localidades do estado do Pará (BIÃO; GREINER, 1999).

Em larga medida, a otimização metodológica do trabalho investigativo partia do contato com a teoria das histórias de vida, especialmente relacionada à formação de professores, a qual Lüdke e André (1986) mostram que se arrola no bojo dos tipos de investigações do universo qualitativo que partem das trajetórias de si e da natureza dos sujeitos.

Souza (2007, p. 3) aponta que no Brasil a tendência de usar as histórias de vida como processo investigativo na formação de professores vem desde as décadas de 1980 e 1990, quando consolidaram “o discurso acadêmico de valorização da pesquisa, tanto em relação à formação de professores quanto ao seu desenvolvimento profissional [...]. A opção por essa metodologia no desenvolvimento de investigações acadêmicas fizeram descobrir que as histórias de vida dos alunos de dança se entrelaçavam com seus objetos de pesquisa, uma vez que as temáticas escolhidas partiam de suas experiências de vida e de docência, como é o caso dos alunos que optaram por pesquisar quadrilhas juninas e sua espetacularidade, entre outros temas.

É a partir dessas argumentações que problematizamos o encontro da etnocenologia no âmbito das histórias de vida e da cultura popular amazônica paraense no processo investigativo no âmbito do Curso de Licenciatura em Dança do PARFOR, cujo o objetivo é identificar o entrelaçamento entre histórias de vida e a etnocenologia no percurso formativo dos estudantes.

Para efetivar este artigo, analisou-se as narrativas dos alunos, considerando que tais relatos “ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento, porque tem na experiência sua base existencial” (SOUZA, 2007, p. 4). Nessas experiências conseguiu-se observar as trajetórias de si e o entrelaçamento com a etnocenologia presentes nos objetos que tratavam das manifestações culturais dos lugares onde viviam esses alunos e



onde foram realizadas as pesquisas que se transformaram seus Trabalhos de Conclusão de Cursos.

É válido ressaltar que o uso de narrativas nesse artigo, além de potencializar o sentido atribuído aos objetos, busca entender o significado das vozes dos sujeitos no processo de enunciação narrativa sobre a qual Motta (2013, p. 11) afirma que “o processo recai sobre a comunicação narrativa [...] o enunciado é compreendido como um elo entre dois interlocutores que se envolvem em uma *coconstrução* [...]”.

As palavras de Motta (2013) apontam para o processo construtivo dos objetos a partir das histórias de vida, uma vez que os sentidos e significados do que é narrado pelos sujeitos tem centralidade nos modos de vida da região onde vivem, comprovando a coconstrução entre as pessoas e a cultura que as envolve.

Licenciatura em dança no parfor: antecedentes

A licenciatura em dança na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – ETDUFPA é um curso que existe desde 2007, a qual remonta a uma história de mais 40 anos, que se inicia em 1968 com a criação da Coordenação de Dança, instalada no antigo Centro de Atividades Musicais – CAM, que abrigou o grupo coreográfico da UFPA e foi a gênese ou o “fio condutor para o desenvolvimento das oficinas livres, estruturou-se um trabalho pedagógico, baseado em procedimentos teórico-práticos, diferenciados da perspectiva do ensino informal de dança” (PPC, 2007, p. 9).

Observa-se com este breve apanhado da história da dança na UFPA o esforço de se ter no conjunto das atividades desta instituição de ensino um núcleo que se preocupasse com a dança e que muito contribuiu à ampliação da *performance* artística em cena no estado do Pará. O projeto pedagógico de Licenciatura em Dança de 2007 expõe ainda, no contexto da história, que no ano de 2000 a Escola de Teatro e Dança desenvolveu atividades sistematizadas para a formação de bailarinos através do Curso Experimental de Formação de Bailarinos, o qual chegou a atender até 300 alunos. Com o passar do tempo a demanda cresceu, fato que originou a criação do Curso Técnico-Profissionalizante em Dança no Pará, aprovado pela Resolução nº 606 de 2003 (PPC, 2007).

Nesse sentido, o projeto pedagógico do curso de dança da ETDUFPA expõe que o objetivo do curso é a inserção dos sujeitos no campo teórico-prático da dança, dando capacidade a estes agentes de desenvolverem habilidades pedagógicas na área de dança, nos diversos níveis e modalidades da educação, revelando assim que a UFPA cumpre o seu papel socioedu-



cacional na área de artes, ofertando aos cidadãos uma educação para além da esfera propedêutica.

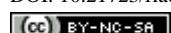
A criação da Licenciatura em Dança pelo PARFOR é resultado de um esforço político e institucional, uma vez que é urgente a necessidade de formação de profissionais para atuar em artes/dança, especialmente no interior do estado, dada a carência de professor para atuar em áreas específicas do currículo da Educação Básica. A Licenciatura em Dança no PARFOR tem por objetivo, segundo PPC PARFOR (2011, p. 33):

[...] formar professores-pesquisadores em Dança, em nível superior, aptos a atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional em nível da Educação Básica, de instituições públicas e privadas e outros segmentos que requeiram esse profissional qualificado, além de possibilitar a continuidade de sua formação de professor-pesquisador em Dança em programas de pós-graduação em Artes e áreas afins. Tendo essa formação apoiada na realidade amazônica, na criação artística e na pesquisa.

Observa-se nesse objetivo que a formação do professor em dança proposta pelo PARFOR atende a uma demanda educacional reprimida e abre possibilidade para que este, além de atuar na Educação Básica, possa ingressar em processo de formação continuada em artes e outras áreas, sempre permeado por uma identidade paraense e amazônica. A vinculação do projeto dessa licenciatura com as identidades presentes na região amazônica remete ao forte compromisso com a cultura popular que permeia muitas práticas corporais espetaculares, uma vez que anuncia aspectos estéticos e poéticos necessários ao contexto educacional, considerando que “sua significação e valoração se encontram nas relações entre os gêneros de dança considerados mais tradicionais e outras poéticas e estéticas com tendências fortemente contemporâneas” (PPC/PARFOR, 2011, p. 32).

Ressalta-se que o desafio de implantar uma Licenciatura em Dança nos diversos municípios do Pará e estados da Região Amazônica, entrecortados por rios e igarapés, é de fato um ato de coragem, considerando as dificuldades especialmente dos alunos em se qualificar, o que representa um avanço nem sempre valorizado, pois o curso nesses três anos de existência conseguiu se expandir para 05 municípios, enquanto outros cursos chegam a ter até 60 turmas espalhadas pelo estado inteiro. Essa situação mostra que é necessária a articulação política da Universidade junto aos municípios a fim de ampliar a formação dos profissionais da dança, especialmente para atuar com as crianças e jovens do nosso estado.

Marli André *et al.* (1999), em artigo para a revista Educação & Sociedade, analisa o processo de formação de professores no Brasil em teses, dissertações e periódicos, e revela



que a formação do professor é uma preocupação das agências formadoras, e que, principalmente na década de 1990, intensificou a formação por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN. No entanto, ainda carece, por parte dessas agências, voltar-se para formar docentes para áreas fora do eixo da Base Nacional Comum³. Essa necessidade pode ser constatada pelo número de alunos que foram atendidos nas disciplinas TCC I, II e Metodologia da Pesquisa Aplicada à Dança, que ao todo reuniu 68 alunos que cursaram as disciplinas em 04 municípios: Castanhal com 13 alunos; Capanema com 12 alunos; Santarém com 25 alunos e Marabá com 18 alunos. Ressalta-se que os números aqui divulgados não refletem a matrícula inicial do curso.

Observa-se, pelas reflexões de André (1999), que a Licenciatura em Dança é uma dessas formações fora do referido eixo, uma vez que na atualidade se constitui em uma das estratégias para ampliação na escola e fora dela, a exemplo do que acontece em muitos projetos de natureza social promovidos por organizações de origens diversas.

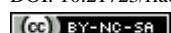
A etnocenologia presente nos objetos de pesquisa dos estudantes da licenciatura em dança

As informações apresentadas anteriormente indicam a efetividade do curso, mesmo que seus números não sejam tão expressivos, uma vez que é visível a necessidade de expansão da licenciatura para mais municípios paraenses. Apoando-se nessas constatações que se traça algumas reflexões sobre as histórias de vida nas narrativas dos alunos durante a elaboração dos projetos de pesquisa e o encontro com a etnocenologia nos objetos de pesquisa.

Na direção desse anseio, passou-se a desenvolver uma metodologia que motivasse os alunos a buscar em si mesmos os caminhos para o desenvolvimento de um objeto de pesquisa originado nas suas histórias de vida, profissionalização e nas suas compreensões sobre a cultura do lugar onde viviam. Ressalta-se que as buscas pelos objetos de pesquisa nessas turmas não se centraram apenas na observação de aspectos culturais, mas neste estudo analisa-se somente os objetos que tiveram as manifestações culturais como foco de análise.

A análise da cultura como objeto de pesquisa é examiná-la na perspectiva do povo que a produz, pois não dá para se apropriar dos objetos culturais e tratá-los como algo estático, mas como algo dinâmico. Essa visão da cultura se aproxima das impressões de Carlos Rodrigues Brandão (2002) na obra Educação como Cultura, ao afirmar que não se trata de uma cul-

³ Componente curricular obrigatório composto pelas disciplinas Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Física, Química, Biologia.



tura dominante, mas de uma *cultura de classe* que por si só tem caráter e é capaz de “transformar tanto os símbolos com que se representa e ao seu mundo, quanto a sua própria dura realidade material” (p. 32).

Essa foi uma noção que já estava consolidada na compreensão dos alunos sobre a cultura, uma vez que o currículo do curso os conduziria a entender a cultura como um processo dialético, originado das contradições vividas na vida concreta reveladas nas narrativas dos sujeitos, na forma daquilo que Motta (2013, p. 11) anunciou como coconstrução, uma vez que o sentido atribuído às narrativas “é menos linguística e mais cultural ou antropológico”.

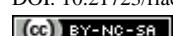
Essa perspectiva pode ser observada na narrativa da estudante 01 da turma de Castanhal ao se encontrar com seu objeto e ver-se nele, afirmando que

Somos pretinhos bonitos, porque trazemos a marca do povo afro, na alma no corpo, uma beleza interior que infunde a cultura que nos envolve de sentimentos, mas que os transformam em alegrias e festas [...].

Observa-se nessa narrativa que a estudante se comprehende parte do objeto o qual está investigando, mostrando sua consciência crítica e transformadora, uma vez que, enquanto pessoa, é um ser criado e recriado pela cultura. Nesse sentido, chamo a atenção para Bião (2011, p. 347), que define a etnocenologia como um campo presente em diversos campos da vida artística, e que se faz presente no meio acadêmico pelo seu caráter transdisciplinar, que busca, tanto na arte do espetáculo como na cultura, sua identidade articulada nas “ambas [...] vertentes buscam articular teoria e prática, arte e ciência, criação e crítica, contextos específicos e diversidade cultural”.

A narrativa da estudante 01 mostra que a significação de sua fala se relaciona ao orgulho de sua descendencia africana, que faz ressignificar as dificuldades do cotidiano da vida na Amazônia, que como ela mesma afirma se “transformam em alegrias e festas”. No entanto, o enunciado dessa estudante, apesar de reconhecer a origem de sua cultura, pode ser interpretado a partir do que Brandão (2006), ao se referir ao antropólogo francês Pierre Clastres, mostra que enunciados como este guardam por trás da alegria do reconhecimento, uma relação entre colonizado e colonizador, cujo o direito de falar é sempre do colonizador; neste caso ocorre uma transgressão ao assumir sua cor e sua origem independente da imposição da voz colonizadora, quando afirma “Somos pretinhos bonitos, porque trazemos a marca do povo afro”.

Esse enunciado é um exemplo de como a etnocenologia se fez presente nos objetos de pesquisa dos estudantes da Licenciatura em Dança do PARFOR, ao se apegarem inicialmente à reflexão teórica e posteriormente às manifestações culturais que fazem surgir a necessidade



de “construção de uma base epistemológica, sobre a qual se poderiam constituir um horizonte e múltiplos instrumentos de caráter metodológico”. O quadro 1 mostra outros objetos que tinham centralidade na etnocenologia:

Quadro 1 - Etnocenologia como foco de investigação

OBJETO	DELIMITAÇÃO	TÍTULO
Brincadeira espetacular	Grupo Folclórico “Os Pretinhos” do município de Santarém Novo	Corpos lambuzados: A brincadeira espetacular do grupo folclórico “Os Pretinhos” do município de Santarém/ PA.
A espetacularidade da poética gestual	Grupo de Carimbó Beija-Flor de Marudá/Marapanim-PA	O gingado do pé: A espetacularidade da poética gestual dos dançarinos do grupo de carimbó Beija-Flor de Marudá/Marapanim-PA
Carimbó de Marapanim	Grupo de carimbó o Uirapuru de Marapanim	O Roncar dançado dos tambores: A Etnocenologia presente no grupo de carimbó o Uirapuru de Marapanim-PA
Dança e identidade cultural	Grupo Mexilhão do Icatú no município de Moju-PA	A Espetacularidade do Grupo Mexilhão do Icatu no município de Moju-PA: Dança e identidade cultural

Fonte: Trabalhos de Conclusão de Curso – turma Castanhal (2013)

Observa-se nessas pesquisas que os objetos de investigação se concentram nas espetacularidades presentes nas manifestações de carimbó praticadas por grupos localizados em município da região nordeste do Pará, que abriga a chamada região do Salgado, parte atlântica do estado. De todas as manifestações investigadas, “os pretinhos” é a manifestação que mais chama a atenção pela natureza lúdica e alegórica com que envolve os estados de corpo e a consciente evolução da manifestação. Sobre isso, Bião (2007, p. 45) mostra que os estados de consciência de brincantes são estados dinâmicos que chamam atenção, visto que são “construídos e mantidos apenas temporariamente, quando nos referimos à vida da arte [...]” e isso foi possível observar na defesa da estudante 01, ao mostrar o processo de transformação que os “pretinhos” produzem nela e na comunidade.

Ressalta-se que essa análise difere das que serão apresentadas daqui em diante, uma vez que os objetos relacionados à etnocenologia estão imbricados à memória coletiva dos estudantes. Como são muitas as informações contidas nas pesquisas dos estudantes da Licenciatura em dança, selecionei um fragmento de cada turma para representar e discutir os conteúdos contidos nos quadros 02 e 03.

Ao valorar a memória nas trajetórias de si, minha intenção era saber como os objetos etnocenológicos são originados e como se desdobram na experiência de vida e profissionalização docente, que segundo Souza (2007, p. 4):

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Na perspectiva desse artigo, a relação entre narrativa e memória tem íntima relação, considerando que as narrativas das histórias de vida dos estudantes, sendo um ato individual, mantém intima relação com o coletivo, já que:

cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e [...] este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios (HAL-BWACHS, 1990, p. 51).

Dessa forma, a utilização das narrativas nesse artigo focaliza os tempos da vida de cada um e as experiências que os constituíram sujeitos diferentes, momentos e grupos sociais nos quais viveram, como é possível observar no quadro 2.

Quadro 2 - Aspectos das trajetórias de si e o entrelaçamento com o objeto de pesquisa

OBJETOS	MEMÓRIA	TÍTULO DO TRABALHO
Quadrilhas roceiras	Fez parte do contexto da infância pobre no campo	As quadrilhas roceiras no município de primavera: Portfólio das quadrilhas Rosa de Ouro e da quadrilha da escola municipal Manoel Antonio Leite como prática da cultural local
Boi-bumbá	Criação no contexto da escola	Boi-bumbá: O processo espetacular da brincadeira tradicional na escola de educação infantil Florinda Furtado em Primavera-PA
Círio de N. S. de Nazaré em Primavera – PA	Devoção e fé	O Círio de Primavera-PA: Os corpos e suas expressões na procissão do círio de Nossa Senhora de Nazaré
Cordão de pássaro borboleta	Oficina de figurino para confecção das roupas do pássaro	Vida, morte e ressurreição do cordão de bicho borboleta no município de Curralinho Marajó / PA
Cordão de pássaro em Primavera-PA	Presença dos pássaros em minha vida	O voo da passarada e o pássaro no município de Primavera – PA

Fonte: Trabalhos de Conclusão de Curso - Capanema (2014).

