

CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Ângelo José **Muria**
Márcia Angela da Silva **Aguiar**
Antônio Flávio Barbosa **Moreira**
(Organizadores)

Série **5**



Ângelo José Muria
Márcia Angela da Silva Aguiar
Antônio Flávio Barbosa Moreira
(Organizadores)

CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Série

Anais dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII
Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-
Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

Recife - Pernambuco - Brasil
ANPAE: Prefixo Editorial 87987
2017

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

João Ferreira de Oliveira

Vice-presidentes

Marcelo Soares Pereira da Silva (Sudeste)

Luciana Rosa Marques (Nordeste)

Regina Tereza Cestari de Oliveira (Centro-Oeste)

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos Lima (Norte)

Maria de Fátima Cóssio (Sul)

Diretores

Erasto Fortes Mendonça - Diretor Executivo

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Leda Scheibe - Diretor de Projetos Especiais

Maria Dilnéia E. Fernandes - Diretora de Publicações

Ângelo R. de Souza - Diretor de Pesquisa

Aida Maria Monteiro Silva - Diretora de Intercâmbio Institucional ,

Márcia Ângela da Silva Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Catarina de Almeida Santos - Diretora Financeira

Editora

Lúcia Maria de Assis, (UFG), Goiânia, Brasil

Editora Associada

Daniela da Costa Britto Pereira Lima, (UFG), Goiânia, Brasil

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal
Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

Presidentes dos Colóquios

Antônio Flávio Barbosa Moreira – Universidade Católica de Petrópolis
José Augusto de Brito Pacheco – Universidade do Minho

Comissão Organizadora Geral

Márcia Angela da Silva Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco) - Coordenadora
José Carlos Morgado (Universidade do Minho)
Geovana Mendonça Lunardi Mendes (Universidade do Estado de Sta. Catarina)
Isabel Carvalho Viana (Universidade do Minho)
Joana Sousa (Universidade do Minho)
Edilene Guimarães (Instituto Federal de Pernambuco)

Comitê Local

Aída Maria Monteiro Silva (Universidade Federal de Pernambuco)
Ana de Fátima Abranches (Fundação Joaquim Nabuco)
Ana Lúcia Borba (Universidade Federal de Pernambuco)
Alfredo Macedo Gomes (Universidade Federal de Pernambuco)
Ana Lúcia Félix (Universidade Federal de Pernambuco)
Darci Lira (Universidade Federal de Pernambuco)
Edson Francisco (Universidade Federal de Pernambuco)
Edilene Guimarães (Instituto Federal de Pernambuco)
Janete Maria Lins de Azevedo (Universidade Federal de Pernambuco)
Luciana Rosa Marques (Universidade Federal de Pernambuco)
Luiz Roberto Rodrigues (Universidade Estadual de Pernambuco)
Maria Helena Carvalho (Universidade Católica de Pernambuco)
Mária do Socorro Valois (Universidade Federal Rural de Pernambuco)

Rita Barreto Moura (SINTEPE)
Márcia Angela da Silva Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco)

Comissão Científica

Angola: Alberto Quitambo (Universidade Katyavala Bwila)
Augusto Ezequiel Afonso (Universidade de Katyavala Bwila)
Ermelinda Cardoso (Universidade de Katyavala Bwila)
Maria Alice Tavares (Universidade Katyavala Bwila)

Cabo Verde: Ana Cristina P. Ferreira (Universidade de Cabo Verde)
Bartolomeu Varela (Universidade de Cabo Verde)

Moçambique: Adriano Niquice (Universidade Pedagógica de Moçambique)
Angelo Jose Muria (Universidade Pedagógica de Moçambique)
Hildizina Norberto Dias (Universidade Pedagógica de Moçambique)

Portugal: Almerindo Afonso (Universidade do Minho)
Bento Duarte da Silva (Universidade do Minho)
Carlinda Leite (Universidade do Porto)
Fernando Ribeiro Gonçalves (Universidade do Algarve)
Francisco José R. de Souza (Universidade dos Açores)
Filipa Seabra (Universidade Aberta)
Jesus Maria de Sousa (Universidade da Madeira)
José Augusto Pacheco (Universidade do Minho)
Manuela Esteves (Universidade de Lisboa)
Maria João Mogarro (Universidade de Lisboa)
Maria Palmira Alves (Universidade do Minho)
Preciosa Fernandes (Universidade do Porto)
Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho)

Brasil: Alfredo Veiga Neto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Alvaro Luiz Moreira Hypólito (Universidade Federal de Pelotas)
Alfredo Macedo Gomes (Universidade Federal de Pernambuco)
Alice Casimiro Lopes (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
André Márcio Favacho (Universidade Federal de Minas Gerais)
António Carlos Amorim (Universidade Estadual de Campinas)
Carlos Eduardo Ferraço (Universidade Federal do Espírito Santo)
Elba Siqueira de Sá Barreto (Universidade de São Paulo)
Elisabeth Macedo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Eurize Caldas Pessanha (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)
Fabiany Tavares Silva (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

Genylton Odilon Rego da Rocha (Universidade Federal do Pará)
Inês Barbosa Oliveira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Jefferson Mainardes (Universidade Estadual de Ponta Grossa)
Lucíola Santos (Universidade Federal de Minas Gerais)
Maria Inês Marcondes de Souza (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)
Márcia Maria de Melo Oliveira (Universidade Federal de Pernambuco)
Maria Rita Oliveira (CEFET-MG)
Maria Teresa Estéban (Universidade Federal Fluminense)
Marlucy Alves Paraíso (Universidade Federal de Minas Gerais)
Nilda Alves (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Roberto Sidnei Macedo (Universidade Federal da Bahia)
Rosângela Tenório (Universidade Federal de Pernambuco)
Zélia Porto (Universidade Federal de Pernambuco)

Coordenadores dos Painéis de Comunicações Orais

1 – Currículo e ensino superior

Assis Leão – IFPE
Cláudia da Silva Santos Sansil – IFPE
Edlamar Oliveira dos Santos – IFPE
Everaldo Fernandes da Silva - CAA/UFPE
Gilvanide Ferreira de Oliveira – UFRPE
Mônica Lopes Folena Araújo – UFRPE
Natália Jimena da Silva Aguiar – PPGE/UFPE

2 – Currículo e escola

Alcione Mainar– CAA/UFPE
Eugênia Paula Benício Cordeiro – IFPE
Everaldo Fernandes da Silva – CAA/UFPE
Girleide Torres Lemos – CAA/UFPE
Jaileila de Araújo Santos – CE/UFPE
José Nilton de Almeida - UFRPE
José Paulino Filho – FAFIRE
Katharine Ninive Pinto Silva – CAA/UFPE
Márcia Regina Barbosa - CE/UFPE
Natália Belarmino - CE/UFPE

3 - Currículo e educação infantil, ensino fundamental e médio

Alexandre Viana – CAA/UFPE
Alexandre Zarias – FUNDAJ
Ana Carolina Perrucci Brandão – CE/UFPE
Ana Karina Lira – CE/UFPE

Catherine Nínive – CE/UFPE
Edilson Fernandes da Silva – CE/UFPE
Ester Calland de Souza Rosa – CE/UFPE
Lavínia de Melo e Silva Ximenes – CAP/CE/UFPE
Lídia Cerqueira – CE/UFPE
Maria do Socorro Valois – UFRPE
Maria Jaqueline Paes de Carvalho – UFRPE
Pietro Manoel da Silva –PPGE/UFPE
Rita de Cássia Barreto de Moura – PPGE/UFPE
Severina Klimsa – CE/UFPE

4 - Currículo e políticas educacionais

Ana de Fátima Abranches – FUNDAJ
Conceição Gislane Nóbrega de Sales – CAA/UFPE
Denise Maria Botelho – UFRPE
Denise Xavier Torres – PPGE/UFPE
Gabriel Lopes de Santana – CE/UFPE
Henrique Guimarães Coutinho – FUNDAJ
Itamar Nunes da Silva – UFPB
José Luiz Simões – CE/UFPE
Júlia Calheiros – CE/UFPE
Kátia Silva Cunha – CAA/UFPE
Lucinalva Ataíde Andrade de Almeida – CAA/UFPE
Maria Júlia de Melo PPGE/UFPE
Priscilla Maria Silva do Carmo – PPGE/UFPE
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante – CE/UFPE
Túlio Augusto Velho Barreto de Araújo – FUNDAJ

5 - Currículo e teorias

Isabela Amblard – CE/UFPE
José Paulino P. Filho – FAFIRE
Kátia Silva Cunha – CAA/UFPE
Maria Lúcia Ferreira Barbosa – CE/UFPE
Sérgio Paulino Abranches – CE/UFPE

6 - Currículo e história social das disciplinas

Ângela Monteiro – PPGE/DH/UFPE
José Henrique Duarte – IFPE

7 - Currículo e espaços não escolares

Aída Maria Monteiro Silva – CE/UFPE
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira – CE/UFPE

Maria Joselma do Nascimento Franco – CAA/UFPE

8 - Currículo, formação e trabalho docente

Alcione Alves da Silva Mainar– CAA /UFPE

Camila Ferreira da Silva – UTFPR

Carla Patrícia Acioli Lins – - CAA/UFPE

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles – CAA/UFPE

Elian Sandra Araújo – UFRPE

Emanuelle de Souza Barbosa – PPGEDCOM/UFPE

Etiane Valentim da Silva Herculano – CE/UFPE

Ezir Georg da Silva – UFRPE

Fernanda Guarany Mendonça Leite - IFPE

Gilvaneide Ferreira de Oliveira – UFRPE

Isabel Carvalho Viana – IE/UMINHO

Káthia Barbosa– CE/UFPE

Laêda B. P. Machado – CE/UFPE

Lúcia Caraúbas – CE/UFPE

Maria das Graças Soares da Costa – FAFIRE

Maria Julia de Melo – PPGE/UFPE

Orquídea Maria de Souza Guimarães – CAA/UFPE

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira – CE/UFPE

Sucuma Arnaldo - PPGE/UFPE

Vilde Gomes de Menezes – PPGE/UFPE

9 - Currículo e conhecimento escolar

Jaqueline Barbosa – CAA/UFPE

Lívia Suassuna – CE/UFPE

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima – CE/UFPE

10 - Currículo e avaliação

Ana Lucia Borba – CE/UFPE

Bruna Tarcília Ferraz– UFRPE

Carla Figueredo – UPCEUP

Girleide Torres Lemos - CAA/UFPE

Katharine Nínive Pinto Silva – CAA/UFPE

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar – CE/UFPE

11 - Currículo e culturas

André Ferreira – CE/UFPE

Fábio da Silva Paiva – CE/UFPE

José Carlos Morgado – IE/UMINHO

Maria da Conceição Reis – CE/UFPE

Maria Julia de Melo – PPGE/UFPE
Michele Guerreiro Ferreira – PPGE/UFPE

12 - Currículo e tecnologias

José Alan da Silva Pereira – PPGE/UFPE
Maria Auxiliadora Padilha – CE/UFPE
Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra – PGECM/REAMEC

13 - Currículo e diferença

Aline Renata dos Santos PPGE/UFPE
Celia Maria Rodrigues da Costa Perena– CE/UFPE
Claudilene Maria da Silva – UNILAB
Delma Josefa da Silva – PPGE/UFPE
Fabiana Souto Lima Vidal – CAP/UFPE
Itamar Nunes da Silva – UFPB
Janssen Felipe Silva CAA/UFPE
José Policarpo Junior – CE/UFPE
Karina Mirian da Cruz Valença Alves – CE/UFPE
Marcia Maria de Oliveira Melo – CE/UFPE
Rebeca Duarte – UFRPE

14 - Currículo e ideologia

Edilene Rocha Guimarães – IFPE
Grasiela A. Morais P. de Carvalho – GEPERGES/UFRPE

15 - Currículo e gestão da escola

Alice Miriam Happ Botler – CE/UFPE
Laêda Bezerra Machado – CE/UFPE

16 - Currículo e inclusão

Allene Lage – CAA/UFPE
Maria do Carmo Gonçalo Santos – FAFICA
Maria Zélia Santana – CAV/UFPE
Marília Gabriela Menezes – CE/UFPE

Coordenação de Eixos Temáticos

Coordenação Geral: Edilene Rocha Guimarães – IFPE
Coordenação dos Eixos 1 e 2 – Monica Lopes Folena Araújo - UFRPE
Coordenação dos Eixos 3 e 4 – Maria do Socorro Valois Alves – UFRPE
Coordenação dos Eixos 5 e 6 – Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida – CAA/UFPE
Coordenação dos Eixos 7 e 9 – Orquídea Maria de Souza Guimarães – CAA/UFPE
Coordenação do Eixo 8 – Fernanda Guarany Mendonça Leite – IFPE

Coordenação dos Eixos 10 a 13 - Janssen Felipe da Silva - CAA/UFPE
Coordenação dos Eixos 14 e 16 – Ana Paula Abrahamian de Souza – UFRPE

Sobre os Colóquios de Currículo

A partir do V Colóquio sobre Questões Curriculares, realizado em Portugal, na Universidade do Minho (fevereiro de 2002), passou a organizar-se Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares, resultado de uma parceria entre investigadores portugueses e brasileiros. Desde então, a cada dois anos, o Colóquio tem-se realizado alternadamente em Portugal e no Brasil, reunindo os mais expressivos investigadores da área dos dois países. O II Colóquio foi realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004). O III Colóquio aconteceu mais uma vez na Universidade do Minho (2006) e o IV Colóquio teve lugar em 2008 na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis. Em 2010, o V Colóquio foi realizado em Portugal, desta vez na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O VI Colóquio foi sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e o VII Colóquio, em 2014, na Universidade do Minho.

Sobre a Biblioteca Anpae

A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

A coletânea Biblioteca ANPAE compreende duas séries de publicações:

- Série Livros, iniciada no ano 2000 e constituída por obras co-editadas com editoras universitárias ou comerciais para distribuição aos associados da ANPAE.
- Série Cadernos ANPAE, criada em 2002, como veículo de divulgação de textos e outros produtos relacionados a eventos e atividades da ANPAE.

Apoios

Universidade Federal de Pernambuco/CA/ PPGE/UFPE

Centro Acadêmico do Agreste - UFPE

Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação, Portugal

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES

Associação Brasileira de Currículo ABdC

Sindicato dos Trabalhadores em Educação em Pernambuco – SINTEPE

Universidades Parceiras

Universidade Católica de Petrópolis

Universidade do Estado de Santa Catarina

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Universidade do Porto

Universidade de Lisboa

Universidade Pedagógica de Moçambique

Universidade Cabo-Verde, (UniCV)

Universidade Katyavala Bwila, Angola

Ficha Catalográfica

M977c

Currículo, formação e trabalho docente - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. Organização: Ângelo José Muria, Márcia Angela da Silva Aguiar e Antônio Flávio Barbosa Moreira [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2017.

ISBN: **978-85-87987-06-8**

Formato: PDF, 1103 páginas

1.Educação. 2.Currículo. 3.Anais. I. Muria, Ângelo José, II Aguiar, Marcia Angela da Silva. III. Moreira, Antônio Flávio Barbosa. IV. Título

CDU 37.01(06)

CDD 375

Organizadores

Ângelo José Muria: *Professor da Universidade Pedagógica de Moçambique, Doutor em Educação.*

Márcia Angela da Silva Aguiar: *Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Educação. Brasil.*

Antônio Flávio Barbosa Moreira: *Professor titular da Universidade Católica de Petrópolis. Doutor em Educação.*

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação pelas regras que se submeteram ao XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da Anpae, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

Endereço para correspondência

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília

Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

<http://www.anpae.org.br> | E-mail: publicacao@anpae.org.br

Serviços Editoriais

Capa e Planejamento gráfico: Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

Editoração eletrônica: Kaliana Pinheiro

Nossa página na Web: www.coloquiocurriculo.com.br

Distribuição Gratuita

Sumário

Apresentação <i>Comissão Organizadora</i>	23
--	----

Currículo, formação e trabalho docente

I – Currículo e formação docente: um diálogo necessário <i>Adílclima Scardinide Moraes e Antonia Angelina Basanella Utzig</i>	26
---	----

II – A dinâmica da inserção dos museus de ciências no currículo da formação inicial de professores de biologia <i>Adriana Pugliese e Martha Marandino</i>	37
---	----

III – Formação continuada de professores/as na multissérie: o currículo proposto no programa escola da terra em Pernambuco e suas marcas no contexto escolar <i>Adriana Soares de Carvalho Elias e Maria Joselma do Nascimento Franco</i>	46
---	----

IV – O Estágio de estudantes de pedagogia: entre o planejado e o vivido <i>Alan Leite Moreira e Ana Paula Furtado Soares Pontes</i>	56
---	----

V – Revisitando a questão dos saberes didáticos no currículo de pedagogia a partir das recomendações da resolução CNE/CP nº 2/2015 <i>Alessandra Ribeiro Baptista, Amélia Escotto do Amaral Ribeiro e Magda Cristina Dias de Lucena</i>	69
---	----

VI – A formação do professor reflexivo crítico hoje <i>Ana Paula Andrade</i>	76
--	----

VII – A Formação continuada no pnaic: concepções de orientadores de estudos e alfabetizadores <i>Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros, Ester Calland de Sousa Rosa e Selma Tânia Lins e Silva</i>	85
---	----

VIII – Diálogos formativos a caminho da autoria: currículo formação e trabalho docente <i>Ana Paula Martins e Ana Carolina Santos Martins Leite</i>	93
---	----

IX – Discursos de responsabilização docente na produção acadêmico-científica (2011-2014) <i>Ana Paula Peixoto Soares e Paula Eduarda Lima</i>	102
X – Responsabilização docente nas políticas curriculares para formação de professores <i>Ana Paula Peixoto Soares</i>	111
XI – O dever ser e a arte de viver: dimensões da experiência docente <i>Ana Paula Rufino dos Santos</i>	119
XII – Quando os currículos transbordam: uma experiência com o ato de currículo observatório formativo no PARFOR/UEFS <i>Ana Verena Freitas Paim e Maria Cláudia Silva do Carmo</i>	128
XIII – O Regulamento do ensino normal e formação de professores primários no território do acre na década de 1940 <i>Andréa Maria Lopes Dantas, Laís Souza da Costa e Eduardo da Cunha Franco de Sá</i>	137
XIV – Políticas de currículo e formação docente: múltiplos olhares do grupo de estudos e pesquisas em políticas curriculares <i>Ângela Cristina Albino e Maria Zuleide da Costa Pereira</i>	146
XV – A aula: espaço-tempo de desenvolvimento da profissionalidade <i>Carla Acioli Lins</i>	155
XVI – Políticas de formação de professores no contexto de implementação de uma base curricular nacional <i>Carlos Augusto Aguiar Júnior</i>	162
XVII – Feminização do trabalho docente e a problematização de gênero <i>Carlos Augusto Gomes Cavalcanti da Silva</i>	171
XVIII – O Currículo na formação humana integral: possibilidades e desafios <i>Carmen Aparecida Guimarães Peixoto Cavalcanti</i>	179
XIX – Formação docente na cibercultura: reflexões sobre integração tecnológica e currículo a partir do potencial pedagógico dos <i>games</i> <i>Carmen Maria Cipriani Pandini, Lidiane Goedert e Pedro Junior</i>	189

XX – Currículo e sexualidade: diretrizes que não são postas nas práticas da sala de aula <i>Carolina Santos de Miranda e Gilvaneide Ferreira de Oliveira</i>	198
XXI – Sobre a proliferação do discurso da falta: aproximações entre os discursos da educação especial e da educação e tecnologia <i>Carolline Septimio</i>	206
XXII – O Currículo da escola de gestores: opiniões de egressos sobre esse componente de sua formação <i>Cássia do Carmo Pires Fernandes e Beatriz de Basto Teixeira</i>	215
XXIII – Os desafios do processo de formação profissional pela via do estágio e da supervisão em serviço social: a particularidade do estado do Tocantins <i>Célia Maria Grandini Albiero</i>	224
XXIV – Ambiente escolar e educação em direitos humanos: um olhar sobre o currículo, a formação e a prática docente <i>Celma Tavares</i>	233
XXV – A formação do professor de geografia da fafidam sob a ótica das matrizes curriculares de 1984 e 2007 <i>Cláudia Simone Lemos Almeida</i>	242
XXVI – A Internacionalização do pensamento de Paulo Freire: influências sobre perspectivas curriculares e formação de professores na obra de Joe Kincheloe <i>Cristina Freund, Luísa Figueiredo do Amaral e Silva e Maria Inês Marcondes</i>	251
XXVII – Problematizações curriculares e processos de formação docente pelas imagens narrativas juvenis <i>Danielle Piontkovsky e Maria Regina Lopes Gomes</i>	260
XXVIII – Papel do professor no currículo da jornada escolar ampliada <i>Danise Vivian e Mariane Ohlweiler</i>	268
XXIX – Entre a escola, a graduação e o mestrado: a prática de pesquisa como uma produção curricular e aprendizagens compartilhadas nas formações docentes <i>Dulcimar Pereira, Camilla Borini Vazzoler Gonçalves, Nathalia Costa de Araújo e Josimar Barbosa Grippa</i>	276

XXX – Uma experiência de estágio como eixo articular do currículo no curso de pedagogia da UFRR <i>Edlawa O. dos Santos, Jamile Rossetti de Souza e Leuda Evangelista de Oliveira</i>	285
XXXI – As relações étnico-raciais no currículo: tensões e perspectivas nas narrativas de professores, Ilha Solteira, SP <i>Eduardo Vasconcelos da Silva e Léia Teixeira Lacerda</i>	294
XXXII – Formação de professores: entre as diretrizes curriculares para as licenciaturas e a base nacional comum curricular <i>Eliane Cleide da Silva Czernisz, Claudiane Aparecida Erram, Elaine Vieira Pinheiro, Camila Aparecida Pio, Lorena Dominique Vilela Freiberger e Isabel Francisco Barion</i>	302
XXXIII – Formação em serviço e trabalho docente: pressupostos para uma dinâmica curricular <i>Elisângela Campos Damasceno Sarmiento e Mirtes Ribeiro de Lira</i>	310
XXXIV – Problematização curricular por licenciandos de química: influências da formação inicial <i>Elisa Prestes Massena e Indman Ruana Lima Queiroz</i>	320
XXXV – O Discurso curricular frente aos espaços diversificados de atuação profissional do pedagogo <i>Fabiana Maria Silva de Lima e Ana Paula Rufino dos Santos</i>	327
XXXVI – Compendo com/na formação de professores com a diferença a partir do currículo <i>Fábio Luiz Alves de Amorim e Priscila dos Santos Moreira</i>	335
XXXVII – A importância do estágio supervisionado no currículo da licenciatura em geografia do Instituto Federal de Pernambuco – <i>campus Recife</i> <i>Fernanda Guarany Mendonça Leite</i>	343
XXXVIII – O PIBID como processo de formação continuada de professores supervisores de educação física <i>Gabriel Siqueira Matos</i>	354
XXXIX – Um curso outro: atos de currículo na formação do pedagogo, em movimentos <i>Gerusa do L. C. de Oliveira Moura, Jucineide Lessa de Carvalho e Marcelo Hage Moura</i>	362

XL – “Sentido”: quem educa os militares <i>Getúlio Neves Sena e Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches</i>	371
XLI – Qual o lugar da imaginação infantil nos currículos de formação de professores? <i>Gleice Aline Miranda da Paixão</i>	380
XLII – As implicações do PIBID para o currículo dos cursos de formação inicial de professores <i>Helena Maria dos Santos Felício</i>	389
XLIII – A História da formação de professores de história: currículo entre teoria e prática <i>Herika Paes Rodrigues Viana</i>	399
XLIV – A Relação teoria e prática no currículo de formação de professores <i>Ilma Maria Fernandes Soares</i>	407
XLV – Formação continuada de alfabetizadores da eja em itaboraí: o que revela essa experiência? <i>Isabela Lemos da Costa Coutinho</i>	415
XLVI – Operacionalização do estágio supervisionado na licenciatura em geografia no contexto das reformas curriculares contemporâneas <i>Ivaneide Silva dos Santos e Joseane Gomes de Araújo</i>	424
XLVII – Reflexões sobre as implicações da reconfiguração científica contemporânea na concepção de uma proposta curricular para cursos de licenciatura em geografia <i>Jacy Bandeira Almeida Nunes, Marcone Denys Nunes e Ione Oliveira Jatobá Leal</i>	434
XLVIII – Práticas educativas e rede formativa nos programas de iniciação à docência: vivências curriculares no PIBID e PIBID diversidade em pernambuco <i>Jaqueline Barbosa da Silva e Lúcia Falcão Barbosa</i>	442
XLIX – O que pode uma imagem?: cartografias das tecnologias digitais na formação de professores O que pode uma imagem?: cartografias das tecnologias digitais na formação de professores <i>Jessiel Odilon Junglos, Luiz Guilherme Augsburguer e Mirele Corrêa</i>	451
L – Língua, linguagens, currículo e docência indígena <i>Jonise Nunes Santos, Marinês Viana de Souza e Natália de Souza Paiva</i>	461

LI – Políticas de inclusão na escola regular: uma análise curricular e estratégica a partir da prática do professor <i>José Salinas Reginaldo</i>	470
LII – Perfil de ensino ativo no currículo da formação de professores em ciências e matemática no agreste de Pernambuco <i>José Renato dos Santos Silva, Kátia Silva Cunha e Kátia Calligaris Rodrigues</i>	487
LIII – Um olhar sobre a prática da pesquisa no trabalho docente em Mamanguape-PB <i>Josinalva Silva Paulino e Germana Alves de Menezes</i>	498
LIV – Produzindo professores e estudantes para os currículos de ciências na educação de jovens e adultos no Brasil: investigando discursos acadêmicos na/da formação de professores <i>Juliana Marsico, André Vitor Fernandes dos Santos e Marcia Serra Ferreira</i>	507
LV – Apropriações da teoria do discurso para pensar a formação docente inicial <i>Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes</i>	516
LVI – Ser professor: representações sociais de docentes em início de carreira <i>Laeda Bezerra Machado</i>	522
LVII – As aulas de educação física e língua portuguesa: interdisciplinaridade por meio do teatro <i>Larissa Beraldo Kawashima e Arivan Salustiano da Silva</i>	532
LVIII – As ações do coordenador pedagógico na escola: possibilidades de convergência da formação continuada e do currículo <i>Leonardo Bezerra do Carmo</i>	541
LIX – Neoconservadorismo e formação de professores: tatuagens em devir <i>Leonardo Ferreira Peixoto</i>	549
LX – Trabalho, formação docente e currículo: uma reflexão necessária ao curso de pedagogia <i>Leyrijane Albuquerque de Araújo</i>	558
LXI – Contribuições para a formação inicial no curso de pedagogia: o estágio supervisionado na educação infantil <i>Lúcia de Mendonça Ribeiro</i>	574
LXII – Desafios para a formação inicial no curso de pedagogia: a educação infantil em questão <i>Lúcia de Mendonça Ribeiro</i>	584

LXIII – Trabalho docente como conteúdo curricular dos cursos de formação de professores: quando imunizar é melhor do que tratar <i>Luciana Nogueira da Silva</i>	593
LXIV – A Temática história e cultura afro-brasileira relacionada com a formação profissional e as percepções curriculares docentes na escola de referência em ensino médio estadual de Pernambuco <i>Luci Maria da Silva</i>	603
LXV – A “situação de estudo” no contexto da formação de professores de química: problematizações curriculares <i>Luisa Dias Brito e Elisa Prestes Massena</i>	615
LXVI – O Diálogo com o entorno escolar no contexto da formação inicial de professores de ciências e biologia <i>Luisa Dias Brito e Carmen Roselaine de Oliveira Farias</i>	623
LXVII – Formação de professores para o ensino superior: os constructos da formação pedagógica presentes no currículo de um programa institucional <i>Márcia Mendes Ruiz Cantano e Noeli Prestes Padilha Rivas</i>	633
LXVIII – O Currículo e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica <i>Maria Adélia da Costa</i>	643
LXIX – Formação para pesquisa no currículo de pedagogia <i>Maria da Conceição Maggioni Poppe e Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro</i>	653
LXX – Currículo: saberes e identidades no processo de formação docente <i>Maria da Anunciação Conceição Silva</i>	663
LXXI – Currículo e formação de professores em exercício na educação básica: o olhar do egresso do curso de pedagogia do PARFOR/UFPI <i>Maria da Glória Duarte Ferro</i>	672
LXXII – Diversidade étnico-racial e ensino de geografia: abordagem na formação continuada de professores de geografia das séries finais do ensino fundamental <i>Maria das Graças Medeiros Borges e Telma Heloísa de Alencar Felix</i>	695

LXXIII – Políticas curriculares para a formação de professores no ensino superior: um olhar a partir de instituições confessionais <i>Maria das Graças Soares da Costa, Danielle Cristine Camelo Farias e José Batista Neto</i>	703
LXXIV – Formação e trabalho docente: por uma outra compreensão ideológica do currículo <i>Maria do Carmo Nascimento Diniz</i>	710
LXXV – O Estágio supervisionado do curso de ciências biológicas em escolas de diamantina: ações, intervenções e desafios <i>Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa e Luan Manoel Thomé</i>	719
LXXVI – A Universidade vai à escola pública: a experiência do GPEFORP com pesquisas, debates e propostas pedagógicas na perspectiva do currículo e formação docente <i>Maria do Socorro Castro Hage e Rafael Silva Patrício</i>	733
LXXVII – Histórias de vida de uma professora do timor leste: narrativas do sentir e viver na luta e labuta <i>Maria Evangelina da Silva dos Santos e Jacqueline Cunba da Serra Freire</i>	741
LXXVIII – As práticas de ensino do sistema de escrita alfabética em sua relação com as questões curriculares <i>Maria Geiziane Bezerra Souza</i>	750
LXXIX – As metodologias do ensino de língua portuguesa e matemática e sua aproximação com os saberes do cotidiano da prática docente: uma análise a partir das práticas curriculares dos professores do ensino fundamental <i>Maria Geiziane Bezerra Souza e Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães</i>	759
LXXX – Diretrizes, currículo e prática docente das escolas quilombolas: um olhar a partir do paradigma cultural e do contexto da educação do/no campo <i>Mariana Ferreira da Silva</i>	768
LXXXI – Os estudos de currículo na formação inicial de professoras <i>Maria Sílvia Bacila Winkeler e Marielda Ferreira Pryjma</i>	778
LXXXII – Questões curriculares na formação docente em educação especial: construindo espaços de debates <i>Mariléia Mendes Goulart e Nádia Maria Soares Sandrini</i>	787
LXXXIII – Elaboração de diretrizes curriculares e formação de professores nas orientações das agências internacionais <i>Marisa Noda e Maria Terezinha Bellanda Galuch</i>	800

LXXXIV – As concepções de formação na formação do coordenador pedagógico	809
<i>Marise Leão Ciriaco e Neide de Aquino Noffs</i>	
LXXXV – Currículo integrado e ensino da prática: um projeto de estágio curricular interprofissional para os cursos da saúde	819
<i>Mariza Maria Barboza Carvalho</i>	
LXXXVI – Diretrizes curriculares para a formação docente: questionando a produtividade do controle	832
<i>Marize Peixoto da Silva Figueiredo</i>	
LXXXVII – Formação do docente magistrado no âmbito da enfam: práticas, resultados e perspectivas curriculares	840
<i>Marizete da Silva Oliveira, Maria Raimunda Mendes da Veiga e Roberto Portugal Bacellar</i>	
LXXXVIII – Currículo e planejamento de ensino - na perspectiva de formadores de magistrados	849
<i>Marizete da Silva Oliveira e Liliane Machado</i>	
LXXXIX – Currículos formação tecidos com os professores-alunos do programa nacional de formação de professores da educação básica- PARFOR	858
<i>Marlene Moreira Xavier e Ester Maria de Figueiredo Souza</i>	
XC – O processo de construção/reconstrução de conhecimento sob a ótica da prática pedagógica de professores(as)	867
<i>Marta Cordeiro da Silva Gomes, Glauca Maria dos Santos Cordeiro e Anna Rita Sartore</i>	
XCI – (Form)ação, currículo e as tecnologias no ensino superior: práticas pedagógicas inovadoras no curso de pedagogia	873
<i>Mary Valda Souza Sales</i>	
XCII – Formação acadêmica, currículo e representações do trabalho docente: uma análise das percepções de graduandos e jovens professores de história	884
<i>Máximo Augusto Campos Masson e Maria Teresa Vianna Van Acker</i>	
XCIII – Formação de professores e reforma curricular na UERN: ampliando o debate	895
<i>Meyre-Ester Barbosa de Oliveira e Marcia Betania de Oliveira</i>	
XCIV – Comitês territoriais de educação integral: um espaço de formação docente	903
<i>Nazineide Brito, Rosevanya Fortunato de Albuquerque e Glauce Keli de O. Cruz Gouveia</i>	

XCV – Entrelaçamento currículo e teoria/prática como elemento fundamental na formação inicial de professores <i>Neide Cavalcante Guedes e Hilda Mara Lopes Araújo</i>	912
XCVI – A Formação para a docência universitária no espaço dos cursos de pós-graduação: questões no campo da didática e do currículo <i>Noeli Prestes Padilha Rivas</i>	919
XCVII – O Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia e a influência da política de interiorização da educação superior no agreste Pernambucano <i>Orquídea Maria de Souza Guimarães e Maria Eliete Santiago</i>	930
XCVIII – A Formação continuada de professores como forma de política cultural na contemporaneidade <i>Patrícia de Faria Ferreira e Márcia Souza Fonseca</i>	940
XCIX – O Estágio supervisionado e o PIBID na formação inicial: algumas considerações <i>Polliana Rocha Dias Araújo, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Shirleide Pereira da Silva Cruz</i>	949
C – Currículo(s) diferença e formação docente entre linhas do desejo <i>Priscila dos Santos Moreira e Fabio Luiz Alves de Amorim</i>	957
CI – Formação pedagógica e desenvolvimento profissional de “professores bacharéis” no IFRN <i>Rejane Bezerra Barros, Betania Leite Ramalho e Isabel C. Viana</i>	966
CII – O Lugar da interdisciplinaridade no currículo de formação docente: ultrapassando projetos paralelos <i>Rita de Cássia M. T. Stano</i>	975
CIII – Os sujeitos do currículo e a tessitura da educação ambiental na formação inicial de professores <i>Rita Silvana Santana dos Santos e Vera Margarida Lessa Catalão</i>	984
CIV – Entre os limites do espaço e tempo na produção das políticas: blogs como instância de articulação e produção curricular <i>Roberta Sales Lacê Rosário</i>	992
CV – Formação docente, currículo e ensino de português no Brasil <i>Roberto Belo e Andrielle Maria Pereira</i>	1002

CVI – A Questão da leitura diante das TIC: implicações do pró- letramento na formação leitora docente <i>Rosana Fernandes Falcão e Giovanna Marget Menezes Cardoso</i>	1010
CVII – (Re) modelando o desenho no currículo: uma experiência com a abordagem metodológica “ <i>design thinking</i> ” <i>Solange Maria de Souza Moura, Ana Paula dos Anjos Cordeiro Soares, Eloísa Santos Pinto e Igor Alcântara de Souza Silva</i>	1024
CVIII – Interfaces entre o currículo e a construção da identidade profissional nos cursos de licenciatura do IFAL: a formação dos professores e suas narrativas <i>Stephanie Silva Weigel Gomes, Regina Maria de Oliveira Brasileiro e Elisabete Duarte de Oliveira</i>	1036
CIX – Docência e formação inicial: o PIBID em discussão <i>Sydione Santos</i>	1044
CX – Currículo e gestão: um estudo do curso de pedagogia para formação inicial do diretor escolar <i>Tania da Costa Fernandes e Amanda Yuri Nishiyama de Alencar</i>	1052
CXI – As artes de fazer de professores e alunos nas invenções de culturas, currículos e cotidianos escolares <i>Tânia Mara Zanotti Guerra Frizgera Delboni e Sandra Kretli da Silva</i>	1061
CXII – A Lei 10.639/03 e o coordenador pedagógico: a escola como espaço de formação <i>Thatiana Barbosa da Silva</i>	1070
CXIII – A Formação de professores de matemática na licenciatura em educação do campo <i>Vanessa Franco Neto e Camila de Oliveira da Silva</i>	1077
CXIV – Currículo, formação inicial de professores e relações étnico-raciais <i>Verônica Moraes Ferreira</i>	1086
CXV – O PEPE como ferramenta da indissociabilidade do ensino- pesquisa-extensão na formação do licenciado: a experiência do curso de licenciatura em ciências sociais da universidade de Pernambuco (UPE) <i>Whodson Robson da Silva</i>	1095

Apresentação

Os XII Colóquio sobre Questões Curriculares/ VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares foram realizados, simultaneamente, nos dias 31 de agosto, 1 e 2 de setembro de 2016 na Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, Pernambuco/Brasil. Este evento que se realiza, tradicionalmente, de forma alternada, em Universidades portuguesas e Universidades brasileiras, congregou, mais uma vez, acadêmicos, estudantes de pós-graduação e profissionais da área da educação que investigam e debatem questões atinentes ao campo dos Estudos Curriculares.