No referido quadro são demonstrados os objetos e a memória a eles relacionados, a origem das temáticas vem de experiências diversas que vão das infâncias sofridas no campo

até a observação do meio ambiente. Greiner; Bião (1999) mostram que a etnocenologia não está presente somente nos aspectos espetaculares, ritualísticos ou ceremoniais, mas também nas interações sociais que existem no cotidiano, como pode ser observado no cordão de pássaro em Primavera: segundo a autora, os pássaros sempre fizeram parte da vida dela.

Essas interações que fazem parte de um amplo processo social são entrecortadas pelas condições materiais de vida das populações que de alguma forma se afirmam e driblam as dificuldades para se expressar e assegurar sua produção cultural. Na narrativa da estudante 02 é possível observar que:

A quadrilha me chama atenção desde minha infância, quando tinha vontade de dançar, encantada com as saias rodadas, enfeitadas e coloridas e a dança em si, que faziam com que eu me interessasse cada vez mais pela quadrilha e a oportunidade de poder viajar para outros lugares em busca de títulos de campeão para o município. Porém, na época a situação financeira de meus pais não me favorecia para que pudesse participar da quadrilha me entristecendo chegando ao ponto de desistir de um sonho.

No entanto, o sonho da estudante 02 somente adormeceu, pois o que era sonho virou realidade na vida dessa pessoa, ao investigar as quadrilhas juninas contextualizou-as no âmbito da educação, o que na visão de Souza (2012) é uma oportunidade de sair do mundo da lembrança para efetivar um desejo que foi retido, dadas as condições de vida. No entanto, essa narrativa é para além da lembrança, pois observa-se um ato narrativo completo, composto de pessoas e circunstâncias que conduzem à compreensão do que a quadrilha representou na vida da estudante 02, a ponto de transformá-lo em seu objeto de pesquisa, não só por uma estratégia de memória, mas como “uma atitude intencional e argumentativa, portanto: toda narrativa se origina em uma estratégia enunciativa” (MOTTA, 2013, p. 38).

Observa-se que as experiências adormecidas nas narrativas dos estudantes alimentam suas enunciações, uma vez que constituíram-se em pontos de partida para que pudessem se encontrar com seus objetos etnocenológicos, como mostra a estudante 03, ao narrar que:

Hoje posso dizer, até com certa segurança, que sou reflexo e fruto das experiências que colhi ao longo da vida, marcando e sendo marcada pelas festas das quais participei. A festa não é uma transcendência do real, mas antes o revela e transforma. Assim, quando festejamos, modificamos e somos modificados. Nossa história e cultura ficam marcadas definitivamente pelas experiências festivas [...].

Essa narrativa é importante, porque ao passar pelas mesmas dificuldades que a estudante 02, ela mostra que de todo processo de transformação sempre vai restar um melhoramento de si, ou como ela mesma afirma, “uma transcendência”, o que na visão de Greiner;



Bião (1999), é a etnocenologia em ação, pois esta será sempre produto das transformações vividas pelos sujeitos em seus meios. Por isso a festa assume papel preponderante na vida da estudante, por ser a marca de uma identidade coletiva do meio onde vive. Ou, como dito por Rodrigues (2010, p. 18): “um lugar de invenção e reprodução de práticas culturais [...]”.

É notório a capacidade das enunciações dos estudantes que estão sendo analisados, pois apontam para a capacidade da etnocenologia ser um construto que agregue diferentes elementos do olhar cênico, sobre o qual Bião (2011, p. 348) define que acontece em duas proposições:

O enunciado de ambas as proposições revela, também, seu foco de interesse ontológico. A primeira resume seu interesse na *performance*, sobre cuja polissemia devemos refletir adiante. A segunda concentra sua atenção, de acordo com o manifesto que a lançou e definiu a palavra Etnocenologia [...].

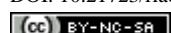
É preciso entender essas proposições na perspectiva de compreender a etnocenologia como atividade simbólica que envolve uma construção cênica e de estudo que se consagra em ambientes diversos, inclusive o próprio corpo, onde se desenvolvem “uma cena teatral, bastidores, banquete e, enfim, o corpo humano e seu derivado *artistas de feiras/festas*” (BIÃO, 2011, p. 349).

No quadro 03, os objetos e memórias entrelaçam-se, não só pelo caráter pedagógico que a festa possui, uma vez que das cinco temáticas, três estão associadas à festa no interior da escola. Esse fato remonta não só à perpetuação da cultura, mas práticas advindas dos Jesuítas que, no universo do seu método pedagógico, faziam da festa a inculcação da religião católica. No entanto, hoje essas festas, no âmbito da escola, como salienta Steil (2001), possuem representação do presente e uma visão de mundo própria, sem perder o passado de vista.

Quadro 3 - Aspectos das trajetórias de si e o entrelaçamento com o objeto de pesquisa

OBJETOS	MEMÓRIA	TÍTULO DO TRABALHO
Bloco Pai da Pinga	Festas	A relação entre as matrizes estéticas negras e portuguesas no Bloco de Carnaval Pai da Pinga do município de Óbidos – PA
Quadrilha junina	Importância para crianças e jovens	A espetacularidade da Quadrilha Fundo de Quintal de Aveiro – PA
Festival folclórico	Prática pedagógica	Festival folclórico do Colégio Dom Armando
Grêmio Recreativo Bloco da Pulga	Carnaval como símbolo de integração	Grêmio Recreativo Bloco da Pulga: A espetacularidade apresentada no carnaval de Santarém-PA
Danças juninas	Origem nordestina da comunidade	Danças juninas na escola municipal Julio Walfredo da Ponte

Fonte: Trabalhos de Conclusão de Curso - Santarém (2014)



Além do aspecto das festas associadas à escola, o carnaval comparece como uma das festas tratadas nestes objetos de pesquisa, já que se manifesta na análise dos blocos de carnaval no Município de Santarém, que segundo Souza e Guerra (2005), assumem o formato de um típico carnaval da floresta, que marcado pela presença indígena, incorporou elementos do carnaval do Sul e do Nordeste, especialmente pela abertura da Rodovia Transamazônica, cuja ponta é a rodovia Santarém-Cuiabá.

Dessa forma, a espetacularidade e a memória entrelaçam-se na definição desses objetos, como mostra a estudante 04 ao analisar a função do Bloco da Pulga no seu município, uma vez que:

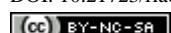
[...] a cultura transforma as pessoas e o carnaval faz isso com que o folião vai para passarela e extravasa tudo o que ele sente naquele momento, o bloco hoje contribui fazendo vários trabalhos diante da Comunidade Santarena.

Nessa análise, é possível observar que o carnaval cumpre o seu papel espetacular, pois o mesmo, como toda manifestação da cultura popular, torna-se referência social e cultural para sua comunidade, já que “[...] a presença da brincadeira tem um peso social real em relação ao tecido social” (DOUXAMI, 2007, p. 76). O Bloco da Pinga, como os demais blocos de Santarém, não cumprem somente o papel de brincadeira coletiva, mas vêm se convertendo em atitude social de ajuda à comunidade que o acolhe, além de representar um espetáculo vivo, sobre o qual Bião (2011, p. 354) esclarece que:

Na verdade, talvez fosse melhor como tradução a expressão *espetáculo ao vivo*, para designar aquele fenômeno que ocorre num mesmo tempo/espacô compartilhado por artistas e público, em mútua e simultânea presença, e que se constitui no cerne dos objetos de estudo da Etnocenologia.

A análise dos objetos de pesquisa eleitos pelos Estudantes do Curso de Licenciatura em Dança do PARFOR revelou que a espetacularidade tem íntima relação com a formação que estão recebendo, no sentido de compreender que os elementos da cultura popular e das expressões do cotidiano são interpretações dos saberes que se organizam através de seus rituais e ludicidade “[...] criando um contexto de afirmação, resistência e transformação social” (GOMES, 2007, p. 66).

Assim, é possível considerar que o campo educativo esteja em processo de aproximação com esses objetos advindos da cultura popular e do cotidiano, que segundo Bião (2011, p. 352) são consideradas moles e libertárias, pois envolvem “[...] performance, cena, corpo e presença são mais noções do que conceitos”, e isso causa estranheza no meio educacional pela



dureza como os conhecimentos são tratados; em arte, porém, se contemplam plenamente, pois “defendermos o uso de noções moles e escrita libertária, que defendemos a precisa escolha das palavras do discurso”.

No entanto, o autor alerta para o perigo da exaustão do uso do termo etnocenologia, que conduz a mal-entendidos no que se refere à compreensão do que realmente trata o termo, que “se interessam por fenômenos espetaculares das mais diversas culturas, acrescentando às possibilidades de malentendidos as dificuldades linguísticas de compreensão entre pessoas de idiomas e culturas diferentes” (BIÃO, 2011, p. 352).

Dessa forma, o presente artigo, ao analisar os objetos da cultura popular amazônica, presentes nas pesquisas de conclusão, identifica o entrelaçamento entre as histórias de vida e a etnocenologia no percurso formativo dos estudantes, observando que tal entrelaçamento se deu através do reconhecimento de grupos, mitos, crenças que representam práticas culturais de um determinado coletivo que se revela de várias formas, mas, especialmente no corpo de quem interpreta/vive as manifestações, tanto populares como do cotidiano. Isso, para a formação do professor de dança, representa a superação do paradigma do corpo perfeito ou do corpo que executa movimentos e técnica virtuosas. A partir dessa premissa, é possível conceber que a formação desse professor de dança não está aprisionada em padrões estéticos, mas tem o dever amplo de acolher diferentes possibilidades de expressão para alicerçar as transformações constantes pelas quais a cultura passa e que deve se constituir como conteúdo a ser praticado no interior das escolas.

Considerações em andamento...

O Curso de Licenciatura em Dança do PARFOR tem propiciado aos professores a oportunidade de vivenciarem uma formação não ortodoxa da dança, permitindo a esses profissionais exercitarem a busca por elementos para além da técnica de dança que se revelam em objetos investigativos e de estudo do cenário artístico que, presentes em rituais, cultos, cerimônias e interações sociais diversas, fundem-se no ato espetacular das manifestações, especialmente ligadas à cultura popular e do cotidiano.

Nesse sentido, analisar o entrelaçamento entre história de vida e etnocenologia no percurso formativo dos estudantes do referido curso tem sido fundamental, observando-se que os objetos de pesquisa ao longo da investigação estão atrelados a memórias e trajetórias dos estudantes-sujeitos da pesquisa, compreendendo que a memória é um tecido, na qual a experiência dos sujeitos é registrada, e no caso dos estudantes da licenciatura em dança, essa memó-



ria não é pessoal, é coletiva, já que os objetos investigados pelos estudantes eram advindos de grupos e comunidades amazônicas, logo, faziam parte de suas histórias de vida.

É necessário ressaltar que as histórias de vida, memórias, as narrativas e formação de professores são fios de um mesmo tecido por se encontrarem associados. No caso dos sujeitos deste artigo, foi possível observar que a etnocenologia foi a teoria que mais embasou a compreensão da realidade social e cultural de suas regiões, já que os objetos de pesquisa eram relacionados à construção coletiva da cultura imaterial que os ronda, a qual faz parte de um processo que se reconstrói a cada dia nos sujeitos que o vivenciam.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Estado da Arte da **Formação de professores no Brasil**. Educação & Sociedade, ano XX, n° 68, 1999. 301-309pp.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas/SP: Mercado das letras, 2002, 255p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006. 110p.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho (organizador). **Artes do corpo e do espetáculo: questões de etnocenologia**. Salvador/ BA: P&A Editora, 2007.

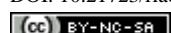
BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho (organizador). **Etnocenologia e a cena baiana: textos reunidos**. Salvador/BA: P&A Gráfica e Editora, 2009. p. 34-43.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. A Presença do Corpo em Cena nos Estudos da Performance e na Etnocenologia. **R.bras.est.pres.**, Porto Alegre, v.1, n.2, p. 346-359, jul./dez., 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 05 set. 2018.

DOUXAMI, Christine. Poder, política, manifestações populares e extensão turística no litoral norte da Bahia. **Colóquio Internacional de Etnocenologia. V Colóquio Internacional de Etnocenologia**. Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Salvador: Fast Design, 2007. 230 p.

GREINER, Christine.; BIÃO, Armindo (organizadores). **Etnocenologia: textos selecionados**. São Paulo: Annablume, 1999. 194 p.

GOMES, Célia Conceição Sacramento. O ritual e o lúdico nas tradições culturais: poéticas e performances. **Colóquio Internacional de Etnocenologia. V Colóquio Internacional de Etnocenologia**. Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Salvador: Fast Design, 2007. 230 p.



INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2015**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar/>. Acesso em: 05 set. 2018.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília/ DF: Editora da universidade de Brasília, 2013.

STEIL, Carlos Alberto. **Pluralismo, modernidade e tradição: transformações no campo religioso. Ciências sociais e religião**, n. 3, p. 115-129, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19418/000301876.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

SOUZA, César Augusto Martins de.; GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. **Baco na Transamazônica Paraense**: o carnaval reinventado e oficializado no município de Altamira, Pará. UFPA: 2005. Disponível em http://mafds.websimples.info/files/arquivo/100/TextoN008_Baco_na_Transamazonica_Paraense.pdf. Acesso em: 18 fev. 2015.

RODRIGUES, Airleise Sarges. A espetacularidade das festas das academias de dança de samba. Belém/ PA: **Ensaio Geral**, Edição Especial, v. 1, n. 1, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **História de vida e práticas de formação**: escrita de si e cotidiano escolar. Brasília: Programa Salto para o futuro, SEED/MEC, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pontes e muros: Pesquisa narrativa e trajetórias (auto) biográficas – O lugar da memória e a memória de lugar na educação rural. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisa (auto) biográfica, temas transversais**: memória, dimensões sócio-históricas e trajetória de vida. Porto Alegre: EDI-PUCRS, Natal: EDUFRN, Salvador: EDUNEB, 2012. 299p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ **Resolução n. 3.616, de 22 de novembro de 2007**. Aprova a criação do Curso de Licenciatura Plena em Dança. Belém/PA: CONSUL/ UFPA, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança - PARFOR**. Belém/PA: ETDUFPA, 2011.

Como referenciar este artigo

PEREIRA, R. A. G.; PAIXÃO, C. J. A etnocenologia, histórias de vida e percurso formativo: professores de dança. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 265-279, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11853

Submissão: 10/06/2018 Revisões requeridas: 23/09/2018 Aprovação final: 30/10/2018

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN INFANTIL: EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS SUPERVISADAS

INFANT EDUCATION PROFESSIONAL FORMATION: SUPERVISED TRAINING EXPERIENCES

Virginia Georg SCHINDHELM¹
Maria Luisa Furlin BAMPÍ²

RESUMO: O trabalho objetiva refletir sobre nossa experiência como professoras do estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, compreendido como um campo de conhecimentos que supera a tradicional atividade prática instrumental. Aluno(a)s deparam-se com realidades cotidianas nas escolas de Educação Infantil onde vivem a ruptura teoria/prática necessária como área formativa de estudos e construções educacionais. Destacamos Japiassu e a pedagogia da incerteza porque rompe com dogmas e verdades absolutas no processo educativo, dialogamos com Vygotsky e a ênfase na compreensão dos sentidos e significados de vivências e com Nóvoa sobre a atividade docente e a reflexão sobre as práticas. Os autores e suas teses nos ajudam a entender a formação docente como um campo epistemológico.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Estágio supervisionado. Educação infantil.

RESUMEN: *El trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre nuestra experiencia como profesores de las prácticas supervisadas obligatorias en el curso de Pedagogía de la Universidad Federal Fluminense, que se entiende como un campo de conocimiento que supera la tradicional actividad práctica instrumental. Los/las estudiante/s se enfrentan a realidades cotidianas en las escuelas de Educación Infantil en las que la ruptura teoría/práctica necesaria como espacio formativo de estudios y construcciones educativas. Ponemos énfasis en Japiassu y la pedagogía de la incertidumbre porque rompe con dogmas y verdades absolutas en el proceso educativo, dialogamos con Vygotsky y el énfasis en la comprensión de los sentidos y significados de vivencias y con Nóvoa sobre la actividad docente y la reflexión sobre las prácticas. Los autores y sus tesis nos ayudan a entender la formación docente como un campo epistemológico.*

PALABRAS-CLAVE: Formación docente. Prácticas supervisadas. Educación infantil.

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF), Santo Antônio de Pádua – Rio de Janeiro – Brasil. Professora adjunta no Departamento de Ciências Humanas (PCH). ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-7259-9169>>. E-mail: psicovir@terra.com.br

² Universidade Federal Fluminense (UFF), Santo Antônio de Pádua – Rio de Janeiro – Brasil. Coordenação Acadêmica do Ensino Superior. ORCID <<https://orcid.org/0000-0003-1919-0230>>. E-mail: luisa.bampi@uol.com.br

ABSTRACT: *The goal of this work is to reflect our experience as teachers in a compulsory supervised training in Pedagogy course at Federal Fluminense University, which is a knowledge field that overcomes the instrumental traditional activity practice. Students face the interruption between theory/practice which is necessary as a formative area in educational studies and constructions in everyday school realities in Infant Education, where they live. We emphasize Japiassu with his uncertain pedagogy which breaks doctrines and absolute facts in the educational process, talk to Vigotsky and his emphasis in the meaning understandings and the existance meanings and also with Nôvoa about the teaching activity and the practices of reflexion. Authors and their thesis help us understand the teaching formation as an epistemological field.*

KEYWORDS: *Teachers' degree. Supervised training. Infant education.*

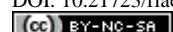
Introdução

O trabalho sobre o qual faremos algumas reflexões é resultado de nossa experiência como professoras de uma disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense sobre estágio supervisionado, quando alunos e alunas saem do âmbito acadêmico e deparam-se com realidades dos cotidianos nas escolas de Educação Infantil que elegeram para vivenciarem práticas e experiências num universo desconhecido e, muitas vezes, assustador pelas questões e experiências que vivenciam no dia a dia escolar.

No movimento de formação de sua carreira entendemos que todo profissional da Educação Infantil deveria conhecer mais profundamente sobre os campos da Educação, da Aprendizagem e do Desenvolvimento Infantil, entender a criança como sujeito social e da cultura, para que pudesse perceber-se e constituir-se em um(a) educador(a) mais apto(a) para os embates e exigências cotidianas (VASCONCELLOS, 2001).

No entanto, temos a clareza de que esses campos do conhecimento, assim como todos os outros também científicos, não se constituem como verdades definitivas ou mesmo portos seguros, conforme nos apontou Japiassu (1983, p. 13) ao postular “a instauração de uma pedagogia da incerteza, da insegurança e da provisoria, incapaz de parâmetros dogmáticos e absolutos [...]”.

Desejamos apresentar relatos trazidos por nosso(a)s estagiário(a)s, alunos e alunas da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, que nos deram a oportunidade de discutir e refletir sobre teoria e prática na formação docente e também sobre a importância de uma formação continuada aos profissionais de educação. Estamos certas que “quem acredita em certas verdades científicas ou filosóficas como se fossem um porto seguro esconde, no fundo, um



medo básico não superado e uma angústia não resolvida. Melhor ainda, faz delas um mito” (JAPIASSU, 1983, p. 13).

Nesse sentido, buscamos não apenas ensinar nossos futuros docentes a ser um(a) educador(a) infantil, mas também repreender com eles que a vida real e produtiva exige criatividade e se baseia no confronto diário da crítica e autocrítica de um compromisso entre o fatal e o possível (*ibidem*, p. 15).

De modo a nortear nosso trabalho com o(a)s estagiário(a)s, partimos de alguns questionamentos iniciais:

- as aprendizagens fundamentais à docência na Educação Infantil vinculam-se a quê?
- onde pretendemos chegar, como supervisoras de estágios, ao observamos propostas e práticas pedagógicas descontextualizadas, empobrecidas e sem intencionalidade clara?

Frente às questões declaradas, nosso artigo organiza-se em duas sessões onde entrelaçamos postulados teóricos, relatos de nosso(a)s aluno(a)s e nossas reflexões sobre as contribuições que um estágio supervisionado pode oferecer para a formação do(a) futuro(a) profissional de Educação Infantil sem deixar de admitirmos que “é muito doloroso descobrirmos ou reconhecermos os limites de nosso pensamento”, na medida em que vivemos cotidianamente o drama da incerteza e da insegurança diante do mito do porto seguro e sua ideia sempre escondida de que toda produção intelectual seria genial ou poderia perdurar para sempre, segundo Japiassu (1983, p. 15).

Estágio e formação docente: um campo epistemológico

Entendemos que alunos e alunas em processo de formação docente deveriam vincular suas aprendizagens acadêmicas e pessoais às especificidades e às singularidades das crianças, com ênfase nas dimensões dos cuidados/educação com/dos pequenos e naquelas que se referem ao desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo e sociocultural.

Nosso(a)s estagiário(a)s observaram inúmeras vezes nas atividades vivenciadas nas escolas que as propostas sugeridas num momento de intervenção eram desconsideradas, levando-os ao sentimento de incapacidade para fazer, criar, inventar e reinventar práticas educativas. “Eu achava que estava tendo uma boa formação; agora, estou chocada com a realidade daquelas crianças, e nem sei por onde começar. Na prática a teoria é outra” relatou uma de nossas alunas.

Uma questão que sempre nos deixou sensibilizadas diz respeito ao olhar e sentimento de graduando(a)s sobre seus cursos como teóricos e bem distantes da profissão docente que

“só se aprende na prática”. Alguns se referem a certos professores e disciplinas como “só teóricos, mas quando vamos estagiar vemos que prática e teoria não se encontram”. Então, diante de situações novas, vivem uma ruptura, deparam-se com a realidade onde só o domínio das Ciências da Educação não são suficientes. Com isso, o(a)s aluno(a)s argumentam que a universidade está distante da realidade e parece que o mundo real e o mundo acadêmico convivem paralelamente.

Japiassu (1983, p. 16) já nos alertava há longo tempo que “o aluno ingressa na universidade com uma série de estereótipos que se devem, pelo menos em parte, à própria universidade e a seu corpo de professores”. Um desses estereótipos é a ilusão do professor apresentar-se aos alunos como porto seguro que lhes ensina ou transmite “a própria verdade ou, então, a verdade de um autor que lhe serve de muleta intelectual” (*ibidem*). Essa pedagogia não forma pesquisadores de verdade, assegura o autor, mas reduz a educação a um mero ensinar o já sabido, transmitir o já estabelecido ou mesmo reproduzir o já produzido. Seria esse mesmo o nosso papel ou a nossa função como professoras supervisoras de estágios?

Frente a essa questão, evidenciamos que a reprodução de práticas no cotidiano escolar infantil se faz muito mais presente do que as discussões e o desejo de aprimoramento vislumbrados nos cursos de formação docente, dentre eles, a Pedagogia.

No entanto, fazemos um esforço para levar o(a)s estagiário(a)s a compreender a relevância dos estágios curriculares, na medida em que, por meio deles, os/as futuros/as professores/as têm a possibilidade de vivenciar teorias estudadas e práticas pedagógicas articulando-as aos seus cursos de formação num valioso intercâmbio de conhecimentos teóricos e práticos (GUIZZO, FELIPE, 2012). Sendo assim, os estágios precisam ser apresentados aos graduandos como espaços de formação, que possibilitam estudos e interpretações de realidades educacionais em futuras áreas de atuação. Reitera Japiassu (1983, p. 17) que:

[...] constitui tarefa do educador provocar nos alunos desequilíbrios ou necessidades psicológicas, desejo de pesquisa, espírito de busca, sede de descoberta. Porque a ação educativa sempre supõe a reforma de uma ilusão, um processo contínuo de retificação das ilusões perdidas.

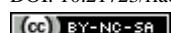
Na busca por construir nossos conhecimentos sobre a prática de nosso(a)s aluno(a)s nos cenários de seus estágios, elegemos para as nossas reflexões a perspectiva sócio histórico cultural de Vygotsky por meio da qual buscamos sempre compreender os sentidos e os significados de todos os artefatos culturais que escolas e crianças constantemente consumiam,

ressignificavam, transformavam e reinventavam e teciam individual e coletivamente nas múltiplas redes de saberes, valores, sentimentos e pensamentos. Artefatos culturais são entendidos como produtos/instrumentos criados e desenvolvidos pelo ser humano, como espécie diferenciada das demais, para transformar por meio de ações a natureza. Torna-se assim, um elemento interposto entre o homem e o objeto de seu trabalho, constituído por meio de ideologias ou políticas, num processo privilegiado de relações homem/mundo (OLIVEIRA, 1997). Assim, qualquer cenário inserido na sociedade humana precisa ser visto e compreendido como uma totalidade em constante transformação, num sistema dinâmico e contraditório em processo de mudança, em processo de desenvolvimento. “Assim como todo homem vive diariamente o problema da incerteza e da insegurança, também os cientistas vivem o mesmo drama”, sustenta Japiassu (1983, p. 15). Afinal, a ciência é um fenômeno social como outro qualquer e sua organização e seus membros se submetem aos mesmos parâmetros sociais, completa o autor (*ibidem*).

Frente a isso, tomar contato com o cotidiano, implica em participar de uma realidade impactante, apreendida pelo sujeito sem julgamento prévio (TOASSA, SOUZA, 2010). Nesse sentido, o conceito de vivência relaciona o sujeito, em suas características pessoais, ao meio em que se encontra; negativas ou positivas, as vivências são singulares e revestidas de um caráter irracional marcado por sentimentos e sensações que demandam compreensão após vivenciadas (*ibidem*, 2010).

Questionamo-nos, então, como acolher as percepções singulares das vivências de nosso(a)s estagiário(a)s nos cotidianos escolares? Como transformar essas vivências em experiências pessoais e acadêmicas que possam contribuir no processo de formação desse(a)s futuro(a)s docentes?

Além das atividades da sala de aula há nos estágios a necessidade de desenvolver atividades não só relativas à docência, mas também à gestão educacional, com possibilidades de produzir uma avaliação dessa experiência e sua autoavaliação (DCN – Curso de Pedagogia/2005). Refere-se a uma demanda de atender todo o processo paralelo à sala de aula que ocorre nas instituições escolares. O sistema de gestão das informações de documentação de alunos e atenção às diretrizes curriculares dos processos pedagógicos, as respostas às instituições reguladoras da educação MEC, Secretarias de Educação, dentre outras. Além disso, torna-se ainda necessário compreender o projeto pedagógico daquela escola e adentrar na filosofia de cada instituição escolar, cada uma com uma cultura e com direcionamentos específicos, sem deixar de mencionar as rotinas de planejamento, as reuniões, os calendários, dentre outros.



Também destacamos a perspectiva sócio histórico cultural e a compreensão do que a escola apresenta como valor institucional, desde a sua representação naquela comunidade: como foi fundada? Quem são os professores? Como são organizados os espaços físicos? Acreditamos que as mediações culturais compreendem muito mais do que as teorias que se apresentam aos futuros docentes.

Nossa prática como professoras na Educação levou-nos a compreender o estágio como um campo de conhecimentos, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. E, enquanto campo de conhecimentos, produz-se na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio constitui-se ainda em atividade de pesquisa. Japiassu (1983) nos orienta sobre o empenho em formar a inteligência de nossos alunos utilizando a ação pedagógica com o objetivo de promover, inventar ou reinventar nossa cultura, encarnando assim o poder do conhecimento e da reflexão crítica.

Ora, o pensamento é um trabalho, nas palavras do autor. Não se limita a uma mera apropriação de dados empíricos ou conceituais. Sua tarefa fundamental consiste em transformar o não-sabido num saber produzido, em transformar o saber do senso comum, da experiência imediata, num saber mediatisado pela reflexão [...] Se temos que ensinar algo a nossos alunos, que lhes ensinemos a pensar, que lhes ensinemos a aprender, a se construírem e a se reconstruírem, a fazerem perguntas e a questionarem, o já sabido (JAPIASSU, 1983, p. 17).

Mediante essa argumentação, consideramos um estágio curricular supervisionado como um momento de aproximação com a realidade escolar, onde o/a aluno(a), futuro(a) professor(a), pode praticar as teorias aprendidas ao longo do curso, buscando uma relação entre a teoria e a prática. Entendemos ainda como fundamental e prioritário que esse seja um dos principais momentos para conhecer o ambiente em que futuramente irá atuar.

Relevante se torna considerar o postulado de PIMENTA (2008, p. 70) quando alerta que não se deve “[...] colocar o estágio como o polo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente a teoria estudada no curso, que por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola [...]”.

Em consonância com a autora, Nóvoa (2011) defende que o contato com o contexto da atividade docente precisa ser tomado como um campo de reflexão sobre as práticas, especialmente, os primeiros anos de atividades na docência. Os profissionais da educação como a pedagogia e as licenciaturas, similar a outras profissões, antes de exercerem suas atividades de forma autônoma são acompanhados, orientados, ou mesmo fazem residência.



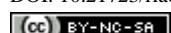
Contrariamente aos profissionais da docência que no último ano do curso procuram um local, nem sempre uma escola, e, com muita dificuldade, realizam um estágio que é apresentado a um orientador, que lê. Por vezes apenas lê e o avalia no último semestre, por ocasião da conclusão do curso, sem uma reflexão sobre as questões que são descritas. Quando há espaço para reflexão é em um encontro ou outro durante o semestre que antecede o final do curso no qual o estagiário é “lançado” na sala de aula. Esse distanciamento entre o fazer e a universidade se manifesta com seus orientadores que, muitas vezes, desconhecem a realidade da escola.

Segundo Pimenta (2008), o estágio é um componente curricular com um campo de conhecimento próprio e um momento investigativo, levando a uma reflexão e intervenção. Sua finalidade é colaborar no processo de formação de educadores/as, para que haja compreensão e análise dos espaços de atuação, a partir de uma inserção profissional crítica, transformadora e criativa. O estágio servirá para que o aluno se localize e reconheça o espaço escolar como seu futuro campo de atuação e para que comece a formar sua identidade docente. O curso, as disciplinas e as experiências adquiridas ao longo da graduação, tudo isso, deve convergir para o estágio curricular supervisionado, é a hora de se colocar na posição de professor, momento de deixar de lado as incertezas e partir para a ação docente.

Concordamos com Krug (2008) que o estágio deve ser [...] concebido como uma experiência, ou seja, como um conjunto de vivências significativas através das quais o estagiário identifica, seleciona, destaca os conhecimentos necessários e válidos para a sua atividade profissional.

Ressaltamos com nosso(a)s aluno(a)s a importância de viverem um estágio como um processo de construção reflexiva, na medida em que se constitui como uma vivência com aspectos capazes de incitar a dúvida e de fornecer pistas que estimulem seus processos de autoria. Por sua vez, pode, também, favorecer a construção de conhecimentos que possam explicar as contradições próprias do nosso tempo no campo educacional sem, no entanto, deixar de estar ciente do que nos alerta Japiassu (1983):

[...] o educador não é alguém que detém ciumentamente o monopólio da verdade sobre determinado setor do conhecimento. Muito menos ainda, alguém que procura impor sua verdade aos outros, pois não possui uma concepção da verdade como fórmula universal. A verdade do conhecimento é uma procura e não uma posse, assegura o autor (*ibidem*, p. 43).



Além disso, as atividades de estágios mostram-se como momentos de compartilhamento entre teorias e práticas, tanto para os/as alunos(a)s estagiário(a)s, como para os/as docentes que o/as supervisionam. Nesta perspectiva, ambos terão a oportunidade de dar sentido e significado a sua profissão, constituindo um processo de aprendizagem que é contínuo e intrínseco à ação e à formação docente, em face das exigências e dos desafios impostos na contemporaneidade. Assim, [...] o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão [...] (PIMENTA, LIMA, 2008, p. 127).