Ao mesmo tempo em que constitui um espaço científico privilegiado para a socialização de estudos e pesquisas, o evento favorece um intenso intercâmbio entre pesquisadores/as do Brasil, de Portugal e de Países Africanos. A riqueza, amplitude e complexidade dos temas que foram abordados ao longo do evento contribuíram para ampliar o debate necessário ante os problemas e desafios que as questões contemporâneas trazem para o campo do currículo. Sendo um espaço privilegiado para a reflexão, discussão e troca de experiências, a realização simultânea destes três colóquios propiciou, também, maior aprofundamento do debate entre os profissionais de Educação, em geral, e do Currículo, em particular, de diferentes países, com destaque para os da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

O tema central dos Colóquios – CURRÍCULO: ENTRE O COMUM E O SINGULAR – constituiu a referência maior das atividades organizadas a partir de dezesseis Eixos Temáticos.

Dentre as múltiplas atividades dos Colóquios destacaram-se a apresentação e debate de mais de seiscentos trabalhos no formato de comunicações orais, bem como as conferências plenárias, as discussões nas mesas redondas, as reuniões de grupos de pesquisadores e reuniões político-organizativas de entidades científicas e as atividades culturais.

O evento recebeu apoio do Instituto de Educação da Universidade do Minho, da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, da Universidade de Pernambuco, do Instituto Federal de Educação Tecnológica, da Secretaria de Educação de Pernambuco, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco, da CAPES, dentre outros. Concorreu, sobremaneira, para o sucesso dessa edição do Colóquio de Currículo,

o trabalho dedicado do comitê científico, dos assessores *ad-hoc* e das comissões organizadoras no Brasil e em Portugal.

Por fim, mediante a entrega destes ANAIS, a Comissão Organizadora socializa com o público as comunicações orais que foram apresentadas e debatidas nos vários painéis, com a certeza de que mais um passo foi dado na direção do fortalecimento do campo do currículo, ao mesmo tempo em que novas questões educacionais desafiam os pesquisadores para a busca de respostas que se revelam sempre provisórias.

Comissão Organizadora

CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE



tum dandi prout plurima pparetorii turba
ex principio qonez si est de ipa viuitate taq in p

- I -

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Adílclima Scardini de Moraes –FAEST (Brasil)

Antonia Angelina Basanella Utzig –FAEST (Brasil)

INTRODUÇÃO

A partir da compreensão de que o currículo é um dos principais elementos constituintes da escola, e que este possibilita seu contínuo processo de educar, objetivamos neste trabalho identificar o valor do saber escolar, o que precisamente abrange o currículo, estrutura, e sua indispensabilidade na escola, para o desenvolvimento da formação de sujeitos.

Partindo deste contexto é primordial entender a função social da escola, como também é fundamental localizá-la nos dias atuais, verificando os diversos papéis por ela exercidos no decorrer do tempo. Para tal entendimento a compreensão do significado da palavra currículo se faz necessário. Alguns autores denominam o currículo como um documento de identidade. Uma definição bastante plausível é a do Dicionário Aurélio (2012, p.214) que nos diz que a palavra Currículo tem por significado “as matérias constantes de um curso”. Segundo Goodson (2003), currículo vem da palavra latina *currere*, correr, e refere-se ao curso (ou pista de corrida). As implicações dessa etimologia definem currículo como um curso a ser seguido. Assim, o currículo, de acordo com Barrow (1984, p. 3), citado por GOODSON (2003, p. 31), “deve ser entendido como ‘conteúdo’ a ser apresentado para estudo”. Ainda existem inúmeras definições de currículo, entre eles está a de César Coll (1998, p. 33):

“Currículo é um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede na sala de aula”.

Fazendo uso desse conceito podemos fazer outras definições que certamente servirão para elucidar melhor a questão que serve de título. Podemos entender como currículo toda ação planejada, que permeia a prática educativa e

é estabelecido por todas as pessoas envolvidas na comunidade (alunos, porteiro, professor, diretor e toda equipe escolar).

Partindo do pressuposto de que o currículo é uma construção cultural composta por aquilo que a escola ensina nas suas disciplinas e também todas as formas de aprendizagem e habilidades que queremos que nossos alunos tenham.

“Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito” (VEIGA, 2002, p.7).

Entendemos que o currículo não é solidificado, pelo contrário, ele foi e continua sendo construído. A reflexão sobre isso é importante, porque, conforme Veiga (2002, p. 7) afirma, “a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”.

Sendo assim currículo é uma seleção cultural, não é neutro, não é estático e se constitui como uma práxis, marcada por representações de poder.

Silva nos traz a seguinte fala sobre o assunto:

“Os estudos críticos do currículo têm apontado, pois, que a seleção cultural, aquilo que se define como legítimo a ser ensinado nas escolas, sofre determinações políticas, econômicas, sociais e culturais. Geralmente, os conhecimentos mais valorizados incluem tradições culturais de grupos e classes dominantes e, por consequência, excluem as tradições culturais de classes e “grupos subordinados” (Silva, 1990, p. 61).

Conforme a citação acima observamos que a análise do currículo é uma condição para conhecer a escola. O currículo é um cruzamento de práticas diversas que subsistem a diferentes abordagens em contextos históricos distintos. Conhecer as teorias que fundamentam o currículo é uma construção necessária para adequação das falas explicitadas em momentos de dialogicidade. Qual discurso será necessário na formação de sujeito críticos e cômicos do seu papel na sociedade de classes? Em quais disciplinas curriculares o professor deve fazer o contra discurso afim de esclarece as questões ideológicas presente nos diferentes discursos nos mais variados meios de comunicação? As indagações são

diversas, as respostas a elas, nem tanto, mas tudo isso se traduz em convite para o estudo de formação continuada.

O CURRÍCULO: O QUE É E PARA QUE SERVE

Os componentes do currículo podem ser percebidos nos objetivos de ensino e conteúdos que se fundamentam em concepções epistemológicas, filosóficas, políticas, sociais, culturais entre outras (**o que ensinar**). Nas sequências de conteúdos e a faixa etária, bem como nas capacidades cognitivas do educando – discurso da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem – (**quando ensinar**). Nas questões referentes aos métodos e técnicas (recursos de ensino) do processo educativo, presentes nos pressupostos metodológicos que fundamentam a prática pedagógica (**como ensinar**). A avaliação finaliza a composição do currículo, nesta se faz notar a qualidade do que foi construído por professor e aluno no decorrer do processo, entendendo aqui a aprendizagem como superação do conhecimento do senso comum, que o aluno possui ao chegar à escola, e a transformação deste em conhecimentos científicos, através da mediação do professor numa relação dialógica crítica, emancipadora, coletiva e de interação social no processo de construção do conhecimento (o que, como e quando avaliar).

Cada escola adota diferentes modos de organização social para realizar suas atividades educativas. Suas ações são de acordo com a diversidade cultural do grupo concreto que a constitui. Assim podemos perceber a multiplicidade do currículo que é norteado pelos parâmetros curriculares nacionais, mas com diferentes facetas. O projeto político pedagógico da escola expressa parte da intencionalidade do currículo, desse modo ele é único, portanto abrangente.

Numa perspectiva de educação pautada numa abordagem tradicional o currículo era concebido como uma listagem de conteúdos a serem ensinados no decorrer de um período letivo. Na pedagogia progressista o currículo ganha proporção muito maior e passa a ter centralidade no processo porque está relacionado à didática e toda ação intencional ou não, naquilo que realmente sucede na sala de aula. A prática pedagógica traz consigo os fundamentos teóricos, epistemológicos, filosóficos, históricos, psicológicos entre outros. Os fundamentos teóricos são norteadores do processo de ensino e ligados a estes estão os fundamentos metodológicos presentes no caminho a ser trilhado por professores e alunos. A interdisciplinaridade requer dos diferentes sujeitos

postura de diálogo, coletividade e pesquisa e isso nem sempre é possível. A disciplinaridade traz a especificidade em cada ciência, mas o debate entre elas só é possível se os diferentes sujeitos se dispuserem.

Ao falar em Interdisciplinaridade, Fazenda (1979) considera, uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano. Haja visto, segundo Fazenda, o homem é um ser completo e as suas relações com o meio também o são, assim só faz sentido estudá-lo em sua totalidade e não em fragmentos. Perante contextualização esse conhecimento científico curricular só ganha sentido num processo de aplicabilidade, de uso.

A construção do currículo perpassa também pela vivência do aluno no seu cotidiano, daquilo que ele traz da sua cultura, da realidade histórica, cultural, econômica, social, entre outras. Partindo dessa premissa reafirmamos que cada escola é única e assim cada uma tem um currículo diferenciado, construído para contemplar as exigências que a sociedade impõe à formação do sujeito crítico e participativo.

As avaliações de larga escala tem se construído em torno de descritores de aprendizagem. Qual o domínio que o discente precisa ter nas diferentes habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático em cada fase etária?

A leitura e a capacidade de interpretação se constroem a partir da vivência do sujeito, do que o seu meio propicia, das possibilidades sócio culturais de ampliação da visão de mundo.

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área – estabelecer inferências, conjeturas; reler o texto; perguntar ao professor ou outra pessoa mais capacitada fundamentalmente -; também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram. (SOLÉ, 2009, p. 34)

A partir de Solé pode se constatar que a objetividade da leitura levará o sujeito a se construir como capaz de interagir com o mundo e a realidade que o cerca. Sendo a leitura tão importante no processo a escola precisa garantir em seu currículo que as estratégias leitoras sejam intensificadas de modo que todos os

sujeitos que na escola ingressam consigam ler de fato, ler para o seu deleite e prazer, ler para descobrir, ler para aprender e escrever.

A produção escrita de gêneros textuais específicos só é possível através de atividades intensificadas de sequência didática como estratégia de ensino que tem início com a leitura do gênero que se quer produzir. Formam-se leitores e escritores com projetos didáticos voltados para essas estratégias de ensino. O projeto curricular se pauta na intencionalidade da prática pedagógica. Se a escola em seu conjunto visa a formação de leitores e escritores há que se pensar em intervenções que perpassam todas as áreas do conhecimento, todas as disciplinas da matriz curricular. Ensinar a ler e escrever é função da escola e não de uma disciplina em específico, mas de todas. A utilização do espaço e do tempo pedagógico são duas variáveis importantes a se considerar em qualquer plano de intervenção pedagógica.

O planejamento de atividades diversificadas, a organização de grupos de trabalho considerando os níveis de desenvolvimento dos alunos, a distribuição de atividades na rotina diária, são possibilidades de uma nova organização didática. O currículo escolar é recheado de intencionalidades. Tornar as intencionalidades do processo em práticas desafiadoras é a grande questão.

A formação inicial dos cursos de graduação *lato sensu* é deficitária, mas talvez o déficit se dê exatamente pelo distanciamento que as universidades têm da educação básica em seu conjunto. As teorias são estudadas de forma isolada, distante do contexto em que se desenrola a ação de ensinar e aprender. Sendo a teoria o alicerce da prática educativa a apropriação desta se dá num contexto de distanciamento do espaço, e das situações didáticas de sala de aula, “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, como já nos afirmava o saudoso Paulo Freire (1996, p.25).

A formação dos professores nos cursos de graduação acontece de forma distante do contexto escolar. Esse distanciamento é inevitável, mas a academia precisa interagir com a educação básica e estabelecer diálogos com os sistemas de ensino (municipal e estadual) para conhecimento das concepções filosóficas e epistemológicas que dão centralidade ao currículo escolar. Quais são as expectativas de formação dos alunos e pais de cada comunidade escolar?

As práticas de estágio e regência em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental por si só não garantem ao acadêmico o conhecimento das práticas desenvolvidas no contexto escolar, desse modo, acredita-se que as universidades e faculdades de formação de professores precisam aproximar mais

dessa etapa de ensino a fim de contribuir no desenvolvimento de um currículo que permita as manifestações de identidade, cultura, diversidade, gênero, entre tantas outras. O ensino superior - com seus doutores e mestres - agrega conhecimentos teóricos necessários ao desenrolar desse diálogo e tantos outros debates fundamentais para propiciar aos professores da educação básica a solidez de uma práxis que melhor atenda às exigências de formação e desenvolvimento dos diferentes sujeitos com os quais a escola trabalha.

O fluxo de informações e acontecimentos da sociedade globalizada é gigantesco. Por mais que uma pessoa seja conectada com os meios de comunicação e tecnologia não consegue acompanhar as transformações da sociedade. As exigências da mesma em relação ao professor são inúmeras, deste modo, aqueles que não se atualizam acerca dos conhecimentos curriculares, práticas metodológicas e novas tendências educacionais estão fadados ao fracasso na atuação profissional.

O currículo em ação é marcado pela subjetividade das ações mediadas pelo professor com suas intervenções, propondo situações para que o aluno, com suas experiências, sua cultura e as interações promovidas entre seus pares, exponha seu pensamento, sua forma de elaborar e aprender. Essa vivência de sala de aula está distante do acadêmico em formação, então o planejamento inicialmente se dá num contexto superficial, ou seja, apenas dos aspectos didáticos e científicos dos conteúdos escolares, sem que o docente aprendiz conheça os alunos concretos com os quais terá que atuar. É a fragmentação de uma prática que acontece em meio a tantas manifestações desconhecidas pelos estagiários, que não permite conhecer o antes, e nunca chegam a saber o que acontece depois, assim preenchem uma lacuna que não tem sentido para os alunos e nem estagiários do curso de Pedagogia.

Segundo Bahia e Paim¹ formação é,

¹ BAHIA, Carmem de Britto; PAIM, Ana Verena Freitas. CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: REVISITANDO TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS. In: **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.3, n.1, pp.337-347, março de 2010 a setembro de 2010. Disponível em ISSN 1983-1579 <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>

“Uma expressão que pode suscitar inúmeras interpretações, mas ao se tratar da formação no campo da docência, e, especificamente, de professores que já estão em exercício. É preciso ter clareza de que há aspectos que são próprios desse universo sócio- formativo que precisam ser levados em consideração e nesse sentido, o currículo precisa ser configurado em função das especificidades desse coletivo de sujeitos” (p. 345)

A formação continuada de professores tem entre as suas funções auxiliar o professor na construção da prática pedagógica reflexiva. O aporte teórico é fundamental, pois é através dos conceitos epistemológicos que a ação pedagógica vai sendo construída. A teoria é a fonte, é o princípio.

Na formação continuada as dificuldades são outras como: jornada intensa de trabalho, aulas em diferentes escolas, falta de recursos materiais, estrutura física inadequada, são agravantes no processo. Assim os professores participam das formações por imposições do sistema e acabam apenas reproduzindo tarefas, materiais, atividades e não se constroem como sujeitos de sua própria prática.

O plano de formação parte sempre do estudo teórico para posteriormente planejar a prática pedagógica. A principal dificuldade está relacionada com questões curriculares relacionadas a “O que ensinar” “Como organizar a prática diária” “Quanto tempo deve destinar a cada conteúdo ou atividade”². Essas questões são manifestas diariamente pelos professores em exercício. O professor não se sente sujeito de sua prática, não confia no seu aprendizado, tem medo de ousar e errar, então, na maior parte do tempo, repete modelos, esses fundamentados numa abordagem de educação tradicional e de repetição de modelos impostos numa pedagogia liberal, em que os diferentes direitos do indivíduo fazem parte apenas dos discursos. O “quando ensinar”, orientação da Psicologia da Aprendizagem que nos informa sobre o domínio cognitivo da criança em cada uma de suas fases traduzidas em estágios de desenvolvimento, o que nos possibilita agrupar os alunos por turma/ano escolar.

Para que a formação docente seja compatível com a realidade. A formação de professores nos cursos de graduação não pode acontecer de forma

² Grifo nosso

isolada. Sendo assim as universidades precisam dialogar com a educação básica, assim como, esta necessita da academia para o aprofundamento das concepções teórico – metodológica que permeiam o fazer pedagógico.

Foram pontuadas diversas questões referentes à formação inicial do professor obtida através das academias, as práticas de ensino dos estagiários em formação, os cursos de formação continuada em programas e sistemas de ensino no sentido de trazer à tona as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Ressalta-se aqui, insistentemente a necessidade de diálogo entre as academias e a educação básica.

O ministério da educação produz materiais bibliográficos de excelente qualidade, mas não propicia um debate, encontros entre os professores e as universidades para desenvolvimento de estudos utilizando os materiais produzidos, enquanto responsável pelo estabelecimento de um sistema educacional, deixa a desejar, assim percebe-se que impera na sociedade brasileira muitos equívocos que precisam ser corrigidos, melhorados. A formação do professor, sem dúvidas, passa também por uma jornada de trabalho excessiva, além do exercício da prática docente em duas ou mais escolas, o que também interfere no bom desenvolvimento das funções do mesmo. Os sistemas de ensino, municipal e estadual, nem mesmo conseguem dialogar e fazer um trabalho de integração e parceria, deste modo, aumenta ainda mais a jornada do professor, que tem de atender a dois sistemas diferentes para situações que nem se diferem, pois atuam no mesmo município.

Talvez em momentos formativos como congressos, colóquios, seminários e muitos outros encontros possam elucidar essas questões curriculares extremamente importantes na construção de uma prática pedagógica que ensine nossos meninos e meninas da educação básica a ler, escrever, raciocinar logicamente e se situar no mundo em que vivem de forma crítica, dialógica e criativa.

Rubem Alves, em seu livro *Entre a Ciência e a Sapiência* diz:

“Assombra-me a incapacidade das escolas de criar sonhos! Enquanto isso os meios de comunicação, principalmente a televisão, que conhecem melhor os caminhos dos seres humanos, vão seduzindo as pessoas com seus sonhos pequenos, frequentemente grotescos. Assombra-me a capacidade dos meios de comunicação de criar sonhos! Mas de sonhos pequenos e grotescos só pode surgir um povo de ideias pequenas e grotescas”.
(2001, p. 148)

O sonho existe, porém não podemos viver dos sonhos, para gestar uma educação de qualidade, para fundamentar um currículo criativo que contemple as exigências e necessidades para a formação de um povo.

A luz de nossa compreensão, afirmamos ser importante e fundamental a formação docente passar pela vivência em sala de aula, fazer parte dos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares a fim de se estabelecer um norteamento para a prática pedagógica.

Em Castellar (2010:7), “o processo de formação inicial de professores deveria integrar as bases teóricas com a prática cotidiana”, assim os futuros professores teriam uma maior imersão no ambiente escolar e uma maior significação dos conteúdos vistos durante sua formação. Por isso precisamos repensar na construção dos currículos sua formação deveria vir de todo contexto social e real dos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a política educacional tem um valor significativo no que se refere à construção do currículo, mas é necessário que as escolas tais como seu funcionamento não tomem com isto como receita a ser cumprida, pois a mesma refere-se a currículo como estratégia de ação deixando as escolas responsáveis pela construção do seu currículo e conseqüentemente do projeto pedagógico.

Um currículo tem influências do âmbito macro político administrativo, também tem interferência de tudo que se cria na cultura e na ciência, as decisões pedagógicas, as inovações, os sistemas educativos, produção de meios e práticas pedagógicas. Todas devem estar em sintonia para que o currículo aconteça. Ao elaborarmos um currículo devemos ter clareza de expectativa de aprendizagem, de como será o processo evolutivo, os livros didáticos e analisar o tempo de e da escola. Devemos ter em mente que currículo é um sistema integrado não basta ter algumas boas ideias precisa-se pensar num contexto todo. Sabemos que as bases curriculares são: a sociedade, as políticas, a escola, o professor e o aluno. Se não houver organização e relação desses critérios não haverá educação, pois, os mesmos se tornam coadjuvantes neste processo.

Para que não fique apenas no discurso, o ponto crucial a ser considerado é justamente a diversidade que o processo de reorientação curricular evidencia nos diferentes espaços. Embora seja desencadeado a partir de momentos organizacionais comuns, apresenta uma variedade de práticas de escola para

escola, variação essa que depende das necessidades especificadas pelos diferentes coletivos escolares. Destarte, os momentos organizacionais não podem ser compreendidos como uma receita ou um ritual a ser inconscientemente cumprido, pois o que se busca não é um produto preestabelecido, mas a preocupação de um processo de construção, cuja experiência criativa é o principal conteúdo a ser desenvolvido.

As orientações curriculares presente nos parâmetros curriculares estão defasadas, precisam ser revistas a fim de que as unidades escolares se preocupem na formação dos sujeitos de hoje, inseridos numa cultura tecnológica, onde o fluxo de informações é constante, mas o saber escolar formal e científico não se resume em informação, o que é diferente do processo de conhecer. O saber escolar desse ser sólido para garantir aos alunos uma formação de qualidade.

A formação continuada de professores é uma necessidade. Refletir sobre os fundamentos teóricos que alicerçam a práxis é uma exigência contemporânea desse modo, o sistema de ensino deve proporcionar aos diferentes profissionais da educação espaço e tempo para esses debates. Toda prática pedagógica precisa ser estudada, caso contrário, o professor não se constrói sujeito de sua prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *Entre a Ciência e a Sapiência: o dilema da educação*. Loyola, São Paulo, 5ª Ed., 2001.

BAHIA, Carmem de Britto; PAIM, Ana Verena Freitas. *CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: REVISITANDO TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS*. In: *ESPAÇO DO CURRÍCULO*, v.3, n.1, pp.337-347, Março de 2010 a Setembro de 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> ISSN 1983-1579.

Barrow (1984, p.3, in MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa(org). *Currículo: Questões atuais*. São Paulo: Papirus,1997.

CASTELLAR, Sônia. VILHENA, Jerusa. *Ensino de geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

COOL, César. *Psicologia e Currículo*. Ática, São Paulo, 3ª Ed., 1998.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Tílio Brunetta. 6. ed. Petrópolis: Vozes. 2003.

- SAVIANI, Nereide. *Saber Escolar: Currículo e Didática*, Autores associados, São Paulo, 3ª Ed., 2000.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre, Artmed, 6ªed. 2009
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1972
- LLAVADOR, F. Beltrán. *Las determinaciones y el cambio del currículo*. In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.
- VEIGA NETO, ALFREDO. *De Geometrias, Currículo e Diferenças* IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças-2002.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

- II -**A DINÂMICA DA INSERÇÃO DOS MUSEUS DE CIÊNCIAS NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA**

Adriana Pugliese - Universidade Federal do ABC (Brasil)

Martha Marandino - Universidade de São Paulo (Brasil)

INTRODUÇÃO

Diante de um cenário tão abrangente, é sempre uma tensão fazer escolhas que direcionem conteúdos e práticas a serem apresentados e debatidos durante a formação inicial de professores. Nóvoa (1992) disserta sobre as questões de poder e de saber envolvidas no processo formativo e afirma que mais que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação docente é um momento crucial da socialização e da configuração profissional. A escolha da abordagem de uma temática em detrimento de outra no currículo da formação inicial de professores norteia o que deve ser contemplado e o que não deve ser discutido nessa etapa da formação.

Para Moreira e Silva (2002), o currículo não é um elemento inocente e neutro; ele transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares num discurso constante de relações de poder.

Por mais que sofra inúmeras influências sociais, o currículo da educação formal, não é capaz de agregar tudo o que acontece fora da escola. Forquin (1993), ao se referir à seletividade da cultura escolar, discute que apesar de estabelecida a função de conservação e de transmissão culturais, a educação escolar incorpora apenas parte dos saberes, competências e símbolos mobilizadores.

Segundo as Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (MEC, 2000), se a reforma da Educação Básica sinaliza para uma formação voltada à construção da cidadania, incorporando questões sociais imediatas, isso não pode ser realizado se os professores não tiverem uma consistente e ampla formação cultural. Nesse contexto aparecem os

museus, especialmente os museus de ciências, na formação de professores de Biologia, com seu currículo, didática e estratégias próprias.

Para Marandino (2014), a inserção de novas temáticas nos cursos de Licenciatura tem gerado a necessidade de pensar em conteúdos curriculares que possam favorecer parcerias entre universidade, escola e museus, assumindo que atividades museais podem ser inovadoras para e na formação docente.

Assim percebe-se a legitimidade dos museus na composição dos currículos dos cursos de formação de professores e a quão rica, diversa e profícua pode ser uma formação que inclua as coleções, os objetos, as exposições propriamente ditas e toda e qualquer atividade educativa que aconteça no espaço museal.

Este trabalho analisou os diálogos entre os componentes curriculares a fim de compreender como acontece a inserção das atividades de campo e visitas a museus no currículo de formação inicial de professores de Biologia.

METODOLOGIA

A análise dos dados baseou-se no conceito de currículo como processo (GIMENO SACRISTÁN, 2000, 2013), e nos estudos de Basil Bernstein (1996, 1998) como referencial teórico-metodológico, mas também nas produções do grupo português “Estudos Sociológicos da Sala de Aula” (ESSA), além dos estudos de Galian (2008).

A pesquisa é qualitativa e trata do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP Assis); tomamos por base da análise documental o projeto pedagógico do curso (PPC), planos de ensino das disciplinas e entrevistas com docentes.

O discurso pedagógico de Bernstein se define como o processo de comunicação e de produção dos textos (currículos, práticas, atores etc.); divide-se em três contextos: primário (produção), secundário (reprodução) e terciário (mediação). O terciário, foco desta análise, é dividido em dois campos de recontextualização (oficial e pedagógico –, CRO e CRP). No CRO tem-se um Discurso Pedagógico Oficial (DPO) que, em nosso estudo, se estabelece a partir das diretrizes do MEC (as gerais de formação de professores (BRASIL, 2002) e as específicas dos cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2001)).

Foram utilizados instrumentos de análise (descritivos) baseados no discurso pedagógico e suas possíveis recontextualizações (classificação), de modo

a compreender como a temática museal e as atividades de campo estão sendo abordadas em um curso considerado como de melhor aproveitamento pelo MEC.

A classificação representa as relações entre as diferentes categorias: as relações estabelecidas entre os diferentes componentes curriculares. Os descritivos são indicadores das regras discursivas e apresentam uma escala de valores com quatro graus de classificação – de muito forte a muito fraco (C⁺⁺, C⁺, C, C⁻). Essa escala considera a relação entre os discursos presentes nos componentes curriculares em duas situações: (1) de modo geral, independente de temáticas; (2) e especificamente no viés das atividades de campo e visitas a museus.

A seguir (Tabela 1), uma proposta da relação dos componentes curriculares do curso independente de uma temática. A classificação é forte ou fraca dependendo do quanto são estabelecidas articulações entre os componentes curriculares (disciplinas de formação geral, disciplinas didático-pedagógicas, estágio e atividades complementares – ou acadêmico-científico-culturais: AACC). A análise ainda traz informações da relação dos componentes no viés das atividades de campo e visitas a museus (PUGLIESE, 2015; PUGLIESE; MARANDINO, 2015).

Tabela 1: Instrumento de caracterização da classificação dos discursos dos diferentes componentes curriculares.

Indicador: O currículo da formação inicial do professor de biologia.	
Característica de análise: As relações entre os discursos dos componentes curriculares.	
C ⁺⁺	Ações presentes em disciplinas de formação geral não dialogam com ações das disciplinas de formação didático-pedagógica e/ou vice-versa; as ações presentes nos estágios não dialogam com as ações de disciplinas; as ações presentes no viés das atividades complementares não estão contidas na discussão de outros componentes curriculares.
C ⁺	Ações presentes em um componente curricular dialogam exclusivamente com apenas outro componente (exemplo: disciplina de formação geral com disciplina de formação didático-pedagógica).

C-	Ações presentes em um componente curricular dialogam com pelo menos dois outros componentes (exemplo: disciplina de formação geral com disciplina de formação didático-pedagógica e com estágio).
C-	Ações presentes em um componente curricular dialogam com todos os outros componentes (exemplo: disciplina de formação geral com disciplina de formação didático-pedagógica e estágio e AACC).

ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA

Sobre as relações entre os discursos dos componentes curriculares

Para analisar a relação entre os discursos e assumindo a ideia de totalidade que um PPC impõe, percebem-se trechos que corroboram a proposta de articulação entre as fronteiras curriculares para o curso estudado. O excerto a seguir sugere uma fraca classificação na relação entre os discursos das disciplinas didático-pedagógicas.

[...] 405 horas de estágio curricular supervisionado, dado pela área de Educação e, 525 horas de prática, acoplado a área de biologia e com componentes curriculares de formação pedagógica. Estas práticas de ensino que articulam teoria e prática, como componente curricular, foram estruturadas em quatro áreas do Departamento [...] com o intuito de uma maior interação entre os conteúdos ministrados e docentes do curso, perfazendo um total de 315 horas. (PPC, p. 5).

Salienta-se que várias disciplinas de Prática de Ensino são ministradas por docentes de formação geral. Nesse sentido, como o professor da disciplina de uma área específica ministra a disciplina de Prát. de Ensino de tal área, é natural que as ações da disciplina de formação geral dialoguem com aquelas da disciplina de formação didático-pedagógica. Por fazer referência ao uso do conhecimento de disciplinas de campos diferentes para a promoção de projetos de ensino-aprendizagem, o próximo excerto sugere o esbatimento das fronteiras dos discursos das disciplinas de formação geral e de formação didático-pedagógica, o que ratifica uma fraca classificação (Tabela 1) e contribui para uma dinâmica de ações interdisciplinares.

Criar, implementar, avaliar e aperfeiçoar projetos de ensino e aprendizagem, articulando-os com outras áreas do conhecimento, estimulando na escola ações coletivas e multidisciplinares (PPC, p. 16).

Indicações de como as ações pedagógicas devem acontecer de forma integrada (articulação entre teoria e prática e entre as áreas de Ciências Biológicas e Educação) são prescritas várias vezes no texto do PPC; esse discurso evidencia a intenção da promoção de interdisciplinaridade ao longo do curso.

A sugestão de que um diálogo seja estabelecido entre os componentes curriculares das disciplinas de formação geral, didático-pedagógicas e dos estágios também se manifesta no PPC, sendo mais um momento em que se constata uma fraca classificação bernsteiniana. Para esta instituição preza-se integrar o que foi apreendido na formação geral com os componentes voltados à área de Educação.

A análise a partir do PPC mostra que apenas as AACC não dialogam com os demais componentes.

Sobre a inclusão das atividades de campo e visitas a museus nas relações entre os discursos dos componentes curriculares

A análise documental mostra que na redação do PPC, o conteúdo sobre atividades de campo e visitas a museus é mencionado exclusivamente como possibilidade de carga horária destinada às AACC, não estabelecendo diálogo com os demais componentes.

Expressões explícitas sobre a temática museal podem ser notadas nos planos de ensino das disciplinas e de modo sutil nas falas docentes, apesar do PPC não mencionar abertamente uma articulação.

Considerando as falas docentes, as relações entre os discursos dos componentes curriculares são notadas no diálogo entre as disciplinas de formação geral e as didático-pedagógicas: a coordenadora relata uma nova disciplina “Estudo de campo II”, proposta na nova matriz, para que as atividades de campo fossem evidenciadas no currículo, seguindo as recomendações do Conselho Federal de Biologia (CFBio); ela enfatiza o que é proposto no PPC em relação às indicações de práticas interdisciplinares envolvendo as atividades de campo, especificamente nesta disciplina nova. A fala da professora que ministra as disciplinas de Prática de Ensino de Ciências e Estágio Supervisionado e, de Prática de Ensino de Biologia e Estágio Supervisionado, também mostra o esbatimento das fronteiras disciplinares.

[...]. Quando eles vão fazer essas excursões [disciplinas de formação geral], [...] eu já peço, eles me trazem o projeto da excursão pra daí eu ver o que é que eles podem [...] nessa excursão fazer com os professores, utilizar pra pensar em [...] melhoria da qualidade de ensino [...]. (Professora).

Os planos de ensino também mostram recomendações de práticas que contemplem ações interdisciplinares em pelo menos um de seus itens (possibilidade de diálogo), podendo fomentar o esbatimento das fronteiras; são elas: Estudos de Campo I e II (objetivos); Ed. Ambiental (conteúdos); Prática de Ensino em Botânica e Ecologia II (ementa); Prática de Ensino em Biologia e Estágio Supervisionado (bibliografia).

A interdisciplinaridade é reforçada na escolha de mais de um professor para ministrar disciplinas que envolvem duas ou mais áreas.

Cabe um adendo às relações estabelecidas entre o CRO e o CFBio. Sabe-se que, caso o enfoque fosse o currículo do curso de Bacharelado, o CFBio comporia o CRO; mas sendo nosso foco o curso de Licenciatura, o CFBio, teoricamente, não deveria ser regulador. Na prática não é isso que acontece para a realidade da UNESP Assis. A tradição da universidade em formar o profissional de Ciências Biológicas nas duas modalidades faz com que o CFBio influencie também as tomadas de decisão do CRP do curso de Licenciatura, em especial o que tange às atividades de campo. Ter que se adequar a essa exigência culminou em estabelecer uma carga horária total de integralização maior ao curso de Licenciatura que a atribuída ao Bacharelado (última reestruturação curricular, válida a partir de 2012: 3.390h e 3.270h, respectivamente).

Sobre as tensões, relações de controle e poder dos agentes do CRP

A fala da coordenadora deu indícios sobre as relações de poder e de controle nos processos de recontextualização do discurso pedagógico da universidade. A docente relata que os diversos *campi* da UNESP fizeram um estudo para estabelecer um núcleo comum às Ciências Biológicas. Ao

finalizarem, uma resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE)³ exigiu a realização de novas mudanças.

O CEE representa uma instância do CRO, ou seja, do campo de produção de um discurso oficial, hierarquicamente superior à instância da UNESP Assis, a qual representa o CRP. Para contextualizar, o discurso do CRO se traduz nas diretrizes do MEC e o do CRP se constituiu no PPC.

Nas relações estabelecidas entre os sujeitos, diferentes tipos de tensões envolvem o corpo docente, como a atribuição das aulas de disciplinas, pois nem todos têm formação na área de Ensino de Ciências. Assim, alguns professores não se sentem preparados para ministrar as disciplinas de Prática de Ensino: professores de formação geral ministram disciplinas didático-pedagógicas.

Uma forte relação de poder e de controle se estabelece entre a gestão administrativa da universidade e os docentes: a primeira instância controla se e como as atividades de campo acontecerão; sinalizam-se tensões referentes à disponibilidade de verba, além do fato do curso de Biologia estar alocado em uma unidade da área de Humanas (tensões para a compreensão da importância de atividade de campo foram relatadas).

É interessante que, o controle prestado pelo CFBio fez com que as atividades de campo aparecessem de modo enfático no PPC, pois, segundo a coordenadora, mesmo que a prática de campo fosse frequente, e perpassasse muitas disciplinas, isso não estava evidenciado no PPC (apenas nos planos de ensino), e para o CFBio não era suficiente.

Vale ressaltar que o curso estava em processo de reforma curricular, mas a prescrição de uma nova disciplina (Estudos de Campo) amenizou significativamente essas tensões entre a gestão administrativa e os docentes, diminuindo a burocracia, especialmente na obtenção de verba.

³ O CEE é subordinado ao Conselho Nacional de Educação e ambos são órgãos integrantes do MEC.

REFLEXÕES FINAIS

Embora a universidade, na figura de seus cursos de licenciatura, seja produtora de conhecimento e tenha autonomia, ela está subordinada a campos de produção e recontextualização posicionados hierarquicamente acima dela, exercendo poder de decidir sobre o currículo intencional (prescrito) de seus cursos. O que a teoria do discurso pedagógico evidencia é que os mecanismos de controle, mesmo que implicitamente, também se estabelecem na Educação Superior.

A partir dos dados obtidos (entrevistas e documentos) classifica-se o curso da UNESP Assis na categoria C- no que se refere à relação entre os discursos dos componentes curriculares, sem considerar uma temática específica. Já os excertos das entrevistas das docentes, que mencionam o tema das atividades de campo e dos museus nas relações entre discursos, permitem classificar o curso, na categoria C+, pois mostram que a abordagem desta temática está presente apenas na comunicação entre os discursos das disciplinas de formação geral e das disciplinas de formação didático-pedagógica, não sendo evidentes diálogos entre os estágios e as AACC com os demais componentes.

Em relação ao CRO, além do papel desempenhado pelo MEC, percebe-se uma forte influência do CFBio: na prática, dois órgãos de naturezas distintas regulam as decisões do CRP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996. 307p.

_____. *Pedagogía, control simbólico e identidade: teoria, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998. 239p.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES no 1301, de 6 de novembro de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas*. Brasília, DF, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP no 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. 2002.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205p. (Série Educação: teoria e crítica).

GALIAN, C. V. A. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. *Educativa*, Goiânia, v. 11, n. 2, jul. /dez. 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo*. Uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

_____. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. cap. 1, 16-35.

MARANDINO, M. Espaços não formais no contexto formativo. In: BARZANO et al. (Org.). *Ensino de Biologia: experiências e contextos formativos*. Goiânia, 2014, p. 169-180.

MEC. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, maio 2000.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 7 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002. 154p.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PUGLIESE, A. *Os museus de ciências e os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas: o papel desses espaços na formação inicial de professores*. 2015. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____. MARANDINO, M. Os museus de ciências como componente curricular dos cursos de licenciatura: uma análise sociológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 10, 2015, Águas de Lindoia. *Resumos do X ENPEC*. SP: Águas de Lindoia, 2015.

- III -**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS
NA MULTISSÉRIE: O CURRÍCULO PROPOSTO NO
PROGRAMA ESCOLA DA TERRA EM
PERNAMBUCO E SUAS MARCAS NO CONTEXTO
ESCOLAR.**

Adriana Soares de Carvalho Elias – UFPE (Brasil)

Maria Joselma do Nascimento Franco – UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

A relação formação continuada e o currículo proposto no Programa Escola da Terra, que atenda a um público de professores/as do campo, apresenta desafios a serem estudados, dentre eles, o de analisar as contribuições da formação continuada que permita aos professores/as acesso as aprendizagens no contexto escolar da multissérie.

Neste sentido, em relação à formação continuada, Gatti, (2011) afirma que esta é processual, investe no desenvolvimento profissional e pessoal, independente de ser definido pelo/a professor/a ou por especialistas dos sistemas educacionais.

Considerando as contribuições da autora, a formação continuada proporciona aos/as professores/as acesso aos conhecimentos, possibilitando aprendizagens profissionais e pessoais.

Ao tratar das contribuições da formação de professores/as da multissérie, percebe-se que existem demandas a serem atendidas no cenário educacional em relação a essa formação contínua. Para tanto, a proposta de currículo do Programa Escola da Terra em Pernambuco constituiu para os/as professores/as das escolas do campo, principalmente as multisseriadas, a possibilidade de outro olhar para estas escolas.

Frente a este debate, o presente texto objetiva analisar as contribuições da formação continuada no contexto escolar da multissérie pela via do currículo do Programa Escola da Terra em Pernambuco, atentando para a metodologia da

alternância e sua articulação das áreas de conhecimento, rodas de diálogo, integração de saberes, escuta comunitária e projetos de intervenção pedagógica e social.

Trataremos, pois, desta discussão nas seções que seguem perpassando os marcos legais, a formação continuada de professores/as da multissérie e o currículo proposto do Programa Escola da Terra em Pernambuco.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Formação continuada e os marcos legais

No início da vida profissional docente se tem como alicerce a formação inicial. Com os desafios que emergem, identifica-se que esta não é suficiente para responder as demandas que a escola, a sala de aula e atuação docente exigem. É nesta perspectiva que a formação continuada de professores/as se apresenta enquanto necessidade. No Brasil ela ganha diferentes formatos e contornos, o que tem gerado discussões, pesquisas e questionamentos por diferentes atores sociais, em relação aos critérios de validade destas formações (GATTI, 2008).

Pautadas nas necessidades de avanços em relação a estas formações, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015), estas explicitam que os profissionais do magistério carecem de alimentar-se de conhecimento contínuo. Nesta perspectiva, a formação “[...] deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, [...] e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação” (BRASIL, 2015, p.8).

Desta forma, se a formação continuada de professores/as passa a ser institucionalizada, ela necessita de políticas públicas para se manter - o que exigirá dos gestores públicos em diferentes instâncias, iniciar o processo de constituição da política, um desafio lançado aos constituidores de políticas educacionais e, conseqüentemente, a nós que a temos como objeto de estudo.

Formação Continuada de Professores/as da Multissérie

As escolas do campo, dentre elas as multisseriadas e seus/suas professores/as, do ponto de vista de políticas formativas, apresentam fragilidades, tendo em vista que, no âmbito nacional, apenas dois programas foram direcionados para este tipo de escolas: o primeiro o Programa Escola Ativa, concluído em 2012 no Brasil; e o segundo, a Escola da Terra em desenvolvimento nos Estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Maranhão, Pará, Amazonas, Espírito Santo, Alagoas e Paraná, desde 2014, enquanto uma ação do PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo.

Com predominância no Norte e Nordeste do Brasil, as escolas multisseriadas são tipos específicos de escolas do campo e um direito das crianças que a frequentam, de terem escolas em suas comunidades que atendam às suas especificidades. Elas se constituem com crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagem e um/a professor/a - o que exige do/a profissional a constituição de caminhos metodológicos que atendam a esta diversidade.

É na perspectiva acima exposta que emerge o Programa Escola da Terra e, embora não seja uma política de formação de professores/as do campo e se identifique como um Programa, este emerge com a possibilidade de tomar a realidade de cada comunidade como ponto de partida para que os saberes contextuais articulados aos escolares componham o currículo da formação e o escolar.

Este Programa atende aos/as professores/as das escolas do campo, e especificamente da multissérie, sujeitos estes que ainda não tiveram a formação continuada consolidada.

O cenário da multissérie e dos/das professores/as são tomados como contexto em que “[...] um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula”. (HAGE, 2011, p.100).

Neste cenário, há crianças com diferentes níveis de aprendizagem e faixa etária, o que exige do/a professor/a caminhos metodológicos, planejamentos e organização do trabalho pedagógico diferenciados. Estes/as profissionais, para além desta especificidade na multissérie, assumem um conjunto de ações que vão além de seu ofício professoral, exigindo, também, uma reestruturação no planejar

e materializar as ações para que responda as demandas do cotidiano e aprendizagem das crianças.

Nestas escolas, os saberes dos/as professores/as exercem influência na comunidade. Na perspectiva de Santos e Moura (2010, p. 45), “os saberes docentes dos professores de classes multisseriadas construídos cotidianamente nas suas salas de aulas, as suas histórias de vida, etc. – merecem ser bem mais investigadas”. Assim, concebemos que tanto as atividades atribuídas aos/as docentes, quanto os saberes presentes nas comunidades, se tornam fundamentais aos processos formativos dos mesmos - o que alimenta as formações no Programa.

O Currículo proposto do Programa Escola da Terra em Pernambuco

O currículo proposto traçou percursos e encaminhamentos pensados a partir do paradigma de Educação do Campo, referenciado na classe trabalhadora e marcado pela intencionalidade de contribuir com a formação identitária dos sujeitos de direito do campo, que tiveram ao longo da história suas identidades negadas.

A partir desta compreensão, tomamos a construção do currículo do Programa como um conjunto de ações “[...] que propiciem a formação de novas identidades, a aprendizagem dos conhecimentos sistematizados e a capacidade de se viver e conviver em sociedades plurais em que as relações de poder, que sustentam diferenças, preconceitos e discriminações, sejam permanentemente desestabilizadas”. (MOREIRA, 2008, p. 12).

É com esta intencionalidade que pautamos a formação dos/das professores/as do campo, para que aprendam a lidar com as marcas constitutivas das identidades das comunidades em que atuam, lidando com as diferenças, com as especificidades, a partir das diferentes áreas/campos do conhecimento, da integração dos saberes, da alternância pedagógica, das jornadas pedagógicas e dos saberes que alimentam a formação e se estendam às escolas e comunidades do campo, em um movimento contínuo de questionamento e de construção de argumentos em defesa de nossa intencionalidade formativa.

Na perspectiva acima exposta, vale ressaltar que o Programa Escola da Terra, em Pernambuco, é desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Campus Acadêmico do Agreste (CAA). A metodologia

adotada foi à alternância pedagógica, favorecendo o diálogo e a interação entre a escola e a comunidade, além da identificação de temáticas problematizadoras emergentes, que exigem intervenção. Nesta direção, Lima (2013, p.611), afirma que “o currículo das escolas do campo tem que considerar os alunos como sujeitos do conhecimento e atores históricos e sociais, possibilitando um diálogo entre os diferentes saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola”.

No referido Programa, para que estes diálogos permeiem os diferentes saberes, a formação foi organizada no formato de um curso de 180 horas, a partir da alternância pedagógica, vivenciados em dois tempos formativos de 90 horas: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo comunidade (TC).

O Tempo Universidade se desenvolveu a partir das 6 (seis) áreas/campos de conhecimento, a saber: Educação do Campo: Princípios, Fundamentos e Políticas Públicas, Ciências Humanas com enfoque na Educação do Campo, Ciências da Natureza e Educação do Campo, Agroecologia, Língua Portuguesa e Educação do Campo e Linguagens Matemática e Educação do Campo.

Além das áreas/campos de conhecimento, organizou-se dois seminários: um com o tema "Educação do Campo e Agroecologia"; e o outro “Educação do Campo e Direitos Humanos”, as rodas de diálogo, além do seminário de conclusão do curso, na Universidade, em que os/as professores/as e tutores/as apresentaram os projetos de intervenção pedagógica, perfazendo uma carga horária de 90 horas/aulas.

O tempo comunidade ocorre em cada município com o acompanhamento pedagógico dos/as professores/as da Universidade e os/as tutores/as, a partir da orientação na elaboração dos projetos de intervenção e sua implementação. Os acompanhamentos foram organizados em dois eixos formativos, o coletivo - com aprofundamento das temáticas necessárias à formação de professores/as das escolas multisseriadas, além da orientação dos projetos de intervenção. E das escolas em que os/as formadores/as da Universidade e tutores/as municipais, participam das aulas dos/as professores/as, nas escolas de cada comunidade e orientam os/as professores/as. Este tempo comunidade (TC) é concluído com as sessões de elaboração e/ou intervenção dos projetos desenvolvidas por professores/as cursistas e tutores/as na escola ou em outro espaço, além do desenvolvimento do Seminário Municipal de Educação do Campo, com a apresentação de todos os projetos, completando a carga horária de 90 horas/aulas.

METODOLOGIA

O percurso metodológico está alicerçado na pesquisa de abordagem qualitativa em que ancoramo-nos em Minayo (1996, p.43) ao afirmar que “a pesquisa qualitativa não se baseia num critério numérico para garantir sua representatividade”, pois a partir deste tipo de pesquisa é possível compreender nos instrumentos de coleta e procedimentos de análise, a complexidade que envolve o campo, o objeto de pesquisa e a produção de conhecimento.

Como procedimentos de coleta de dados foi utilizado um questionário com os professores participantes, que teceram contribuições em relação à formação continuada no contexto escolar da multissérie no que diz respeito ao currículo proposto pelo Programa Escola da Terra.

Também optamos por trabalhar com a análise documental dos cadernos dos alunos e dos projetos de intervenção pedagógica e social, visando identificar as contribuições do currículo que emergiram a partir das formações proporcionadas pelo referido Programa.

A análise documental ainda se estendeu aos quatro projetos de intervenção pedagógico e social, elaborados e desenvolvidos em quatro escolas multisseriadas municipais: duas da cidade de Belo Jardim e duas da cidade de São Caitano, situadas no agreste pernambucano.

Os projetos tratados são aqui identificados como A, B, C e D, e os sujeitos da pesquisa são as P1, P2, P3 e P4.

Os procedimentos de análise se pautam na análise de conteúdo, a partir da técnica categorial.

AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA MULTISSÉRIE

Para analisar as contribuições da formação continuada no contexto escolar da multissérie, pela via do currículo do Programa Escola da Terra, passamos a tratar os dados a partir dos questionários e da análise documental.

No que se refere ao perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, o tratamento dos questionários nos possibilitou identificar que as 4 participantes são professoras de escolas multisseriadas, duas trabalhando com crianças da pré-escola ao 5º ano, e duas trabalhando com as do 1º e 2º anos. Quanto ao vínculo com as redes públicas municipais, duas são contratadas e duas efetivas.

Em relação à experiência com escolas multisseriadas, três professoras possuem experiência entre 19 e 22 anos e uma de 3anos. Já em relação à formação, as quatro professoras têm formação no ensino superior. E, o tipo de formação continuada que têm é a desenvolvida pelas secretarias municipais de educação, sendo a partir de 2014 e 2015, que iniciam a formação específica para escolas do campo no Programa Escola da Terra

Quando tratamos do diferencial da formação do Programa Escola da Terra em relação às anteriormente desenvolvidas, três afirmam que houve diferencial, principalmente no que diz respeito às discussões em torno da escola do campo e a escola rural. Três delas também afirmam que há diferença entre estes tipos de escola, como se pode identificar a seguir: “A escola rural não buscava conhecer os elementos pertinentes a terra. A escola do campo traz um novo paradigma para o trabalho com a realidade do campo” (P3, junho, 2016).

É interessante identificar o quanto as marcas da educação do campo se encontram presentes na compreensão das professoras, assim como a identificação da “terra”, enquanto categoria central no trato desta perspectiva paradigmática da educação do campo, que explicita suas contribuições para com a escola do campo.

Nesta direção a escola do campo é por nós assumida como a “[...] que pode contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônico” (MOLINA e SÁ 2012, p 327).

Ressalta-se, assim, que a concepção de educação do campo aqui pautada é a da classe trabalhadora. Nela, o currículo se constitui a partir das necessidades contextuais, dialogando com o conhecimento local e o global.

Ao analisarmos se a formação, pela via do currículo, contribuiu para materializar os saberes contextuais no âmbito escolar, as quatro professoras reconhecem que contribuiu da seguinte forma: “Dinamizando mais as aulas, inserindo nos conteúdos programáticos a interdisciplinaridade e como se organiza o tempo pedagógico” (P2, junho, 2016); “Através de pesquisas, rodas de conversas, reconhecimento da cultura local para estudo” (P3, junho, 2016).

Os dados mostram que a organização do tempo pedagógico é uma marca da formação, que se articula aos conteúdos tratados e na nossa compreensão, o trato destes com a integração de saberes, que para além da interface entre as

áreas/campos do conhecimento, articula os saberes populares aos acadêmicos expressos na escola através do saber escolar, que se articula a cultura local.

Identifica-se ainda, a emergência dos procedimentos da pesquisa na comunidade, alimentando o trato constitutivo da identidade local, pela via das rodas de conversas, procedimentos adotados no currículo da formação, vividos pelas professoras, que ganha sentido ao se estender para a sala de aula.

No que se refere às contribuições da formação e de como o planejamento e as atividades didáticas se expressam no currículo das escolas multisseriadas, percebe-se que as 4 professoras identificam contribuições a partir das ações dos projetos de intervenção. Uma delas afirma que contribui a partir da [...]criação de horta comunitária no ambiente escolar, proporcionando alimentos saudáveis e conscientizando dos riscos do uso dos agrotóxicos (P2, junho, 2016).

O depoimento acima ganha coerência com o projeto de intervenção desenvolvido por P2. Neste sentido, o currículo da formação, se estende à escola e é expresso a partir das ações dos projetos de intervenção, trazendo à tona conteúdos trabalhados na formação a partir da agroecologia, que ganha consonância com os projetos de intervenção, através das hortas comunitárias, em defesa da alimentação e da vida saudável, em contraposição aos alimentos produzidos com o uso dos agrotóxicos, que danificam, pela via da alimentação e ingestão do veneno, a vida.

Ao procurarmos saber se os projetos de intervenção continuam em desenvolvimento nas escolas, uma professora afirmou que não e, as demais, evitaram responder à questão. Insistimos nesta averiguação, analisando se havia algum tipo de atividade relacionada aos Projetos de Intervenção. Levantamos, então, nas atividades didáticas marcas de continuidade dos Projetos, registros, mas não identificamos o que nos faz inferir que no contexto estudado os projetos não tiveram continuidade – o que nos impulsiona a buscar alternativas formativas que possibilitem avanços nesta direção.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Considerando que o presente recorte da pesquisa se propôs analisar as contribuições da formação continuada de/as professores/as da multissérie pela via do currículo do Programa Escola da Terra, tecemos a partir dos questionários

e da análise documental dos projetos de intervenção e das atividades dos cadernos dos alunos, algumas considerações.

Os professores participantes trazem a importância da formação como caminho para pensar o currículo, o planejamento e as atividades didáticas, situando a coerência da formação desenvolvida e a contribuição trazida para a escola e comunidade.

Na análise documental dos 4 projetos de intervenção, identificamos que os direcionamentos e as temáticas se articulam aos contextos em que estão inseridos, compreendendo que a formação continuada para os/as professores/as da multissérie pode auxiliar na aproximação dos elementos da formação com as necessidades contextuais comunitárias e escolares.

No entanto, não identificamos no tratamento dos cadernos dos alunos, atividades didáticas que se relacionassem as temáticas tratadas na formação, há apenas indícios de atividades que se relacionam ao campo. Nem mesmo atividades dos projetos de intervenção se encontram como atividades didáticas, o que possibilita um repensar das proposições do currículo da formação, que sejam extensivas ao currículo da escola multisseriada, para que possam chegar de forma sistematizada e contextualizada à comunidade escolar do campo.

Até o momento, é assim que pensamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015.

GATTI, B. A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan. /abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2013.

GATTI, B. A, BARRETO, E. S. S. ANDRÉ, M. E. D. A. Perspectivas de carreira e profissionalismo docente. In: GATTI, B. A, BARRETO, E. S. S. ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

HAGE, S. A. M. *Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino*. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

LIMA, E. S. Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais. *Espaço do Currículo*, v.6, n.3, p.608-619, setembro a dezembro de 2013.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde*. Rio de Janeiro-São Paulo: ABRASCO-HUCITEC, 1992.

MOLINA, M. C; SÁ, L. M. Escola do campo. In: CALDART, R. S. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. RJ, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, A. F. Qualidade na educação e no currículo: Tensões e desafios. *Anais do Seminário "Educação de qualidade: desafios atuais"*, 2008. Disponível em <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>>. Acesso em: 12 jul 2016.

SANTOS, F. J. S; MOURA, T. V. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ROCHA, M. I. A; HAGE, S. M. (orgs). *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

- IV -**O ESTÁGIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA:
ENTRE O PLANEJADO E O VIVIDO**

Alan Leite Moreira

Ana Paula Furtado Soares Pontes

INTRODUÇÃO

Durante o percurso formativo dos estudantes de graduação, o estágio é uma atividade curricular que possibilita uma aproximação à prática profissional, sendo a integração teoria-prática o eixo dessa experiência formativa. O estágio é um ato educativo que favorece a oportunidade de ampliação e fortalecimento de atitudes éticas, conhecimentos e competências necessárias ao exercício profissional.

No âmbito das políticas públicas voltadas para formação de professores, em observância ao que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica (Parecer CNE/CP N° 2/2015) determinam a realização de estágio, sendo este compreendido pela Lei de Estágio, N° 11.788/2008, como um:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...] faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando [...] que visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Percebemos que, no entendimento da legislação, o estágio é uma atividade formativa com acompanhamento pedagógico, planejada entre a Instituição de Ensino e a Instituição que concede seu ambiente de trabalho, objetivando a formação do estudante para sua futura inserção no mercado de trabalho.

No que concerne ao planejamento e ao acompanhamento pedagógico dessa atividade, a legislação determina que o estágio deve observar alguns requisitos, tais como: celebração do Plano⁴ de Atividades do Estágio (PAE) antes do início das atividades, e apresentação periódica de relatório do educando das atividades realizadas em prazo não superior a 6 (seis) meses.

No contexto institucional da UFPB, de acordo com a Resolução do CONSEPE nº 16/2015, que aprovou o regulamento dos cursos regulares de graduação da Instituição, o estágio pode ser obrigatório, quando se constitui um componente pedagógico para a formação profissional do estudante, desenvolvido mediante um componente curricular específico dos cursos; ou não-obrigatório, quando se constitui em atividade complementar à sua formação acadêmico-profissional, compatível com seu horário acadêmico, podendo este ser considerado como um componente curricular obrigatório, optativo ou flexível.

Quanto à realização do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) não-obrigatório interno, denominado bolsa-estágio, que é desenvolvido na própria Instituição, a UFPB, que, como autarquia federal, é detentora de autonomia, contrata estudantes para atuarem como estagiários em seus diversos ambientes de trabalho, concedendo compulsoriamente bolsa e auxílio-transporte.

No âmbito desse trabalho, de cunho exploratório, visamos analisar o estágio não-obrigatório desenvolvido por estudantes de Pedagogia em área diferente à da sala de aula, a partir do confronto entre as atividades previstas e realizadas em setores e projetos da UFPB/*Campus I*.

⁴ Entendemos plano como Vasconcellos (2008, p.80) ao esclarecer que este é o produto da reflexão e tomada de decisão do planejamento, que como tal pode ser explicitado em forma de registro, de documento ou não.

METODOLOGIA

De acordo com o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e exploratório. Qualitativa, pois segundo Minayo (2007) qualquer investigação social deveria contemplar o aspecto qualitativo, isso porque toda pesquisa social deve considerar o sujeito do estudo e, além disso, implica considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, em permanente transformação. Descritiva, por se pretender descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, além de levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2008). Exploratória, tendo em vista envolver revisão bibliográfica, pesquisa documental e análise dos resultados alcançados que estimulem a compreensão, possuindo, ainda, a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores (GIL, 2008).

A investigação, de natureza documental, foi realizada na Coordenação de Estágio e Monitoria (CEM), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PRG), por meio da análise de PAEs e de relatórios. Foram analisados 10 (dez) PAEs e 10 (dez) relatórios produzidos no 2º semestre de 2015, além de oito PAEs e oito relatórios produzidos no 1º semestre de 2016. Destes, após análise dos seus conteúdos, agregamos os 18 (dezoito) PAEs em quatro categorias e, dos dezoito relatórios, desmembramos também em quatro categorias, com destaque para os relatos de oito estagiários, conforme detalhado e nomeados no quadro a seguir.

Quadro 1 – PAEs e Relatórios semestrais analisados

Unidade concedente	2º semestre de 2015	1º semestre de 2016	Relatórios em destaque
CE	10 PAEs	8 PAEs	Relatório 1-CE
			Relatório 2-CE
			Relatório 3-CE
PRG	10 relatórios	8 relatórios	Relatório 4-PRG
			Relatório 5-PRG

CCS			Relatório 6-CCS
CPA			Relatório 7-CPA
CIA			Relatório 8-CIA

Fonte: CEM/PRG, 2016.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, analisamos os PAEs. Para sua análise, verificamos as atividades planejadas e as categorizamos de acordo com sua natureza, desmembrando-as em atividades correlatas. Chegamos a quatro categorizações; quais sejam: as relacionadas à rotina do estágio (1); apoio técnico-pedagógico (2); estudo/produção acadêmica (3) e uso de canais de comunicação eletrônica (4); conforme discriminado no quadro 7, a seguir:

Quadro 2 – Planos de Atividades de Estágio (PAEs)

Categories	Atividades propostas
1. Participação na rotina administrativa do setor	1.1 Atendimento ao público: discentes, docentes, técnicos; 1.2 Emissão de documentos: declarações, certificados, memorandos, ofícios.
2. Apoio técnico-pedagógico	2.1 Registro de dados em planilhas eletrônicas e sistematização das informações em editor de texto; 2.2 Participação na organização e desenvolvimento de eventos científicos.
3. Estudo/produção acadêmica	3.1 Participação em reuniões do setor; 3.2 Realização de pesquisas e elaboração de relatórios e artigos.
4. Uso de canais de comunicação	4.1 Atualização de página eletrônica e do e-mail do setor;

eletrônica da Instituição	4.2 Utilização dos Sistemas SIG/UFPB (SIGAA, SIPAC, SIGRH).
---------------------------	---

Fonte: CEM/PRG, 2016.

Para análise dos dados, convém ressaltar, com Gandin (2001, p.83), que

[...] é impossível enumerar todos os tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana. Sobretudo porque, sendo a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planejamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas ideias em realidade.

E, como produto do planejamento, o plano é um documento guia que, de forma sistematizada e justificada, orientará o que se pretende realizar, visando concretizar os objetivos pretendidos (PADILHA, 2001).

Nessa perspectiva, procedemos à análise dos planos (PAEs) buscando verificar como estavam sendo previstas as atividades, seus objetivos, suas prioridades e a sistemática de vivência, para articular com o relatório semestral, visando inferir como o estágio se efetivou na prática.

Mediante a análise dos relatórios, deu-se uma nova categorização das atividades destacadas pelos estagiários, identificando-se que elas estavam, em sua maioria, em consonância com o planejado, conforme quadro 8, a seguir:

Quadro 3 – Relatórios semestrais dos estagiários

Categorias	Atividades relatadas
A. Importância do estágio	A.1 Fortalecimento da formação acadêmica e pessoal; A.2 Integração teoria-prática.
B. Atividades técnico-administrativas	B.1 Execução de atividades burocráticas e atendimento ao público; B.2 Participação em eventos científicos.
C. Produção de materiais didáticos	C.1 Confecção de recursos pedagógicos; C.2 Participação na elaboração de regulamentações.

D. Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)	D.1 Assistência on-line à discentes e docentes; D.2 Controle de frequências e gerenciamento de arquivos/acervos digitais e físicos.
---	--

Fonte: CEM/PRG, 2016

Vale ressaltar que, estruturalmente, os relatórios são compostos, basicamente, por introdução, desenvolvimento e conclusão, conforme modelo sugerido e disponibilizado na página eletrônica da CEM/PRG. Além disso, observamos que, na introdução e no desenvolvimento, os estagiários limitam-se à descrição do contexto institucional em que estão inseridos e ao relato sequencial das atividades realizadas. Entretanto, na conclusão, encontramos reflexões-críticas acerca da formação advinda do estágio, conforme passaremos a discutir.

Destacamos que os relatos de maior frequência dão conta do reconhecimento da importância do estágio (categoria A) para o fortalecimento da formação acadêmica e pessoal dos estagiários, bem como o fato de favorecerem a integração teoria-prática.

O estágio foi de grande relevância para minha vida acadêmica uma vez que minha atuação nesses campos ocasionou o desenvolvimento de habilidades que podem ser utilizadas no campo pedagógico, especialmente da gestão escolar [...] Entender o funcionamento administrativo e acadêmico de um curso de pós-graduação contribuiu de forma significativa para minha formação, pois pude relembrar um dos períodos letivos em que nos detivemos no estudo da administração escolar, com disciplinas a exemplo de planejamento educacional. (Relatório 3-CE⁵).

A experiência adquirida nesse período foi de grande importância para minha formação profissional, social e política. (Relatório 5-PRG).

O estágio não-obrigatório é de fundamental importância para meu desenvolvimento profissional e pessoal [...] consegui adquirir

⁵ Os relatos dos estagiários são designados por “Relatório X-Y”, onde X refere-se a um dos oito relatórios e Y refere-se à unidade concedente do estágio.

experiência profissional que vai ser de fundamental importância para a minha inserção no mercado de trabalho. (Relatório 7-CPA).

O estágio proporcionou à minha vida acadêmica a vivência prática de uma rotina administrativa de um sistema de ensino que equilibra experiências que serão utilizadas em um futuro próximo. (Relatório 8-CIA).

A percepção dos estagiários é a de que essa experiência acadêmica antecipa a realidade onde atuarão, articulando rotinas, conhecimentos e habilidades na área de gestão educacional, o que contribuirá para sua futura inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, “vivenciar e experimentar a educação por meio do estágio se constitui como uma das oportunidades privilegiadas de vislumbrar e refletir acerca do fazer docente.” (LUZ; CAMARGO-SILVA, 2014, p.151).

No registro do relatório 3-CE, merece destaque a percepção de que o estágio, desenvolvido no âmbito da pós-graduação, favoreceu a compreensão do seu funcionamento administrativo e acadêmico, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades que podem ser utilizadas no campo pedagógico, especialmente da gestão escolar. Remeteu, pois, o estagiário a recordações em relação às aprendizagens obtidas no curso de Pedagogia, quando estudou administração escolar e disciplinas como planejamento educacional.

Nesse sentido, fica explicitado o entendimento de que a aprendizagem obtida no referido curso, a despeito das especificidades da realidade escolar foco de atenção do curso de Pedagogia, em alguma medida, estava sendo requisitada na vivência do estágio. Nesse sentido, convém compreender com Enguita (1989, p.158) que:

A experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo da instrução [...]. As atitudes, disposições, etc., desenvolvidos no contexto escolar serão logo transferidas a outros contextos institucionais e sociais, de forma que sua instrumentalidade transcende sua relação manifesta ou latente com os objetivos declarados da escola ou com seus imperativos de funcionamento. Podemos considerar isto como uma aplicação do chamado "princípio de similaridade".

Nesses termos, com Breer e Locke (1965 apud ENGUITA, 1989), entendemos que quanto mais se assemelham os contextos, mais fácil será o processo de generalização de uma aprendizagem para outras áreas da vida e para outros contextos institucionais e sociais.

Quanto às atividades técnico-administrativas (categoria B), os estagiários destacam a execução de atividades burocráticas, o atendimento ao público e a participação em eventos científicos, conforme relatos:

[...] foi uma oportunidade de conhecer o universo dos eventos e sua organização, além de enriquecer nossos conhecimentos na temática de gênero e diversidade. (Relatório 2-CE).

No que tange ao apoio e atendimento aos alunos e docentes, as relações interpessoais estão sempre presentes quando se trabalha diretamente com o público [...]. Se trata de um momento de observação da prática, bem como, de coparticipação, pois passamos a interagir com os usuários os conhecimentos e dúvidas por eles relatadas e, que para nós, também se configura um momento de aprendizado. (Relatório 4-PRG).

[...] começaram também uma série de trabalhos burocráticos que foram realizados também pelo grupo de bolsistas do curso de Pedagogia: fazer matrícula, organizar os dados, preparar a papelada, dar entrada em processos. (Relatório 6-CCS).

Pelos relatórios, identificamos que os estagiários se envolvem em muitas atividades burocráticas, mas também há momentos de aprendizagem, de trocas e interação em situações que extrapolam as rotinas dos setores. Conforme aponta Pimenta e Lima (2012), a aproximação à realidade só tem sentido quando há envolvimento, intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. Nesse sentido, devemos questionar como e com que frequência os estagiários se envolvem em atividades burocráticas e repetitivas ou se envolvem em situações mais desafiadoras.

Outrossim, em que pese tenha sido destacado no relatório 2-CE a aprendizagem relacionada à temática gênero e diversidade no âmbito da experiência de apoio técnico-pedagógico em determinado evento, ressalta-se o fato de a aprendizagem se dar por “conhecer o universo dos eventos e sua organização”, haja vista o envolvimento dos estagiários na organização e este apoio ser intenso, por vezes dificultando o acesso deles a atividades de natureza acadêmica, priorizando-se seu envolvimento em ações de natureza burocrática (apoio à secretaria do evento, recepção, cadastramento, entrega de certificados, sinalização das salas, por exemplo).

Quanto à produção de materiais didáticos (categoria C), os estagiários de Pedagogia participam da elaboração de recursos pedagógicos e de regulamentações inerentes ao setor do estágio, como se segue nos relatos:

As atividades foram destinadas a criar materiais para auxiliar os objetos de aprendizagem⁶ e auxiliar na construção de materiais didáticos para o curso de especialização. (Relatório 1-CE).

Iremos dispor do cadastramento e da confecção de carteirinhas, bem como a criação de um estatuto necessário para os/as usuários/as da biblioteca. (Relatório 3-CE).