Nesse espaço dialético entre estagiário(a) e orientador(a) o que dizem o(a)s aluno(a)s de suas práticas? O próximo item explora algumas questões sobre esse caleidoscópio que é o cotidiano de uma escola de educação infantil.

Estágios: por uma vivência que supere a imitação de modelos.

Como nos diz Vygotsky (1991), a estrutura e o funcionamento das funções superiores da mente humana é produto de processos construídos nas ligações entre a história individual do sujeito e a história social, não como um ser passivo, mas em uma relação dialética regida pelo processo de internalização. Tal processo ocorre inicialmente fora do indivíduo (interpsicológico), como é o caso da linguagem e da cultura e, posteriormente, internamente, por um processo intrapsicológico. Assinala-se que a internalização envolve uma série de transformações, abarcando a interatividade desse sujeito com os conhecimentos e instrumentos passados e os presentes que o constituem, além de fazer projeções futuras.

Inspiradas nos aportes de Vygotsky (1991) defendemos a prática do estágio enquanto um processo para além do estagiário em campo apenas para a observação passiva, mas como um campo de estudos que potencializa o conhecimento do sujeito.

Segundo Nóvoa (2011), um profissional se faz pela reflexão sobre sua prática, não apenas pela prática, assim precisamos de experiências enquanto ato coletivo para ir produzindo um saber docente de consciência pedagógica, de partilha. Isto é, um professor precisa não apenas saber matemática para se tornar professor. Mais do que isso é necessária a capacidade de compreensão e de dar sentido aos conhecimentos matemáticos na relação com a docência.

Destacamos o exemplo de um trabalho desenvolvido pelos alunos em uma escola de Educação Infantil localizada em Niterói, na comunidade chamada Caramujo. Conta com infraestrutura invejável, mas o local é dominado pelo tráfico e representa um risco para todos.



Foi narrado um projeto para os pequenos de resgate à história do bairro: A história do bairro, contada por uma mãe. O bairro chamava-se Vila Verde porque tinha muitas árvores, nele corria um rio chamado Caramujo. Atualmente o nome do rio dá o nome à comunidade. O conhecimento da história daquele contexto social oferece um referencial diferente para os pequenos e quem sabe de transformação das imagens de morros com casas suspensas, muito lixo, representadas nos desenhos que fazem...

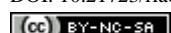
Da mesma forma que compartilhamos as experiências daqueles que fazem parte da história da comunidade, devemos cuidar dos novos professores, como defende Nóvoa (2011). Afirma que é no seio, no coração da profissão, no fazer docente, que devemos promover uma cultura mais partilhada por meio de equipes de supervisão, tutoria, etc., para assim o professor gradativamente obter os saberes necessários ao exercício da profissão. Somente assim torna-se autor de suas propostas, problematizando aquilo que enquanto participante ativo leva para o cotidiano das orientações e discussões de modo a promover a articulação teórica e prática para a compreensão dos processos e mediações evidenciadas no fazer pedagógico em um contexto social e cultural de organização e desenvolvimento docente, como assinala Vygotsky (1991)

Para o autor, o homem estabelece com o mundo uma relação indireta, mediada por signos e instrumentos criados por si próprio. Destaca-se que, na contramão da perspectiva de apenas uma adaptação aos conhecimentos socialmente construídos, precisamos estabelecer com os discentes um processo de reflexão sobre as práticas e as mudanças sociais que a sociedade e a escola se apresentam aos nossos estagiários, distinta de um processo escolar no qual são propostos a resolver problemas padronizados, como refere o autor (VIGOTSKY, p. 88).

Além disso, assinala Nóvoa (2011), a universidade precisa institucionalizar o espaço onde se construam as práticas da pedagogia do isomorfismo, que se faça na universidade exatamente aquilo que diz que se deve fazer na prática, na escola. Temos que inventar o lugar de produção de profissão no qual deve haver coerência, onde se vai produzindo a docência.

Como nos disse uma aluna: “muitos são os professores que possuem um discurso muito diferente de suas práticas. - Dizem que devemos ser sensíveis aos nossos alunos, no entanto, esse mesmo professor não é com a gente”. (Diário das aulas, citação da aluna, agosto/2014).

Frente a essa observação, destacamos que não há como pensar a escola que recebe estagiário(a)s numa dinâmica de relações em que o professor orientador entenda a licenciatura enquanto um projeto coletivo menos verticalizado. Torna-se fundamental pensar e refletir



sobre as práticas para que sejam mais colaborativas, de um trabalho que não privilegie o trabalho solitário do professor na sala de aula de modo verticalizado porque esse modelo repetirá a docência da mesma forma na educação infantil.

Diante desse cenário questionamos: por que os discentes do curso de Pedagogia que, mesmo após terem debruçado seus estudos no aperfeiçoamento teórico, continuam repetindo modelos? E ainda, como o estágio, no curso de Pedagogia, poderia possibilitar uma superação desse trabalho pedagógico docente? O problema torna-se ainda maior quando nos deparamos com discentes egressos do curso de Pedagogia e temos a sensação de não os reconhecer. Evidenciamos nesse sentido que a reprodução de práticas se faz muito mais presente que as discussões e o desejo de aprimoramento vislumbrado no curso de Pedagogia. Uma das nossas hipóteses é que, quando chegam ao campo de trabalho, os modelos são mais fortes e impressos de tal modo na realidade que os novos professores, ao invés de questioná-los, os repetem.

Um formato de estágio pautado na imitação de modelos, como apontam Pimenta e Lima (2004):

O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar os modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação, se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 36).

Em resposta às questões que privilegiam a teoria em detrimento da prática, ou ao contrário, que privilegiam a prática ao invés da teoria, concluímos em consonância com Nóvoa (2011), que a formação do professor não deve assumir e responder à dicotomia, porque ambas são importantes. Não devemos nos fechar em nenhuma das extremidades seja da teoria ou da prática, porque falar de qualquer profissão é afirmar a importância das duas dimensões, as teóricas e as práticas.

Os professores são aqueles que podem melhorar a educação. Para isso, devem exercitar uma análise constante dos seus saberes e fazeres.

Considerações finais

O tema estágio e prática, assim como construção de conhecimentos a partir dessa vivência, desencadeia muitas inquietações. Cabe lembrarmos que construção dos saberes também está atrelada à criação, à invenção de novas formas de ensinar e aprender. Inovar é



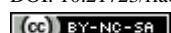
preciso, porém com prudência e responsabilidade, de modo a evitar prejuízos ao futuro profissional. Para que isso não aconteça, faz-se necessário a clareza de que não estamos desenvolvendo padrões ou mesmo fórmulas para o desenvolvimento dos estágios. A busca por melhorias e vontade de acertar costuma ser uma constante tanto para nós orientadoras como para nosso(a)s estagiário(a)s, sempre lembrando que “[...] a vivência concreta na escola, o contato com as incertezas, as alegrias, os conflitos e os sonhos se traduzem em maior integração entre professores e alunos”, conforme aprendemos com Pimenta e Lima (2008, p. 243).

Nessa perspectiva, persistimos sobre a importância do desenvolvimento dos estágios nos espaços escolares e não escolares, garantindo não apenas uma boa relação pedagógica entre docentes e discentes, no ingresso da experiência profissional dos/as futuros/as licenciados/as, mas também colaborando para que esses docentes construam-se como cientistas e pensadores distanciados de dogmatismos, de verdades absolutas e de saberes definitivos que evidenciem uma ciência da educação em estado de agonia. Japiassu (1983, p. 20) nos alertou que “não pode haver verdade absoluta no domínio do conhecimento humano, no sentido que seria o ponto final, o ponto de perfeição do conhecimento”. Porque ela é sempre uma etapa de um processo de constante aproximação. Ou, em outras palavras, a verdade é uma realidade histórica, relativa, que nos leva a admitir a provisoriação de todo e qualquer modelo explicativo.

Cabe a nós a formação de formadores sem pensar na dimensão humana? Impossível se torna desconsiderar um processo formativo como uma construção consciente que ocorre no contato, nas experiências práticas, na vivência e convivência cotidiana com os Outros sociais. Resgatamos Vygotsky quando nos ensina sobre as formações afetivas nas vivências mais complexas pelas quais podemos utilizar e até mesmo compreender nossos estados passageiros de expressões singulares como fusões de pensamento, linguagem e emoção/afeto (TOASSA, SOUZA, 2010).

Nosso papel como professoras orientadoras também é garantir às/-aos futuro(a)s professore(a)s o acesso à ciência e à cultura marcados pelas múltiplas vozes e pela interação com o Outro, como nos asseguram os postulados vygotskyanos.

Convidamos nosso(a)s leitor(a)s a repensar a formação docente enquanto um espaço para desenvolver a capacidade de construir sempre e ordenar os conhecimentos e as atividades pedagógicas, além da capacidade de compreendê-los como uma determinada ciência. Destacamos que, fundamental num processo formativo é a constância ininterrupta de construir e dar sentido aos conhecimentos. Para tal é também aconselhável criarmos na universidade



espaços para vivências das práticas pedagógicas com as quais nosso(a)s estagiário(a)s se deparam nos cenários escolares da Educação Infantil. Temos que abrir e recriar o lugar da reflexão e análise sobre os fazeres e saberes pedagógicos como um campo epistemológico de formação para professore(a)s. Afinal, “uma das funções de todo conhecimento humano consiste em delimitar o campo do possível, não em fixar a ideia de uma verdade intangível e eterna”, nas palavras de (JAPIASSU, 1983, p. 23).

REFERÊNCIAS

GUIZZO, Bianca.; FELIPE, Jane. Legislação e políticas públicas para a Educação Infantil: articulações com a formação docente, **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 3, set./dez. 2012.

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza e outros estudos**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KRAMER, Sonia.; CORSINO, Patricia.; NUNES, Maria Fernanda. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. São Paulo: **Educação e Pesquisa**. v. 37, n. 1, 220 p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* Estágio Curricular supervisionado em Educação Física: significado e importância sob a ótica dos acadêmicos do curso de licenciatura. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF/UFSM); apresentado no **XXVII Simpósio Nacional de Educação Física**, Pelotas - RS, 2008.

NÓVOA, Antonio. Como formar professores para o futuro. **III Encontro PIBID**, 2011, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KrR1aJ5A9Go>. Acesso em: 11 jan. 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

TOASSA, Gisele.; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vygotsky. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642010000400007&script. Acesso em: 29 jan. 2018.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Formação dos Profissionais de Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 98-111, jul 2001. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>. Acesso em: 26 abr. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



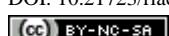
Como referenciar este artigo

SCHINDHELM V. G.; BAMPI, M. L. F. Formação de profissionais de Educação Infantil: experiências de estágio supervisionado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 280-292, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11099

Submissão: 28/02/2018

Revisões requeridas: 30/05/2018

Aprovação final: 26/08/2018



IMPACTOS DO PIBID SOBRE ATUAÇÃO DE PROFESSORES EGESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

IMPACTOS DEL PIBID SOBRE LA ACTUACIÓN DE PROFESORES EGRESOS DEL CURSO DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PIBID IMPACTS OVER THE WORK OF TEACHERS EGRESS FROM SPECIAL EDUCATION UNDERGRADUATE COURSE

Cariza de Cássia SPINAZOLA¹
Márcia Duarte GALVANI²

RESUMO: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) destaca-se por oportunizar experiências de docência aos alunos dos cursos de licenciaturas. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi identificar os impactos que o PIBID da UFSCar/subprojeto do curso de licenciatura em Educação Especial tem ou teve sobre a prática docente na percepção de educadores especiais em seus anos iniciais de carreira. Participaram da pesquisa 19 egressos do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que foram divididos em dois grupos, sendo o G1 formado por 10 egressos que participaram do PIBID e o G2 formado por 9 egressos que não participaram do PIBID. O estudo caracterizou-se como descritivo e o instrumento utilizado para coleta de dados consistiu em um questionário com perguntas abertas. O procedimento de coleta foi por meio do contato com os coordenadores do curso de Licenciatura em Educação Especial e coordenadores do PIBID/subprojeto do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. Os resultados indicaram que ambos os grupos revelaram aspectos positivos em diversos projetos e programas, porém no G1 percebe-se que os professores destacaram que as experiências vivenciadas pelo acesso ao PIBID são importantes em suas práticas atuais, assim como a proposta do trabalho colaborativo, o qual não apareceu no G2. Em relação ao G2, notou-se o estágio como a experiência relevante para atuação, assim como o aprendizado no cotidiano e o aprendizado durante as aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. PIBID. Prática docente.

RESUMEN: *El Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID) se destaca por dar la oportunidad de experiencias en docencia a los alumnos de los cursos de profesorados. En este sentido, el objetivo de la investigación fue identificar los impactos que el PIBID de la UFSCar/subprojeto del curso de profesorado en Educación Especial ejerce o ejerció a la práctica docente en la percepción de educadores especiales en sus años iniciales de carrera. Participaron de la investigación 19 egresos del curso de Profesorado en*

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-5197-5834>>. E-mail: carizaspinazola@gmail.com

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Prof. Dra. Adjunta do Departamento de Psicologia. ORCID <<https://orcid.org/0000-0003-1092-746X>>. E-mail: marciaduar@yahoo.com.br

Educación Especial de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), que fueron divididos en dos grupos, siendo el G1 formado por 10 egresos que participaron del PIBID y el G2 formado por 9 egresos que no participaron del PIBID. El estudio fue caracterizado como descriptivo y el medio utilizado para la recopilación de los datos se constituyó en un cuestionario con preguntas abiertas. El procedimiento de recopilación se dio por medio del contacto con los coordinadores del curso de Profesorado en Educación Especial de la UFSCar. El análisis de los datos se realizó por medio del análisis de contenido. Los resultados indicaron que ambos grupos revelaron aspectos positivos en distintos proyectos y programas, pero en el G1 se percibe que los profesores destacaron que las experiencias vividas por el acceso al PIBID son importantes en sus prácticas actuales, así como la enseñanza colaborativa, la cual no apareció en el G2. Con relación al G2, fue percibida la pasantía como la experiencia relevante para actuación, así como el aprendizaje en el cotidiano y el aprendizaje durante las clases.

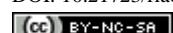
PALABRAS CLAVE: *Educación especial. PIBID. Práctica docente.*

ABSTRACT: *Scholarship for Teaching Initiation Institutional Program (PIBID) outstands for giving opportunity of teaching experience to undergraduate students. In this sense, the purpose of this research was to identify the impacts that UFSCar PIBID subproject of Special Education undergraduate course has or had over the teaching practice, according to the perception of special educators in their first years of career. 19 egresses majored in Special Education at Federal University of São Carlos (UFSCar) participated of this research. They were divided in two groups: G1, composed by 10 people who were members of PIBID and G2, composed by 9 people who were not members of PIBID. The study was characterized as descriptive and the tool used for data collection consisted of a questionnaire with open questions. The collection procedure was done through contact with the coordinators of Special Education undergraduate course and coordinators of UFSCar PIBID subproject. The data analysis was performed through content analysis. The results indicated that both groups demonstrated positive aspects in many projects and programs. However, in G1 it is possible to notice that the teachers highlighted that the experiences held through the access to PIBID are important in their current practice, as well as the collaborative teaching, which was not present in G2. About G2, it was possible to notice the internship experience as relevant to their practice, as well as daily learning during classes.*

KEYWORDS: *Special education. PIBID. Teaching practice.*

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa que tem como objetivo contribuir para formação inicial de licenciandos para futura atuação na Educação Básica, incentivando o magistério em escolas públicas, melhoria do nível da qualidade da formação inicial nos cursos de licenciatura no ensino superior, oportunidades de experiências e práticas docente, por meio da inserção dos licenciandos na escola pública e contribuições no âmbito da relação teoria e prática (PORTARIA CAPES, 2010). Além do



aperfeiçoamento dos discentes e professores da rede, o PIBID visa à melhoria da educação básica brasileira (BRASIL, 2010).