A partir desses relatos, percebemos que os estagiários de Pedagogia também têm a importante oportunidade de desenvolver aprendizagens necessárias ao Pedagogo, contemplando a elaboração de materiais didáticos e de políticas/regulamentações institucionais, que se farão exigir ao futuro profissional Pedagogo-Gestor. Entretanto, algumas dessas ações assumem uma perspectiva repetitiva, burocratizada e reiterativa, como a de confecção de carteirinhas (Relatório 3-CE), o que nos remete a Vásquez (1968 apud PIMENTA, 2012) que ressalta a existência de práticas que não oportunizam que o sujeito atue com um grau elevado de consciência (práxis reflexiva).

Nesse sentido, é importante compreender que determinadas experiências de estágio podem assumir uma proporção em termos de tempo dedicado a ela que pode prejudicar o desenvolvimento de outras atividades menos rotineiras e mais complexas, que resultariam em uma aprendizagem mais relevante para o exercício profissional, como a de auxiliar a produção de objetos de aprendizagem (Relatório 1-CE) ou a criação de um estatuto para a Biblioteca (Relatório 3-CE).

Já quanto ao uso das TICs (categoria D), identificamos que os estagiários têm a possibilidade de aperfeiçoar seus conhecimentos acerca do acesso a

⁶ Segundo Carneiro e Silveira (2014, p.239), adota-se o conceito de Objeto de Aprendizagem (OA) como quaisquer materiais eletrônicos (como imagens, vídeos, páginas web, animações ou simulações), desde que tragam informações destinadas à construção do conhecimento (conteúdo autocontido), explicitem seus objetivos pedagógicos e estejam estruturados de tal forma que possam ser reutilizados e recombinados com outros objetos de aprendizagem (padronização).

sistemas virtuais de gerenciamento, bem como do uso de editor de texto/planilhas e de novas tecnologias, para o controle de frequências e gerenciamento de arquivos/acervos digitais e físicos, conforme relatos que se seguem:

[...] nos envolvemos na assistência aos cursistas tanto *on-line* como presencialmente. (Relatório 1-CE).

No sentido de organizar o acervo e ter controle de empréstimo dos livros, periódicos e materiais audiovisuais, surgiu a necessidade da criação de um banco de dados a fim de facilitar a identificação e organização do acervo par uso das obras. Com essa finalidade foi introduzido o programa Biblivre 3 [...] baseado na WEB e escritos em JAVA. (Relatório 3-CE).

[...] foi possível perceber as peculiaridades da profissão docente e como a informática pode contribuir de forma significativa no aperfeiçoamento dos métodos de ensino e aprendizagem, isso tudo, definitivamente, não tem preço para um futuro pedagogo. (Relatório 4-PRG).

Consideramos relevante a utilização das tecnologias na formação do Pedagogo. Entretanto, convém destacar que a tecnologia não é “[...] um apanágio que vai solucionar todos os desafios e as carências educacionais, mas pode servir como instrumento facilitador e acelerador para a busca de caminhos. ” (SATHLER, 2003, p. 60).

Com o olhar sobre a área de gestão, entendemos que as novas tecnologias podem ser uma ferramenta importante no processo de gestão institucional. Nesse sentido, Almeida e Rubim (2004, p.1-2) destacam:

[...] o envolvimento dos gestores escolares na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inserção das TIC na escola em seus âmbitos administrativo e pedagógico e, ainda, na criação de condições para a formação continuada e em serviço dos seus profissionais, pode contribuir e significativamente para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos compartilhados.

Outrossim, as autoras ressaltam, ainda, a importância da liderança do gestor escolar no processo de inserção das novas tecnologias na instituição, bem como o enfoque que tal inserção virá a assumir, vez que não adianta apenas introduzi-las, pois, sua introdução por si só não gera uma transformação da

instituição. Cabe, pois, definir a perspectiva do uso que as novas tecnologias assumirão no contexto em questão, ou seja, a que objetivos estarão atrelados.

Nesse sentido, considerando o processo de introdução das TICs nas instituições educativas brasileiras, mais do que simplesmente privilegiar o uso do computador para tarefas administrativas como se deu na etapa inicial desse processo, houve avanços para a sua inserção no contexto do ensino e da aprendizagem. Primeiramente, com iniciativas isoladas e pontuais funcionando em laboratórios ou em projetos de determinadas disciplinas, mas avançando, ainda de forma não tão impactante, para perspectivas integradoras das dimensões pedagógicas e administrativas, conforme assinala Moran (2003, p.152),

Numa primeira etapa privilegiou-se o uso do computador para tarefas administrativas: cadastro de alunos, folha de pagamento. Depois, os computadores começaram a ser instalados em um laboratório e se criaram algumas atividades em disciplinas isoladas, em implementação de projetos. As redes administrativas e pedagógicas, nesta primeira etapa, estiveram separadas e ainda continuam funcionando em paralelo em muitas escolas. Encontramo-nos, neste momento, no começo da integração do administrativo e do pedagógico do ponto de vista tecnológico.

Percebe-se, pois, que a aprendizagem do uso das novas tecnologias como a relatadas nos relatórios, como a assistência aos cursistas *on-line* (Relatório 1-CE), o aperfeiçoamento de métodos de ensino (Relatório 4-PRG) e a introdução de softwares na biblioteca (Relatório 3-CE) mostram o potencial de uso da informática sendo explorado em ambos contextos: pedagógico e didático, servindo, pois, não apenas ao aprimoramento do processo de gestão de processos de natureza administrativa (controle de empréstimo na biblioteca), mas pedagógico, chegando à dimensão da didática de sala de aula, e, assim, à gestão de sala de aula.

Retomando a perspectiva de Vásquez (1968 apud PIMENTA, 2012) a que nos remetemos anteriormente, percebemos que essas ações elencadas nos relatórios assumem uma perspectiva similar à *praxis* reflexiva, oportunizando, ao estagiário, atuar com um grau elevado de consciência em situações desafiadoras, como a da assistência *on-line* aos cursistas, quando o estagiário atua de forma mais ativa, na perspectiva da *praxis* criadora, em que a “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso, fica intacta à realidade” (VÁSQUEZ, 1968, p. 203 apud PIMENTA, 2012).

A partir do confronto entre o planejado e o vivido, compreendemos que as atividades desenvolvidas no estágio guardam relação com o previsto no plano. Entretanto, a partir desse estudo exploratório, aprofundaremos as análises para verificar de que forma os estágios na área da gestão e da pesquisa contemplam aprendizagens relacionadas às dimensões diversas de sua atuação: administrativa; pedagógica; financeira; produção e difusão do conhecimento; dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa aproximação do nosso campo empírico, compreendemos que, apesar de haver algumas lacunas entre o planejado e o vivido, as atividades descritas nos PAEs e nos relatórios guardam relação entre si, mas carecem de ser aprofundadas e discutidas quanto à pertinência da formação pedagógica.

Assim, essa fase exploratória da pesquisa nos trouxe referências importantes acerca das atividades do estágio na área da gestão e da pesquisa na UFPB, a serem retomadas e aprofundadas por meio de entrevistas semiestruturadas com os estagiários e seus respectivos supervisores e orientadores, bem como a gestora da CEM/PRG.

Dessa forma, a próxima etapa da pesquisa nos possibilitou compreender de que forma a experiência do estágio contribui para a formação do estudante de Pedagogia e, mais especificamente, para o futuro exercício profissional do Pedagogo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de.; RUBIM, Lígia Cristina Bada. *O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem*. São Paulo: PUC-SP, 2004.

BRASIL. *Lei n. 11788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 2008.

CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes; SILVEIRA, Milene Selbach. *Objetos de Aprendizagem como elementos facilitadores na Educação a Distância*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, 2014.

ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GANDIN, Danilo. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n. 1, jan. /jun., pp. 81-95, 2001.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUZ, Taís de Fátima Correia da. CAMARGO-SILVA, Sandra Salete de. *Estágio em gestão escolar: pensando e produzindo um outro olhar*. In: UJIE, Nájela Tavares. ANSAI, Rosana Beatriz. Estágio supervisionado no curso de pedagogia: ação integrativa e definição de contornos teórico-práticos. 1ª ed. - Curitiba, PR: CRV, 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAN, José Manuel C. Gestão inovadora da escola com tecnologias. In: VIEIRA, Alexandre. Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de.; ALONSO, Myrtes. (Orgs). *Gestão educacional e tecnologia: formação de educadores*. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. Guia da Escola Cidadã, v. 7. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?*. 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

_____. LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

SATHLER, Luciano. Gestão de novas tecnologias no contexto educacional. In: BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J. *Novas Tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências*. São Bernardo do Campo, SP: Unesp, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). *Resolução CONSEPE Nº 16/2015*. Aprova o regulamento dos cursos regulares de graduação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

- V -

REVISITANDO A QUESTÃO DOS SABERES DIDÁTICOS NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA A PARTIR DAS RECOMENDAÇÕES DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015

Alessandra Ribeiro Baptista - PUC-RJ (Brasil)

Amélia Escotto do Amaral Ribeiro - UERJ/FEBF (Brasil)

Magda Cristina Dias de Lucena - UERJ/FEBF (Brasil)

INTRODUÇÃO

Analisar criticamente questões relacionadas ao Curso de Pedagogia e à formação do pedagogo, tendo como ponto de referência a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 contribui para circunscrever, historicamente, os eixos que (re)configuram a formação de professores, em especial, dos pedagogos. Desse modo, mapeiam-se as relações entre a formação inicial do pedagogo e as “novas” demandas da sociedade

Nesse contexto, rever a formação inicial, face às relações que se estabelecem na sociedade atual, implica em entender a necessidade de melhoria da qualidade e a garantia da equidade educativa, a partir de uma formação docente mais efetiva (GATTI, 2009; BARRETO, 2009).

Quando se trata de rever questões sobre a formação docente, vários contextos ratificam a estreita relação entre a melhoria da qualidade educativa e a formação docente. No contexto espanhol, por exemplo, entende-se que “la clave para lograr una educación de calidad reside fundamentalmente en el profesorado. [...] una de las claves para mejorar el rendimiento del alumnado y la calidad del sistema educativo radica en la formación inicial y continua del profesorado, [...]” (MARTÍNEZ CLARES, 2014, p.91). O interesse pela discussão sobre a formação de professores tem aumentado, tanto em termos da formação inicial quanto da continuada.

Especificamente, em termos da formação inicial, tem-se enfatizado a necessidade dessa formação cumprir o objetivo de proporcionar aos futuros

pedagogos o contato com a docência desde o início do curso, em articulação com a formação pessoal e social. Nesse sentido, o contato com métodos, técnicas, atitudes, valores científicos e pedagógicos se tornam eixos estruturadores para a proposição do currículo dos cursos de formação docente (FORMOSINHO, 2009; NÓVOA, 1999).

É nessa perspectiva que a organização curricular do curso de Pedagogia ainda se apresenta como um dos desafios para as instituições de ensino superior. Para Formosinho (2009), a fragmentação curricular dificulta qualquer tentativa de organização e de identidade do curso. A tendência à progressiva compartimentação disciplinar em subgrupos ou a procura por novas áreas disciplinares impedem, em muitos casos, articulações mais efetivas com as práticas desenvolvidas no âmbito escolar.

Chama atenção no contexto brasileiro que a importância das aproximações entre a formação inicial de pedagogos e as práticas educativas têm sido assinaladas, especialmente a partir da década de 80 e 90, tanto pelas discussões de educadores quanto pela legislação educacional específica para a Educação Básica. Servem de referência aqui, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB), a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1, de maio de 2006, o Parecer CNE/CP nº 9, de junho de 2009, e mais recentemente, o Parecer do CNE/CP nº 2, 2015 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 2, de 1º de julho de 2015.

É nessa perspectiva que o presente trabalho, de cunho bibliográfico, propõe uma reflexão sobre as indicações da Resolução CNE/CP 2/2015 para o currículo do curso de Pedagogia. Tomam-se como eixos estruturadores da análise, os núcleos que estruturam os cursos de formação inicial: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

As indicações da Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 2, de 1º de julho de 2015 para a organização curricular do curso de Pedagogia

A definição de diretrizes para a formação inicial e continuada de professores em nível superior se deve à necessidade do campo da formação docente incorporar questões emergentes, tais como: o repertório de

conhecimento dos professores em formação; as concepções da prática educacional; o desenvolvimento cultural; a pesquisa; as disputas sociais e políticas; a relação entre matrizes curriculares, a base nacional comum e a diversificação curricular (BRASIL, 2015). Incorporar essas questões à formação docente implica reorganizar a proposta curricular dos cursos de licenciatura, dentre estes, os de pedagogia, considerando concepções e conceitos chave. Dentre esses, destacam-se o conceito de docência e currículo. O conceito de docência implica

a ação educativa e [...] processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, [...] da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 2).

É possível perceber que o conceito de docência tende a ultrapassar a ideia do ato de ensinar como algo intuitivo e espontâneo. Ratifica que a ação educativa é intencional e requer métodos que proporcionem o diálogo com diferentes visões de mundo.

O conceito de currículo apresentado pela Resolução CNE/CP 2/2015 o considera como: “[...] o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social [...] dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum [...], às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, p. 2). O currículo assim concebido, contribui para a construção da identidade sociocultural do educando por meio de conteúdo específicos das áreas, bem como àqueles relacionados aos fundamentos e metodologias da educação.

Numa formação inicial pensada a partir desses conceitos, o currículo, a avaliação, a concepção e a organização da ação educativa precisam ser norteadas pela docência, entendida como base dessa formação. Essa ideia é explicitada pelo o artigo 7º da Resolução CNE/CP 2/2015 quando trata do repertório de informações e habilidades consideradas imprescindíveis para o egresso da formação inicial (CRUZ, 2014. AROSA 2014). Também o capítulo V da referida Resolução, ao contemplar a estrutura e currículo da formação inicial, destaca:

os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo

de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015, p. 11).

Portanto, independentemente da organização curricular que se pretende adotar para os cursos de formação docente, tomam-se essencialmente como princípios organizadores da formação, a complexidade e multirreferencialidade dos estudos dos campos de conhecimento, e uma formação voltada para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica.

Os saberes didáticos como articuladores dos núcleos da formação do pedagogo

Se consideradas a complexidade e a multirreferencialidade como princípios organizadores da formação do pedagogo, a partir das definições da Resolução CNE/CP 2/2015 é possível considerar os saberes didáticos como articuladores da formação do pedagogo. Compreender os saberes didáticos como articuladores da formação se alinha ao que se explicita em cada um dos eixos e ao que se observa, inclusive, em termos da distribuição da carga horária do curso.

A exigência de carga horária mínima passa a ser distribuída entre os três núcleos de formação, são eles: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

É curioso o fato de que, aos dois primeiros núcleos destina-se a maior carga horária da formação, que equivale a, no mínimo, 2200 (duas mil e duzentas) horas, enquanto ao terceiro núcleo são disponibilizadas 200 (duzentas) horas “de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, [...] por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p.11).

Quando se trata de analisar a presença os saberes tanto do campo didático quanto os saberes didáticos na descrição do que constitui cada um dos

núcleos observa-se que esses apresentam-se articulados. Isso ratifica a ideia da articulação teoria e prática e da prática como componente curricular indicada pela Resolução CNE/CP 2/2015 como matrizes para a organização curricular.

A formação do pedagogo pressupõe, portanto, um permanente diálogo entre os saberes didáticos e os saberes do campo didático. Essa relação possibilita instrumentalizar o futuro professor com diferentes conhecimentos que funcionem como recursos à serem utilizados em situações cotidianas do fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, os saberes didáticos se constroem a partir de alguns pontos: a prática docente é sempre singular em termos dos sujeitos e contextos; as soluções pedagógicas para a prática docente implicam a busca permanente por formas alternativas que tornem o trabalho mais significativo, sem cair na improvisação ou no espontaneísmo. Dessa forma, os saberes didáticos permitem a articulação da Teoria da Educação e da Teoria do Ensino para ensinar nas situações contextualizadas (PIMENTA, 2002).

De acordo com a Resolução CNE/CP 2/2015, percebe-se que os saberes didáticos decorrem do diálogo que o sujeito em formação estabelece com questões que se relacionam com:

- [...]planejamento; investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional; [...] criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem; [...]conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas; [...] trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica. [...] (BRASIL, 2015, p. 9 e 10)

Ratifica-se, então, a ideia de que os saberes didáticos, ao se ocuparem com a atuação docente e com as formas de intervenção, podem promover desde a formação inicial a reflexão sobre os saberes que sustentam a ação docente de modo a enriquecê-la e reorientá-la.

Assim, embora a Resolução CNE/CP 2/2015 aponte um caminho possível para a formação do pedagogo, ainda se percebe que um dos maiores desafios da formação docente é o esvaziamento do campo didático e dos saberes didáticos. É curioso observar que, em vários contextos formativos, ao mesmo em tempo que se retoma a ideia de que é possível formar pedagogos nos cursos de pedagogia, (FRANCO, 2013) nota-se que muitos projetos de Curso, em suas disciplinas, ementas e conteúdos ainda não incorporaram essa concepção.

Para um recomeço...

Pensar a formação docente exige um olhar mais atento para a formação inicial, especialmente, em questões que se referem ao currículo e aos saberes didáticos que estruturam os cursos de licenciatura em Pedagogia. Contudo, ainda é possível observar que algumas questões se mantêm como desafios para uma formação de professores de boa qualidade.

Nessa perspectiva, destaca-se que um dos maiores dilemas dos Cursos de Pedagogia está na articulação entre a teoria e a prática. Tendo em vista que os núcleos de estudos apontados pela Resolução CNE/CP 2/2015 poderiam contribuir para superar tal desafio, parece que a ideia da prática como eixo estruturador da formação parece ainda não ter sido compreendida e incorporada às discussões sobre a estruturação das propostas pedagógicas e das grades curriculares dos Cursos de Pedagogia. O entendimento de que os núcleos de estudos contemplam disciplinas tanto do campo da formação geral quanto da formação específica, precisa ser incentivado com o objetivo de superar uma concepção dual entre disciplinas eminentemente teóricas e as disciplinas voltadas para a prática. Em outras palavras, há que se superar a ideia de que a teoria e a prática têm lugares específicos, nem sempre articulados nos processos de formação docente.

Assim, um possível recomeço para uma formação docente efetiva é entender que os saberes didáticos precisam ser considerados quando se trata de uma formação voltada para o exercício profissional no âmbito da Educação Básica. Esses saberes contribuem para que um planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas e de ensino-aprendizagem mais efetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AROSA, A. de C. de C.; CRUZ, G. B. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. In.: *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. V. II, n. 26.

BRASIL. Lei de Diretrizes e B. *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.1, 15 de maio de 2006*. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11- 12, 16 maio 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº. 9 de 24 de julho de 2009*. Seção 1, pág. 12.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 2 de junho de 2015*, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de julho de 2015*. Diário Oficial da União, Brasília, seção I, p. 8—12, 2 de julho de 2015.

FORMOSINHO, J. Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente. Porto Editora: Portural, 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *La Escuela que queremos*. México: SEP/ Amorrortu, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1999.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática Docente. In: Monteiro, Silas Borges. (Org). *Escritos sobre Didática, Filosofia e Formação de professores*. 1ed. Cuiaba: UFMT, 2013, v. 1, p. 43—61.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. *Professores do Brasil: impasse e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. In.: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, p. 239 – 277, Dezembro, 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf> > Acesso em: 10 de jun. 2016.

MARTÍNEZ CLARES, P.; MONROY, F.; PINA, F.; Enfoques de Enseñanza de estudiantes em formación pedagógica. Um estúdio exploratorio. In.: *REOP*. Vol. 25, nº3, 3º Cuatrimestre, 2014, pp. 90 – 105.

NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

- VI -**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO
CRÍTICO HOJE**

Ana Paula Andrade – UEMG e PPGE/FE/UFRJ

INTRODUÇÃO

O presente texto trata da relação entre a formação de professores e as políticas curriculares, em especial, as Diretrizes de formação docente. Apresentamos a concepção de professor reflexivo crítico como um saber na formação de professores no Brasil, que se tem revelado uma constante nos currículos brasileiros de formação docente da década de 1980 aos dias de hoje. Este texto faz parte de uma pesquisa maior, “Prática reflexiva: constituição de um saber na formação de professores no Brasil”, desenvolvida no programa de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/FE/UFRJ).

A formação docente no Brasil tem sido construída com base em legislação pertinente, que envolve debates sobre educação, principalmente, sobre as áreas de currículo, formação de professores e trabalho docente. Recentemente, foram homologadas duas diretrizes para a formação docente: Resolução N. 1, de 7 de janeiro de 2015, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências” (BRASIL, 2015a); e a Resolução N. 2, de 1 de julho de 2015, que “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” (BRASIL, 2015b; c), que vêm norteando as mudanças na formação de professores no Brasil na atualidade.

Percebemos a defesa da necessidade de formar o professor reflexivo crítico. Cabe indagar: por que ainda persiste o foco no professor reflexivo crítico nos debates curriculares de formação de professores? Por que ainda se deseja um professor crítico reflexivo? Como se constitui a prática reflexiva para a formação

do professor reflexivo? Para, assim, questionar: *por que continua tão valorizadas as leis da reflexão?*

O discurso da formação do professor reflexivo, no Brasil, faz-se presente desde a década de 1980, principalmente, através de Donald Schön (1992, 2000). Esse autor propõe o conceito de reflexão na ação, ou seja, defende que o professor (profissional que pratica a ação) aprende a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. O professor, nessa perspectiva, desenvolverá um ensino que seja visto como uma atividade crítica e como uma prática social. Sua atuação será reflexiva e facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno. Trata-se de um profissional autônomo, com perspectiva emancipatória. Para que isto aconteça, é necessário colocar em prática os momentos nomeados por Schön, ou seja, a prática reflexiva se faz em três momentos: "conhecer na ação", "reflexão na ação" e "reflexão sobre a reflexão na ação". Primeiramente, é preciso conhecer durante o ato da ação, segundo refletir durante a própria ação (no caso do professor, na sala de aula, com os alunos), e, posteriormente, refletir sobre o que aconteceu e sobre a reflexão realizada. Schön propõe o conceito de reflexão na ação, ou seja, o professor (profissional que pratica a ação) aprende com base na análise e interpretação da sua própria atividade.

Examinamos, então, as duas recentes diretrizes para a formação docente mencionadas anteriormente – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências, Resolução N. 1, de 7 de janeiro de 2015; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, Resolução N. 2, de 1 de julho de 2015. Nelas, a intenção é formar um profissional docente que reflita criticamente sua prática.

Argumentamos, assim, que determinar um tipo de professor nas Diretrizes é uma maneira de governá-lo, no sentido empregado por Michel Foucault. Analisamos o discurso sobre o professor que se encontra nas diretrizes mencionadas.

O que dizem as diretrizes de formação do Brasil

Resolução N. 1 de 7 de janeiro de 2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas

As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores Indígenas, Resolução N. 1, de 7 de janeiro de 2015, define que a formação inicial e continuada de professores indígenas deve ter “firme posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação” (BRASIL, 2015a, p. 2-3).

Resolução N. 2 de 1 de julho de 2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada

A formação docente nas 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, Resolução N. 2 de 1 de julho de 2015, deve possibilitar ao egresso “as condições para o exercício do pensamento crítico”, como promover “espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade” (BRASIL, 2015b, p. 6).

Modos de governo do professor

A prática reflexiva tem-se revelado, como já foi mencionado, uma constante nos currículos de formação de professores no Brasil desde a década de 1980⁷. Deseja-se que o professor seja um profissional reflexivo crítico, capaz de formar o cidadão emancipado (BRASIL, 2015a, b, c). Essa perspectiva foi instaurada no projeto de educação da sociedade moderna desde o século XVIII e é reforçada nos recentes modelos de formação docente no mundo ocidental e no Brasil. Esse sujeito professor constitui um sujeito da sociedade moderna, produzido pela escola como sujeito ocidental moderno, racional, reflexivo, masculino, empreendedor e autônomo.

⁷ Tal afirmativa comprova-se em Jardimino e Barbosa (2012), Andrade (2009), Pimenta e Ghedin (2006).

No mundo ocidental, a prática reflexiva permeia a formação de professores desde o século XVIII até os dias atuais. Ou seja, a partir dos ideais iluministas começa-se a pensar em novas formas de se educar e de quem iria educar o cidadão para a sociedade moderna construída a partir de então. (GALLEGO, 2015; Ó, 2009; POPKEWITZ, 2011)

O debate sobre a formação de professores, principalmente, no século XX, tem sido permeado pelas terminologias conceituais de integração, interdisciplinaridade, professor reflexivo, professor crítico, professor intelectual, intelectual transformador, competência. (CAMBI, 1999; FERREIRA, 1998; NÓVOA, 1999) No Brasil, o discurso da formação do professor reflexivo se faz presente desde a década de 1990, pela influência, principalmente, de Donald Schön, sendo difundido nas propostas curriculares dos cursos de pedagogia no país. (PIMENTA, 2006; LIBÂNEO, 2006) Além do professor reflexivo crítico, encontram-se outros tipos de professores na educação brasileira. Muitos se associam a termos como “pesquisa-ação”, “prática reflexiva” e “profissional reflexivo”, nas décadas de 1980 e 1990, como afirmam Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 65-66).

Cabe perguntar se as Diretrizes de formação, aqui mencionadas, que preconizam a reflexão como modo de formar o docente numa perspectiva “ação-reflexão-ação”, mesmo utilizando como complemento “crítico”, corresponderiam a mais uma forma de controle – controle do professor e suas ações. Assim sendo, trata-se de uma forma de governamentalidade.

O termo “governamentalidade” é usado por Foucault para “referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar” (CASTRO, 2009, p. 190). Para o filósofo, há duas ideias de governamentalidade: governo de si (ética) e governo do outro (as formas políticas da governamentalidade); que formam as “artes de governar”, juntamente com as relações que são estabelecidas entre uma e outra. “*Governamento* é tomado no sentido de ‘dirigir as condutas’ de indivíduos ou pequenos grupos humanos: governar as crianças, as mulheres, a família etc” (VEIGA-NETO, 2011, p. 123), o professor. A governamentalidade acontece porque “as sociedades modernas não são apenas sociedades de disciplinarização, mas também de normalização, dos indivíduos e das populações” (CASTRO, 2009, p. 188). Esse modelo foi adotado pelo Estado, “produzindo-se um deslocamento e uma restrição de seu sentido em torno das instituições do Estado” (VEIGA-NETO, *ibid*).

Segundo Foucault, vivemos na era da governamentalidade desde o século XVIII, ou seja, desde a ilustração. Contudo esta era iniciou-se nos séculos XV e XVI com uma sociedade de regulamento e disciplina a uma “sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança – Estado de governo, moderno, governamentalizado” (VEIGA-NETO, 2011, p. 123-124).

“O estudo das formas de governamentalidade implica, então, a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização. Trata-se, nesse caso, do que se poderia chamar de ‘governamentalidade política’” (CASTRO, 2009, p. 191). Nas Diretrizes, podemos observar essas formas de governamentalidade nos pontos a seguir.

a) Formas de racionalidade:

As “diferentes formas de racionalidade (...) organizam a ordem das práticas” (CASTRO, 2009, p. 192). Para Foucault, “há que limitar este termo [racionalidade] a um sentimento instrumental e relativo. (...) ver como as formas de racionalização se inscrevem nas práticas ou nos sistemas de práticas, e que papel desempenham nelas” (p. 374-375). As formas de racionalidade são, assim, “modos de organizar os meios para alcançar um fim”.

Nas Diretrizes, esses modos configuram-se às atividades de formação para o magistério na formação inicial:

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;

II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico,

a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes (...)

VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação (...). (BRASIL, 2015b, p. 9-10)

Essas formas de racionalidade das Diretrizes visam “o exercício do pensamento crítico” através da “promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção (...), com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade” (BRASIL, 2015b, p. 6).

b) Procedimentos técnicos:

Os procedimentos técnicos são aqueles inventados, aperfeiçoados e se desenvolvem sem parar, ou seja, aqueles que disciplinam os corpos (CASTRO, 2009; FOUCAULT, 2011).

Em ambas Diretrizes, podemos perceber esses procedimentos técnicos nos capítulos que tratam da estrutura e do currículo, isto é, na definição da carga horária, dos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, dos componentes curriculares, do estágio supervisionado, das atividades formativas, das atividades teórico-práticas de aprofundamento, do tempo dedicado às dimensões pedagógicas, dos tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino.

c) Formas de instrumentalização:

As formas de instrumentalização aparecem nas Diretrizes na constituição de núcleos na e para a formação inicial:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais (...)

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino (...)

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (...). (BRASIL, 2015b, p. 10-11)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio é, assim, perceber a prática reflexiva como fenômeno cultural e de dimensão determinada como pertencente à história do pensamento, no nosso caso, do pensamento pedagógico e que constitui o sujeito moderno – professor.

Ainda vivemos sob as ideias iluministas, ou seja, há uma conformação de nossa herança educacional. Desse modo, ancoramos no conjunto de verdades da razão, do conhecimento e da reflexão. De acordo com Ribeiro (2011):

A libertação ou emancipação pelo conhecimento ancora-se numa aposta incondicional na possibilidade de encontro do homem com a verdade, tendo a razão como bússola. Para a educação moderna, tal princípio produz os seguintes desdobramentos: de um lado, a certeza de um sujeito ontológico, uma consciência fundada na razão, o pressuposto de um ser cognitivo ou epistemológico fértil em potencialidades educativo-formativas; de outro, uma verdade como possibilidade, um destino a ser alcançado por meio do trabalho de esclarecimento sustentado na educação da razão.

É nesse engenho que o pensamento reflexivo, suposto manifesto de uma suposta razão, produz o conhecer – celebrado encontro do sujeito com a verdade. Assim, seja nos rastros da tradição iluminista ou histórico-crítica, o investimento pedagógico na razão faz do pensamento reflexivo uma das peças molares das tecnologias educacionais presentes na contemporaneidade. É exatamente a tomada do pensamento reflexivo como verdade pedagógica virtuosa que se faz objeto de questão neste trabalho. (p. 617)

Analisar como a emergência de um discurso sobre a formação de professores governa os sujeitos professores permite percebermos que os discursos da formação docente são usados para produzir culturalmente o sujeito cidadão moderno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Ana Paula. *Concepções de formação docente: uma análise da proposta de formação de professores do curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Dissertação de mestrado.

BRASIL (2015a). Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Resolução CNE N. 1/2015, 07 de janeiro de 2015.

BRASIL (2015b). Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE N. 2/2015, 01 de julho de 2015.

BRASIL (2015c). Conselho Nacional de Educação. Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. CNE/CP N. 2/2015, 09 de junho de 2015.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Revisão Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, Rodolfo. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro: Quartet & Comunicação, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. 39.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

GALLEGO, Alejandro Álvarez. Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Revista Pedagogía y Saberes*, n. 42, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, 2015, p. 21-29.

JARDILINO, José Rubens Lima; BARBOSA, Nayara Ferreira de Moura. Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de “professor reflexivo”, *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 763-781, set./dez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In.: _____ (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

Ó, Jorge Ramos do. A governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. *Revista Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, “Governamentalidade e educação”, p. 97-117, mai./ago. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: _____; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.17-52.

POPKEWITZ, Thomas S. Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia. *Cadernos de Educação*, 38, Pelotas, p. 361-394, janeiro/ abril, 2011.

RIBEIRO, Cintya Regina. “Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação; conversações com Michel Foucault. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 613-628, set./nov. 2011.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ZEICHNER Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Caderno de Pesquisa* [online]. 2005, vol.35, n.125, p. 63-80. ISSN 1980-5314.

- VII -

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC: CONCEPÇÕES DE ORIENTADORES DE ESTUDOS E ALFABETIZADORES

Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros – UFPE (BRASIL)

Ester Calland de Sousa Rosa - UFPE (BRASIL)

Selma Tânia Lins e Silva - UFPE (BRASIL)

INTRODUÇÃO

A pesquisa **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): impactos sobre a prática docente** foi realizada em quatro municípios pernambucanos, com a observação de dezesseis salas de aula, aplicação de instrumento diagnóstico das aprendizagens de crianças dos três anos do ciclo de alfabetização, realização de entrevistas com estudantes e professores, observação do processo formativo e aplicação de questionários para Orientadores de Estudos (OE) e de Professores Alfabetizadores (PA) envolvidos no PNAIC.

Nesta exposição, enfocamos os dados gerados no sub-projeto **Formação continuada de professores em larga escala: limites e possibilidades**, que teve como objetivo analisar as concepções de OE e PA acerca dos processos de formação continuada, investigando as suas expectativas e o que consideram em suas avaliações sobre processos formativos. Como procedimento de coleta de dados foram aplicados questionários com questões abertas em três diferentes fases do PNAIC em Pernambuco (2013 e 2014), perfazendo um total de 80 OE e 361 PA respondentes.

Este texto inicia discutindo a formação continuada de alfabetizadores no contexto das políticas públicas e normatizações em âmbito nacional. Em seguida, apresentamos os princípios orientadores do programa de formação empreendido no escopo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Na terceira parte analisamos os dados gerados na pesquisa, com foco nas falas de educadores participantes do PNAIC acerca de suas concepções acerca da formação continuada.

Formação continuada de alfabetizadores: algumas reflexões preliminares

A formação continuada de alfabetizadores pode ser situada no contexto dos debates que concernem à educação básica em sentido mais amplo. A centralidade deste debate evidencia-se no dispositivo que é explicitado na Meta 16 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), quando estabelece a necessidade de “garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” Mais especificamente, no campo da alfabetização, podemos situar que tais orientações colocam a formação continuada em sintonia com o que o mesmo Plano Nacional de Educação estabelece, em sua Meta 5, qual seja: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental”.

Desse modo, entendemos que a perspectiva de formação continuada de alfabetizadores tem intersecções com o que se define como direito de aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização. Nesta direção, a reflexão sobre a prática educacional traz como desafio o reconhecimento, nos processos formativos, dos “fazeres ordinários”, que usualmente são

(...) variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa. São, por outro lado, elementos essenciais à transmissão do saber-fazer profissional, apesar de colocados no lugar de uma formação institucionalizada e escolarizada que produz sempre sua desqualificação ou sua negligência. (CHARTIER, 2000).

Nesta pesquisa consideramos que a formação continuada de alfabetizadores é oportunidade para afirmar a identidade docente, que se consolida nas reflexões que orientam o ensino para a reinvenção do cotidiano e que alfabetizadores precisam, sim, intervir de forma sistemática no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Entendemos que esta é a posição defendida também nos documentos norteadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como discutimos a seguir.

A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

As ações do PNAIC têm como um de seus eixos de atuação a formação continuada presencial que envolve os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo. Esse eixo materializa-se em articulação comum conjunto de ações voltadas ao controle social e mobilização em torno do direito à alfabetização, à implantação de sistema de avaliação e à elaboração e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos (BRASIL, 2015).

No que se refere mais diretamente à formação continuada no PNAIC, esta conta com o esforço e parceria de diferentes instâncias, como as universidades públicas brasileiras, as secretarias de educação, escolas e educadores.

No âmbito do PNAIC, a formação está focada na prática pedagógica do professor, de modo que as peculiaridades do trabalho pedagógico sejam objeto de reflexão. Assim, a formulação do programa de formação trouxe em seu bojo o debate sobre o ensino e a delimitação dos currículos para o ciclo de alfabetização. Como argumenta Constant (2016),

(...) o PNAIC vem problematizando a necessidade de construção de um currículo comum, mas que não está necessariamente em oposição com o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais. A proposta busca intervir na formação dos professores, mas com debates sobre as distintas concepções sobre o que se compreende como “comum”, bem como as formas de mobilização dos professores à participação para possível construção coletiva sobre uma perspectiva curricular. (p. 27).

Embora as instâncias formadoras tenham autonomia na elaboração de seus projetos pedagógicos, o PNAIC é orientado por alguns princípios formativos comuns: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização de experiências docentes, o engajamento e a colaboração entre os profissionais (BRASIL, 2012).

Esses princípios direcionam a implantação de estratégias de formação continuada que têm como objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Assim, ao definir seu percurso formativo, no PNAIC ganha centralidade a reflexão acerca de estratégias de ensino da leitura e da escrita voltadas para a alfabetização, entendida na perspectiva do letramento e também para o reconhecimento da escola como um espaço plural, em que “a diversidade

tem que ser considerada como parte da sua essência e não algo que justifique a exclusão do aluno” (BRASIL, 2012, p. 06).

Concepções de orientadores de estudo e professores sobre formação continuada de professores

Conforme já anunciamos, o presente estudo é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo e teve como objetivo analisar as concepções de orientadores de estudo e professores do PNAIC sobre formação continuada de professores.

Obtivemos respostas a questionários abertos, aplicados em três etapas distintas do PNAIC em Pernambuco, entre 2013 e 2014. As questões analisadas para este artigo foram: O que caracteriza uma formação continuada de professores? Com que frequência você acha que devem acontecer encontros de formação para que uma formação seja considerada como continuada? e Como precisa ser uma formação continuada para ser considerada boa?.

A análise das respostas conduziu ao agrupamento em categorias, com respostas que estavam presentes, indistintamente, nos questionários de professores e de orientadores de estudos. Assim, os principais destaques que apareceram nas respostas dadas pelos participantes da pesquisa, quando se referiram à formação continuada se referiram: às estratégias formativas; à vivência do professor; à expectativa quanto à sistematicidade; à integração entre teoria e prática; aos conteúdos que remetiam à fundamentação teórica; à possibilidade de atualização e crescimento profissionais.

Um número expressivo de professores e orientadores de estudos destacou, em seus questionários, algum aspecto que se referia a estratégias formativas. Essa categoria envolveu respostas relacionadas tanto à dinâmica da formação quanto à postura do formador e foi identificada em 377 questionários. Para esse grupo, a formação deve ser lúdica e dinâmica, além de favorecer a troca de experiências e a interação entre o formador e os participantes, assim como entre os participantes e seus pares; apresentar temas relevantes e inovadores e adequados à realidade da sala de aula; e ter clareza dos objetivos. Quanto à postura do formador, destacaram que é importante que este exerça o papel de mediador do conhecimento, além de oferecer assistência aos participantes através do acompanhamento e devolutivas das atividades solicitadas.

A preocupação dos professores e orientadores de estudo em discutir temáticas que versem sobre a realidade do cotidiano escolar e que considerem a

“vivência do professor”, também foi notória, sendo mencionados em 296 questionários. Na opinião dos que abordaram essa questão, a formação continuada precisa estar voltada para a prática docente e para a trajetória profissional do educador, no sentido de auxiliá-lo nas dificuldades que enfrenta no dia a dia da sala de aula e no processo de ensino aprendizagem, como mostra o exemplo:

“Uma formação continuada para ser considerada boa tem que trazer elementos que ajude de fato o professor em seu dia a dia. Tem que ser estruturada a partir da escuta das necessidades/dificuldades do professor e também do que é estabelecido nos parâmetros para o ano que o professor atua.”
(OE38 – FL – QF 2013)

Considerar a vivência do professor e corresponder às necessidades apresentadas em seu cotidiano escolar é um desafio que se coloca à formação continuada, pois a atividade docente não se resume à aplicação de uma teoria aprendida ou na repetição de algumas técnicas pedagógicas oferecidas como modelo a ser copiado. É preciso que o professor, a partir das discussões e reflexões realizadas nas formações, tenha a oportunidade de refletir sobre a sua prática pedagógica e ampliar o seu entendimento sobre a ação docente realizada, desmistificando a concepção de que o professor é um mero prático, transmissor de conhecimento elaborado em instâncias das quais não participa. Como defende Candau (1997):

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (p. 64).

A prática reflexiva, como orientação fundamental para formação continuada de professores vem sendo defendida por diferentes pesquisadores que propõem superar uma compreensão de formação docente baseada na aquisição de conhecimentos descontextualizados da prática educativa do professor, passando a defender que a construção do conhecimento sobre a prática docente assegure, numa perspectiva crítica, uma articulação teoria e

prática(NÓVOA,1995; FREIRE, 2001; IMBERNÓN, 2001; PIMENTA e GHEDIMN, 2002; ALARÇÃO, 2003).

Por sua vez, a sistematicidade das formações foi um aspecto indicado em 150 questionários em que professores afirmaram que uma boa formação continuada, tanto em relação à periodicidade quanto em relação às temáticas envolvidas são necessárias para assegurar uma continuidade dos temas debatidos, “[...] onde se possa perceber a relação de uma formação com outra atendendo às perspectivas de quem está sendo atendido” (OE4 – FJ – QI 2013). Nesse sentido, defendem o caráter permanente da formação continuada como forma de garantir ao professor o domínio dos saberes necessários à sua atividade profissional e, conseqüentemente, assegurar o aperfeiçoamento da prática docente.

A ênfase na relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos, que auxiliem o docente a refletir e a enfrentar as adversidades vivenciadas na prática, teve uma incidência em 78 dos instrumentos aplicados. De acordo com os participantes cujas respostas foram agrupadas nesta categoria, é através do processo reflexivo entre teoria e prática que o professor poderá ampliar sua compreensão do processo educativo. Segundo Nascimento (2000), a pouca eficácia de algumas capacitações de educadores refere-se justamente à desvinculação entre teoria e prática e a ênfase muitas vezes presente em programas que enfatizam aspectos normativos em detrimento de uma aproximação mais efetiva com o cotidiano escolar.

“[...] Seria o momento, espaço onde os professores possam estudar, refletir sua prática, planejar suas ações de forma sistemática e continuada, trabalhando a teoria e a prática vivenciada.” (OE7 – FJ – QI 2013)

Em relação aos estudos realizados nas formações, distinguimos também aquelas respostas em que os participantes destacaram o enfoque na construção e reconstrução do saber fazer, no aprofundamento teórico-metodológico e nos estudos científicos atualizados, o que foi identificado em 90 dos questionários respondidos. A atualização profissional, propiciada na formação continuada, apareceu como um fator determinante do crescimento profissional quando defendem que apenas o professor atualizado é capaz de se adaptar às diversas e rápidas mudanças no campo educacional, inclusive as inovações associadas ao PNAIC. Conforme defende uma OE: “*Estudo constante sobre temas que abordem a proposta educacional no momento, ou seja, o Pacto.*” (OE21 - FJ – QF 2013).

Desse modo, dentre os estudos atualizados mencionados, os professores e orientadores de estudo destacaram a necessidade de se abordar aqueles contemplados no PNAIC e reconhecem nele um programa atualizado e eficiente no que se refere à alfabetização.

CONCLUINDO

Ouvir professores alfabetizadores e orientadores de estudos vinculados ao PNAIC, coletar suas concepções acerca da formação continuada e analisar o que destacam como elementos importantes em processos formativos constituiu a principal contribuição desta pesquisa. Identificamos que o conjunto de respostas dadas às questões formuladas teve diferentes ênfases, desde questões referentes às estratégias formativas, passando também pela valorização dos conteúdos e a indicação de algumas condições consideradas como positivas (como é o caso da frequência com que ocorrem os encontros de formação).

No que se refere às suas concepções sobre o que caracteriza uma boa formação continuada, não percebemos mudanças nas respostas colhidas entre os anos de 2013 e 2014, o que poderia sinalizar que a sua participação no PNAIC não alterou seus modos de pensar sobre a formação continuada.

Por outro lado, percebemos que existem aproximações entre os princípios nomeados em documentos norteadores do PNAIC e aqueles que os participantes da pesquisa defendem e reconhecem como válidos para a sua formação profissional. Desse modo, parece que o Pacto vem correspondendo às suas concepções do que seria uma boa formação, inclusive servindo de modelo, como se evidencia no excerto:

Para ser considerada boa, uma formação continuada precisa ter objetivos definidos e estar voltada para a prática pedagógica, como acontece no PNAIC. (OE10 – FL – Q 2014).

Embora não tenha sido alvo de nossa pesquisa, a partir das análises dos questionários, também ficou evidente uma tendência nesses educadores de indicarem que entendem que a formação continuada e a prática reflexiva são fundamentais para seu crescimento como docente e para a afirmação da sua identidade profissional (Libâneo, 2001).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARDIN, Laurence (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Caderno de Apresentação*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015*. Brasília: Ministério da Educação, 2015.
- CANDAU, Vera M. (Org.). *Magistério: construção e cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.2, p.157-168, jul./dez. 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NASCIMENTO, M. das G. *A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática*. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.
- NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

- VIII -

DIÁLOGOS FORMATIVOS A CAMINHO DA AUTORIA: CURRÍCULO FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Ana Paula Martins

Ana Carolina Santos Martins Leite

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar a experiência simultânea de construção curricular e formação docente ocorrida no processo de escrita dos documentos curriculares da Prefeitura Municipal de São Paulo, tratando especificamente da Diretoria Regional de Ensino do Butantã. Temos como propósito também buscar elementos de compreensão desse processo deslindando as ligações e transformações que ocorreram com os sujeitos envolvidos e com as próprias políticas públicas da prefeitura nesses dois campos, formação docente e currículo.

Esse percurso tem início ao fim de 2013, quando a nova gestão municipal após um processo de consulta pública, implementou o “*Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*” no qual estavam previstas, entre outras alterações, mudanças na forma como se organizam os ciclos ensino, que passaram a ser denominados: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral. Tal reorganização, segundo a proposta, tinha como implicação a “necessidade inicial de explicitação dos direitos e objetivos da aprendizagem e desenvolvimento concernentes a cada uma das etapas e modalidades da educação básica”. (SÃO PAULO, 2014, p. 20)

O ciclo de alfabetização representava no momento um conceito mais claro a todos visto que a Prefeitura aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC, que oferecia formação conceitual e prática para professores alfabetizadores. No entanto, os outros ciclos representavam verdadeiros desafios para sua implementação por não haver um modelo pormenorizado e prático no qual a rede apoiasse execução, desafio que se

impunha a todos os profissionais envolvidos com Ensino Fundamental. A política de reorganização proposta apresentava como princípios a democratização da gestão e autonomia das unidades não cabendo a imposição à todos os educadores, era portanto, necessário organizar uma forma de colocar os educadores da rede em diálogo para a construção de propostas que alicerçariam a reorganização dos ciclos e sua efetivação.

Os estudos a cerca do Ciclo de Alfabetização tinham como base o documento Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental que se ancora na perspectiva da aprendizagem como direito humano. O conceito de direito de aprendizagem foi importante também nas discussões sobre os ciclos interdisciplinar e autoral, por meio de um entendimento de que o sujeito de aprendizagem é sujeito de direito por todo processo educativo e, portanto, deve ter direitos de aprendizagem por todo o ensino. Premissa essa que reforçava ainda mais a necessidade de diálogos com a rede para que esses direitos fossem pensados de maneira coletiva.

Segundo o documento

a proposta aqui trazida aponta para a reorganização do Ciclo Interdisciplinar como um momento autônomo, com características próprias, que deve ser considerado como fase de articulação e de integração dos componentes curriculares ligados a uma gradual apresentação de outros olhares sobre o mundo trazido pelas disciplinas integradas e pelo convívio com mais professores. O que significa, entre outras estratégias, a possibilidade de superação de um sistema rígido e uniformizado em direção a formas inovadoras de organização do tempo e do espaço para o desenvolvimento curricular (SÃO PAULO, 2014, p. 23)

Já o ciclo autoral era assim definido

refere-se aos três anos finais do Ensino Fundamental nos quais o trabalho com a leitura, escrita e solução de problemas matemáticos, com pesquisa em todas as áreas do conhecimento, estimulam os alunos à autoria, compartilhamento e à emancipação para sua participação social e cidadã, próprias de sua idade e desenvolvimento (SÃO PAULO, 2014, p23)

Ainda segundo a proposta o ciclo autoral culminaria com o TCA, Trabalho Colaborativo Autoral. Os TCAs a exemplo dos TCC universitários se

caracterizariam, guardadas as devidas proporções, como um trabalho que se caracterizaria por pesquisa, autoria e intervenção social.

Como já dito anteriormente as alterações na denominação dos ciclos representavam um desafio conceitual e prático aos profissionais da rede municipal de ensino. Tanto para os profissionais da SME quanto para aqueles que estão nas unidades escolares. Em conversas com gestores das EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), professores e supervisores era comuns falas como: “Muito bonito no papel, mas como?” Este “como” era o grande desafio em termos de elaboração e efetivação da política pública.

A Secretaria Municipal de Educação tem uma estrutura organizada em 13 Diretorias Municipais de Educação, denominadas DREs, cada uma com números diferentes de CEIS, EMEIS, EMEFs, EJAs, CIEJAs, EMEBs⁸. Cada uma dela organizou uma forma de diálogo/formação entre os educadores do ensino fundamental essas discussões eram levadas por meio de representação para discussões que ocorriam na SME. Neste texto nos focaremos especificamente os caminhos da formação continuada e escrita das proposições que ocorreu na DRE Butantã, sem desconsiderar é claro, o aspecto municipal.

Em 2014 ocorreram os *Encontros Regionais para a Construção dos Direitos de Aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar*, com a proposta de fundamentar os conceitos que apoiariam a efetiva construção dos ciclos interdisciplinar e autoral bem como os direitos de aprendizagem desses ciclos. A discussão teve como ponto de partida questões como: a construção de um currículo crítico emancipatório, a função social da escola pública, a relação que os estudantes estabelecem com o conhecimento, quem são os sujeitos de aprendizagem da rede, o papel da interdisciplinaridade, como o coletivo escola acompanha o processo de aprendizagem entre outras. Como resultado de tais discussões foi lançado o documento “*Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria*”. Neste documento estão as propostas e conceitos que se configuraram como as centrais para a renovação das práticas escolares e formativas: ciclos de aprendizagem, sujeitos

⁸ CEI, Centro de Educação Infantil, EMEI, Escola Municipal de Educação Infantil, EMEF, Escola Municipal de Ensino Fundamental, EJA, Educação de Jovens e Adultos e EMEB, Escola Municipal de Educação Bilingue

da infância, currículo, interdisciplinaridade e a avaliação. O documento apontou eixos e princípios fundamentais para todas as áreas do conhecimento culturas infantis, popular e escolar; prática pedagógica para a diversidade; consciência política, ética e estética no trabalho educativo; avaliação formativa e avaliação institucional.⁹ (SÃO PAULO, 2015, P.6)

No entanto, esses “diálogos” ainda envolviam poucos profissionais, sendo esse momento um difusor de ideias que visavam interferir nas práticas educativas e de formação. Na DRE Butantã participaram desse processo 3 representantes de cada uma das 33 EMEFS, um coordenador pedagógico, um professor do ensino fundamental II e um professor do ensino fundamental I e os profissionais responsáveis pela formação de educadores.

Dando sequência ao processo e visando ampliar a discussão, em 2015 a SME organizou formações em horário de serviço em toda a cidade para construção dos documentos curriculares que seriam organizados para embasar a prática dos profissionais nas unidades escolares. Parte-se do pressuposto de que transformar práticas escolares para construção de um currículo crítico emancipatório não é possível por meio de prescrição ou elaboração de lista de conteúdos obrigatórios. Considera-se que os saberes docentes e as demandas e experiências vivenciadas no espaço escolar como parte fundamental para a constituição de um currículo que atenda a rede. Tal formação recebeu o mesmo nome do documento Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.

Na DRE Butantã esse processo de formação/construção curricular envolveu mais de 600 professores do ensino fundamental, que representa cerca de 70% dentre os que atuam com os estudantes do ciclo interdisciplinar e autoral.

É necessário para tratar da formação e da escrita dos documentos nos termos por um momento no papel dos formadores. Os formadores da DRE Butantã foram escolhidos entre os professores das unidades escolares, sendo denominados *formadores-parceiros*. Estes participavam de formação na DRE e das

⁹ Documentos podem ser acessados na íntegra neste <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/> acesso em 21/07/2016

discussões na SME nas quais formadores de toda a cidade discutiam as propostas de com assessores contratados para a escrita do documento.

A opção por professores-parceiros não ocorreu nas treze DREs, cada uma adequou a formação de acordo com suas particularidades. No Butantã tal escolha se deu ancorada na ideia de Giroux,

Para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural, é imperativo que tanto os professores quanto os alunos sejam vistos como intelectuais transformadores (Giroux, 1997, p.136)

Defendendo que a formação tem como objetivo um currículo crítico emancipatório que culmine na autoria dos estudantes é imperioso que o professor também seja sujeito-autor desse processo. Também ancora a defesa do professor como formador as afirmações de Miguel Arroyo, que em *Indagações Sobre Currículo, Educandos e Educadores, seus Direitos e Currículo* propõe uma reflexão sobre a identidade profissional do professor e as consequentes mudanças para os currículos vivenciados nas escolas.

Desta forma, ao ingressar na formação o professor cursista estava diante de um de seus pares como formador, buscava-se desta forma facilitar a reflexão e construção coletiva e não oferecer uma formação na qual o saber estava pronto para a transmissão e aplicação em sala de aula.

O entendimento do profissional como sujeito e transformador também foi fio condutor para a formação com os professores cursistas, tal perspectiva foi de fundamental importância para a participação dos professores na construção coletiva dos documentos, buscava-se dessa forma que todos pudessem se identificar com a proposta curricular bem como ser agente das transformações curricular nas escolas. Numa sociedade na qual o senso comum culpabiliza os docentes por problemas na educação, na qual a estrutura racionalizada do ensino causa uma verdadeira proletarização da carreira docente é necessário sempre afirmarmos nosso papel enquanto intelectuais transformadores agentes da produção de conhecimento nas escolas.

As formações em todos os componentes curriculares ocorreram tomando como base o documento Diálogos Interdisciplinares à Caminho da Autoria, os professores discutiram a função social da escola, o papel social dos diversos componentes curriculares, a aprendizagem, a concepção de cada disciplina, também houve muitas experiências sobre ensino-aprendizagem. A

formação não só oferecia elementos para a reflexão sobre a prática docente como também se constituiu como momento no qual educadores formulavam suas contribuições para a escrita dos documentos curriculares, estas eram debatidas nas reuniões coletivas da SME. Desta forma a formação se caracterizou por um movimento constante e dialógico estudar-refletir-debater-propor.

Durante os encontros os educadores debateram documentos curriculares anteriores, com especial ênfase aos produzidos na gestão 1989-1992 quando Paulo Freire foi Secretário da Educação (entre os anos de 1989 e 1991). Neste período foram formulados os documentos denominados “*Visão de Área*” que traziam as concepções discutidas coletivamente naquele período no qual a interdisciplinaridade já era defendida por meio do tema gerador.

Outro ponto de fundamental importância discutido nas formações foi a descolonização curricular. Tal discussão se iniciou com a própria concepção de currículo do documento Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, no qual currículo pode ser definido como um

projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 34). Seria, portanto, o que as escolas desenvolveriam para os estudantes e com eles, por meio do Projeto Político-Pedagógico, que contém aspectos culturais e educacionais, entendidos ou considerados mais adequados (SÃO PAULO, 2015, p. 21)

Tomando por base a definição de Sacristan utilizada no documento currículo é um projeto seletivo, desta forma a formação de professores visando a escrita dos documentos curriculares, bem como a formação destes mesmos profissionais tem como propósito fim intervir no mecanismo de seletividade que constrói o currículo que será vivenciado nas unidades escolares

Essa seletividade do currículo e sua construção ao longo do tempo fez parte da discussão na formação em todos os componentes curriculares, como afirma Arroyo (2011) o currículo é um território em disputa, logo se faz necessário disputa-lo para que ele se configure como instrumento de fato crítico e emancipatório. Entender a história das disciplinas bem como a história da educação serviu de base para vislumbrar os mecanismos de poder e interesses que construíram a educação pública no Brasil, as indagações surgidas nesse processo levaram as discussões à uma busca por estudiosos que pautam a descolonização do currículo como Vera Candau e Catherine Walsh buscando a

construção de um currículo que dialogue com os saberes populares, com os grupos e discursos excluídos historicamente do espaço escolar.

A temática da descolonização do currículo e as discussões relativas ao multiculturalismo não foram pautadas na formação apenas por necessidade das equipes que idealizaram a formação dos professores-parceiros, também por uma necessidade dos professores frente às indagações ao currículo. Como nas palavras de Moreira o multiculturalismo é uma questão obrigatória nas discussões sobre a sociedade e a educação (MOREIRA, 2002,16) como também explicita Tomás Tadeu o currículo tem passado por transformações nos últimos tempos graças à luta de diversos grupos sociais historicamente marginalizados (SILVA, 2011). Diante dessas demandas fez parte da discussão da formação questões relacionadas à identidade e à cultura de negros, pobres, mulheres, homossexuais, indígenas e imigrantes. Essas questões estão sendo vivenciadas nas escolas muitas vezes de maneira conflituosa, tendo em vista que esses sujeitos historicamente foram excluídos e, a exclusão por vezes é reproduzida no ambiente escolar. Cada vez mais faz-se latente que o currículo esteja em diálogo com uma demanda que não esta só na sociedade e nos movimentos sociais mas, presente de maneira vívida na escola.

A formação discutiu que descolonização do currículo e o desejo de um currículo crítico e emancipatório não pautam apenas os temas/conteúdos a serem estudados implicam em uma mudança na forma estes estarão presentes no ensino aprendizagem. O desejo proporcionar vivências que culminem para a formação de um sujeito crítico e autor têm exigido que os educadores revejam as práticas e estratégias utilizadas nas salas de aula. O que tem implicado na revisão na concepção de estudante dos profissionais de educação. Partir do pressuposto dos alunos como sujeitos de direito e sujeitos de aprendizagem, demanda que os educadores os vejam capazes, potentes e produtores de conhecimento e não apenas receptores do que lhes é ensinado. Nas palavras da assessora Maria Mercês Sampaio

Resulta que é preciso compreender como educandos se situam face aos adultos, mas também dialogar com eles, perceber o que a escola pode oferecer como participação efetiva e decidir não se afastar do seu lugar de educador – aquele que apresenta e denuncia o mundo, mas também aponta possibilidades, ampara e modela crises no crescimento dos mais novos (SAMPAIO, texto preliminar em fase de elaboração)

As formações por área tiveram 6 encontros do ano de 2015, nos quais os temas acima explicitados foram discutidos e direitos de aprendizagem foram sendo elaborados. No início de 2016 versões preliminares dos documentos curriculares passaram a circular em toda a rede. Teve início um novo módulo de formação para leitura, discussão e elaboração de novas formações dos documentos. Mais uma vez, as práticas escolares, as aprendizagens foram discutidas ampliando os conceitos e noções discutidos no semestre anterior. Nestes encontros contamos também com a presença dos assessores que se juntaram aos *formadores-parceiros* para um diálogo direto com os professores acerca dos direitos de aprendizagem e as implicações destes para as práticas docentes.

Os documentos tiveram suas versões definitivas lançadas em 27 de julho após, esse intenso processo coletivo de discussão, colaboração e troca. Um processo simultâneo de diálogo/formação/construção. Para o segundo semestre a formação não acontecerá por área, às turmas contarão com professores de diversas disciplinas com vistas à discussão acerca da interdisciplinaridade entendendo que

Não se trata de unificar os conteúdos dos diversos componentes, mas de aproximá-los e relacioná-los. Contudo, relações e aproximações entre os componentes não são espontâneas ou naturais, os educadores terão o trabalho de identifica-las e criar situações de aprendizagem propícias ao estabelecimento de nexos e sínteses e conclusões comuns, para garantir a compreensão dos fenômenos, o desenvolvimento de modos de pensar, sentir e participar da vida em sociedade. E a interdisciplinaridade é apontada neste caminho como organizadora das aprendizagens, no sentido que se busquem nexos entre os componentes e se explicitem esses nexos (SAMPALIO, texto preliminar em fase de elaboração).

CONSIDERAÇÕES

Segundo Tardif, os saberes docentes não tem origem apenas na formação inicial, mas também são adquiridos por meio da experiência, na prática e no confronto com as condições encontradas no exercício da profissão, sendo característico da profissão que não são saberes que representam certezas acumuladas individualmente mas saberes que se objetivam quando partilhados pelos professores na relação com seus pares (TARDIF, 2011, p. 52) defendemos que a produção do currículo, tal como foi na experiência aqui relatada não pode desconsiderar esses saberes, nem os sujeitos de aprendizagem nem as

demandas sociais. Somente com esses aspectos em diálogo é que emerge um currículo que pode de fato ser representativo dos sujeitos que o vivenciarão.

Sabemos que práticas escolares não se transformam do dia para a noite. Os professores ainda trazem muitas incertezas, questionamentos e dúvidas sobre como direitos de aprendizagem, sujeitos de aprendizagem, aluno autor e professor autor se harmonizarão na escola. No entanto, há a certeza de que a escola deve ser um espaço para o diálogo plural que potencialize a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem.

GIROUX, Henry A. *Os Professores Como Intelectuais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo, diferença cultural e diálogo* In: Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, agosto/2002

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação* /Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SILVA, Tomas Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

- IX -**DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE
NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA
(2011-2014)**

Ana Paula Peixoto Soares – UFRJ (Brasil)

Paula Eduarda Lima – UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo investigar como os discursos de responsabilização docente que permeiam as políticas de currículo têm sido assumidos pelo campo acadêmico-científico. Buscamos analisar tanto teses e dissertações, como artigos científicos de periódicos especializados do campo da educação.

Consideramos as produções de 2011-2014, pois este período contempla o processo de tramitação do novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) e traz em si as principais discussões e projeções das políticas educacionais para os próximos anos.

Ainda que reconheçamos a importância de documentos como o Plano Nacional de Educação, compreendemos que as articulações em torno das políticas não se encerram com a sua produção. Concordamos com Lopes (2004) quando a autora afirma que à medida que os documentos circulam em diferentes espaços sociais, esses podem ser lidos, interpretados e ressignificados, de modo que novos sentidos sobre as políticas possam ser produzidos. Nessa perspectiva, lançamos o olhar para além da esfera oficial, a fim de investigar as discussões que emergem da academia.

Para tal, organizamos esse trabalho em duas sessões que apresentam, respectivamente: os discursos de responsabilização docente nas políticas de currículo e como essa discussão tem sido travada pelos estudiosos da área da educação, no campo acadêmico-científico, a partir da análise de periódicos e teses e dissertações nacionais no período supracitado.

RESPONSABILIZAÇÃO NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Nas últimas décadas, no Brasil, a intensa produção de reformas no campo da educação tem ampliado as discussões sobre as políticas educacionais. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), em 1996, é um exemplo disso. Do mesmo modo, os vários documentos curriculares elaborados nos anos 1990, como os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, segundo Lopes (2004), contribuíram de forma significativa para que se intensificasse o debate em torno das políticas de currículo.

Nesse cenário, Hypolito (2010) alerta que os professores têm sido cada vez mais apontados como corresponsáveis pelo sucesso e/ou fracasso das políticas curriculares, sobretudo no que diz respeito à melhoria da qualidade da escola básica. Essa realidade tem provocado mudanças profundas não só na relação desses professores com o currículo, mas com a própria natureza do seu trabalho e da sua formação.

Entre as múltiplas possibilidades de significar a responsabilização docente, segundo Soares (2016), aquela que tem estabelecido correspondência entre o desempenho dos estudantes em testes e exames estandardizados com a atuação e a formação dos professores se apresenta como discurso hegemônico nas políticas de currículo. Isso se dá, pois, é pela via da discussão das avaliações de larga escala que o debate acerca da responsabilização docente ganha espaço no cenário educacional brasileiro e em diferentes escalas de produção das suas políticas de currículo (SCHNEIDER & NARDI, 2015).

Com base nessas avaliações tem-se atribuído responsabilidades aos professores, indicando, inclusive, mecanismos de gratificação e sanção para os mesmos. Podemos dizer que há responsabilização quando o desempenho, a excelência e/ou a eficácia da prática docente é entendida subjetivamente, como se fosse de responsabilidade de cada profissional exercer certa autovigilância para se alcançar uma performance considerada “desejável” (DIAS, 2009).

Mas, se por um lado a expectativa em torno do professor com relação ao desempenho dos seus alunos é vista de forma negativa ou ainda como estratégia para a responsabilização docente, por outro, há discursos que afirmam que esta “responsabilidade” tem dado ao professor um papel de destaque, de protagonismo no cenário educacional, de modo que este possa assumir, cada vez mais, autonomamente, a tarefa de curricularista (DIAS, 2013). Ou seja, evidencia-

se que ainda não há um consenso com relação a essa discussão, o que reforça a importância de tecermos esse debate.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE RESPONSABILIZAÇÃO

A fim de analisarmos como tem sido enfrentada a discussão da responsabilização docente nas políticas de currículo pelo campo acadêmico-científico, iniciamos fazendo um levantamento da produção de teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), a partir da palavra-chave “responsabilização”, privilegiando aqueles trabalhos que assumem essa discussão com centralidade. A busca¹⁰ no referido Banco, nos deu um total de doze trabalhos, sobre os quais nos debruçamos a fim de fazer uma leitura mais criteriosa de seus textos, incluindo a introdução e suas considerações finais na análise.

Entre os trabalhos supracitados estão duas teses e dez dissertações oriundas de diversas partes do país. Conferimos cinco trabalhos da região Sudeste, três do Centro-Oeste, dois do Nordeste, um do Norte e um do Sul. Chamou-nos atenção, o fato do tema investigado perpassar por todas as regiões do Brasil, revelando a importância da temática pesquisada. Outro ponto a ser destacado foi a concentração dessas publicações nos anos de 2011 e 2012. Buscamos pistas que esclarecessem a ausência de trabalhos em 2013 e 2014 e encontramos uma nota¹¹, divulgada na página da Capes em 13 de novembro de 2013, mencionando que em virtude da nova versão da plataforma implantada naquele ano, estavam disponíveis somente registros revistos de teses e dissertações de 2011 e 2012.

Os doze trabalhos oriundos de nossa busca foram divididos em dois grupos: o que aborda a responsabilização com o significado diferente do

¹⁰ Busca realizada em 18/05/2016, na página <http://capesdw.capes.gov.br/?loginurlsuccess=/capesdw/>, às 21h e 39 min.

¹¹ Disponível em: <http://www.bce.unb.br/2013/11/banco-de-teses-da-capes/>

investigado e o que contempla a responsabilização e os impactos desta no currículo e na carreira docente. Segundo Hypolito (2012), a escola e o currículo vêm sofrendo novas formas de organização e gerenciamento, exigindo do professorado adequações a esses novos modelos adotados.

O primeiro grupo apontou para a responsabilização atrelada ao sentimento de culpa. Foram quatro trabalhos no total, dos quais dois foram investigados no âmbito do ensino superior, a saber: “A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação”, referindo-se aos discentes que se culpabilizam por sua reprovação; e “Indisciplina e responsabilização: por uma formação ética de professores”, mostrando que estes se sentem culpados pela indisciplina dos alunos. O terceiro trabalho, intitulado “Justiça restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura da paz”, trata do reconhecimento por parte do sujeito de sua culpa nos atos de violência escolar. O último deste grupo é “Concepção de julgamento moral de docentes sobre bullying na escola” que faz menção à responsabilização atribuída às vítimas de bullying na instituição escolar.

O segundo grupo, composto por oito trabalhos, traz a partir de diferentes objetos de pesquisa os efeitos da responsabilização como política curricular no controle da gestão, do currículo e do trabalho docente. Os estudos “Prova Brasil: uma estratégia de governamentalidade”, “Programa de valorização pelo mérito implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: opiniões de professores coordenadores” e “Aprendizagem escolar: concepções docente no cenário dos indicadores de sucesso” têm como cerne as profundas mudanças não só na relação dos professores com o currículo, mas com a própria natureza do seu trabalho e de sua formação (DIAS, 2009). As avaliações de larga escala e a lógica da premiação a partir de resultados de desempenho, contemplados nos estudos supracitados, apontam nessa direção. Segundo Hypolito (2012), podemos dizer que esses trabalhos sinalizam ainda a forte presença de mecanismos de regulação dos governos atuais.

Alguns trabalhos pertencentes ao segundo grupo dedicaram-se às discussões da contundente responsabilização a que os gestores são submetidos e como isso tem ressignificado a sua atuação dentro das escolas. O gestor é apontado como figura fundamental nas políticas de responsabilização, capaz de articular e mobilizar professores e a comunidade escolar como um todo na direção de metas que objetivam uma suposta melhoria da qualidade da educação

(SOARES, 2016). Ou seja, ele ao mesmo tempo responsabiliza e é responsabilizado, pois também é cobrado a prestar contas do seu trabalho, sobretudo, quando os resultados indicam o temido “fracasso escolar”. Esta foi uma evidência notória nos trabalhos.

As pesquisas “Política de gestão escolar da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS: implicações da parceria público-privada (2005-2008)” e “Monitoramento e gestão do ensino fundamental: práticas escolares em face de políticas indutoras” imprimem o que Hypolito (2010) denomina gestão gerencialista, configurando o aprofundamento das políticas de controle curricular centralizado. Freitas (2013) advoga que essas são políticas de responsabilização verticalizada, que trazem em seu bojo a cultura da auditoria sobre a escola, os professores e as redes de ensino.

Indo aos periódicos especializados do campo da educação, entre múltiplas possibilidades, tomando como base critérios de expressividade e acessibilidade, decidimos selecionar para esta análise as publicações de Educação & Sociedade, Cadernos de Pesquisa e E-Curriculum. Ao optarmos em trabalhar com esses periódicos e não outros assumimos as limitações desta amostra e sua impossibilidade de abarcar a totalidade dos discursos acerca da responsabilização no campo da educação.