O PIBID oferece bolsas aos alunos que realizam atividades pedagógicas nas escolas públicas de educação básica, proporcionando experiências que incentivem a relação entre teoria e prática (PORTARIA CAPES, 2016). A garantia de bolsas é regulamentada pela Lei n. 11.273/06 que autoriza o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a conceder bolsa de estudo ou pesquisa a programas que visem contribuir com a formação de professores. Desse modo, todo aluno matriculado regularmente em algum curso de licenciatura de nível superior pode integrar o PIBID, desde que este esteja implementado no curso (BRASIL, 2010).

Segundo Gatti (2013), iniciativas que favorecem a formação inicial de professores vêm se disseminando, tendo como foco principal os personagens centrais no processo educacional. Para a autora, estes programas surgem devido à constatação da necessidade de maior qualidade na formação inicial dos alunos nas universidades, assim como no ensino das escolas de educação básica.

Buscando mostrar sobre a efetivação do PIBID, Verdum (2014) realizou uma pesquisa que objetivou apresentar e discutir quais os objetivos e resultados de estudos sobre o PIBID. Para responder aos objetivos, foi realizado um levantamento no banco de Teses e dissertações da Capes e nos trabalhos apresentados na XVI Reunião do Endipe de 2012. Os resultados mostraram que os 14 trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações apontaram aspectos positivos do PIBID, principalmente com relação à contribuição na sua formação no que diz respeito à reflexão da prática docente, relação entre instituição formadora e unidade escolar. Na XVI Reunião do Endipe de 2012 foram encontrados 46 trabalhos que em sua maioria revelaram sobre avaliação dos projetos e ações desenvolvidas, e um número menor de estudos relacionados à concepção do professor formador. Esse estudo destacou que se torna importante olhar os impactos que o programa assumiu para as IES e nas escolas públicas, pois a forma “como cada um vive a profissão de professor é tão mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes práticos e teóricos” (NÓVOA, 1995, p. 33).

Visto a importância de se olhar os impactos do PIBID, a pesquisa de Santana (2015) teve como objetivo analisar as repercussões do PIBID da Universidade do Recôncavo da Bahia (UFRB) na iniciação profissional docente dos egressos deste programa, mais especificamente, na dimensão da profissionalização. Participaram do estudo 14 professores da



rede municipal de Amargosa; entre estas 7 eram egressas do PIBID e 7 não fizeram parte do programa. Os dois grupos contaram com professoras formadas pela UFRB. A formação inicial das participantes era em pedagogia e matemática. A técnica utilizada para coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram muitos aspectos semelhantes no início da carreira dos dois grupos. Porém percebeu-se na comparação entre os grupos de professoras que aquelas que foram bolsistas do PIBID demonstraram ter maiores habilidades para controlar e disciplinar a turma, menores dificuldades com relação a metodologias de ensino e avaliação e que o PIBID causou impactos positivos nos anos iniciais de carreira.

Portanto, investigar uma instituição e uma área específica relacionada às influências que o PIBID assume em uma dada realidade é importante para revelar problemáticas e pontos positivos acerca da formação inicial dos licenciandos. Nesse âmbito, o foco deste estudo é o PIBID/UFSCAR, subprojeto do curso de Licenciatura em Educação Especial.

Nessa perspectiva, o PIBID/Educação Especial visa essa inserção dos alunos bolsistas nas escolas por meio da colaboração entre professor da sala regular e licenciando, a fim de beneficiar a escolarização e consequentemente a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas, por meio de adaptações adequadas a cada aluno. Além disso, preconiza oferecer experiências aos licenciandos do curso de Licenciatura em educação especial, no sentido de perceberem que a formação é composta pelas vivências e embates da prática e suas necessidades (PIBID/EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013).

Duarte, Campos e Vilaronga (2014) objetivaram analisar as experiências relatadas por bolsistas do PIBID da Educação Especial da UFSCar em formação inicial mediante atividades no espaço escolar de duas instituições. A pesquisa caracterizou-se como exploratória descritiva. A análise dos dados foi feita por meio de categorização dos relatos dos bolsistas. Tais relatos foram retirados dos portfólios dos licenciandos. Os resultados evidenciaram que os alunos descreveram aspectos positivos com relação ao PIBID, principalmente frente à construção da relação entre teoria e prática e às parcerias colaborativas como um fator de aprendizagem da formação inicial. O estudo contribuiu para mostrar que a colaboração entre bolsistas e professores regentes impulsiona mostrar um novo paradigma dentro do contexto escolar.

A pesquisa desenvolvida por Batista, Duarte e Campos (2016) teve como objetivo apresentar as atividades resultantes do trabalho de uma bolsista do PIBID/educação especial da UFSCar. Participou do estudo uma professora do 2º do ensino fundamental de uma escola municipal, que tinha em sua sala um aluno com síndrome de Down (SD). Os resultados



mostraram que o trabalho da bolsista inicialmente foi de observação acerca das práticas dos professores, conteúdos e metodologias, tanto com relação ao aluno com SD quanto os demais. As disciplinas que a bolsista acompanhou foram: Português, Matemática e Ciências, e em sua maioria as atividades eram voltadas à leitura, escrita, interpretação e resolução de cálculos. O relato do estudo demonstra que durante o ano a parceria entre bolsista e professora foi se estabelecendo, de forma que ambas planejavam possibilidades de adaptações para o aluno alvo, o que resultou em avanços com relação à escolarização do mesmo. Essa parceria entre licencianda e professora favoreceu o processo de formação inicial da discente, assim como oportunizou avanços relacionados ao aluno, apoiando a inclusão escolar em determinada realidade.

Nota-se que a maioria dos estudos relacionados ao PIBID da Educação Especial tem por finalidade mostrar e descrever as práticas pedagógicas e atividades desenvolvidas pelos bolsistas durante suas trajetórias nas escolas, assim como mostrar a percepção dos respectivos enquanto estes fazem parte da equipe do PIBID (DUARTE; CAMPOS; VILARONGA, 2014; MENDES; MESSERSCHMIDT; PEREIRA; SILVA; MENEZES, 2014; BERTÃO, DUARTE; CAMPOS, 2015; BATISTA; DUARTE; CAMPOS, 2016; CARVALHO; FUKUARA; CAMPOS; DUARTE, 2016; LEVI; CAMPOS; GALVANI, 2016; KHALED; CAMPOS; DUARTE, 2016). Buscando ampliar o conhecimento acerca do PIBID da Educação Especial e suas influências sobre a formação inicial de educadores especiais surgiu uma questão que impulsionou a problemática desta pesquisa, sendo esta: Quais as contribuições que o PIBID da Educação Especial proporcionou aos egressos em suas práticas pedagógicas dentro da escola e com os alunos?

Partindo dessa premissa, e pensando nos objetivos do PIBID, torna-se importante analisar os impactos e influências que o programa tem sob os egressos nos anos iniciais de suas carreiras a partir da comparação entre dois grupos, buscando dessa forma ampliar as pesquisas que envolvem o PIBID e a Educação Especial, assim como mostrar a relevância dos demais programas, visto que o processo de inclusão escolar garante que os alunos PAEE tenham garantido sua matrícula na rede regular de ensino.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi identificar os impactos que PIBID da UFSCar/subprojeto do curso de licenciatura em Educação Especial tem ou teve sobre a prática docente na percepção de educadores especiais em seus anos iniciais de carreira, a partir da comparação entre egressos que participaram do PIBID e egressos que não participaram.



Método

Este estudo caracterizou-se como descritivo, pois analisou uma característica de determinado grupo, objetivando descrever opiniões, atitudes, práticas e crenças de uma determinada população (GIL, 2002).

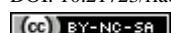
Participantes

Participaram da pesquisa 19 egressos do curso de licenciatura em Educação Especial da UFSCar, que foram divididos em dois grupos (vide tabela 1). As participantes são do gênero feminino, a média de idade é de 29,2 anos, variando de 22 a 51. Assim, com a finalidade de caracterizar a formação das participantes, a Tabela 1 apresenta informações sobre a formação, participação em projetos e atuação profissional.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes

Participantes	Projetos que participou	Atuação profissional
Professores egressos que participaram do PIBID		
P1	PIBID	Instituição de Educação Especial
P2	PIBID Monitoria Projeto de extensão	Instituição para deficientes visuais
P3	Liga da leitura PIBIC PIBID	Sala de Recursos -SRM
P4	PIBID PIBIC	Sala de Recursos -SRM
P5	PIBID	Instituição de Educação Especial
P6	PIBID	Instituição de Educação Especial
P7	PIBID PIBIC	Interprete de Libras
P8	PIBIB	Sala de Recursos - SRM
P9	PIBID Projeto de extensão	Sala de Recursos - SRM
P10	PIBID	Sala de Recursos - SRM
Professores egressos que não participaram do PIBID		
P11	Projeto de monitoria	Sala de Recursos - SRM
P12	Não participou de projetos	Sala de Recursos – SRM
P13	PIBIC Projeto de extensão	Aluna de pós-graduação. Atuou em sala de recursos - SRM
P14	Não participou de projetos	Empregada doméstica. Atuou em sala de recursos-SRM
P15	Projeto de extensão Iniciação científica	Professora Bilíngue de Libras
P16	Projetos de extensão	Aluna de pós-graduação. Atuou em instituições especializadas e realizando acompanhamento particular
P17	Projeto de extensão Monitoria PIBIC	Sala de Recursos -SRM
P18	Não participou de projetos	Sala de Recursos -SRM
P19	Projeto de extensão	Sala de Recursos -SRM

Fonte: Elaborado pelas autoras



Aspectos éticos

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CAAE: 72770117.9.0000.550). Destaca-se que o TCLE foi disponibilizado on-line para os participantes por meio do acesso ao link do questionário formulado por meio do GoogleDocs.

Instrumento para os participantes

O instrumento de coleta de dados foi um questionário baseado do estudo de Santana (2015) e adaptado para esta pesquisa. Tal instrumento foi dividido em três categorias que englobavam diferentes aspectos: (a) caracterização do participante; (b) informações sobre a graduação; (c) experiência e atuação profissional em diferentes aspectos.

Procedimento de coleta de dados

Para realização do convite a pesquisadora estabeleceu contato com as coordenadoras do curso de Licenciatura em Educação Especial e do PIBID da Educação Especial para solicitar a lista com nomes e e-mails dos egressos das turmas de 2010, 2011, 2012 e 2013. A segunda etapa consistiu no encaminhamento de um e-mail explicando os objetivos e convidando os egressos a participarem da pesquisa.

Local de coleta de dados

A coleta de dados com os participantes foi on-line, na qual os mesmos responderam ao instrumento acessando o link com o formulário elaborado por meio do GoogleDocs que foi disponibilizado via e-mail.

Procedimento de análise dos dados

Os dados coletados por meio do questionário foram qualitativos e estão sendo analisados e comparados entre G1 (professores egressos que participaram do PIBID) e G2 (professores egressos que não participaram do PIBID) por meio da análise de conteúdo, na qual os dados são desmembrados em unidades de conteúdo e categorização (FRANCO, 2003).

Resultados e discussões

Os resultados comparativos foram apresentados e discutidos por meio de três tópicos: (a) G1: professores egressos que participaram do PIBID, (b) G2: professores egressos que não participaram do PIBID e (c) comparação entre G1 e G2.

G1: professores egressos que participaram do PIBID

No que se refere às contribuições dos programas/projetos na formação inicial dos professores egressos do G1, identificou-se que P1, P2, P3, P6, P7 e P10 destacaram que o PIBID colaborou em suas práticas e atuações docentes, como pode ser identificado em alguns relatos ilustrativos:

Forneceram possibilidades de experimentar situações das quais hoje preciso atuar. Oferece uma certa segurança, pois já passamos por situações parecidas (P1).

Sim, contribuiu principalmente para o exercício da prática docente em ambiente escolar (P2).

O PIBID me deu subsídios para a prática na sala de recursos, já que foi através do programa que tive meu primeiro contato com esse tipo de sala, que atualmente é meu campo de atuação (P3).

Sim, aprendi práticas muito importantes para minha atuação profissional (P7).

Os relatos apontaram que a prática e conhecimento da profissão durante a participação no programa trazem subsídios para os egressos, que se sentem mais seguros quando iniciam suas carreiras. O estudo de Ambroseti, Nascimento, Almeida, Calil e Passos (2013) explicita, baseado na percepção de bolsistas, como o PIBID contribui na construção da profissionalidade, por meio da reflexão do aprender a ser professor. Desse modo, percebe-se que seja já em exercício da profissão ou durante a formação, o PIBID favorece o crescimento profissional e desencadeia uma gama maior de vivências durante o processo formativo.

Já para P3, P5, P9 e P10 as contribuições foram acerca do trabalho colaborativo, conforme falas ilustrativas:

O PIBID, por exemplo, contribuiu para que eu pensasse no coletivo e não somente no aluno PAEE; a trabalhar com outros parceiros, percebendo que o trabalho em equipe é fundamental na educação especial (P3)

Sim, bastante pensando no regime escolar para o trabalho colaborativo (P5).

No PIBID, foi possível verificar a rotina escolar e como se dá a inclusão de um aluno PAEE dentro da sala de aula regular visando o ensino colaborativo entre o professor e o educador especial, tarefa essa que nem sempre é tão fácil de ser implantada (P9).

A experiência em acompanhar a evolução dos alunos, participar conjuntamente com o professor regular, organizar eventos para discussão e o apoio semanal de estudos e reuniões, foram uma base sólida para o desenvolvimento do projeto (P10).

Um dos objetivos do PIBID/Educação Especial é a colaboração entre professor da sala regular e licenciando (PIBID/EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013). Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011), “o ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade” (2011, p. 84). Portanto, por meio do PIBID os alunos da Educação Especial podem ter experiências colaborativas em sala de aula, que serão importantes durante o exercício da profissão.

Dando continuidade nessas questões, na categoria avaliação dos programas/projetos foi possível identificar os pontos positivos do PIBID na percepção dos egressos do G1. Para P2, P3, P4, P5, P9, P10 o programa foi avaliado como importante na questão da identidade do professor, além de favorecer o contato direto com o campo de atuação profissional, como ilustram os relatos:

Importante para o desenvolvimento da minha identidade como professora, visto poder participar de todos os âmbitos que envolvem essa profissão (P2)

Possibilita uma vivência real no ambiente escolar, mostrando o dia a dia do “ser professor” bem como suas diversas atribuições: se apropriar da teoria, planejar aulas, pensar nas adaptações que essa aula exige para que o aluno PAEE possa aproveitá-la da melhor forma (P4).

E é um marco de direcionamento na profissão, pois é ali na prática que decidimos se é isso que realmente queremos (P5).

Avalio como positivo e muito importante na trajetória acadêmica de licenciandos, conhecendo o “chão da escola” (P10).

Assim como percebido em outras pesquisas (SANTOS, 2013; RODRIGUES; SILVA, 2015), o programa proporcionou vivenciar sentimentos e práticas antecipadas da profissão antes dos estágios obrigatórios, oportunizando aos alunos de graduação experienciar os desafios e características da profissão dentro do contexto escolar.

Para as participantes P1, P6, P7 e P8, o PIBID foi avaliado como sendo um programa bom. Como relato ilustrativo demonstra:

Projeto importante e bem orientado (P1)

Projeto bom, aprendizado que vai além da academia (P6)

Sobre as influências das experiências vivenciadas na graduação nas práticas docentes do G1, P2 e P3 destacaram o PIBID como um programa importante nas práticas e estratégias que exercem atualmente na profissão.

Dentre as minhas experiências no PIBID sempre era necessário planejar atividades que contemplassem o conteúdo, mas de forma atrativa e funcional, acredito que esse seja uma grande influência no meu trabalho atualmente, estou sempre buscando formas de apresentar o ensino de maneira que o aluno se interesse e aprenda com significado (P2).