Fizemos o levantamento nos periódicos em ferramentas de busca disponibilizadas em suas páginas na internet, utilizando, assim como na pesquisa das dissertações e teses, a palavra-chave “responsabilização”. Também obtivemos doze artigos como resposta, sendo quatro de cada periódico, que foram lidos integralmente para esta análise. Quanto mais distante temporalmente dentro do recorte selecionado (2011-2014), menos artigos foram encontrados. Acreditamos ser este um diferencial em relação às dissertações e teses, em função do período de produção dos artigos nem sempre ser fiel à data de sua publicação, sobretudo, em periódicos de grande destaque como os que selecionamos para esta análise.

O ano de 2011 tem apenas uma publicação na Revista E-Curriculum. Em 2012 temos dois artigos: um no periódico Educação & Sociedade e outro no Cadernos de Pesquisa. 2013 foi o ano com maior número de publicações, sete artigos ao todo, que coincide com um período no qual todos os periódicos investigados fizeram chamada de artigos para Dossiês Temáticos que discutiam a questão da responsabilização. Já em 2014, só o Cadernos de Pesquisa possui publicações que fazem menção a responsabilização, somando dois trabalhos.

Entre as publicações supracitadas, metade dos artigos é fruto de trabalhos de autores vinculados a instituições paulistas, outros quatro se dividem entre autores de instituições cariocas e mineiras. Ou seja, a Região Sudeste é responsável por grande parte da produção das publicações do período, sendo apenas dois trabalhos oriundos da Região Sul – um do Rio Grande do Sul e outro de Santa Catarina.

Nesse cenário, seis artigos se destacaram por assumir em sua discussão a temática da responsabilização docente no âmbito das políticas de currículo. Nos artigos “Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo”, de Álvaro Moreira Hypolito e Andressa Aita Ivo, e “Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente”, de Líliliane Cecília de Miranda Barbosa e Lívia Maria Fraga Vieira, publicados em 2013, na Revista E-Curriculum, a responsabilização é conduzida pela discussão da avaliação. Fruto do Dossiê Temático *Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo*, os respectivos artigos, ainda que abordem a responsabilização atrelada às avaliações externas, trazem à tona as implicações que existem nessa relação. Destacamos, por exemplo, o espaço que esses exames têm ocupado nas escolas, no currículo, no ensino e, conseqüentemente, no fazer docente e na relação que esses professores têm com o seu trabalho e a sua formação (DIAS, 2013).

No artigo “Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente”, de Maria Helena Augusto, publicado no periódico Educação & Sociedade, em 2013, a responsabilização é novamente tangenciada pela abordagem das avaliações de larga escala. Mas, nesse caso, a ênfase está no impacto de políticas de incentivo, atreladas a esses exames, na remuneração dos professores, o que, segundo Ravitch (2011), é a principal ferramenta dos processos de responsabilização docente e também aquela considerada como a mais forte ou de maior impacto para os professores.

Aprofundando o debate, nos artigos “Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica”, de Eric Ferdinando Kanai Passone, e “Teoria econômica e problemas com remuneração de professores por resultados”, de Maraysa Ribeiro Alexandre, Ricardo S. Pedroso Lima e Fabio Domingues Waltenberg, publicados em 2014, no Cadernos de Pesquisa, emergem as implicações do pagamento de gratificações atreladas aos índices educacionais, com foco naquilo que diz respeito aos processos de ressignificação e intensificação do trabalho docente.

Os estudos de Dias (2009) acerca das políticas curriculares para formação de professores no Brasil apontam discursos que consideram que o professor bem formado é mais capaz de alcançar melhores índices educacionais, o que, segundo a autora, tem intensificado as exigências do trabalho docente. Do mesmo modo, modifica-se a compreensão do que seja ser um “bom professor”, pois, numa perspectiva na qual vigora a lógica dos resultados, a quantidade tem sido entendida como sinônimo de qualidade da educação.

Por fim, destaco o artigo “Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética”, de Luiz Carlos de Freitas, publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, em 2013, que entre os artigos selecionados assume centralmente a discussão da responsabilização docente, além de nos trazer algumas provocações. No referido trabalho, Luiz Carlos de Freitas apresenta algumas ressalvas à ideia da responsabilização como política pública no sistema educacional brasileiro, fruto do debate travado com Nigel Brooke, autor que apresenta contrapontos a sua fala.

Para Luiz Carlos de Freitas não podemos ser ingênuos em achar que no Brasil temos uma responsabilização mais “light” e que, por isso, não enfrentaremos os mesmos problemas que os Estados Unidos, pois, onde há prestação de contas, há consequências para a escola, o ensino e os professores. Nessa perspectiva, acreditamos que é preciso se pensar e refletir a respeito da seguinte questão: se estudos recentes, como nos mostra Ravitch (2011), apontam para a baixa eficácia das políticas de responsabilização docente, por que tal temática ainda se faz presente no debate educacional, sobretudo, como ferramenta para melhoria da qualidade da educação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pautadas em nossas análises, buscamos compreender melhor os meandros dos discursos que nutrem mecanismos e estratégias de responsabilização docente no bojo das políticas de currículo, que visam o aumento da suposta qualidade da educação. (DIAS, 2009; HYPOLITO, 2010; FREITAS, 2013). Esses discursos estão centrados na figura do professor como se a efetiva aprendizagem dos alunos dependesse única e exclusivamente deste, uma vez que muitas variáveis pertinentes a esse processo são desconsideradas.

Observamos nas produções averiguadas que estes discursos revelam as contradições dessas políticas que precarizam a formação, o salário e as condições

de trabalho do professor (FREITAS, 2013). Segundo Freitas (2013), há uma nítida separação entre o interesse privado e as produções acadêmicas, que se consideradas, apontariam na direção da superação da responsabilização dita “forte” em prol do fortalecimento da responsabilização horizontal e compartilhada.

Assim, fica evidente, a importância não só do debate sobre a responsabilização docente nas políticas curriculares, mas, sobretudo, dos efeitos que esta vem produzindo nos mais variados contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, Rosanne Evangelista. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). *Tese de doutorado*. Faculdade de Educação – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 248 p., 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. *Revista E-curriculum*, v. 2, n. 11, p. 461-478, ago. 2013.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013b.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. *Revista E-Curriculum*, v. 8, p. 1-16, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 109-183, maio/jun./jul./ago. 2004.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHNEIDER; Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: Mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? *Educação Temática Digital*, v.17, n.1, p.58-74, jan./abr. 2015.

SOARES, Ana Paula Peixoto. Discursos de responsabilização docente em revista: uma análise das políticas curriculares para formação de professores (2011-2014). *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 152 p., 2016.

- X -

RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Paula Peixoto Soares – UFRJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo fomentar o debate acerca da responsabilização docente no âmbito das políticas curriculares para formação de professores. Para tal, trago à tona os discursos que emergem das páginas de periódicos especializados do campo da educação, nos anos de 2011 a 2014.

A escolha desse recorte temporal representa o período de tramitação do novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) e, por isso, acredito que o mesmo traz em si as principais discussões e projeções das políticas educacionais para os próximos anos. Em função da relevância deste texto político, considero também nesta investigação o próprio PNE.

Segundo Dias (2013), investigar as políticas curriculares, sobretudo, na relação com temas e questões em ascensão, como a responsabilização docente, se faz relevante, uma vez que estas trazem à tona concepções implícitas que constantemente interpelam o cotidiano escolar, o exercício profissional do professor, sua relação com o conhecimento, com os seus alunos, assim como com o seu próprio processo de formação. Nessa perspectiva, organizo o referido debate em duas sessões: apresento a discussão acerca das implicações da responsabilização docente nas políticas curriculares para formação de professores e em seguida faço uma análise de como essa temática vem sendo enfrentada pelos múltiplos contextos.

RESPONSABILIZAÇÃO, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

De acordo com Ball (2011), a vasta produção de reformas educacionais no Brasil ampliou o debate no país acerca das políticas educacionais nas últimas décadas. Entre as ações instituídas pelas políticas, são as transformações no currículo que têm recebido maior destaque, sendo compreendidas, inclusive, enquanto a própria reforma educacional (LOPES, 2004).

À medida que as reformas pensadas para a escola e o currículo são atreladas aos professores, esses também passam a ocupar um lugar de destaque nas políticas curriculares (PAIVA, FRANGELLA & DIAS, 2006). Tais políticas voltam-se não só para o trabalho dos docentes, mas, para sua formação. Nesse processo, em meio aos discursos que estão em jogo em torno da formação docente, vêm se legitimando aqueles que buscam imprimir na prática pedagógica estratégias para assegurar o sucesso das reformas educacionais.

Para Dias (2013), o foco no professor no âmbito das políticas curriculares não se dá apenas como estratégia para garantir seu envolvimento nas proposições para o currículo e o ensino, mas também naquilo que lhe é proposto para sua formação. A formação de professores figura enquanto “(...) a reforma que pretende assegurar a consolidação das reformas anteriores, em especial às voltadas para a escola básica” (DIAS, 2013, p. 464).

O currículo da formação de professores encontra-se no centro do debate das políticas curriculares que visam à melhoria da qualidade da educação. Ganha força a ideia de que professor bem formado é mais capaz de assegurar melhores resultados. Intensificam-se as exigências à formação de professores, cabendo a esses profissionais mover-se, interar-se, renovar-se, como se o sucesso ou o fracasso do trabalho pedagógico fosse uma questão pessoal, ou seja, de quanto se emprega esforço e empenho em seu próprio processo formativo (DIAS, 2009).

Segundo Oliveira (2012), a responsabilização se dá nesse bojo, quando questões relacionadas ao desempenho, a excelência e/ou a eficiência da prática docente é tomada subjetivamente, como se fosse de responsabilidade de cada profissional exercer certa autovigilância para se alcançar uma performance de qualidade. Ou seja, o professor é levado a buscar o desenvolvimento profissional mais por iniciativa própria do que por ações diretas do Estado.

Esse processo de responsabilização está estreitamente vinculado ao trabalho docente, principalmente quando se atribui correspondência entre a

atuação do professor e o desempenho dos seus alunos. Os testes e exames estandardizados visam não só regular o currículo e o ensino, mas também a formação dos professores que estão à frente do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, a partir dos resultados das avaliações de desempenho dos alunos, tem se buscado reorientar o trabalho docente, encaminhando os professores à formação como ação de “correção” ou “reparação” de suas práticas.

Nesse contexto, no qual os professores têm atuado, não só há mudanças nas condições de trabalho, com a sua intensificação, mas também na própria relação destes com a sua prática profissional. Emergem, assim, novas subjetividades, novos papéis sociais e novas identidades profissionais (BALL, 2010). Isso quer dizer, que as políticas educacionais não desenvolvem estratégias apenas para reformar a educação, mas, segundo Ball (2002), essas objetivam também “reformatar” professores.

Mas, se por um lado a expectativa em torno do professor com relação ao desempenho dos seus alunos é tomada de forma negativa, por outro, não podemos deixar de fora da discussão que há discursos que consideram que essa “responsabilidade” tem dado ao professor protagonismo no cenário educacional, inclusive no que diz respeito à produção de currículos (DIAS, 2013). Isso nos revela os conflitos existentes no campo com relação à temática da responsabilização e realça a importância de tecermos esse debate.

O QUE DIZEM OS PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO?

Em meio a inúmeras publicações em circulação, para selecionar os periódicos a serem investigados tomei como base critérios de expressividade e acessibilidade, levando em conta a importância da instituição divulgadora e sua circulação nacional, assim como recomendado por Catani (1996). Considerei relevante ainda que todos os periódicos selecionados fossem classificados como A1 ou A2 pela CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), por esta ampliar a capacidade de abrangência dos textos e discursos veiculados, assim como o potencial desses de atrair pesquisadores influentes.

A partir desses critérios, foram selecionados três periódicos para análise: Educação & Sociedade, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Cadernos de Pesquisa, produzido e publicado pela Fundação Carlos Chagas; e E-

Curriculum, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP.

Educação & Sociedade e Cadernos de Pesquisa possuem qualificação A1, de acordo com a CAPES, e estão entre os mais relevantes periódicos editados no campo da Educação, debatendo temas emergentes na área. Já E-Curriculum, qualificada como A2, entre os periódicos selecionados é aquele que confere ênfase a subárea de currículo. Apesar da relevância dos periódicos supracitados no cenário educacional, cabe destacar ainda que ao decidir em trabalhar com esses e não outros assumo as limitações desta amostra e sua impossibilidade de abarcar a totalidade dos discursos acerca da responsabilização.

Olho para essas fontes a partir das contribuições de Stephen Ball e da abordagem do ciclo contínuo de políticas, à medida que este autor nos ajuda a olhar tais políticas para além de uma concepção que as toma como algo restrito as instâncias governamentais, centradas no poder do Estado (PAIVA, FRANGELLA & DIAS, 2006). Compreendo as políticas curriculares, então, fora de uma visão essencializada, que delimita os campos e sujeitos passíveis de estar à frente do processo decisório e, portanto, as concebo como fruto de um ciclo contínuo e não hierárquico, no qual haverá sempre questões quando se trata do jogo político (BALL, 1994; LOPES, 2011).

No âmbito do ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball, destaco especialmente para este trabalho o contexto de influência, aqui representado pelo discurso acadêmico-científico que circula nos periódicos do campo da educação, e sua interface com o contexto da produção do texto político, a partir do diálogo com o Plano Nacional de Educação.

No referido período, somando os artigos selecionados a partir das palavras-chave “accountability”, “responsabilização” e “performatividade” e aqueles que são fruto de dossiês temáticos que discutem a responsabilização, ao todo, foram selecionados vinte e dois artigos. Dentre eles, destaco para este trabalho uma amostra dos artigos que se propuseram a debater a temática da responsabilização docente nas políticas de currículo e seus desdobramentos no trabalho e na formação dos professores.

Cabe ressaltar que trato aqui da responsabilização docente reconhecida por estabelecer relação entre o desempenho dos estudantes em testes e exames standardizados com a atuação e a formação dos professores. Sigo nesta direção, em função da referida forma de responsabilização ser considerada a mais severa e talvez, por isso, esta é a que mais tem recebido atenção não só dos autores dos

artigos envolvidos nesta pesquisa, mas como do campo acadêmico-científico em geral.

Esse movimento se faz presente, inclusive, no âmbito do contexto da produção do texto político, no Plano Nacional de Educação. O PNE prevê na estratégia 7.36 “(...) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, p. 9). Ou seja, enquanto docentes, somos interpelados, cotidianamente, por essas ideias, um tanto quanto sedutoras, que dizem respeito à conquista de um bom desempenho. Afinal, quem não deseja ser considerado um bom professor? No entanto, segundo Ball (2002), ao mesmo tempo em que tais políticas estimulam em nós os melhores sentimentos como, por exemplo, satisfação e orgulho, elas também podem se mostrar extremamente perversas com aqueles que não alcançarem os resultados esperados, gerando culpa e vergonha.

No contexto de influência, ou seja, entre os autores do campo acadêmico-científico, os testes e exames standardizados são também uma unanimidade quando o assunto é a responsabilização docente. Eric Ferdinando Kanai Passone, no artigo *Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica*, publicado no Cadernos de Pesquisa, de 2014, alerta que as avaliações de larga escala tem interferido diretamente no ensino das escolas, afetando a relação dos professores com o seu trabalho e com o currículo.

Do mesmo modo, Álvaro Moreira Hypolito, tanto no artigo em parceria com Jarbas dos Santos Vieira e Maria Cecília Lorea Leite, intitulado *Currículo, gestão e trabalho docente*, publicado no periódico E-Curriculum, em 2013, como em *Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo*, assinado com Andressa Aita Ivo e publicado no ano seguinte pelo mesmo periódico, chama atenção para o crescimento de sistemas de apostilamento, com prescrições que visam indicar aos professores “o que” e “como” ensinar para se obter sucesso nos testes, fomentando processos de estreitamento curricular.

No entanto, no artigo *Controvérsias sobre políticas de alto impacto*, publicado no periódico Cadernos de Pesquisa, em 2013, Nigel Brooke diz discordar que o estreitamento curricular já seria motivo suficiente para descartar a responsabilização docente como política. Mas, Luiz Carlos de Freitas em *Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética*, publicado na mesma edição em resposta à Brooke, afirma que estreitamento curricular não é pouco e que isso só reforça a necessidade de reavaliar a eficácia de políticas como esta.

Isso se dá, pois, além das questões que incidem diretamente no currículo escolar, como o seu estreitamento, o foco nos resultados tem provocado ainda implicações no trabalho dos professores, intensificando-o, à medida que a exigência pelo alcance de metas aumenta consideravelmente o fluxo de trabalho desses profissionais para que se “dê conta” das expectativas estipuladas. No entanto, segundo Ball (2002), essa intensificação do trabalho docente nem sempre é garantia de maiores e melhores resultados, uma vez que a sobrecarga pode gerar cansaço, desgaste e estresse, além de reduzir consideravelmente as chances desses profissionais investirem em si, na sua formação e na melhoria da sua prática pedagógica.

No ano de 2013, Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Luana Serra Elias Tavares no artigo. *Do controle estatal às formas de responsabilização: a autonomia do professor coordenador*, publicado na Educação & Sociedade, e Talita Vidal Pereira em *Inovação e gerencialismo nas propostas de formação docente*, publicado no periódico E-Curriculum, trazem à tona a questão da autonomia docente inserida em contextos de responsabilização. As autoras discutem como cada vez mais essas políticas têm colocado na mão de gestores e professores a responsabilidade pelo sucesso das reformas que visam a melhoria da qualidade da educação. Observamos aqui o cerne da responsabilização docente, ou seja, quando se passa a atrelar a performance do trabalho pedagógico ao esforço e empenho dos docentes (DIAS, 2009).

Nos artigos, também de 2013, *Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos*, de Thiago Alves e Rejane Moreira da Silva, publicado na Educação & Sociedade, e *Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-Americano*, de Rosanne Evangelista Dias, publicado no periódico E-Curriculum, os autores discutem como a formação de professores ainda é considerada como um dos principais aspectos quando se trata da elevação dos índices e da melhoria da qualidade da educação.

A formação de professores emerge também no contexto de definição do texto político, no Plano Nacional de Educação, enquanto uma estratégia para se obter maior qualidade da educação. Destaca-se no PNE, como demanda, na meta quinze, a elevação da formação de professores para o nível superior, que visa garantir “(...) que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, p. 13). Do mesmo

modo, a meta dezesseis versa sobre a importância dos professores darem continuidade aos seus estudos, em uma perspectiva para além da formação continuada, ou como aponta Dias (2013), numa perspectiva de formação contínua, ao longo da carreira, de forma que os docentes possam refletir constantemente sobre os processos de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

Ao final desta breve exposição acerca da temática em questão, não posso me furtar de iluminar que ainda poucos trabalhos assumem a responsabilização docente como centralidade de suas discussões, assim como indicado por SOARES (2016). No entanto, isso não diminui o papel das referidas fontes nessa investigação, tampouco posso dizer que as mesmas não se apresentam como fontes profícuas de estudo.

Em meio às disputas em torno da significação da responsabilização, próprias do jogo político, que refletem nos discursos que emergem tanto do contexto da produção do texto político, como do contexto de influência, destacam-se discussões potentes ainda que longe de um acordo final, mas com apontamentos e indicativos de possibilidades de acordos. Posso afirmar ainda, que há certo consenso em relação aos impactos da presença de mecanismos e estratégias de responsabilização docente nas políticas curriculares para formação de professores e o quanto essas afetam ainda o trabalho desses profissionais da educação, o que nos mostra a importância desse debate e me impulsiona a dar passos mais a diante nessa direção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In. BALL, Stephen. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994, p. 14-27.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 002, p. 03-23, 2002.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In. BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. *Lei nº. 13.005/2014*. Brasília: DF, 2014, p.1-16.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, v. 10, n. 20, jul./dez., p. 115-130, 1996.

DIAS, Rosanne Evangelista. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). *Tese de doutorado*. Faculdade de Educação – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 248 p., 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. *Revista E-curriculum*, v. 2, n. 11, p. 461-478, ago. 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p 109-183, maio/jun./jul./ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In. LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes. (Orgs.) *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p. 19-45.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política de responsabilização dos professores tem promovido uma corrosão na carreira. *Vozes da Educação*, 2012. Disponível em:<http://vozesdaeducacao.org.br/blog/2012/12/21/apoliticaderesponsabilizacaodosprofssores-tem-promovido-uma-verdadeira-corrosao-na-carreira-diz-dalila-andradeoliveira/> Acesso em: 4 de abril de 2015.

PAIVA, Edil V. de; FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 241-269.

SOARES, Ana Paula Peixoto. Discursos de responsabilização docente em revista: uma análise das políticas curriculares para formação de professores (2011-2014). *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 152 p., 2016.

- XI -**O DEVER SER E A ARTE DE VIVER: DIMENSÕES
DA EXPERIÊNCIA DOCENTE**

Ana Paula Rufino dos Santos – UFPE

INTRODUÇÃO

A *República* de Platão é considerada no campo das ciências humanas a representação o pensamento ocidental sobre a ética do bem viver que vigorou como uma explicação adequada do fenômeno da moral na antiguidade grega até a chamada época moderna a partir da qual sua validade é colocada em suspenso por seu compromisso com os pressupostos metafísicos e religiosos de que o ser humano tem uma finalidade, ser feliz.

Apesar da crítica à ética do bem viver, a partir, sobretudo, de Emanuel Kant, uma das posições mais relevantes da ética na modernidade tem suas bases no utilitarismo e utiliza-se da noção de felicidade na construção da noção de dever ainda que neste caso seja em termos de certo estado mental não como fim último, tendo em vista que as teorias éticas difundidas na modernidade se baseiam na noção de dever e este como um princípio externo ao bem, como propõe Lopes (2005). Significa que há uma cisão clara entre a ética baseada na noção de bem da antiguidade, e esta ética baseada na noção de dever.

Junto ao aparecimento da racionalidade técnica da modernidade encontramos um fator que suplantou o paradigma aristotélico – a cultura. É através da cultura moderna que a liberdade e as escolhas individuais passam a ser focalizadas como algo a ser considerado. E a ética como formulação de um quadro normativo universal e baseado na "natureza das coisas" ou na "vontade de Deus", na verdade, vai de encontro com a liberdade e com a consciência individual.

Nesta perspectiva, a ética tradicional se vê obrigada a um paradigma moderno para a efetivação da vida em sociedade. São novos paradigmas para a ética moderna conciliar e estabelecer a partir de concepções e aspirações contrárias.

É neste contexto que o pensamento kantiano procura combinar o pluralismo social com uma ética da liberdade. Existiria, portanto, em cada ser humano racional um imperativo categórico, que convoca todo ser humano a respeitar a sua própria liberdade e a dos outros – uma espécie de nova versão de livre arbítrio para a garantia do agir segundo a consciência individual, mas, a partir de formulações jurídicas que enaltecem a dignidade humana.

Assim, o respeito à liberdade torna-se a base para o reconhecimento da igualdade entre os seres humanos e dos direitos daí resultantes. Neste caso, o princípio básico não é o bem individual, mas o dever perante o outro.

KANT E A ÉTICA DO DEVER E DA RAZÃO

No pensamento kantiano não cabe pensar em uma noção de bem fora da razão, visto que esta se apoia na experiência e, dada as várias percepções sobre o bem fornecidas pela experiência, à prioridade do bem em relação ao dever daria à moral um caráter casual e não universal, sendo necessário que os princípios da moral tornem a ação moral válida para todos e para isso argumenta a necessidade do dever ser anterior ao bem como imperativo categórico – princípios que devem ser seguidos mesmo contra a vontade individual.

Kant (2006) refletindo problemas estéticos e procurando os princípios do juízo de gosto chega a uma nova função para a faculdade de julgar, a função subjetiva. Nesta, o sujeito reflete sobre o seu próprio processo de representação e percebe o que nesse processo está envolvido, como nisto estão relacionadas diferentes faculdades.

A experiência estética é própria ao indivíduo, é uma experiência puramente subjetiva – do campo da sensibilidade, da imaginação, e por isso a universalidade do belo promovida pelo gosto não deve ser entendida como um imperativo, mas um juízo possível na reflexão de cada um.

A universalidade estética ressaltada por Kant não está vinculada ao objeto, mas sim ao sujeito que julga na medida em que o juízo do gosto é meramente contemplativo. Não é nem teórico e nem prático e também não é juízo de conhecimento. O belo, sendo uma experiência desinteressada, provém de uma faculdade subjetiva. E, por sua vez, a reflexão irá conduzir essa passagem através da imaginação. Para ele, é na imaginação que se apreende o belo, e somente nela se vivencia a experiência da beleza.

Sobre estas bases, o filósofo estabelece que o conhecimento se efetiva através do sujeito e para o sujeito, logo, a realidade dada por funções lógicas do conhecimento acontece não em si mesma, mas como aparece ao sujeito. Significa dizer que as funções lógicas do conhecimento independem da nossa experiência, pois elas condicionam e organizam a experiência.

O sujeito e o objeto estão comprometidos por meio da representação, onde o sujeito percebe o fenômeno pela consciência, e o objeto é o fenômeno apreendido pela consciência. Esta relação é facilitada pelo fato de que o que se comunica na experiência estética não é um prazer relacionado à matéria do objeto ou que dela resulta, mas, sobretudo, pela satisfação que brota da percepção da mera forma que o sujeito, por meio da reflexão, atribui ao objeto.

Este breve desenho do pensamento kantiano parece demonstrar que os novos contornos do pensamento ocidental trazem o conceito de cultura se distanciando do sentido medieval de formação, pois, como assevera Pagni (2014, p. 27), “é principalmente com Kant, no contexto do iluminismo alemão, que a *Bildung*¹² assume um sentido moderno, sendo concebido como parte da educação e, muitas vezes, como seu sinônimo”, no seu sentido restrito de racionalidade pedagógica escolar.

Contudo, Pagni (2014) lembra que o processo de formação cultural do ser humano supõe uma autoformação na medida em que este “se forma em e por si mesmo, pelo cultivo de sua intimidade e pelo fortalecimento de suas disposições naturais, pressupostos que contrastam com a racionalidade e a autoridade estruturantes da escola” (2014, p. 29). Em sua opinião, ao se apropriarem da categoria iluminista de formação, a racionalidade e a autoridade escolar fizeram com que a experiência sofresse uma desvalorização e fosse deslocada para o âmbito dos saberes e das práticas escolares, reafirmando a tradição platônica, reassumindo o argumento de que a experiência seria uma forma inferior de conhecimento por se apoiar nas faculdades sensíveis e na

¹² *Bildung* é a tradução alemã para o termo grego *Paideia*, o qual traduzimos – sem que tenhamos algo com sentido equivalente – por “formação” ou por “cultura”, mas carrega consigo o sentido de uma formação harmônica do todo da personalidade, em suas variadas possibilidades, de modo a viabilizar a realização da obra de arte mais sublime: a bela personalidade individual humana.

imaginação as quais concorrem apenas para a aquisição da sabedoria prática para condução da vida comum, um conhecimento que “despreza as faculdades superiores e a verdadeira sabedoria, responsáveis pela produção do conhecimento objetivo da ciência e das ideias racionais da filosofia” (PAGNI, 2014, p. 30).

Tais apontamentos condizem a asseverar uma gênese pedagógica da razão iluminista que parece acompanhar o desenvolvimento da modernidade nos modos de conceber a experiência, na mesma medida em que denuncia de certa forma, que seu espectro se faz presente, ainda que não se constitua emergente no século XX, seja possivelmente pelo evidente descompasso entre esta e a ampliação do conceito de cultura e de sujeito na contemporaneidade ou ainda pelo desprestígio da experiência entre os saberes e as práticas educativas esvaziando-as de vida.

NIETZSCHE E FOUCAULT: VIDA COMO OBRA DE ARTE

Em direção oposta ao pensamento iluminista e moderno de cultura e sujeito, as posições de Foucault a partir de Nietzsche trazem o conceito de *vida* como base da formação do sujeito com vistas a pensar na vida como obra de arte. O pensamento nietzschiano e sua perspectiva de abordagem da formação cultural supera o pensamento iluminista ao colocar a experiência no corpo e afinada com a própria vida.

Na *Hermenêutica do sujeito*, Foucault (2004), sem deixar de estar ocupado com a leitura crítica e política dos dispositivos de poder, concentra-se nas questões éticas e estéticas da produção de si mesmo. Para isso, busca, nos filósofos da Antiguidade clássica grega e romana, fonte para pensar não mais prioritariamente o problema das diferentes formas de sujeição, mas antes o tema dos modos de subjetivação, os quais, na leitura de Foucault, apontavam para práticas de si mesmo e práticas da verdade nas quais estariam mais evidentes as formas de liberdade do sujeito do que exatamente processos de aprisionamento.

Para este autor os conceitos de ética, de liberdade, de jogos de poder, de cuidado de si estão interligados, pois, “a liberdade é condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade” (2006, p. 267).

Em Foucault a ética diz respeito à maneira de ser e de se governar diante da sociedade e de nós mesmos, e a experiência, da forma como está sendo tomada, significa algo que deixa marcas, ou aproximando-se da interpretação de

Larrosa (2007, p. 132), “seria aquilo que nos passa, na medida em que, tudo que nos passa pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo que temos de prestar a atenção”. Esse tipo de experiência, a que deixa marcas, está ligado ao pensamento ético, enquanto que a estética remete ao sensível, ao novo em relação à problematização do agir e da percepção das coisas.

O delineamento das dimensões da experiência viabiliza trazer para o foco a formulação de estética da existência proposta por Foucault, e a partir desta estabelecer uma discussão em torno da noção de experiência estética para pensar como a escrita sobre professores e professoras pode se configurar estrategicamente em um dispositivo de governo da experiência mesma de ser professor por seus elementos simbólicos e práticos como modos de sujeição e de subjetivação.

Estamos considerando, neste caso, que há uma tecnologia da constituição de si que perpassa os sistemas simbólicos, pois, na afirmativa foucaultiana, não basta afirmar que o sujeito é constituído apenas no jogo dos símbolos ou em um sistema simbólico, mas, em práticas reais e analisáveis.

Em nossa pesquisa, diferentes dispositivos materiais como pré-dica, relato de experiência, revistas, sites, normativas estão sendo entendidos como práticas discursivas que operam diferentes pedagogias de gênero enquanto regime de verdade sobre o sujeito professor que incidem sobre a experiência mesma de ser professor e de ser professora exatamente por enxergarmos o caráter simbólico-prático que carregam na função de seu uso. Aqui cabe esclarecer que no artigo em tela apresenta-se apenas um recorte da análise da pesquisa de doutorado, ora em andamento.

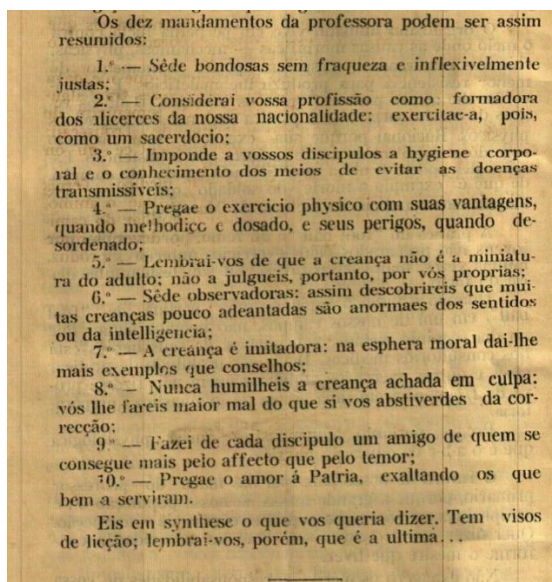


Figura 1: Os Dez mandamentos da professora (PERNAMBUCANO, 1923, p. 8).

OS DEZ MANDAMENTOS: GÊNERO E EXPERIÊNCIA DOCENTE

O discurso dirigido às professorandas representa um enunciado advindo da passagem da superfície linguística de texto para o discurso curricular e está sendo examinado pela forma como opera tecnologias de gênero nas dimensões do dizível e do enunciável.

A análise em tela fez emergir dispositivos que elaboram pedagogias implicadas com a produção de discursos sobre o sujeito professor. Significa dizer que o discurso médico psiquiatra de Ulisses Pernambucano¹³ está sendo assumido como produtor de uma série de práticas de dever ser, sendo percebida, desta maneira, por se tratar de uma ferramenta capaz de mediar processos de

¹³ PERNAMBUCANO, Ulisses. Discursos. Recife: Oficinas Graphics da Penitenciária e Detenção do Recife, 1923, 18p.

constituição de subjetividades e identidades implicadas com as experiências que o sujeito realiza.

Esta mediação da experiência de si por meio de diversos dispositivos, neste caso, coloca em evidência a existência de dispositivos pedagógicos de gênero implicados na conformação do sujeito professor por meio de certo dever ser.

O enunciado dos *Dez mandamentos da professora* delinea uma enunciação aconselhamento ao construir para este uma rede de significação, pois, assume uma forma lírica, ao passo que a evidência de uma gramática que articula atributos requeridos à professora: *bondosa, sacerdócio, higiene corporal, observadora, exemplo, afeto, amor*, aparece imbricada com enunciados do campo religioso e o médico higienista.

A referida construção discursiva apresenta um conjunto de elementos da dimensão do dizível e do visível os quais permitem dar ao *aconselhar* o caráter mandatário, de normas, práticas ou regras a serem seguidas para o bem, e articulam tecnologias de gênero pela construção de discursos sobre o sujeito professor por articular elementos conceituais e práticos relativos aos modos de ser dos gêneros como modos de sujeição e de subjetivação. Os *Dez mandamentos da professora* atuam como um dispositivo pedagógico de gênero pela capacidade de governar a vida e de elaboração e reelaboração da relação reflexiva do sujeito professor/professora consigo mesmo.

Cabe destacar que o enunciado religioso do *Decálogo de Moisés* possui uma representação dupla: orientação do Criador à sua criação e a presença do amor divino. Diz respeito à sua relação com a sociedade e envolve pensamento, palavras e obras. Uma relação entre o imperfeito que não alcança o perfeito. Ou dizendo com Agostinho: "Dois Amores fizeram duas cidades: a terrena fê-la o amor de si até ao desprezo de Deus; a celeste fê-la o amor de Deus até ao desprezo de si" (HIPONA, 1990, L. XIV cap. 28). Na análise agostiniana o que está sendo colocado em questão é a lealdade a Deus pondo em um pêndulo os servos que conseguem ser fiéis e os que não o são.

Nesta medida, os Dez Mandamentos da Professora ao explanar uma lista de preceitos de "execução" de seu dever pelo amor, afeto, bondade e sacerdócio: 1º - Sêde bondosas sem fraqueza e inflexivelmente justas; 2º - Considerai vossa profissão como formadora dos alicerces da nossa nacionalidade: exercitai-a, pois, como um sacerdócio (PERNAMBUCO, 1923, p. 8), convoca as professorandas a um sacerdócio, não ao exercício de uma profissão.

A atividade docente como sacerdócio encontra lugar marcado na história da educação brasileira. Os apontamentos de Almeida (2006, p. 186), ao tratar da escolarização brasileira, revelam que no Brasil século XIX as discussões sobre a educação formal por meio do magistério se davam sob os pressupostos de uma formação para o sacerdócio e o cumprimento de uma missão. Estas, segundo estes autores, consistiam nas bases para educação de ambos: homens e mulheres. Contudo, o debate acerca da instrução básica de meninas e da profissionalização feminina emergia com força de importância e necessidade apenas para as mulheres que não tinham meios de sobrevivência por representar um trabalho que não feria as representações acerca da sua “missão”: domesticidade e maternidade.

Este ideário permanece e se reconfigura no Brasil durante o século XX. Agora, o investimento em um modelo normativo de mulher e de feminilidade se evidencia, construído, de um lado, por uma nova preocupação especial com a infância, e por outro, pelo discurso religioso na condução da mulher ao lar como sua guardiã e pelo discurso médico pelo cuidado com a vida do infante, instituindo o que Rago (1997, p. 75) denominou de “o mito do amor materno” associado ao arquétipo da “esposa-dona-de-casa-mãe-de-família”. Para a autora, é no discurso médico-sanitarista, recorrendo à questão do aleitamento materno e ao discurso religioso, que se formula um discurso da medicina de valorização ao papel da mulher com uma missão sagrada e uma vocação natural: a procriação, o qual se utiliza de argumentos de cunho moral, dá sustentação à construção de uma visão heroica e romântica de mulher com o lugar na sociedade e identidade definida.

A arquitetura de um conjunto de mandamentos às professorandas supõe uma forma de “fabricação” de sujeitos. Uma fabricação como um poder que carrega uma forma “modesta” e “calculada” pela disciplina das condutas, dos corpos: “é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado” (FOUCAULT, 2004, p. 143).

O decálogo da professora se reveste de sentido pedagógico na medida em que cumpre a função educativa de reelaboração do dever ser professor por um discurso moral que, ao mesmo tempo, inscreve o sujeito professor em um conjunto de regras a serem observadas para garantia de uma vida bela, o aprisiona na impossibilidade, não de seu cumprimento, na imprevisibilidade de um vir a

ser sob um determinado crivo em uma determinada época. Sua gramática se organiza com proposições cujos verbos, no imperativo indicativo: *Sede, Considerai, Pregai, Lembrai, Imponde, Lembrai-vos, Fazei, Nunca humilhei*, revelam uma interdiscursividade deste texto com o discurso da moralidade de tradição cristã, mas opera também um regime de coexistência com a moral kantiana com sua ética do dever, do sujeito ideal.

Um jogo discursivo que possibilita apreender a “fabricação” sutil de um tipo ideal de sujeito perceptível em diferentes documentos que promovem a regulação da experiência de ser professor/professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Demerval et al. *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: O nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. Ditos e Escritos III. In: MOTA, Manuel Barros da (org.). *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- HIPONA, Agostinho. *A Cidade de Deus*. Parte 1 e 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Abril Cultural, 2006.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- LOPES, Paula Fernandes. *A ética platônica: modelo de ética da boa vida*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- PAGNI, Pedro Angelo. *Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar*. São Paulo: Loyola, 2014.
- RAGO, Luiza Margareth. *Do Cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- XII -**QUANDO OS CURRÍCULOS TRANSBORDAM: UMA
EXPERIÊNCIA COM O ATO DE CURRÍCULO
OBSERVATÓRIO FORMATIVO NO PARFOR/UEFS**

Ana Verena Freitas Paim (UEFS) Brasil

Maria Cláudia Silva do Carmo (UEFS) Brasil

INTRODUÇÃO

Quando os currículos transbordam: uma experiência com o ato de currículo *Observatório Formativo* no PARFOR/UEFS caracteriza-se como uma proposta curricular e formativa, portanto, político-pedagógica, que visa romper com concepções de formação que a compreendem como processo exterior ao sujeito. Essa proposta vem sendo desenvolvida no Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/UEFS, desde setembro/2014. O Curso está organizado por módulos, contendo em média seis componentes curriculares cada, os quais têm sua carga horária distribuída ao longo de cinco semanas de aula, ocorrendo uma semana de aula por mês.

Os cursos de Licenciatura ofertados através do PARFOR/UEFS ocorriam, comumente, em três turnos de aula por dia, durante uma semana intensiva. Todavia, a Coordenação Geral, reflete sobre experiências em outras instituições da Bahia e do Brasil, e constata o quão improdutivo estava sendo este formato curricular para professores-formadores e professores-cursistas, por razões como: sobrecarga de aulas, falta de tempo hábil para maturação dos conhecimentos pelos professores-cursistas, o acúmulo de tarefas em pouco tempo, o que leva a certo comprometimento da qualidade da formação pelo esforço físico e intelectual que esses profissionais precisam dispensar durante um dia inteiro de aulas.

Preocupados com a qualidade do percurso formativo desses professores, a equipe da Coordenação Geral do PARFOR/UEFS optou por repensar o modelo curricular adotado até então, na perspectiva de propor uma adaptação para as semanas de aula.

Assim, dedicamo-nos a pensar em uma proposta alternativa que possibilitasse a supressão das aulas no turno noturno sem prejuízos acadêmicos tampouco teórico-metodológicos para esses profissionais, ao mesmo tempo em que viabilizasse uma aproximação do processo formativo desses sujeitos com o cotidiano da escola, seu *locus* de atuação, posto que estejam em efetivo exercício da docência em instituições públicas da rede básica de ensino do Estado da Bahia.

Optamos por elaborar uma proposta que possibilitasse a tradução da escola e da sala de aula em espaços vivos de pesquisa e produção de conhecimentos, de interlocução entre teoria e prática, de conexão entre os saberes produzidos na academia e aqueles demandados pela prática pedagógica diária e, principalmente, articulasse a formação ao fazer cotidiano desses professores e do ambiente escolar em que atuam. Pensamos, pois, em propor ações que os professores-cursistas realizassem na própria escola que trabalham ou em instituições educativo-formativas de natureza formal e não formal do município em que residem e/ou atuam como docentes.

Inspiradas na teoria crítico-experiencial, através das ideias de pesquisadores como (JOSSO, 2004; MACEDO, 2010; NÓVOA, 1988) buscamos colocar a experiência formativa como centralidade desse trabalho, posto compreendermos que o professor-cursista ao desenvolver em sua escola ou sala de aula, uma ação planejada por ele mesmo, em interação com seus colegas e os professores-formadores, nos componentes curriculares estudados, no contexto da formação, teria a possibilidade de vivenciar uma experiência que agregaria à sua formação não apenas novos conhecimentos, mas permitiria refletir sobre sua própria prática e o processo formativo, exercitando, portanto, auto, hetero, eco, meta e transformação, uma vez que a experiência vivida traz a possibilidade de direcionar a prática desse professor para uma mudança, que em muitas situações, é extremamente necessária.

Conforme (NÓVOA, 1997), adotar novas abordagens para a formação de professores, deslocando-se as práticas centradas nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma perspectiva centrada no terreno profissional é imprescindível para se pensar a formação a partir de uma reflexão sobre a profissão docente.

Assim, criamos os ***Observatórios Formativos*** com o objetivo inicial de reestruturar o tempo formativo noturno, no contexto da formação de professores em atuação, tendo em vista a necessária articulação entre os componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia -

PARFOR/UEFS e o fazer cotidiano docente, mas também o diálogo intercítico entre saberes acadêmicos e saberes da experiência, teoria-prática no contexto da formação, além de promover maior interlocução entre Universidade e Escola Básica, enquanto espaços formativos.

A DINÂMICA DO *OBSERVATÓRIO FORMATIVO* NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – PARFOR/UEFS

O *Observatório Formativo* enquanto ato de currículo pensado para (re)organizar a formação, mediada pelo ato de ensinar/aprender dos sujeitos nele implicados (MACEDO, 2007), consiste no desenvolvimento de práticas de observação, pesquisa, participação e/ou produção nos distintos espaços educativos (formais/não-formais como: Creches, Escolas Comunitárias, Espaços Socioeducativos, ONGs, Sindicatos, entre outros), nas diversas modalidades educacionais (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Ribeirinhos e Quilombolas, entre outras) nos municípios de atuação dos professores-cursistas em formação ou no âmbito da UEFS.

Em cada módulo de aula ofertado, o formador de cada Componente Curricular constitutivo daquele módulo planeja uma atividade vinculada aos conteúdos que estão sendo estudados no âmbito de seu componente que envolva pesquisa e produção por parte dos professores-cursistas e organiza sob o formato de uma proposta com objetivos, justificativa, metodologia, recursos e formas de avaliação e apresenta à Coordenação do Curso, que avalia a coerência com os princípios e finalidades do Observatório Formativo. A proposta didática constitutiva dos *Observatórios Formativos* compreende 20% da carga horária de cada Componente Curricular, sendo que metade deste percentual destina-se ao desenvolvimento da atividade fora da Universidade, preferencialmente, na escola em que o professor-cursista atua, e a outra metade, para socialização, em sala de aula, na UEFS.

As atividades são desenvolvidas em grupos, por municípios de atuação, a fim de facilitar o seu desenvolvimento e otimizar as apresentações, haja visto a quantidade de alunos em cada turma.

Os *Observatórios Formativos* pauta-se em atividades que primam pelo uso de metodologias ativas, visto que:

Esta ação didática e suas articulações proporcionam uma prática crítica e criativa, na qual o professor-cursista encontra-se em duplo movimento: continuidade da experiência trazida por ele e ruptura desta experiência, propiciando-lhe uma visão mais elaborada do conhecimento (VEIGA, 1996, p.134-135).

Cada formador, em função da natureza e especificidades do Componente Curricular que ministra, adota ou cria estratégias adequadas aos objetivos da proposta do *Observatório Formativo*, em consonância com as peculiaridades do Curso.

Além das atividades que possibilitam uma atuação ativa do sujeito sobre seu próprio processo de formação (estudo do meio, feiras, exposições, produção de materiais didáticos, oficinas pedagógicas, elaboração de cartilhas/folhetos/catálogos; organização de pôsteres, entre outros dispositivos), o formador ainda poderá optar por desenvolver alguma atividade em ambientes virtuais de aprendizagem ou fazer uso de dispositivos tecnológicos usuais que ele tenha domínio. Ao final do Módulo, organizamos um portfólio com a finalidade de sistematizar o trabalho realizado e criar uma memória das atividades concernentes aos *Observatórios Formativos*. Abaixo, apresentamos uma dessas atividades.

Figura 1 Ação do *Observatório Formativo* desenvolvido no Componente Curricular *Educação, Ludicidade e Corporeidade* no II Módulo do Curso e produto decorrente.



Fonte: Arquivos da Coordenação do Curso

As imagens acima traduzem o desenvolvimento de ações do *Observatório Formativo* relacionado ao Componente Curricular *Educação, Ludicidade e*

Corporeidade que consistiu no resgate de brinquedos e brincadeiras da infância pelos professores-cursistas, junto a seus estudantes, na escola em que atuam.

É assim que, compreendemos ser o currículo, um canal de comunicação entre formação e prática docente, fazendo transbordar para além dos muros da Universidade saberes, práticas, experiências, conhecimentos, criações, entre outras possibilidades de produção latentes nos sujeitos, os quais vão, aos poucos, se autorizando a produzir atos de currículos, tornando-se *autores curriculantes* (MACEDO, 2013).

QUANDO OS CURRÍCULOS TRANSBORDAM?

A ideia de *transbordamento* aludida neste texto e relacionada ao currículo e à formação pauta-se na compreensão de “ultrapassagem, rompimento, derramamento, saída das bordas”, entre outros sentidos.

O *Observatório Formativo*, enquanto potente ato de currículo emerge no Curso de Licenciatura em Pedagogia – PARFOR/UEFS, exatamente com esse propósito: Que as práticas de formação ultrapassem o espaço da Universidade e alcancem o fazer cotidiano da escola básica e demais contextos socioeducativos.

Ao longo da história da formação (docente) prevaleceram práticas que primavam por uma supervalorização da racionalidade e da técnica, ocasionando com isso uma relação disjuntiva entre Universidade e escola, teoria e prática, ensino e pesquisa, saberes acadêmicos e saberes tácitos. Em face disso, os projetos de formação, em geral, refletem essa perspectiva antinômica, dificultando a criação de novas possibilidades curriculares e formativas. É assim que defendemos uma política de formação, que tome a experiência como ponto de partida e de chegada ao processo de construção da profissionalidade do sujeito, possibilitando-o desenvolver-se como Ser em aprendizagem.

Como afirma Gesser e Ranghetti (2011, p.5) *apud* Giroux (1997) “os problemas reais, os contextos são pontos de partida para perguntas e respostas a serem construídas pelos profissionais em formação, pois eles são “[...] tanto produtores quanto produtos da história”.

Compreendemos que os *Observatórios Formativos* possibilitam o transbordamento das propostas curriculares e, sobretudo, a ruptura de paradigmas positivistas que cristalizaram por muito tempo os projetos de formação e seus currículos. Nesse sentido, eles têm uma intencionalidade educativa que ultrapassa o prescrito, o previsto, portanto, primam pelo processo

vivido dentro das áreas de atuação dos professores-cursistas e formadores na valorização da experiência, para que os sujeitos da formação possam assumir de forma cada vez mais autônoma, o papel de protagonistas da prática pedagógica. Aqui, a experiência se constitui em dispositivo de dupla ligação, posto constituir-se em ponte comunicativa entre a sala de aula do professor-cursista e os atos de currículo implementados pelo PARFOR, visando a formação desses professores. Nesse sentido, o currículo vivido no âmbito da formação na Universidade vai sendo esgarçado, via atos de currículo constitutivos dos *Observatórios Formativos*, alcançando, pois, o ambiente da escola e, de forma, dialética, retorna à Universidade alterando as práticas de formação, à medida que os professores-cursistas exercitam a reflexão da ação pedagógica, à luz das aprendizagens construídas nesse duplo movimento.

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES-CURSISTAS SOBRE O ATO DE CURRÍCULO *OBSERVATÓRIO FORMATIVO*

Os *Observatórios Formativos* além de se constituir em uma experiência autenticamente formativa que faz transbordar o currículo por se pautar na investigação-ação da prática do professor-cursista, abre espaço para esse sujeito tematizar seu fazer pedagógico cotidiano alterando-o e alterando-se. Inspiradas nas reflexões de Macedo (2013, p.139) sobre “Observatórios de Currículo e Formação”, podemos afirmar que os professores-cursistas ao realizarem as ações concernentes aos Observatórios, observam a própria prática, reflexionando-a, e valoram o caráter formativo desse ato de currículo. Isso pode ser ratificado por meio de narrativas, desses mesmos sujeitos, coletadas por intermédio de um questionário aplicado em dezembro de dois mil e quinze:

“Os Observatórios nos possibilita observar questões da nossa própria prática, proporcionando uma reflexão sobre a mesma”. (Professor- Cursista A)

“Acho muito importante porque trago fatos de minha comunidade e compartilho com a turma”. (Professor- Cursista B)

“Faz do ambiente escolar uma fonte de pesquisa” (Professor- Cursista C)

Os Observatórios configuram-se como “espelho hermenêutico” (LOPES, 2010) possibilitando aos sujeitos em formação mirar-se e compreender o avesso de suas ações mobilizando a (re)construir uma prática diferente da imagem refletida. No caso específico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – PARFOR/UEFS, os professores-cursistas, mediados pelas ações do *Observatório Formativo*, tornam-se observadores participantes de sua própria prática, passando a conhecer a si mesmo como profissionais docentes e, com isso, aspirando mudanças com vistas a uma maior qualificação de seu fazer cotidiano. Vejamos algumas colocações dos professores-cursistas que enunciam valor político-pedagógico e formativo dos Observatórios:

“Os estudos sobre as dificuldades encontradas pelos nossos alunos, que com as atividades estamos conseguindo melhorar.” (Professor-Cursista D)

“Aprofundamento do conhecimento sobre a comunidade, a vida escolar do meu aluno, de sua família, etc”. (Professor-Cursista E)

“Nos tornamos mais confiantes.” (Professor-Cursista F)

“Nos prepara para maiores desafios” (Professor-Cursista G)

“[...] desenvolvemos nossos conhecimentos, aprendemos a nos expressar melhor”. (Professor-Cursista H)

Interessante notar como, muitos professores-cursistas vão construindo maior conhecimento de si mesmo, do seu estudante e da comunidade, se colocando na condição de agente multiplicador de conhecimentos, experiências e práticas no espaço escolar em que atuam face às aprendizagens construídas, no âmbito dos *Observatórios Formativos*.

Ao narrar suas experiências a partir do que vivenciam nos *Observatórios Formativos*, os professores-cursistas edificam seu processo de formação e de seus pares. Conforme Benjamin (1994), ao narrar uma experiência, o narrador retira da experiência o que ele conta e, nesse sentido, ocorre auto-formação. Ao mesmo tempo, incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes, gerando, simultaneamente, um processo hetero, eco e metaformativo. Observemos a

narrativa desta professora-cursista após a realização de uma ação constitutiva do *Observatório Formativo*, no Componente Curricular História da Educação:

“Se eu tivesse conhecido essa história (Reminiscências da história da educação no Brasil) antes, eu seria outra”. (Professor- Cursista da turma 02)

Esse “outra” a que se refere a professora-cursista diz respeito ao ser docente; à professora que ela era antes de começar a viver o processo de formação no PARFOR e ao que ela se vê hoje, após os estudos, pesquisas e aprendizagens construídas neste contexto. Nesse sentido, é possível afirmar que o *Observatório Formativo* é um ato de currículo que potencializa a formação enquanto processo e produto (DOMINICÉ, 2006), mas, sobretudo, que coloca o formando na condição de observador participante de sua própria formação, o qual vai tecendo-a na vida cotidiana, entrecortada por recortes, linhas, rasgos e arremates que se encontram e se perdem na composição do tecido, sempre perspectivando novas costuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Observatório Formativo* enquanto ato de currículo tem possibilitado os professores-cursistas, juntamente com os formadores, produzirem uma experiência que vem tornando possível viver a formação em dialogia com a cotidianidade docente, estendendo, pois esse processo, para além dos muros da Universidade e conduzindo os sujeitos da formação a compreendê-la como constitutivo do Ser em aprendizagens.

O sentido do currículo e da formação do professor assenta-se, pois, na tradução das aprendizagens construídas pelo sujeito em formação, em modos de ensinar, capazes de gerar mudanças nos contextos educativos. Para tanto, é necessário que os professores-cursistas sejam provocados a romper as margens, a ver o não visto, a pensar o possível, a viver o improvável e construir novas realidades educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988a. p. 51-61.
- DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. 2006. pp. 345- 357.
- GESSER, V. RANGHETTI, D. S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v.7 n° 2, Agosto 2011. p. 1-22. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- JOSSO, M. C. *Experiência de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LOPES, A. M. Observatório da vida nas escolas: entre a universidade e a escola. *Momento*, Rio Grande, 19 (2): 77-87, 2010. pp.77-87.
- MACEDO, R.S. *Compreender/ mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- _____. *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- NÓVOA, A. FINGER, M (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Cadernos de Formação n° 1. Março. Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa, 1988.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1997. p.15-33.
- VEIGA, I. A. *Técnicas de ensino: por que não?* Petrópolis, RJ, 1996.

- XIII -**O REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO
TERRITÓRIO DO ACRE NA DÉCADA DE 1940**

Andréa Maria Lopes Dantas – UFAC (Brasil)

Laís Souza da Costa – UFAC (Brasil)

Eduardo da Cunha Franco de Sá – UFAC (Brasil)

INTRODUÇÃO

No que tange ao currículo na sua forma e no seu conteúdo, nas quais se apresenta e é apresentado aos professores, Sacristan (2000) relata que este é uma opção historicamente configurada e que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Então, é através do contexto histórico que se podem extrair as mudanças que foram correndo no currículo e a forma pelo qual ele foi se organizando e se reorganizando.

O debate atual acerca do currículo na formação docente não é exclusivo da contemporaneidade, tendo em vista que muitas discussões sobre a temática foram sendo construídas ao longo do tempo. O currículo como prática é uma forma de abordagem que vem se constituindo a partir do século XIX no Brasil a partir das discussões referentes a idéia da escola como fator de progresso projetando mudanças acerca da organização das escolas, dos conteúdos escolares, e formação de professores. Souza (2000) nos diz que as discussões sobre currículo tiveram ênfase a partir do contexto da disseminação de idéias de renovação da educação primária difundidas a partir das propostas de renovação do ensino e modelo das escolas graduadas impetrados pelos países ditos “civilizados” na segunda metade do século XIX.

Souza apud Petitat (2000, p.12), aborda que na reorganização dos programas escolares, várias disciplinas, tais como leitura, escrita, história, geografia, economia, direito, encontravam sua substância na própria realidade nacional desses países, sendo que alguns deles adotaram as mudanças no ensino, no sentido de construir um currículo que pudesse contemplar conteúdos

condizentes com essa nova realidade cultural que se estabelecia. No Brasil, isso não foi diferente.

Souza (1998) expõe que entre o final do século XIX e começo do século XX, assistia-se a um grande debate em torno da escola como o principal fator de progresso do país, no qual a maioria dos intelectuais da época tinha como postulado o ideário republicano de educação como forma de civilizar o povo brasileiro, dando subsídios para a implantação de modelos escolares, que no caso de São Paulo serviu como referência para o restante do país, investindo maciçamente na instrução pública, colocando como principal investimento a formação de professores com a construção da escola normal que iria de forma sistemática embasar a prática do futuro professor com base no método intuitivo.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) traz a discussão acerca de uma educação de cunho democrático e com base científica, no qual defende uma educação essencialmente pública, baseada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unidade. Assim a educação deveria ser a mesma para todos cabendo aos estados a liberdade para melhor adequar o ensino a sua região, dando ênfase a formação de professores específicos para atuar no ensino primário.

Nesse período quem estava à frente da administração do país era Getúlio Vargas que durante 15 anos governou o Brasil (1930- 1945). No que concerne ao Ensino Normal, foi promulgada, no dia 2 de janeiro de 1946, a Lei orgânica do Ensino Normal.

Quanto ao currículo, no 1º ciclo predominavam as matérias de educação geral. No 2º havia um maior equilíbrio entre as disciplinas de educação geral e aquelas relacionadas com a formação profissional (Metodologia do ensino primário, sociologia educacional, psicologia educacional, história e filosofia da educação, prática de ensino, etc.) (PALMA FILHO, 2005, p.16).

Nesse sentido Palma Filho (2008), destaca que a lei organizadora do Ensino Normal buscou centralizar as diretrizes, e fixar normas de implantação desse ensino para todo o Brasil a fim de atender as demandas da educação primária, cabendo aos estados se organizarem para por em práticas essas diretrizes.

O ENSINO NORMAL NO TERRITÓRIO DO ACRE

O Ensino Normal no Território Federal do Acre, foi autorizado a funcionar em 24 de janeiro de 1934 pelo decreto de nº72 no qual o interventor Francisco de Paula de Assis que permitiu a prefeitura a organizar oficialmente o Ginásio Acreano para que funcionasse nesse estabelecimento o curso (CASTRO, 2011).

Mas foi somente na administração do Governador Silvestre Coelho que a escola passou a ser denominada escola Normal Lourenço Filho, a partir do decreto expedido de número 99 de 1º de junho de 1942. Em que a redação se fazia do seguinte modo:

Art.2- A escola normal criada nesta capital em 28 de fevereiro de 1934, pelo Decreto de nº41 da prefeitura de Rio Branco, baixado em obediência ao decreto de nº72 de 24 de janeiro do mesmo ano, do Governo do Território, passará a ter a denominação de Escola Normal “Lourenço Filho” regendo-se pelo regulamento baixado com o presente decreto. (O ACRE, 1943. Ed.684,p.2).

Ginelli (2008) alerta para uma das suas preocupações, que seria a providência de um regulamento ou regime interno, no qual teria que ser adotado com urgência, propondo a organização do ensino normal para que este seja regularizado.

“A Escola Normal “Lourenço Filho”, até a presente data, ainda não possui regulamento ou regimento interno, providência que pretendemos adotar desde já, achando-se em elaboração o referido trabalho. Neste, intentaremos recompor a organização e situá-la num plano de regularidade completa, para que se faz mister a alteração do decreto nº99, expediente que, oportunamente, oferecemos á consideração do Governo. (GINELLI (2008, p.274) apud COSTA, 1942, p.2-3).

Foi somente em 25 de fevereiro de 1943 que é publicado no jornal Oficial do Território, o jornal “O Acre”, o Regulamento da Escola Normal Lourenço Filho, constando doze capítulos. De acordo com o Regulamento no capítulo II do artigo 3º a distribuição dos ensinamentos obedecerá da mesma forma como consta no Decreto de nº99/1942. Já o corpo docente especificado no artigo 4º, seria composto por: um Professor de Pedagogia, um Professor de Metodologia e Prática de Ensino, um professor de Psicologia, um professor de Higiene e Biologia, um professor de Sociologia e Educação Moral e Cívica, um professor de Desenho e Caligrafia, um professor de agricultura e Rural e

Cooperativismo, um professor de trabalhos manuais e industriais e Domésticos, um professor de música e Canto Orfeônico, sendo que os programas poderiam ser organizados pelos docentes, mas sendo submetidos á Diretoria de Educação.

Podemos observar que a instituição do Regulamento da Escola Normal Lourenço Filho serviu para organizar a escola Normal da Capital, até então a única que teria como propósito a formação dos professores do Território. A Escola Normal Lourenço Filho foi uma das primeiras tentativas de implantação da Escola Normal no Território do Acre. Através do seu Regulamento pôde-se estabelecer uma situação organizativa, apesar de ainda está atrelada ao Ginásio Acreano. Mas com o passar dos tempos aos poucos foi adquirido sua independência, servindo de modelo para a implantação de outras escolas nos municípios do Território.

O Regulamento do Ensino Normal é determinado pelo Decreto de nº40, de 11 de março de 1947, de caráter provisório até que seja expedido um regulamento á que se refere a lei orgânica, ou seja, fica reestruturado em caráter provisório de acordo com a lei orgânica de nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946¹⁴ e que tinha por objetivo formar professores para o ensino primário do Território; para ser ministrado em dois ciclos: O primeiro seria o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em dois anos.

Diante disso o Regulamento do Ensino Normal do Território do Acre, obedecia aos mesmos propósitos citados na Lei orgânica do Ensino Normal, em que Saviani (2005) ao abordar sobre a lei geral do ensino normal expõe:

Seguindo a estrutura dos demais cursos de nível secundário, o ensino normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário, destinava-se a formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, destinava-se a formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Estes, além dos cursos citados, abrangiam Jardim de

¹⁴ Lei Orgânica do Ensino Normal, Instituída e publicada pelo Diário oficial da União Seção 1 - 4/1/1946, Página 116 (Publicação Original). Cf. < <http://www2.camara.leg.br>>.

Infância e Escola Primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de educação especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares. (Cf. Revista *on line* Centro de Educação, 2005, p.18).

Deste modo o Regulamento também vai tratar no capítulo II dos tipos de estabelecimento de Ensino Normal no Território, no qual seriam dois tipos: um curso normal regional, e estabelecimento destinado a ministrar somente o primeiro ciclo do ensino normal, e a Escola Normal destinada á dar curso do segundo ciclo desse ensino como também o ciclo do ginásial do ensino secundário.

Com relação a estrutura do Ensino Normal, é destacado sobre o curso normal regional que iria se articular com o curso primário com duração de quatro séries anuais, contendo as seguintes Disciplinas:

PRIMEIRA SÉRIE: Português, Matemática, Geografia Geral, Ciências Naturais, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Economia Domestica, Educação Física.

SEGUNDA SERIE: Português, Matemática, Geografia do Brasil, Ciências Naturais, Desenho, Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Economia Domestica, Educação Física.

TERCEIRA SERIE: Português, Matemática, História Geral, Noções de Anatomia, Fisiologia Humana, Canto Orfeônico, Desenho, Trabalhos Manuais, e Atividades Econômicas da Região, Educação Física, Recreação e Jogos.

QUARTA SERIE: Português, História do Brasil, Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino, Noções de Higiene, Desenho, Canto Orfeônico, Educação Física, Recreação e Jogos. (Cf. Regulamento do Ensino Normal, Art. 3º)

Com relação ao segundo ciclo, o curso de formação de professores iria se articular com o curso ginásial, tendo duração de duas séries anuais, contendo as referidas disciplinas:

PRIMEIRA SERIE: Português, Matemática, Biologia Educacional (Noções de Anatomia e Fisiologia Humana e Higiene) Psicologia Educacional (Noções de Psicologia da Criança e Fundamentos Psicológicos da Educação), Metodologia do ensino primário, Desenhos e Artes aplicadas, Musica e canto, Educação Física, Recreação e Jogos.

SEGUNDA SERIE: Português, Psicologia Educacional, Fundamentos sociais da educação, Puericultura e educação Sanitária, Metodologia do ensino primário, Prática d ensino, Desenhos e artes aplicadas, Musica e canto, Educação física, recreação e Jogos. (Cf. REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL, ART. 4º).

Podemos observar que algumas disciplinas permanecem enquanto vai se passando as séries, e outras vão sendo colocadas no decorrer das séries, é possível notar também que as disciplinas pedagógicas somente seriam evidenciadas a partir do segundo ciclo, assim como é corroborado a importância dada à educação física, à música e ao canto, artes aplicadas, à recreação e jogos, constando em praticamente todas as séries.

Em se tratando do capítulo VI, este vai definir sobre os programas e da orientação geral do ensino. Esclarecendo sobre o real objetivo do Ensino Normal, no Art. 20 com os seguintes dizeres:

O objetivo básico do ensino é a formação dos futuros professores primários. Devem pois, os professores das escolas, prendendo-se ao necessário, apelar para a colaboração dos alunos, suscitar e cultivar neles o gosto da investigação e da reflexão no exercício do magistério. (Regulamento do Ensino Normal, JOSÉ GUIOMARD DOS SANTOS, 1947 in O Acre, domingo, 16 de agosto de 1947).

No capítulo VIII o Regulamento, versa sobre os chamados ‘exercícios complementares’, determinando que o ensino das diversas matérias do curso não se limitará às lições, mas que uma boa parte do tempo será dedicada á serviços complementares por parte dos alunos:

Art. 33- Os exercícios complementares de que os programas tratarão desenvolvidamente, consistirão em investigações, relatórios, organização de álbuns, realização de palestras, sessões cívicas, auditórios, instituição de clubes e grêmios (de literatura, ciências, geografia, e história, etc), biblioteca, jornal, trabalhos estes destinados *á criar, em regime de autonomia, condições favoráveis á formação de sentimentos de sociabilidade e do estudo em cooperação.* (Regulamento do Ensino Normal, O Acre, 1947).

Desse modo é percebido que ao estar no ensino normal o aluno não estava restrito somente á lições, mas sim á diversos trabalhos complementares que iriam colocá-lo como ser ativo no processo de ensino.

No decorrer do referido capítulo, observa-se que havia uma certa preocupação quanto as orientações metodológicas, dando prioridade a adoção de processos pedagógicos ativos. É o que consta no art. 21:

c) nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo, desses programas quando for necessário. d) a prática de ensino será feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso. (Regulamento do Ensino Normal, JOSÉ GUIOMARD DOS SANTOS, 1947 in O Acre, domingo, 16 de agosto de 1947).

O último capítulo faz o fechamento com a indicação sobre a escola Lourenço Filho, afirmando que funcionará como escola normal de 2º ciclo anexa ao Ginásio Acreano, dizendo ainda que solicitará ao Ministério da Educação e Saúde outorga de mandato para funcionamento das escolas regionais.

Ginelli (2008) em sua obra enfatiza muito bem a respeito da importância desse tema, já que para a época, segundo ela já se demonstrava bastante avanço com relação às novas abordagens metodológicas, fazendo uma explanação sobre o capítulo VI do regulamento, dizendo que:

(...) sob a influencia sábia de Maria Angélica de Castro, dão orientações equilibradas, em nada inferiores às orientações da metodologia contemporânea. Por exemplo, no capítulo VI do citado regulamento, há artigos que merecem ser citados na íntegra, pois demonstram que o Acre teve um passado no qual a educação era tomada com seriedade e não era alienada dos movimentos filosóficos- educativos da atualidade. (GINELLI, 2008, p.283)

Deste modo confirmamos a importância do Regulamento do Ensino Normal para a estruturação do Ensino no Território do Acre na década de 1940, destacando que o Regulamento do Ensino Normal não era somente uma obra prescritiva em que os professores teriam que seguir regras impostas, mas sim, um norteador da formação de professores, capacitados para exercer a sua função de forma mais satisfatória e eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões levantadas nesse trabalho, pudemos observar que a construção do currículo das escolas primárias no Brasil permeou vários debates em torno da escola como fator de progresso da nação no final do século XIX e começo do Século, e que esse debate residia sobre como adotar uma metodologia renovada através do método intuitivo, para isso seria necessário formar professores capacitados para trabalhar com essa nova perspectiva de currículo. Um dos primeiros precursores dessa mudança foi São Paulo que adotou um moderno aparelho escolar primário e ensino normal no qual serviu de modelo para o restante do país.

Por conseguinte, a partir de 1930 o debate em torno de uma escola democrática na perspectiva de uma metodologia renovada, centrada na cientificidade é incorporada pelo manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que ascender novamente o debate em torno da organização escolar, promovendo assim varias mudanças no currículo das escolas primarias e sobretudo no Ensino Normal no qual a formação de professores teria que está assentada na cientificidade. No território Federal do Acre essas mudanças aconteceram através da promulgação do Regulamento da escola Normal Lourenço Filho e do Regulamento do Ensino Normal na década de 1940.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. Decreto nº40, de 11/03/1947. *Regulamento do Ensino Normal*. ArquivoGeral do Estado do Acre.

CASTRO, C. O. *Caminhos da Modernidade Acriana: a gestão de Maria Angélica de Castro*. IN: LIMA, Elizabeth Miranda de. NASCIMENTO, Luciana Marino do. ALBUQUERQUE, Luciete Basto de Andrade. (orgs.) *Moderno/Contemporâneo Reflexões sobre a educação escolar*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2012.

GINELLI, G. *Historia da Educação acreana*. Rio Branco-AC: SEE, 2008. 3.Livros.

JORNAL O ACRE, 07/01/1943, p. 4. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>> acesso em 13/12/2014.

_____. 16/03/1947, Museu da Borracha Rio Branco, AC.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932 - Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

PALMA FILHO, J.C. (org). *A Educação Brasileira no período de 1930 a 1960: A Era Vargas*. In Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação. 3ª Ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP – Santa Clara Editora, 2005

SACRISTAN, J. G. *O Currículo – Uma Reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SAVIANI, D. *História da Formação Docente no Brasil: Três momentos decisivos*. Educação. Revista do Centro de Educação. V.30. nº 2 – jul - dez, 2005, p. 11 – 26, Santa Maria. RS.

SOUZA, R.F. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, R.F. *Inovação Educacional no Século XIX: A Construção do Currículo da Escola Primária*. Cadernos Cedes, ano xx, n – 51 – novembro/2000.