As experiências que mais contribuíram foram o PIBID e o PIBIC, o primeiro porque me deu noção da prática em sala de aula e o segundo porque me deu fundamentação teórica para a prática (P3).

A Portaria Capes, n. 46 (2016), indica que um dos objetivos do PIBID é criar oportunidades de participação e execução de práticas docentes, metodológicas e estratégias de ensino, com a finalidade de apoio para superação dos desafios e dificuldades dos alunos. Nesse ponto, percebe-se que, por exemplo, P2 coloca em prática atualmente estratégias docentes que respondam às necessidades de seus alunos.

Os professores P1, P5, P6, P8, P9, P10 destacaram as experiências e habilidades exigidas durante a graduação relacionadas às disciplinas e práticas dos professores. Percebe-se que apesar de destacarem o PIBID, o G1 também demonstrou que outras oportunidades são relevantes para formação e atuação docente.

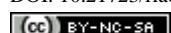
Sim! Estas experiências foram fundamentais para minha formação pessoal e profissional. Conhecer práticas, recursos, tecnologia, estudos de caso. (P1).

Acho de como se portar no ambiente de trabalho, em adaptações de materiais e atividades (P5).

Sim, PIBID, confecção de materiais, aulas, vivências (P6)

Sim. Durante as conversas com as professoras, a prática docente e coerente de cada uma delas, foram exemplos de postura (P10)

Percebeu-se que para além do PIBID, os professores reconhecem que as práticas vivenciadas durante a graduação foram pontos que colaboraram para suas atuações, o que identifica que todas as oportunidades oferecidas durante a graduação se complementam e tornam-se relevantes.



De modo geral, percebe-se que o G1 descreveu pontos positivos que o PIBID proporcionou e que influenciam em suas práticas docentes até os dias atuais. Este dado nos indica a importância que o programa assume, principalmente por ter como objetivo a melhoria da qualidade da educação.

G2: professores egressos que não participaram do PIBID

Com relação às contribuições dos programas/projetos na formação inicial dos professores egressos do G2, destaca-se a relevância da teoria para aplicação da prática, como mencionado por P11 e P12.

Sim, troca de experiências e bases teóricas para lidar com a realidade (P11)

Sim, bastante. Me permitiu ver a aplicabilidade da teoria, ou seja, colocar em prática tudo o que estudava (P12).

Os participantes P15, P16, P17 e P18 destacaram as contribuições de programas como monitoria, PIBIC e extensão, como pode ser visto em duas falas ilustrativas:

No projeto de extensão Brinquedoteca Para Todos aprendi diversos materiais adaptados que hoje posso usar na minha prática. Com a bolsa de iniciação científica do ONEESP adquiri experiência pois pude entender melhor como funcionava na prática a Educação Especial com o relato de outros professores da área no que se refere a formação do professor, organização do trabalho pedagógico e avaliação dos alunos PAEE nas escolas (P15).

As monitorias contribuem para a formação no âmbito da responsabilidade em informar alunos sobre os conteúdos das aulas, estar nas aulas, acompanhar os professores e estar atento as aulas ministradas pois, as possíveis dúvidas dos alunos são feitas para os monitores. A postura frente aos alunos que nos contatam para obter informações e auxílios sobre a disciplina, os meios pelos quais pensamos e fazemos na hora de explicar conteúdos sobre a disciplina. O PIBIC contribuiu para a minha formação no sentido que mudou minha visão frente aos acontecimentos, pensar os motivos, o contexto, o que importa não só para mim, mas principalmente ao outro, hoje meus alunos, e também na lida com os colegas de profissão (P17).

Um estudo desenvolvido por Bridi (2010) destaca as contribuições das iniciações científicas na formação inicial de universitários e indicam que para os graduandos a participação em programas de iniciação científica (IC) se expande para além do ser pesquisador, trazendo conhecimento cultural, intelectual e moral. Estes dados complementam os relatos dos professores egressos, que demonstraram que a IC foi além da percepção de conhecimento para pesquisa.

No quesito avaliação do projeto/programa que participou, P13, P15 e P16 relataram como importantes para formação, trazendo benefícios:

Ambos os projetos foram de extrema importância para todos os envolvidos, trouxe muitos benefícios para todos (P13).

Excelente, nos dois projetos pude me envolver com os docentes, com a realidade da vida acadêmica e tais experiências contribuíram para minha formação enquanto profissional que sou hoje (P15).

Acredito que foram projetos bem interessantes para minha formação (P16).

Ao que se refere às influências das experiências vivenciadas na graduação nas práticas docentes do G2, o estágio obrigatório foi mencionado por P13, P14, P15, P17, P18 como pode ser identificado abaixo:

Com certeza. Fiz estágio em uma escola bilíngue e foi lá que pude me apaixonar mais pela educação de surdos e me deu base para iniciar o trabalho que exerço hoje (P15).

Sim, as experiências de estágio, tanto da prática como das orientações me influenciam, tanto nas práticas pedagógicas, assim como nas tomadas de decisões relacionadas a encaminhamentos par diagnóstico, no momento de conversar e lidar com os pais de alunos e lidar com os demais professores (P17).

Sim, toda experiência que tenho adquiri nos estágios, principalmente com alunos com Deficiência Intelectual (P18).

O estágio supervisionado durante a graduação deve ser valorizado como um momento de formação, que garante a vivência e a relação entre teoria e prática no contexto de atuação futura do licenciando (RIBEIRO; ARAÚJO, 2017; PIMENTA; LIMA, 2009). No curso de licenciatura em Educação Especial, o objetivo é que os alunos conheçam as práticas pedagógicas inclusivas em diferentes etapas de ensino e em instituições especializadas, a fim de que intervenham por meio de práticas pedagógicas de apoio e suporte no contexto educacional em que estão inseridos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCÃO ESPECIAL, 2012). Nota-se que para o propósito de desenvolvimento de habilidades e aprendizado no contexto de estágio é algo que os egressos se baseiam e identificam suas contribuições no exercício atual de suas profissões.

P11 e P12 apontaram que os principais aprendizados são no cotidiano:

Acredito que possam ter me dado a base, mas meus maiores aprendizados foram colocando a mão na massa e aprendendo no dia a dia (P11).



Acredito que a graduação ajudou muito, porém a prática foi totalmente diferente da teoria, pois as estratégias utilizadas muitas vezes é particular de aluno para aluno (P12).

Além disso, P16 e P19 destacaram as experiências durante as aulas:

Com certeza, os estudos de caso durante as aulas contribuíram muito. Me lembro que era complicado durante as aulas pensar em estratégias específicas para cada estudo de caso, porém ao ver as estratégias utilizadas também pelos meus colegas eu podia estar aprimorando a minha própria (P16).

Sem dúvidas. Experiências em sala de aula, em troca de conhecimento com professores. Em comportamentos de alunos que se enquadram exatamente com os que foram apontados durante as aulas de graduação e também em resolução de problemas. A gama de ênfases que tive durante a graduação me auxilia durante a escolha de métodos de intervenções (P19).

Nota-se que assim, como foi mencionado pelo G1 (P1, P5, P6, P8, P9 e P10), que P16 e P19 também destacaram o conhecimento adquirido durante as aulas da graduação, principalmente as de cunho mais prático, como estudos de caso, adaptações e recursos, o que pode indicar que as práticas fomentadas no curso de licenciatura em Educação Especial em tais aspectos estão sendo benéficas para a atuação dos professores.

Comparação entre G1 e G2

Ao que se refere à comparação entre os grupos, nota-se que G1 e G2 são compostos por amostras que vivenciaram experiências diferenciadas, porém, para se identificar um possível impacto do PIBID, tornou-se relevante optar por um segundo grupo que não participou do programa. Portanto, ao observar e comparar os relatos entre G1 e G2, nota-se que no G1 houve mais relatos quanto às suas práticas atuais, assim como a relevância do ensino colaborativo, quesito não mencionado pelos professores do G2. Em relação ao G2, notou-se o estágio como a experiência relevante para a atuação, assim como o aprendizado no cotidiano e o aprendizado durante as aulas.

Considerações finais

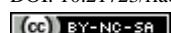
Podemos apontar a partir desse estudo que o PIBID é um programa que traz impactos positivos nas práticas e profissão dos professores de Educação Especial. Porém, também demonstra a importância que os demais aspectos possuem para a formação e atuação de tais profissionais, enfatizando a complementaridade dos programas e projetos durante a



graduação. Além disso, tal pesquisa mostra a relevância do PIBID na atuação profissional, demonstrando que tal programa não traz subsídios somente durante a formação de licenciandos, mas para práticas durante sua profissão, principalmente por se tratar se um programa que visa transformações na qualidade da educação. Desse modo, indicam-se futuras pesquisas que tratem do PIBID com egressos, visto a importância que este programa possui na formação e, como apontado neste estudo, na atuação dos profissionais.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Bruna Rafaela.; DUARTE, Márcia.; CAMPOS, Juliane Aparecida Paula Perez. Pibid na educação especial: uma experiência de adaptação de atividades para apoio a inclusão escolar. **Educação em revista**, Marília, n. 2, v. 7, p. 73-84, 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 12.796/13. Brasília: 2013.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP. 2008.
- BRASIL. **Lei nº. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para educação básica. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Seção 1. 2006.
- BRASÍLIA. Diretoria de formação de professores da Educação Básica-DEB. **Relatório de gestão PIBID/Capes**. 2013.
- BERTÃO, Talita Silva Perussi.; DUARTE, Márcia.; CAMPOS, Juliane Aparecida Campos. O Pibid da Licenciatura em Educação Especial: reflexões sobre a experiência vivida por uma bolsista. **Revista Ensino e Pesquisa**, n. 2, v. 13, p. 126-138, 2015.
- BRIDI, Jamile Cristina Ajub. Atividade de pesquisa: contribuições da iniciação científica na formação geral do estudante universitário. **Revista Olhar de Professor**, n. 13, v. 2, p. 349-360, 2010.
- DUARTE, Márcia.; CAMPOS, Juliane Aparecida Paula Perez.; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Experiências do PIBID da licenciatura em Educação Especial da UFSCar. **Revista Polyphonía**, n. 1, v. 25, p. 65-77, 2014.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano editora, 2003.
- CARVALHO, Renata Nataliana; FUKUARA, Aline; CAMPOS, Juliane Aparecida Paula Perez; DUARTE, Márcia. Experiências de adaptações curriculares no PIBID da Educação Especial. In: VII Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação especial**, 2016.



GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n.100, p.33-46, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo. Atlas, 2002.

KHALED, Ana Paula Aoki Gandur; CAMPOS, Juliane Aparecida Paula Perez; DUARTE, Márcia. Pibid Educação Especial UFSCar e o trabalho colaborativo: relato de experiência. In: VII Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2016.

LEVY, Evelyn Talita Silveira; CAMPOS, Juliane Aparecida Paula Perez; GALVANI, Márcia Duarte. Trajetória de iniciação à docência: um caminho progressivamente colaborativo e inclusivo. In: VII Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshi. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular. **Educar em Revista**. Setor de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), n. 41, p. 80-93, 2011.

MENDES, Angelica da Silveira; MESSERSCHMIDT, Danieli Wayss; PEREIRA, Daiane Flores; SILVA, Giovana Krause; MENEZES, Eliane Costa Pereira. Educação Especial/UFSM- PIBID: ações do ensino colaborativo na escola inclusiva. In: VI Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação especial**, 2014.

SANTANA, Maiane Santos Silva. **O PIBID e a iniciação docente: um estudo com professores egressos do programa**. 176f. Dissertação de mestrado, Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIBID-UFSCAR. **Site Institucional do PIBID UFSCar**. Disponível em: <http://www.pibid.ufscar.br/>. Acesso em: 16 out. 2017.

PIBID- EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Subprojeto de Licenciatura em Educação Especial**. Universidade Federal de São Carlos. 2013.

CAPES. **Portaria n. 46**. Regulamento do programa institucional de bolsa de iniciação à docência. 2016. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

RIBEIRO, Luis Tavoro Furtado.; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1721-1735, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10280>. E-ISSN: 1982-5587.

VERDUM, Priscila Lima. O programa PIBID na avaliação dos pesquisadores do campo educacional: um estudo a partir dos trabalhos do Banco de dissertações e teses da Capes e do Endipe (2010-2012). **X Anped Sul**, Florianópolis, 2014.

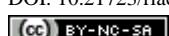
Como referenciar este artigo

SPINAZOLA, C. de C.; GALVANI, M. D. Impactos do PIBID sobre atuação de professores egressos do curso de Licenciatura em Educação Especial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 293-308, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.10944

Submissão: 23/01/2018

Revisões requeridas: 10/04/2018

Aprovação final: 26/07/2018



ENTRE TRAJETÓRIAS E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA (INDAIAL/SC)

ENTRE TRAJETORIAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE HISTORIA (INDAIAL/SC)

BETWEEN TRAJECTORIES AND THE CONSTRUCTION OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS IN THE TRAINING OF THE TEACHERS OF HISTORY (INDAIAL/SC)

Cíntia Régia RODRIGUES¹
Yomara Feitosa Caetano de Oliveira FAGIONATO²

RESUMO: Este artigo faz um balanço teórico-metodológico sobre a trajetória da Formação de Professores do Ensino Fundamental (anos finais) da rede municipal de Indaial (SC). O objetivo dessa formação, iniciada em 2014 e concluída em 2017, era reelaborar a Proposta Curricular de História. Os professores ressignificaram os conteúdos e abordagens das práticas de ensino em história reinterpretando suas consciências históricas. Essa análise é dividida em três momentos: primeiro, abordamos as escolhas dos referenciais teóricos e metodológicos; segundo, discutimos a importância das reflexões acerca da pluralidade étnico-cultural na didática da História; por fim, apresentamos as ações efetivadas na formação com esses professores para a reelaboração da proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Diversidade étnico-cultural. Consciência histórica docente.

RESUMEN: *Este artículo hace un balance teórico-metodológico sobre la trayectoria de la Formación de Profesores de la Enseñanza Fundamental (años finales) de la red municipal de Indaial (SC). El objetivo de esta formación, iniciada en 2014 y concluida en 2017, era reelaborar la propuesta curricular de historia. Los profesores resignificaron los contenidos y enfoques de las prácticas de enseñanza en historia reinterpretando sus conciencias históricas. Este análisis se divide en tres momentos: primero, abordamos las elecciones de los referentes teóricos y metodológicos; segundo, discutimos la importancia de las reflexiones acerca de la pluralidad étnico-cultural en la didáctica de la Historia; por último, presentamos las acciones efectivas en la formación con esos profesores para la reelaboración de la propuesta.*

PALABRAS-CLAVE: Formación de profesores. Diversidad étnico-cultural. Consciencia histórica docente.

¹ Universidad Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC – Brasil. Docente del Departamento de História y Geografía. Doctora en História por la Universidad do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: regia_rs@hotmail.com.

² Universidad do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis – SC – Brasil. Doctoranda en História del Tiempo Presente del Programa de Pós-graduación en Historia de la UDESC (PPGH). ORCID <<http://orcid.org/0000-0003-4138-6598>>. E-mail: yocaelano@hotmail.com.

ABSTRACT: This article makes a theoretical-methodological balance on the trajectory of the Teacher Training of Elementary School (final years) of the municipal network of Indaial (SC). The purpose of this training, begun in 2014 and completed in 2017, was to rework the Curriculum Proposal of History. The teachers carried out the re-signification of contents and approaches of teaching practices in history, building and reinterpreting their historical consciousnesses. This analysis is divided into three moments: in the first, we approach the choices of theoretical and methodological references; in the second, we discuss the importance of reflections about ethnic-cultural plurality in the didactics of History; finally, we present the actions carried out in the training with these teachers for the re-elaboration of the proposal.

KEYWORDS: Teacher training. Ethnic-cultural diversity. Historical teacher consciousness.

Introdução

No âmbito da formação continuada oferecida pelo município de Indaial (SC) para todas as áreas do conhecimento disciplinar, as professoras e os professores da disciplina de história do Ensino Fundamental (anos finais) da rede municipal se propuseram a enfrentar os desafios propostos para a escola do século XXI. É importante ressaltar que o grupo de professores que atuou nas discussões teórico-metodológicas e construiu a proposta do Currículo de História era bastante heterogêneo, pois ocorreu uma grande rotatividade de docentes ao longo da produção desta. Os profissionais participantes dessa formação usaram suas experiências, individuais e coletivas, vividas fora e dentro da sala de aula, trazendo consigo uma trajetória prévia de formação acadêmica e profissional.

Nesse sentido, o percurso da formação dos docentes do município de Indaial (SC) pode ser compreendido, conforme Jörn Rüsen, como um processo de construção da consciência histórica que se expressou através da narrativa a partir de uma operação intelectual de representação do passado em um inter-relacionamento com o presente. O processo de formação dos docentes foi motivado pela noção da didática da história que “pode trazer novos insights para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática” (Rüsen, 2010, p. 38). Assim, foi uma constante nos caminhos do processo de formação desses professores a presença de discussões teórico-metodológicas sobre tempo histórico, memória, sujeitos e fatos históricos – temas que serão desenvolvidos adiante. Nesse percurso, os sujeitos históricos participantes, os docentes, reinterpretaram os conteúdos e elaboraram novas abordagens para as salas de aula, construíram outras problematizações históricas e refletiram sobre os múltiplos sujeitos históricos presentes na história do Brasil e na história local.



As escolhas teórico-metodológicas realizadas pelas coordenadoras da formação partiram da noção de uma instituição representada como um local privilegiado para a construção do saber histórico escolar. As questões levantadas pelo grupo de docentes sobre o ambiente escolar foram debatidas considerando que neste fazem-se escolhas singulares, que envolvem professores, coordenação, secretaria da educação, estudantes, entre outros, ou seja, a especificidade do currículo escolar (BITTENCOURT, 2004).

A partir desses consensos, o grupo debateu sobre as especificidades dos ambientes escolares de cada um, sendo que nestes existe a produção de um conhecimento histórico com recorte de tema, objetos e sujeitos cuja finalidade é o ensino. O grupo dialogou sobre a produção do saber histórico escolar com recortes e escolhas estabelecidas, que visassem atender as demandas do cotidiano, cotejando diferentes aspectos dos saberes docentes inseridos na complexidade do mundo contemporâneo midiático. Assim, no decorrer da formação, o repertório teórico-metodológico foi revisto e reformulado constantemente, tendo em vista as construções do grupo de novos debates, leituras, experiências, narrativas, sendo a importância dada às reflexões e ao novo. Contudo, a Formação permanecia delimitada pelo objetivo principal: redigir uma Proposta Curricular de História.

Ainda, entre os desafios no processo de construção dessa proposta, verificou-se a demanda legal advinda do Ministério da Educação e Cultura (MEC), devido à inserção na Lei n. 13.005/2014, que estabelece no Plano Nacional da Educação a ideia de vincular à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) um documento municipal embasado em direitos e objetivos de aprendizagem para cada ano dos ensinos nos níveis do fundamental. A primeira versão da BNCC (publicada em 2015) tratava do fazer em sala de aula em relação aos objetivos de aprendizagem, respeitando dos princípios éticos, políticos e estéticos. No discurso oficial em nível federal, a atribuição dos municípios foi de empreenderem reflexões com seu corpo docente sobre os documentos oficiais das versões da BNCC com o fim de produzirem uma proposta curricular que levasse em conta a diversidade local, respeitando e visando à execução da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008. Da mesma forma, objetivava-se que proporcionasse a produção de saber histórico docente, preservando, assim, a autonomia das escolas.

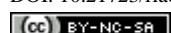
A Formação iniciada em 2014 contou com produção de documentos coletivos e reescritos ao longo dos encontros com a finalidade de uma proposta curricular direcionada para a rede municipal. De 2014 até 2017 ocorreram doze encontros presenciais entre os professores e as professoras com a mediação de diferentes coordenações. Outros quatro encontros foram organizados pelos integrantes do grupo, sendo esses já previstos no

planejamento como horas de estudos e produção de forma autônoma. Desse movimento acordou-se que o objetivo ético seria pensar na construção de um mundo mais igual, onde se conviva com as diferenças e se valorize a pluralidade étnica e cultural brasileira e mundial.

Desse ponto de vista, algumas ações foram tomadas para efetivação da reestruturação da proposta curricular de história da rede municipal de Indaial (SC). Ocorreram debates sobre o ‘local’ do saber histórico escolar e da disciplina de História no currículo escolar, quando foram selecionadas leituras que problematizam a produção de algumas noções, tais como: tempo histórico, memória, sujeitos e fatos históricos. Para as reflexões sobre ‘currículo’ e como este é construído cultural, social e historicamente, fez-se uso da obra “Documento de Identidade”, de Tomaz Tadeu Silva (2001). Um instrumento usado foi o diagnóstico³ realizado com os professores e outro aplicado pelos professores aos seus alunos e alunas como forma de compreender as demandas escolares desses sujeitos envolvidos. Com os diagnósticos em mãos, foi possível identificar a ausência do ensino sobre a diversidade étnico-cultural da nossa sociedade brasileira, sobretudo dos sujeitos históricos específicos, os grupos étnicos locais. Incluindo a complexidade das demandas, ao longo dos encontros foram sendo incorporadas as leituras das noções de aprendizagens históricas, consciência histórica, atinentes ao campo da didática da história (RÜSEN, 2007a, 2007b, 2010; CERRI, 2001; BITTENCOURT, 2004).

Nesse percurso, os professores e as professoras elaboraram uma escrita colaborativa (WARSCHAVER, 1993) de textos para compor a introdução, as linhas estruturantes, os objetivos de aprendizagem e o diagrama de organização curricular para a proposta da disciplina de História a partir da problematização realizada pelas diferentes coordenadoras, além de buscarem sempre em grupo a definição dos conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliação. Em 2016 foi publicada a proposta, quando o grupo promoveu aprofundamento do enfoque teórico-metodológico, o qual culminou na percepção de se buscar uma produção de um saber histórico escolar para Indaial (SC) com respeito à diversidade étnico-cultural. Em 2017, o processo em andamento olhou para a prática em sala de aula como um objeto de formação docente, privilegiando o desenvolvimento profissional como forma de consolidar a nova proposta curricular de História.

³ Todos os professores participantes da escrita da proposta aplicaram com suas turmas por amostragem uma pesquisa diagnóstica. Nas reuniões de trabalho, esses profissionais, lotados em escolas diferentes da rede municipal, socializaram os resultados de cada turma e escolas. Foi problematizada a sua prática docente no ensino de História.

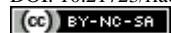


Balanço teórico-metodológico da formação de professores e professoras

Em torno de quase duas décadas vem emergindo um movimento de ampliação das fronteiras de pesquisa da área do ensino da disciplina de História, isso para além dos estudos relativos à formação docente, do currículo e/ou da História das disciplinas. Nessa lente de aumento se observou a busca em compreender a História ensinada na escola como um objeto de pesquisa contendo sua própria ‘epistème’, com destaque para os possíveis entrelaçamentos e diálogos com a Filosofia e a Teoria da História. Perspectiva que ao longo dos encontros com os professores da disciplina de História do município de Indaial (SC) encaminhou-se para a escolha do campo conceitual da Didática da História. Para tanto, buscamos as reflexões do filósofo Jörn Rüsen, inicialmente a partir de seu livro editado no Brasil, a “Razão Histórica” (2001). A análise de Rüsen possibilitou compreender o movimento de crise das grandes narrativas e o fim do paradigma iluminista, do qual o movimento historiográfico do ensino da História recebeu a atribuição de função didática de orientação para a vida prática e manteve o seu caráter de disciplina científica. A união dessas duas formas de apresentação do saber histórico para Jörn Rüsen (2001) englobou a discussão do sentido orientador da vida prática que é guiada pela consciência histórica.

O grupo discutiu que a responsabilidade do educador está em auxiliar na construção do olhar que o aluno e a aluna têm sobre si mesmos diante e dentro do mundo que o cerca e de que esses estudantes e os próprios docentes fazem parte. Assim passou a fazer sentido para esses professores à formação histórica de uma consciência. Esta pode ser entendida como uma operação intelectual que busca no presente seus dilemas em relação ao passado, sendo apresentada na forma de narrativa. Foi possível coletar narrativas (docentes e discentes) via diagnósticos, e para tanto se usou do pensamento da historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2009). Essa autora sustentou a valorização dos conhecimentos que os alunos trazem ao ambiente escolar. Assim, “o trabalho com a construção dos conceitos no ensino da História implica [...] o respeito pelo conhecimento do aluno, o conjunto de representações que ele já construiu acerca do mundo em que vive” (SCHMIDT, 2009, p. 87). Todavia, essa mesma autora sugere não ficarmos somente com esses conhecimentos trazidos pelos estudantes, e sim ampliar o olhar deles com novas noções para explicar a realidade que nos cerca.

A narrativa docente contida dos diagnósticos desencadeou a escolha de outra referência realizada na Formação, que incidiu sobre qual conceito da ciência Histórica estava sendo apreendida por estes. Na busca dessa resposta, e diante da multiplicidade de formação



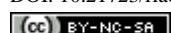
acadêmica inicial desses professores e professoras, tornou-se consenso a leitura do historiador Holien Gonçalves Bezerra (2003):

A história, concebida como processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos contradições e as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma crítica no seu presente e buscar as relações possíveis com o passado (BEZERRA, 2003, p. 44).

Tratando a ciência História como processo em seu diálogo crítico com o presente e com momentos do passado (que nada mais são do que as múltiplas temporalidades acionadas no momento do ensino escolar da disciplina histórica), o grupo percebeu a necessidade de esclarecer nas suas práticas docentes como abordar as noções de tempo histórico e memória. Ainda, se convenceram da valorização do conhecimento prévio dos alunos e alunas, pois estes poderiam lançar novos desafios para sua própria formação docente.

Diante das narrativas apresentadas nos diagnósticos e pela compreensão da ciência História como processo (BEZERRA, 2003), reforçou-se a escolha pelo referencial teórico de J. Rüsen (2007a; 2007b). De outra parte, a aproximação das demandas apresentadas nessas narrativas docentes e discentes com todas as reflexões teóricas realizadas na Formação se deu em virtude do desafio que os professores e professoras da disciplina de História estavam enfrentando ao estabelecer uma prática de ensino que possibilitasse o entendimento e a formação de identidades multiculturais. Nesse sentido, foi empreendido um diálogo sobre o termo ‘multiculturalismo’. Conforme Boaventura (2003, p. 26), o termo “designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas”. O multiculturalismo, como destaca Boaventura (2003), é uma redução eurocêntrica para se analisar o contexto histórico-cultural do Brasil. Conforme Lander (2000), os europeus impuseram o seu capitalismo e o seu legado de conhecimento à América Latina. A partir dessa perspectiva seria viável dialogar com a existência de multiplicidades de histórias de vida, atravessadas por relações sociais de gênero, classe, étnica e geração.

As leituras sugeridas na Formação para o grupo convergiram para a apropriação da abordagem teórica de Rüsen (2007a; 2007b; 2010), que afirma que todo saber histórico ao ser produzido cientificamente passa necessariamente pelo processo de ‘didatização’, tornando-se necessário o diálogo com seu contexto de produção. Diante disso, a contribuição ímpar desse



autor foi um princípio caro aos dilemas presentes do campo da didática de que a história é tributária das necessidades sociais de orientação da vida dentro da estrutura temporal. Essa estrutura representada pela tríade presente-passado-futuro é premissa inalienável da operação dos homens de se significarem na vida humana.

Desta perspectiva o grupo problematizou: como nossas narrativas são permeadas por uma consciência histórica que contém questões básicas da vida prática? Portanto, nos debates (sempre em grupo) sobre a ‘epistéme’ da disciplina de História, fez-se necessário discutir sobre a função auxiliar do saber histórico escolar na tomada de decisões individuais e coletivas. Pois os sujeitos para sentirem-se parte fundamental do processo histórico, produtores de perspectivas no espaço geográfico e no tempo em que estão inseridos usam as narrativas históricas como pontes para orientação das suas vidas (RÜSEN, 2007a; 2007b). Assim, gradativamente, as escolhas teórico-metodológicas da formação docente buscaram compreender os conhecimentos históricos que circulam no mundo através de referências sobre a Didática da História, na esteira de Jörn Rüsen, como forma de ampliar o entendimento das aprendizagens históricas, docente e discente.

Depois da escolha de se pensar a História como processo, o grupo voltou seus esforços para estudar a noção de tempo histórico, por meio do uso do aporte teórico sobre a temática. Apropriou-se da noção de tempo histórico como “sentido de tempo que envolve alguma consciência de duração” (WHITROE, 1993, p. 19), para que se desse destaque às diversas temporalidades. Para se refletir sobre esse conceito com o grupo, buscou-se exemplificar através da noção do tempo tecnológico, ou ainda, noção de níveis de duração relacionados à percepção de mudanças ou de permanências. Também se estudou como a noção de tempo cronológico influenciava, sobremaneira, no estudo do tempo histórico, e como este pensado de forma mais ampla acarretaria outras experiências temporais. Refletiu-se como isso permite a aproximação do saber histórico escolar com o cotidiano e as diversas relações sociais vivenciadas pelos alunos e alunas, professores e professoras. Portanto, o grupo concluiu que o tempo histórico múltiplo também é objeto conceitual a ser apropriado pelos educandos.

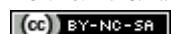
Nesse ponto, as coordenadoras sugeriam formas mais complexas no sentido do regime temporal, proposta por François Hartog (2014). Isso significou elaborar uma crítica às formas tradicionais de se pensar o tempo histórico como tão somente através de identificações do tempo linear ou cronológico. Buscou-se refletir sobre a crise do ‘regime moderno de historicidade’ a partir das considerações sobre memória, história e tempo presente. Para Hartog (2014), o regime moderno passou por questionamento antes mesmo de 1989, quando, em certa medida, ocorreram crises da ordem do tempo, modificando a forma de capturar as

noções temporais passado/presente/futuro. Desse modo, o objeto de estudo do saber histórico escolar perpassou a noção de temporalidades múltiplas, o que o torna ainda mais complexo. Além disso, o grupo demandado pelo ambiente escolar viu-se desafiado ao refletir sobre tempo histórico em relação à categoria memória.

Os debates seguintes circularam no campo da relação entre memória e tempo histórico, por meio do empréstimo da problemática de que a “memória seria ainda mais invocada porque está desaparecendo?” (HARTOG, 2014, p. 162) O grupo debateu que o lugar dessa memória problematizada e suas relações nesse regime de historicidade denotam a complexidade dessas noções no presente como objeto do ensino da disciplina de História, contribuindo com entendimento da concepção de memória na atualidade. Os docentes perceberam que quanto mais os estudantes começam a notar em suas aulas que a experiência do tempo tem relação consigo mesmo, torna-se possível verificar a memória operando como fonte na produção de um saber histórico escolar. Diante disso, foi discutido pelo grupo como poderiam se confeccionar planos de aulas objetivando a aprendizagem dos alunos e alunas em relação com a memória de si e de seus entes familiares, e, posteriormente, com a memória coletiva ou social, formando assim elos genealógicos e geracionais, entre tantos outros.

Nessa perspectiva, a noção de memória funcionaria como um meio para a produção do conhecimento histórico escolar, inserida no ambiente escolar. Nesse ponto, os professores e professoras compreenderam que a memória individual e/ou coletiva poderia ser utilizada como fonte histórica na escrita de determinada prática de ensino envolvendo uma pesquisa orientada por eles mesmos aos seus alunos e alunas. Com o refinamento desse aporte teórico, a ação de interpretar fontes e documentos em história serviria na produção do saber histórico escolar e estaria intimamente ligada aos conceitos de tempo histórico e memória. Em outras palavras, a duração do ‘sentir o tempo’ estaria conectada ao sentido de pertencimento dos educandos, que ativa a consciência histórica de um determinado momento histórico interpretado por estes. Entende-se por consciência histórica uma representação do passado em um inter-relacionamento com o presente, sempre norteado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de veracidades, expressadas em forma de narrativa.

Gradativamente, tiveram sentido as leituras teóricas de John Rüsen (2001, 2007a, 2007b), que foram se tornando um repertório central para o percurso desta formação. Ademais, notou-se que, ao se inserir os conhecimentos da história humana dentro da lógica da noção de múltiplas temporalidades (tríade: passado, presente e futuro) relacionada com a consciência histórica, tem-se a possibilidade de compreender formações, processos, discursos sociais e culturais. Esse movimento possibilitaria a formação de uma aprendizagem histórica



pelos alunos e alunas, mas também pelos docentes em formação, na qual se (re)significariam os antigos saberes e emergiriam novos. Educação Histórica seria a operação desse jogo das múltiplas temporalidades sociais e culturais em forma de narrativa histórica.

Nessa perspectiva, a sugestão seria que se seus alunos e alunas tivessem acesso às diferentes fontes históricas, apropriar-se-iam da noção de documento para desenvolver sua própria competência narrativa. Para tanto, é no confronto de narrativas, como: memorialísticos, midiáticos ou científicos; que se tem uma ferramenta para se exercitar as percepções e comunicações históricas durante o ensino dessa disciplina. Seria o momento de despertar a curiosidade histórica através da (re)leitura das múltiplas versões temporais dessas mesmas narrativas (RÜSEN, 2007a; 2007b, 2010).

Foi discutido nestes encontros que na disciplina de História a aprendizagem histórica opera a partir de fontes documentais variadas, sendo uma das formas de percepção e construção dos fatos históricos. No trato com as fontes, é fundamental o cuidado em perceber que estas não contam como aconteceu a vida no passado, mas são entendidas como obras humanas e, portanto, registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações sociais coletivas (LE GOFF, 1994). O ato de interpretá-las, então, é tão importante quanto o próprio documento. Para que isso aconteça, pode-se trabalhar na construção e transformação do conhecimento, compreendendo os documentos como fundamentais fontes de informações a serem interpretadas, problematizadas e comparadas sobre diferentes fatos e relações históricas. Essa construção do saber escolar envolve tanto a aprendizagem dos alunos quanto do próprio professor, pois ao trazer para o palco da sala de aula os documentos históricos, ele aciona a prática de pesquisador. Diante disso, durante os encontros se identificou a necessidade de avançar no ensino da diversidade étnica cultural na História da sala de aula.

Discussão sobre a pluralidade étnica no Brasil

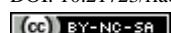
A discussão acerca da diversidade étnico-cultural no Brasil foi ampliada a partir da elaboração e da consolidação da Constituição de 1988, que promoveu mudanças significativas no campo das relações interétnicas, ocorrendo debates em torno da diversidade étnico-cultural. No processo de elaboração da proposta curricular da disciplina de História em Indaial (SC), a discussão em torno da pluralidade étnica no Brasil, em Santa Catarina e no município de Indaial foi uma constante, visto o próprio contexto em que se dava, devido à formulação da primeira e da segunda versões da BNCC. Sabemos que a proposta de uma

BNCC já era prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Ainda no bojo da LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), estruturam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tiveram sua finalização no ano de 1997. Tratando-se da implementação dos PCNs (BRASIL, 1997), Fonseca (2007) ressalta que não é o bastante introduzir novos temas no currículo, nem uma perspectiva multicultural, quando se apresentam os grupos étnicos que estão estabelecidos em dado lugar. É preciso observar o currículo real, reelaborado no cotidiano escolar, e considerar que a concepção de ensino temático e pluricultural, inclusa nos PCNs, deve vir ajustada na formação inicial e continuada dos professores.

Os PCNs, que, entre outras questões, desenvolvem ações afirmativas em relação aos afros-descendentes e às populações nativas, trazem efetivamente para a escola a discussão das relações étnicas no Brasil, valorizando e problematizando suas histórias e suas culturas. Essa reestruturação consolida a ideia da diversidade cultural e étnica do país no processo de formação da sociedade nacional, reforçando a discussão de que a cultura brasileira é composta por vários grupos étnicos que configuram diferentes culturas.

A cultura é produzida na ação, sendo composta por significados, portanto culturas diferentes, historicidades diferentes. Para o antropólogo Marshal Sahlins (2001), as culturas são como rios: não se pode mergulhar duas vezes no mesmo lugar, pois estão sempre mudando. Aí está, em pinceladas, a noção de dinâmica cultural: a ideia de que a cultura não é uma essência, uma vez que está sempre em transformação. Sendo assim, identidade cultural se estrutura, além da percepção de pertencimento a um determinado grupo (sentimento de nação), também através do entendimento da diferença em relação a outros grupos, quando se depara com a alteridade. A identidade nacional é a pretensão de que, dentro de fronteiras politicamente construídas, todas as pessoas sintam-se como pertencentes a uma nação, aquela nação. Segundo Benedict Anderson (1989), a nação não existe em outra instância senão no imaginário de uma comunidade.

Ainda na esteira das mudanças provocadas pela elaboração da Constituição de 1988, foi promulgada, em 2003, a lei n. 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana na educação básica, instigando a discussão sobre as relações étnico-raciais nas escolas. A referida lei é alterada em 2008 quando foi criada a lei n. 11.645/08, passando a incluir a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura das Populações Nativas na Educação Básica no Brasil. Essas legislações se complementam e são, na verdade, demandas sociais em nosso país. As legislações citadas reforçam a ideia da diversidade cultural e étnica do Brasil e contribuem para a superação de visões equivocadas



ainda presentes no meio acadêmico e educacional a respeito da ‘evolução’ ou ‘perda’ cultural das populações nativas. Essas visões foram herdadas, principalmente, do Evolucionismo e do Positivismo característicos do século XIX ou então do Etnocentrismo que até hoje continua impregnado na cultura ocidental.

Tratando especificamente da obrigatoriedade do ensino da História e da cultura das populações afro-brasileiras e indígenas na educação básica brasileira, percebe-se que esse instrumento jurídico, com base na Lei n. 11.645/2008, também representa um grande passo em direção ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas etnias e culturas, como já sinalizado anteriormente. Mas ainda é necessário ser concretizada sua regulamentação, elaborando normas e diretrizes para o desenvolvimento de ações concretas que efetivamente estimulem diálogos em torno da formação multiétnica do país. Temos que refletir sobre as grades curriculares das universidades e das próprias escolas, que muitas vezes privilegiam em demasia temas eurocêntricos em detrimento de outros assuntos presentes na vivência cotidiana dos alunos. Como destaca Souza Lima (2012), mesmo após vinte anos da promulgação da Constituição de 1988, e apesar de o Brasil ser considerado um país pluriétnico, ainda existem poucas informações sobre as populações indígenas, resultado, segundo o referido autor, de uma formação fundamental e superior desatualizada, tanto no que se refere aos livros didáticos quanto à perspectiva histórica brasileira. Isso também ainda é perceptível quando se trata da questão das populações afro-brasileiras.

Na atualidade, ainda se percebe que muitas iniciativas promovidas pela criação da Lei n. 11.645/2008 esbarram em uma série de obstáculos, como já apontados acima, mas ainda existem outros, relacionados aqueles já sinalizados, como a falta de profissionais qualificados para atender às prerrogativas dessa lei, o que de alguma forma a invisibiliza. Assim, existe uma lei elaborada para educação básica sobre o ensino das temáticas afro-brasileiras e indígenas nas escolas, estas não indígenas, mas, como se percebe, precisamos avançar muito para que efetivamente a lei saia do papel afim de que ocorra uma valorização de outros saberes na sociedade brasileira. Ao passo que a lei é invisibilizada, temos de certo modo o encobrimento de parte da história do Brasil.

Ações empreendidas durante os encontros de formação

A reestruturação da proposta pedagógica dessa rede municipal foi o primeiro objetivo do encontro da Formação, em que prevaleceu o entendimento de que as propostas curriculares são uma construção social e cultural e o currículo é uma invenção, sendo resultado de um

processo histórico. Dessa perspectiva, o eixo de trabalho intitulado ‘Currículo e demandas atuais do ensino de história’ pautaram leituras, pesquisas diagnósticas e debates, com a produção de práticas no ensino de História por ano, usando os PCNs (1994) com relação aos temas recortados das demandas locais. A Formação usou de leituras bibliográficas básicas (BEZERRA, 2003; SCHMIDT, 2000) e de diagnósticos direcionados aos docentes em relação aos seus alunos e alunas da disciplina de História. A forma do debate coletivo foi usada com relação à interpretação do diagnóstico das práticas em sala de aula do grupo, quando tiveram inúmeras questões desdobradas dos diagnósticos⁴. Entre as demandas colocadas nesse primeiro eixo para o grupo, sobressaíram-se aquelas com relação às abordagens teóricas e metodológicas da didática da história. Assim, os professores começaram a se apropriar das noções de aprendizagens históricas, consciência histórica e didática da história (RÜSEN, 2010; CERRI, 2001). O grupo produziu textos para a introdução, linhas estruturantes, objetivos de aprendizagem, e confeccionaram o diagrama de organização curricular.

Sobre o segundo eixo, ‘Práticas em sala de aula da disciplina de História’, foram sugeridas outras abordagens de ensino dessa disciplina. A partir dos usos das versões das BNCC, o grupo buscou elaborar os objetivos de aprendizagens para atender à demanda legal do MEC, que sugeria vincular os direitos a esses objetivos para cada ano do Ensino Fundamental. A primeira versão da BNCC (publicada em 2015) foi debatida na Formação, pois visava contribuir para a reflexão do fazer em sala de aula em relação aos objetivos de aprendizagens, definição de conteúdos e os procedimentos metodológicos, ligados aos princípios éticos, políticos e estéticos. Debates que foram inseridos na narrativa curricular de História desse município, todavia, não se aprofundaram nas análises das diferentes versões da BNCC lançadas na época. O que recebeu atenção foi o uso do discurso federal sobre a atribuição dos municípios em atenderem a demanda de empreenderem diferentes reflexões com seu corpo docente sobre essas versões para produzirem a sua própria narrativa, contendo a diversidade de sua municipalidade. Assim, o grupo reescreveu a definição dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos e de avaliação, buscou a desconstrução da visão eurocêntrica da história, avançando na execução da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008, partindo da capacidade de produção de saber histórico escolar para apostarem na autonomia das escolas.

⁴ Do diagnóstico, os docentes destacaram as representações: a primeira, de que escola pouco auxilia para conhecer a história do lugar onde moram e onde se perceberem como sujeitos; a segunda, das narrativas, que apontaram a grande influência e valorização da mídia como aporte de orientação prática da vida diária.



O terceiro eixo abarcava a ‘Discussão sobre o processo de formação da sociedade brasileira’, em que foram trabalhados conceitos como identidade, cultura e identidade nacional a partir das obras de M. Sahlins (2001) e B. Anderson (2008). Num primeiro momento, foram empreendidos apontamentos sobre a importância de se trabalhar as diversas etnias que compõem a cultura brasileira para além da história da região do Vale do Itajaí (SC) e da história local (do município de Indaial). O grupo abordou suas experiências de prática docente em torno das temáticas das diversidades étnicas e as possibilidades de trabalho levando em consideração os PCNs (1994) e a Lei n. 11645/2008. O segundo momento foi reservado para a leitura e análise da última versão da proposta curricular de História do município já estruturada, relacionando-a com o capítulo específico para a área da História da segunda versão da BNCC. Este, no seu bojo, trazia com bastante veemência a importância dos diferentes grupos étnicos na história do Brasil. Neste eixo de trabalho, foi elaborada uma nova versão da proposta curricular de História, principalmente no que tange aos objetivos propostos para cada ano das séries finais do Ensino Fundamental.

Por fim, publicada a proposta curricular municipal, esta teve um dos horizontes de expectativa à promessa futura de uma última versão da BNCC que garantiria os direitos de aprendizagem ao educando em consonância com a legislação da diversidade étnica. Nos encontros seguintes, o grupo usou do capítulo da disciplina de História da proposta quando escreveram uma sequência didática com abordagem das culturas africana, afro-brasileiras e/ou indígenas, estando prevista a sistematização dessas produções em relação ao proposto no currículo.

Considerações finais

Esta formação docente promovida pela secretaria de educação da rede municipal de Indaial (SC) possibilitou ao campo do ensino da disciplina de História um lugar de debate em relação aos três eixos de trabalho apontados. Isso ocorreu basicamente por duas questões: a primeira, a potência da inclusão no repertório dos docentes as noções da didática da História, consciência histórica e educação histórica; a segunda, o auxílio na percepção do discurso curricular da BNCC do Ensino Fundamental (anos finais), dando-se o destaque para a valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena contidas na Lei nº. 10.639/2003 e na Lei nº. 11.645/2008.

O grupo demonstrou desconstruir e reelaborar noções (tempo histórico, memória) e aprofundaram leituras sobre didática da história. Consideramos que os participantes

produziram uma aprendizagem histórica docente ao construírem aulas da disciplina de História voltadas para questões que envolvem as culturas africana, afro-brasileiras e/ou indígenas. Ainda, os instrumentos de pesquisa lançados no percurso dessa formação serviram para produzir narrativas sobre eles mesmos, os professores, e possibilitar a construção e reelaboração da consciência histórica. Assim, os docentes atuaram na produção de sua própria consciência histórica e puderam se posicionar como produtores de conhecimento do saber histórico escolar.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas:** reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo, Companhia das Letras, 2008. 336 p.

BASE Nacional Comum Curricular. **Início.** Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BEZERRAS, H. G. Ensino de História: conteúdo e conceitos básicos. In.: KARNAL, L. (Org.) **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo, Contexto, 2003. p. 37- 48.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2004. 408 p.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 20/12/1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2016.

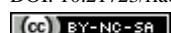
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais: pluralismo cultural. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais, primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, pluralidade cultural.** Brasília, MEC. Versão preliminar para discussão nacional, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, pluralidade cultural.** Brasília, MEC, 1997. Versão preliminar para discussão nacional.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo, Atlas, 1988. 200 p.



BRASIL. Ministério da Educação. Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Lei 10.639, 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html>. Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. Lei 11.645, 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 11/03/2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-norma-pl.html>. Acesso em: 27 set. 2017.

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**. SP: Papirus, 2007.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade**. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte, Autêntica, 2014.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Clacso/Unesco, 2000. 278 p.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1994. 553 p.

LIMA, A. C. de S. O exercício da tutela sobre os povos indígenas: considerações para o entendimento das políticas indigenistas no Brasil contemporâneo. **Revista de Antropologia**, v. 55, p. 781, 2012a.

RÜSEN, J. **Razão histórica**. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, Ed. UnB, 2001. 194 p.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007a. 188 p.

RÜSEN, J. **História viva**. Teoria da história III: forma e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007b. 159 p.

RÜSEN, J. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba, UFPR, 2010. p. 79-91.

SAHLINS, M. **Ilhas de História**. São Paulo: Zahar, 2001. 252 p.



SANTOS, B. de S. **Reconhecer para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003. 614 p.

SCHMIDT, M. A. **Ensinar História**. São Paulo, Scipione, 2009. 160 p.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. 156 p.

SOARES, O. P. Formulação Conceitual e Ensino de História para crianças. *In: IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História– 2011. Anais Eletrônicos*. Florianópolis/SC. Disponível em: <http://abeh.org/trabalhos/GT11/tcompletoolavo.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

WARSCHAVER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993. 235 p.

WHITROE, G. J. **O tempo na história**: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993. 231 p.

Como referenciar este artigo

RODRIGUES, C. R.; FAGIONATO, Y. F. C. de O. Entre trajetórias e a construção da consciência histórica na formação dos professores de História (Indaial/SC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 309-324, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11070

Submetido em: 20/03/2018

Revisões requeridas: 30/05/2018

Aprovado em: 26/09/2018