- XIV -

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO
DOCENTE: MÚLTIPLOS OLHARES DO GRUPO DE
ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS
CURRICULARES**

Ângela Cristina Albino - UFPB

Maria Zuleide da Costa Pereira - UFPB

INTRODUÇÃO

O GEPPC como grupo de estudos no campo de produção de políticas curriculares vem desenvolvendo análises sistematizadas há mais de uma década. As pesquisas possuem uma articulação direta com a formação docente por se fazerem sempre a partir das práticas pedagógicas e documentos que compõem o rol discursivo em torno de produção de sentidos, nos espaços formas de educação.

As perspectivas de abordagem sobre a temática são diferenciadas, mas incidem com maior acuidade sobre formações discursivas na perspectiva emancipacionista mediadas por teorias de vertentes plurais que têm como objeto de estudo as políticas de currículo e de formação docente no Brasil. Para além de uma análise delimitada em uma abordagem historiográfica, procuramos articular algumas questões em torno das possibilidades de pensar as políticas de currículo e de formação docente considerando os discursos que as constituem no cenário brasileiro/ paraibano. Como admitimos em nosso contexto de pesquisas é criminoso o litígio entre políticas de currículo e formação docente. Por essa razão, apostamos nesse entrelaçamento para constituir algumas respostas para as pesquisas no GEPPC . A poesia paraibana de Braúlio Tavares (1999) pode “dizer” mais sobre esse percurso:

Eu quero inventar uma coisa, uma coisa viva, uma coisa
que se desprenda de mim e se mova pelo resto do mundo
com pernas que ela terá de crescer de si própria;
e que seja ela uma máquina viva, uma máquina
capaz de decidir e de duvidar, capaz de se enganar e de mentir.
Uma coisa que não existe. Uma coisa pela primeira vez.

Uma máquina bastarda feita de dobradiças e enzimas e metonímias e quarks e transistores e estames e plasma e fotogramas e roupas e sopa primordial... Quero apenas que seja uma coisa minha, uma coisa que eu inventei numa madrugada enquanto vocês dormiam e quando a vi recuei, e quando a soube pronta duvidei, (...).

Nosso diálogo com esses estudos e pesquisas que articulam teorias de currículo com a Teoria do Discurso tem nos permitido pensar com maior dinamicidade o currículo, sem cair no relativismo infértil e, ao mesmo tempo, tem fortalecido nossa crítica às interpretações essencialistas e dicotômicas acerca da educação e, em especial, do currículo.

Nesse sentido, queremos destacar algumas experiências que estão sendo desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) vinculado à linha de pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O GEPPC, grupo UFPB, vem, ao longo de sua trajetória, desenvolvendo estudos e pesquisas acerca das políticas de currículo, com ênfase no currículo da educação básica ao ensino superior, e dialogando com teorias que têm solidificado os seus estudos e pesquisas. No artigo *CURRÍCULO COMO REDES DISCURSIVAS: aproximações com as vertentes pós-estruturais* (Albino; Maia; Pereira, 2010), suas autoras afirmam que “Ao longo de sua história, o grupo construiu sua trajetória buscando subsídios em diferentes correntes teórico-metodológicas” (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2010, p. 33). Nesse movimento, o grupo tem compreendido que a dinâmica dos fenômenos sociais e, em especial, dos processos educacionais exige a permanente reinterpretação da realidade e a nossa abertura ao amplo movimento de renovação epistemológica que vem ganhando força desde o final do século passado. Esse movimento de renovação teórico-metodológica tem fortes implicações nos estudos e pesquisas voltadas para o campo das políticas curriculares

A necessidade de superar as oposições binárias, os dualismos esquemáticos e as abordagens reducionistas no trato das políticas curriculares têm permitido a aproximação do GEPPC com o pensamento pós-estruturalista, em especial com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, como é enfatizado nas palavras abaixo:

O posicionamento teórico que elaboramos a partir desses novos referenciais passa primeiramente pelo questionamento da forma como se efetiva a fixação de binarismos com todas as suas previsibilidades, certezas e determinações absolutas em grande parte das abordagens teóricas modernas [...]. De que currículo estamos falando? Estamos falando de um currículo por nós entendido como redes discursivas. Isto significa que o currículo se faz através de redes polissêmicas de sentidos e significados nos diferentes tempos e espaços, que às vezes se tocam e até se hibridizam, mas às vezes também apontam em direções distintas, quiçá antagônicas (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2010, p. 33).

As aproximações com a Teoria do Discurso têm possibilitado, no âmbito do GEPPC, a percepção de que o currículo concebido como redes discursivas de significação abrindo possibilidades interpretativas que não encontravam terreno fértil nas abordagens circunscritas na órbita da modernidade cartesiana e nem nas teorias críticas.

Dentro dessa perspectiva, no texto *DISCURSIVIDADES CONTEMPORÂNEAS DA EMANCIPAÇÃO: há as possibilidades de pensá-las como uma hegemonia contingencial?*, Pereira (2010), analisa as discursividades da emancipação presentes na proposta curricular da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa. Esse estudo refuta a concepção de poder centralizada de forma absoluta na figura do Estado e propõe que o projeto emancipatório se realize por meio da pluralidade de emancipações, isto é, a emancipação: [...] poderá encontrar inúmeras outras possibilidades de realização, porque ela própria tem que se constituir enquanto poder, o que possibilita que uma pluralidade de poderes realize uma pluralidade de formas de emancipações contingentes e parciais (PEREIRA, 2010, p. 162).

Portanto, nessa perspectiva, a emancipação não é abandonada, mas sua realização não pode ser alcançada pela tradicional concepção de enfrentamento ao poder onipotente centralizado na figura do Estado. Com base na articulação dos conceitos de significante vazio e cadeia equivalencial (LACLAU, 2011, p.163), a emancipação é pensada com um significante vazio que se realiza no contexto da pluralidade de demandas que, apesar de suas diferenças, se aproximam em função das cadeias de equivalência.

A partir dessa fundamentação, o referido estudo enfatiza que as discursividades sobre o “significante vazio emancipação” se apresenta na proposta curricular da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa com sentidos deslocados e pluralizados. O “significante emancipação” produz sentidos em função de sua relação com outros significantes (liberdade,

autonomia, tolerância, solidariedade etc.) e “através de conflitos originados das relações de poder e das inúmeras posições dos sujeitos (religiosa, de gênero, sexual, classe, raça/etnia, entre outras)” (PEREIRA, 2010, p. 178).

Desse modo, a análise da proposta curricular da rede municipal de João Pessoa ancorada na Teoria do Discurso aponta para a produção de sentidos que nos permitem pensar a emancipação com maior complexidade e acreditar que sua concretização passa por outras possibilidades de emancipação que não estão presas e circunscritas apenas à órbita do poder estatal.

Outro estudo, realizado nos quadros do GEPPC, que articula Teoria do Discurso e políticas de currículo, é a tese de doutoramento *EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO: uma aproximação das articulações discursivas de alunos, docentes e documentos curriculares no âmbito da sociologia*, defendida em 2014, por Angélica Maia, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB.

Na referida tese, são analisados os sentidos de cidadania identificados nos discursos de alunos – produzidos a partir de suas vivências curriculares de Sociologia –, de docentes de Sociologia e de documentos curriculares para o ensino dessa disciplina (PCN, OCEM e Referenciais para o Ensino Médio da Paraíba).

Segundo a autora:

O valor que atribuo à teoria de Laclau para a minha pesquisa, nesse sentido, refere-se à possibilidade que ela nos oferece de entender o social e a cidadania como categorias eminentemente ambivalentes, sendo que tal ambivalência, longe de constituir-se um eterno obstáculo à constituição da sociedade, é o que permite o seu movimento e recriação contínuos (MAIA, 2014, p. 54).

Nesse caso, a teoria laclauliana se coloca como contributo para se pensar a cidadania como categoria alimentada pela ambivalência, isto é, não há possibilidade para sua totalização e fechamento definitivos e, assim, a cidadania é pensada com uma demanda permanentemente recriada, uma eterna construção.

Outro aspecto importante, destacado nesse estudo, diz respeito ao papel do Estado dentro do processo de permanente construção da cidadania. Para a autora, apoiando-se no conceito de democracia radical. Ao ser concebido como espaço de negociação, o Estado deixa de ser tratado como força absoluta e determinante dos sentidos produzidos pelas políticas educacionais e, nesse caso,

dos sentidos de cidadania produzidos pelos discursos de alunos, de docentes e de documentos curriculares, no âmbito do ensino de sociologia.

Cabe aqui destacar, os sentidos produzidos por esses discursos dependem de uma ampla cadeia de negociações que passam pela participação das *comunidades epistêmicas* (LOPES, 2010), na elaboração dos documentos curriculares e pelo envolvimento dos atores coletivos no cotidiano da escola.

Essa opção teórico-metodológica exigiu da autora relacionar o significativo cidadania a outros significantes como Direitos Humanos, identificação e multiculturalismo e, seguindo essa trilha, interpretar os sentidos identificados nos discursos de alunos, docentes e documentos curriculares com a necessária abertura epistemológica própria de uma abordagem pós-estruturalista.

Algumas outras pesquisas do GEPPC se encaminham na perspectiva de abertura epistemológica “pós” a exemplo das produções de LEITÃO (2015) e BIDÓ (2014) quando analisam as significações das Políticas Educacionais para o Ensino Médio Integrado ao Profissional. Elas entendem as relações entre a política e o político, consideradas por Mouffe (2007) como relações contingentes[1], envolvidas por conflitos, por avaliar que o “consenso não é neutro” nem restrito à racionalidade. Observam, ainda, que no âmbito do IFPB são necessárias estratégias que possibilitem espaços-tempo para discussões, estudos, debates e seminários em torno das diversas perspectivas, sejam epistemológicas, políticas ou pedagógicas, isto é, que ultrapassem a abordagem metodológica apresentada nos discursos dos docentes, com ênfase na contextualização e na interdisciplinaridade, com vistas a refletir sobre os valores e os sentidos Políticas Educacionais e Currículo no Ensino Médio Integrado ao Profissional. Assim, elas percorrem com suas análises dispendo de uma análise sobre os “Antagonismos e pontos Nodais no Espaço Híbrido locados”, implícitos nas propostas oficiais e também sobre os que tenham sintonia com a busca do processo de cidadania democrática dos grupos subordinados.

Os pontos nodais fixadores de sentidos nos currículos tem sido o estudo de BARBOSA (2015). Ela compara esses pontos fixadores de sentidos abstraídos dos Projetos político-pedagógicos com os discursos dos educadores, observando os antagonismos postos nessa cadeia de articulações que é uma tentativa para contribuir para os avançar nos estudos sobre as Políticas de Currículo e seu processo político de significação no contexto local Rede municipal de ensino de João pessoa/PB.

O GEPPC por ser um grupo que privilegia o “Currículo como Rede de significações discursivas” que é propositura de PEREIRA (2014) acolhe outras abordagens de análise científica que não estão restritas e/ou vinculadas na perspectiva de Laclau e Mouffe, mas que atenta para formações discursivas ancoradas a outras filiações do campo curricular.

O trabalho de ARAÚJO (2014) é um estudo que reflete sobre a formação do Pedagogo no campo da literatura infantil a partir de uma análise dos entre lugares/interstícios (BHABHA, 1998) da política curricular dos Cursos de Pedagogia no que tange a formação de professores e a sua preparação para o ensino da leitura literária. Ela verifica que os problemas gerados em relação à leitura literária destinada para crianças e jovens realizadas no contexto educacional, não se atêm apenas ao campo das relações professor-aluno, nem tampouco as metodologias e técnicas empregadas pelos professores na hora da leitura, mas recaem de modo incontestável na própria formação dos professores. (ARAÚJO, 2005/2007).

A pesquisa de ALBINO (2015) tentou analisar as significações discursivas momento de decisão curricular, qual seja, o projeto político-pedagógico, elegendo o significante “autonomia”. Para ela, no contexto institucional da escola, a ação dos professores constitui uma dinâmica identitária que precisa ser visualizada com mais acuidade na relação com o Estado, com isso, a voz docente foi evidenciada sem perder de vista a configuração das políticas nacionais e globais que endossam a autonomia como fundamento para construção de uma escola democrática. Estabeleceu ainda diálogos com autores do campo do Currículo que tentam ressignificar as teorias críticas para dar continuidade a um projeto emancipatório, a exemplo de GOODSON (2008) e POPKEWITZ (2003,2008). Na articulação das políticas com o campo do Currículo utilizou algumas análises de DALE (2004, 2009), para entender melhor os padrões de governação educacional e as possíveis formas de desresponsabilização do Estado. Por fim, como opção metodológica optou por trabalhar com a ACD – Análise Crítica do Discurso do linguista britânico FAIRCLOUGH (2001).

Assim, pela breve apresentação dos estudos desenvolvidos no GEPPC percebemos que há indissociabilidade entre os estudos que analisam as políticas de currículo no campo educacional com a formação docente. A figura do professor não é uma abstração no processo de decisão política, mas define,

contorna e ressignifica o currículo posto em todas as instâncias de produção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não buscamos respostas únicas, apenas, reconhecemos as políticas curriculares e a formação docente nesse universo de identidades múltiplas e de diferenças negadas. Nesse contexto que esses temas discursivos se inserem toda e qualquer política será sempre redesenhada, refeita, rejeitada e relida. Intentamos essa releitura e identificamos como nossa, mas sem a pretensão absoluta de crer que o olhar da Paraíba é o melhor jeito de ver a como as políticas de currículo e de formação docente se desvelam. Para nós é mais um jeito nosso, tecido no nosso contexto, mas, que incorpora influências diversas.

No que se refere a tessitura das políticas de currículo inúmeros pesquisadores/as a veem de um jeito. Todavia nossa intenção foi dar ênfase à forma de ver e analisar que as/os pesquisadoras/os do GEPPC vêm desenvolvendo em suas pesquisas. O dialogo até aqui tecido demonstra que os significantes em análise Políticas de Currículo e Formação Docente não são pensados como fraturas de um processo de formação humana. Defendemos a sua indivisibilidade assumindo uma postura de intervenção ética e política como muito bem sugere Apple (2006). Isto significa colocarmo-nos a favor de uma política nacional curricular que norteia a educação brasileira, mas, não se feche em si mesma, ou seja, considere a pluralidade de contextos e, em particular, as (im) possibilidades de compor hegemonicamente uma política nacional de currículo.

Acreditamos que o inédito na construção de uma política nacional de currículo vem da reinterpretção e da reinvenção do formador diante da diversidade cultural que o Brasil apresenta, conforme grifos assinalados por nós, ao longo do texto, quando particularizamos aspectos bastante singulares da produção do GEPPC.

Respeitar o diverso do norte, do sul, do sudeste, centro-oeste e nordeste, não significa romper com a política do conhecimento oficial, mas, a partir dela, tentar promover vínculos a partir das necessidades e expectativas subjetivas e objetivas dos sujeitos que se inserem nos diferentes matizes formadoras da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBINO, Ângela Cristina Alves. *Projeto Político-Pedagógico em Enunciação Política: Uma análise da prática discursiva docente*. 141f. Dissertação de Mestrado João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2010.
- ALMEIDA, Gabriela Maria Farias Falcão de. *O contexto atual dos protestos no Brasil e o pluralismo democrático*. Cadernos de Estudos Sociais, Recife, v.28, n. 1, p. 33-52, jan./jun, 2013 (Dossiê Temático). Disponível em: <
<http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.
- ARAÚJO, Rute Pereira Alves de. *A Recepção da Leitura Literária: Uma Experiência com Livros da Coleção Literatura em Minha Casa*. Dissertação de mestrado. UFCG/Centro de Humanidades. Unidade Acadêmica de Letras, Campina Grande, 2007
- APPLE, Michael W. *Perspectivas críticas: como pensamos sobre os movimentos contra hegemônicos e como participamos deles?* IN: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa Pereira; LIMA, Idelsuite de Sousa. Currículo e políticas educacionais em debate. Campinas, SP. Editora.
- DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009.
- GATTI. *Professores do Brasil: impasses e desafios /* Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.
- _____. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte /* Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.
- _____. NUNES, M.M.R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas*. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Difel, 1996.
- LOPES, Alice Casimiro. *Política de currículo: recontextualização e hibridismo*. Currículo sem fronteiras. V. 5, n.2, p. 50-64, jul/dez., 2005.
www.curriculosemfronteiras.org

_____. *Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia*. In: Peres, E.; Traversini, C.; Eggert, E.; Bonin, I. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. 1 ed. Porto Alegre: EdPUC-RS, v. 1, p. 59-78, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? *Revista Teias*, v. 1, n. 2, p. 16 pgs. 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica*. Editora Vozes Limitada, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS, Edilene da Silva. Políticas educacionais e globalização: tensões entre os processos de regulação e emancipação na construção da trajetória histórica das políticas curriculares no Brasil de 1985 – 2006. In *Revista Eletrônica Espaço do Currículo*, João Pessoa-PB, ano 1, nº.1, abril 2008. Disponível em: <http://www.aepppc.org.br/revista/>.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. *Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos*. Revista E-curriculum, São Paulo, vol.7, nº3, dezembro 2011.

_____. *Política, Proposta e Práticas Curriculares Municipais: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p.125-142, Set/Dez 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

TAVARES, Maria da Conceição. *A Era das Distopias*. Disponível em: Disponível em: <<http://www.insightinteligencia.com.br/64/PDFs/pdf1.pdf>>. Acesso em: 10 de junho de 2014.

- XV -**A AULA: ESPAÇO-TEMPO DE
DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE**

Carla Acioli Lins

INTRODUÇÃO

A afirmação e valorização da docência como profissão tem sido tema recorrente em estudos e pesquisas sobre processos de profissionalização docente permitindo reflexões sobre os diversos elementos presentes no cotidiano, e próprios do trabalho docente, que contribuem com o processo de profissionalização. Nesse sentido, este artigo aponta para as relações existentes entre o desenvolvimento da profissionalidade docente e a aula.

Escolhemos observar a aula porque pudemos verificar que a dimensão da profissionalidade tem nela espaço privilegiado para desenvolver-se. É, pois, no contexto da aula que os/as professores/as se movimentam na direção dos estudantes considerando como objetivos a formação, o ensino, e a aprendizagem dos mesmos. Pois, a aula requer o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, a elaboração e proposição de experiências que facilitem o desenvolvimento dessas aprendizagens e a sua avaliação, além da condução de um trabalho que tanto eleve quanto mantenha as condições de aprendizagens dos/das estudantes.

Assim, a aula se apresenta como uma atividade complexa para a qual convergem os conhecimentos, experiências, e saberes profissionais. E, por esse motivo, necessita ser pensada nos vários aspectos implicados em seu desenvolvimento: o espaço, o tempo, os conteúdos, as atividades e experiências que poderão provocar, a sua avaliação e seus aspectos metodológicos e didáticos. Pensar em como a aula poderá ser desenvolvida também demanda do/da professor /ra tempo para tal, principalmente porque ela tem continuidades nas aulas que se sucederão, e nas aprendizagens provocadas, que provavelmente continuam mesmo quando seu tempo físico foi encerrado. Daí porque, apesar de ser organizada e planejada o desenvolvimento da aula pode contar com situações imprevistas e inusitadas envolvendo os/as estudantes e seus/ suas professores

/as requerendo desse último intervenções que possam possibilitar aos estudantes aprendizagens significativas e ao próprio professorado o desenvolvimento, reconhecimento e valorização social de sua profissão.

Para pensarmos o processo de profissionalização docente, recorremos a Bourdoncle (1991) já que especificamente, buscamos verificar como a aula estabelece relações com o desenvolvimento da profissionalidade de professores /as. Segundo o autor, o processo de profissionalização pode ser compreendido como o movimento de um grupo que possui conhecimentos e domínio de determinada atividade, para ser reconhecido e valorizado socialmente diferenciando-se dessa forma do leigo.

Para Bourdoncle o processo de profissionalização pode ser entendido a partir de três dimensões - o profissionalismo, a profissionalidade e o profissionalismo. Estes fazem referência respectivamente a adesão aos valores e normas de uma profissão, as intervenções que se remetam a uma base racional e competente de um corpo de conhecimentos e saberes acionados criativamente objetivando ensinar-aprender, e por fim, a terceira dimensão se refere a luta coletiva das associações e sindicatos para obtenção de reconhecimento e valorização social. Essas capacidades são desenvolvidas através da ação dos especialistas e da formação contínua promovendo o aperfeiçoamento das competências e a utilização de saberes racionais no exercício da profissão, possibilitando maior eficácia coletiva e individual. Ou, a profissionalidade também pode ser entendida a partir de Sácristan (1995), como aquela que se refere ao exercício de atividades diversas tais como ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades que favoreçam experiências que possam mobilizar e desenvolver processos de aprendizagens nos seus alunos.

Nossas considerações sobre as relações entre a profissionalidade e a aula se ancoraram em algumas observações de aulas de professores/ras do ensino médio da Rede Estadual de Pernambuco. Adiantamos que os recortes das observações realizadas confirmam as articulações existentes entre o desenvolvimento da aula e a profissionalidade, como poderemos perceber a partir de algumas considerações elaboradas que se seguem abaixo.

A aula observada teve como tema o arcadismo, destacamos a preocupação do professor em oportunizar espaço para que todos pudessem expressar suas ideias bem como a proximidade estabelecida pelo professor com seus / suas alunos/as que pode ser vista na ocupação do espaço da sala de aula

pelo professor e alunos/as. O professor se movimentava bastante entre os / as alunos/alunas e estes por sua vez “reorganizavam” suas cadeiras de acordo com seu desejo – juntam-se dois ou três colegas, juntam-se as cadeiras dos /das estudantes à mesa do professor, colocam-se de lado enfim percebemos que essa é uma forma de pensar a aula como um espaço para aprendizagens e que este envolve aproximação, confiança dos/das alunos/as e do professor/a. Assim, o professor inicia com os alunos aula de literatura explorando/retomando o movimento anterior — o barroco:

“— O que foi o barroco?

— Quais as suas características?”

Na medida em que os alunos respondiam, ele “arrematava” as respostas com uma explicação, utilizando e complementando o que diziam. Nesse momento, fez articulação com as aulas de história, estabelecendo relações entre o movimento barroco e o teocentrismo e entre arcadismo e o iluminismo. Voltando-se para os alunos:

“— Vocês que são melhores em história do que eu, o que foi/é o iluminismo?”

Mais de um aluno responde e, o professor segue “arrematando” as respostas. E retorna para os alunos:

“— E quem antecedeu ao arcadismo? E depois dele? E propôs: se fizéssemos uma linha do tempo dos movimentos literários? Qual foi o primeiro?”

O aluno responde:

“— Literatura de informação.”

“O que era literatura de informação?”

E mais de um aluno:

“— cartas que os colonizadores/exploradores enviavam ao seu país de origem.”

Um aluno disse algo em voz baixa que não escutamos, mas o professor aproveitou a fala dele e disse: “Como bem lembrou “Fulano” existe a colonização que é caracterizada pela exploração... E a outra? Como foi nos EUA?”

“— po — vo — a — men — to. E qual diferença?”

Os alunos explicaram, o professor aproveitou a fala deles para comentar as diferenças e disse “fechamos parênteses” e para continuar: “E qual foi o próximo movimento?” O professor seguiu a aula explorando os temas que emergiam articulando-os com outros componentes curriculares e temas tais como física, ciência, idade média, entre outros.

A observação acima confirma que as aulas, de acordo como é organizada, requerem a mobilização de uma diversidade de conhecimentos e saberes mesmo antes que ela aconteça, pensar em como irá desenvolver a aula é importante para que possa provocar os alunos criando um espaço e tempo favoráveis a aprendizagens diversas. O recorte da aula observada também indica a importância da expertise - o que fazer diante do que não está planejado? Diante do curso inusitado que uma aula pode tomar? Daí porque a profissionalização docente é fundamental para a melhoria da qualidade da educação escolar.

O exemplo reafirma o que aponta Roldão (2007) sobre o lugar de mediação e de dupla transitividade assumida pelo professor em contextos de aulas. Ou seja,

Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar)

A autora aponta a relevância das interações entre professores/as – alunos/as no processo de ensino e aprendizagem. As interações durante a aula são necessárias para que processos de aprendizagem sejam mobilizados, se desenvolvam, continuem, e sejam recriados mobilizando outros novos processos de aprendizagem. No movimento das interações em aula é importante salientar que – professores e alunos – aprendem, bem como potencializam seus recursos para aprender. Os primeiros aprendem sobre sua profissão porque nesse caso a aula se constitui em espaço potencial que poderá oportunizar tanto aprimoramento quanto desenvolvimento profissional, e o segundo poderá aprender, dentre outras coisas, tanto sobre conteúdos pertinentes ao currículo escolar quanto sobre a sociedade na qual vive.

As observações também indicaram a importância da avaliação das aprendizagens como uma atividade realizada ao longo do desenvolvimento da aula como uma experiência significativa para o desenvolvimento da profissionalidade, pois se constitui como mais um dos momentos em que é requerido do professor a mobilização e recorrência aos conhecimentos e saberes sobre o processo de ensinar e aprender. Durante a aula, a avaliação pareceu oportunizar o professor refletir sobre suas intervenções e revê-las ao mesmo tempo em que desenvolve sua aula podendo dessa maneira pensar tanto sobre o

trabalho em desenvolvimento quanto sobre as aprendizagens que são mobilizadas a partir de suas interações com os conhecimentos e com os estudantes. Tal como pode ser observado quando perguntamos ao professor sobre o que estava achando das redações solicitadas em aula anterior acerca de determinado tema. Ao que ele respondeu: Eles estão produzindo muito mais resumos. Estão confundindo resumo com um texto dissertativo argumentativo que a gente vai precisar trabalhar... (observação de aula)

O professor observado sinaliza em suas práticas assumir sua função ao ancorá-la no movimento de fazer seus / suas alunos/as aprenderem pois a avaliação longe da intenção de atribuir nota parece significar um outro momento para novas aprendizagens, o professor ao assumir, diante da produção dos alunos, uma postura de leitor-revisor-avaliador tem a preocupação de reservar um tempo da aula para devolver a cada um / uma sua produção textual, lembrando, por exemplo, o que poderia estar no texto mas não foi desenvolvido. Tal como ilustrado no extrato da observação de aula:

“você fugiram da proposta, senti falta de um texto mais autoral, mais aprofundado. Ter mais atenção, diante da dúvida me solicitar... vocês confundiram a proposta...” Orientou sobre as outras atividades... a leitura do livro A hora da estrela e disse “segunda-feira teremos uma rodada de discussão...”

Como vemos, o sentido da avaliação, para o professor, não se encerra na atribuição de uma nota, na finalização de um processo que verifica apenas se houve ou não aprendizagem, ou na mensuração de conhecimentos adquiridos. Possui outros desdobramentos tal como a possibilidade de redirecionamento de seu planejamento de trabalho, o que inclui não só o conteúdo a ser ensinado, mas também a forma de fazê-lo.

O burburinho e distrações dos alunos em aula, geralmente se constituem em motivos que desviam o curso da aula e tomam tempo da mesma. Assinalamos que o professor observado ao perceber dispersão traz o/a estudante à aula com perguntas sobre os temas em discussão circulando tranquilamente entre os alunos. O tempo da aula também é garantido com o compartilhamento das atividades que serão desenvolvidas e como pretende fazê-lo. Percebemos que esse movimento do professor provoca os / as estudantes a assumirem sua responsabilidade com a aula, um comentou que diante do que tinham a fazer não podiam perder um segundo “com besteiras”. O modo como organiza e planeja suas aulas aponta não só seu apelo a uma base de conhecimentos racionais mas

também o desenvolvimento de sensibilidades que são necessárias para lidar com os/as estudantes e que pensamos que de outro modo que não fosse no próprio exercício da docência talvez não tivesse desenvolvido. Assim, nosso professor vai confirmando o que afirma autores como Sacristán (1995) e Roldão (2007), de que para ser professor deve se deter conhecimentos e habilidades que contribuam com a criação de relações que conduzam ao desenvolvimento e bom funcionamento da aula.

A profissionalidade do professor se manifesta, como já destacado por Sacristán (1995) na escolha das estratégias para desenvolver as atividades a serem vividas nas aulas, bem como na preparação do material a ser utilizado. Ações essas que estão longe de envolver apenas o domínio de técnicas, mas requerem conhecimentos e saberes que favorecem o desenvolvimento de aprendizagens por parte dos alunos tanto durante o tempo da aula como além deste. Enfim, é possível afirmar que ao emergir como espaço privilegiado do exercício docente requerendo que o professorado intervenha apoiado por conhecimentos e saberes que favoreçam o ensino é possível identificar movimento do professorado no sentido de sua profissionalização, aliás, movimento importante para que a docência vá se firmando como profissão e ganhando reconhecimento social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*. n. 94, janvier-février-mars 1991, p. 73- 92.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

LINS, Acioli Carla Patrícia. "*Professor não dá aula, professor desenvolve aula*": mudança nas atividades docentes e o processo de profissionalização - o caso de professores do ensino médio. Recife: O autor, 2011. 296 p.. Tese (Doutorado) – Orientador: Profa. Dra. Silke Weber. Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós Graduação em Sociologia. Doutorado em Sociologia, 2011.

_____. A profissionalidade e o profissionalismo de docentes do ensino fundamental – o caso de professores da rede pública da região agreste do Estado de Pernambuco. *Relatório Técnico de Pesquisa*, CNPq, 2014. 45p.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. V. 12, nº34, jan./abr.2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995.

- XVI -

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA BASE CURRICULAR NACIONAL

Carlos Augusto Aguilar Júnior – COLUNI - UFF e PROPEd -UERJ
(Brasil)

INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando no Brasil um movimento de formulação de uma “base” comum, com vistas ao estabelecimento de um “Currículo Mínimo” em âmbito nacional a ser seguido e cumprido pelas instituições de ensino público e privado da educação básica, com a pretensão de garantir a todos acesso “democrático” aos conteúdos curriculares e, assim, proporcionar um ensino de “qualidade”.

Para que isso aconteça, a tomada de decisão, construção e implementação curricular passam a ser vistas de forma centralizada pelo MEC, via Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que também intermedeia processos de avaliação em larga escala, como o SAEB, composto, dentre outros instrumentos, pela chamada Prova Brasil. Dessa maneira, controle e avaliação atuam como significantes preenchidos do sentido de garantia da democracia e da qualidade no processo de ensino-aprendizagem brasileiro.

Entendo, à luz de registros pós-estruturalistas, como os de contingência e hegemonia discutidos por Laclau (1993, 2006, apud DIAS, 2015a), que os significados que podem ser dados aos significantes “democrático” e “qualidade” estão em disputa no coliseu das formulações dos discursos políticos, na busca por hegemonia de sentidos, travada entre diferentes atores políticos e por contingências diversas. Acesso democrático a uma educação de qualidade é algo agradável aos ouvidos da população e discurso elegante para os detentores do poder, conforme o senso comum e o sentido lato que essas palavras sentenciam.

Apesar de não abordar com profundidade os significantes vazios “democrático” e “qualidade” neste ensaio, entendo que estes são vazios porque, conforme nos ensina Laclau (2011), emergem da impossibilidade de fixação de

sentido, impossibilidade essa que constitui os discursos políticos em disputa, permeados por relações de poder, que buscam hegemonizar em um dado espaço-tempo a significação pretendida.

A questão da performatividade e da responsabilização docente quanto ao desempenho escolar já é realidade em algumas redes de ensino público, como é o caso da cidade do Rio de Janeiro, que instituiu para cada escola “metas educacionais” direcionadas por meio do Índice da Educação Básica – IDEB, índice instituído no âmbito do MEC para servir de parâmetro de qualidade da educação básica brasileira, além de um parâmetro similar, de abrangência local, chamado IDE-Rio (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro). Não à toa, no texto de apresentação da BNCC, o ministro da Educação, à época Renato Janine Ribeiro, defendia sua instituição e declarava sua implicação no processo de formação docente: “Dois rumos importantes serão abertos pela Base Nacional: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura” (BRASIL, 2015, p. 2).

Nessa citação, a “mudança de figura” aponta diretamente para a influência das políticas centralizadoras curriculares atuais nos processos de construção de discursos e de textos dirigidos à formação inicial e continuada docente. Conforme verificaremos nos textos em discussão, a atual influência exercida por agências multilaterais, como o Banco Mundial, empresta e exporta discursos que, em nome da qualidade da educação, reforçam a centralização curricular e o foco do processo de ensino-aprendizagem na avaliação, influenciando decisivamente nas políticas de formação docente.

Quero discutir, em articulação com as produções atuais e aqui referenciadas, a influência da BNCC na formulação de políticas de formação de professores. Para tanto, irei me apoiar, com destaque, na seleção de artigos da pesquisadora Rosanne Dias (DIAS, 2015a, 2015b, 2014, 2012, 2008), que abordam os processos e as políticas de formação docente.

DISCUTINDO AS REFERÊNCIAS

Inicialmente, parto do aspecto das formulações e das redes políticas tecidas para a produção e circulação de discursos que viabilizam e tencionam a constituição de políticas curriculares para a formação docente. No texto de Dias (2008), a autora analisa as políticas de formação docente amparada na ideia do ciclo de políticas de Ball (2001) e Ball (1998, 2006, apud DIAS, 2008), destacando

que, no Brasil, nos últimos 30 anos, as reformas curriculares sempre potencializaram discursos em defesa de uma reforma dos currículos de formação docente.

No bojo do ciclo de políticas, Dias (2008, p. 37) destaca o ciclo de influência, protagonizado pelas instituições oficiais nacionais e organismos mundiais, que difundem discursos e políticas que são compartilhadas, transferidas ou emprestadas entre estas instâncias, com o objetivo de promover uma “estandarização” do processo educativo, visando à economia e ao mercado, como destaca Ball (2001, p. 100). Estas políticas são potencializadas, também, a partir de discursos produzidos pelas comunidades epistêmicas, que colaboram e difundem estes discursos políticos através da

(...) promoção de eventos como seminários, simpósios, encontros; publicações diversas como revistas, livros e documentos e a atuação de redes que difundem idéias a partir das ações de sujeitos e grupos vinculados às discussões da política educacional brasileira e, mais especificamente, às políticas de formação de professores, estejam eles atuando na condição de colaboradores ou críticos (DIAS, 2008, p. 36).

Na atual sociedade da “mcdonaldização”¹⁵ das relações, das políticas, compreendo que o projeto instituído é aquele que pretende garantir acesso à educação e aprendizagem de todos, em especial daqueles alunos advindos de camadas e classes sociais menos favorecidas, o que é social e politicamente de grande valia. Contudo, entendo que no bojo destes processos há desdobramentos que repercutem na construção curricular por aqueles que vivenciam o cotidiano escolar, o chão da escola.

Nesse sentido, Cóssio (2015) promove uma discussão sobre a formação docente em meio à influência da centralização das políticas curriculares por

¹⁵ Utilizo este termo de empréstimo de Hosbawn, para destacar o processo de standardização das relações sociais, principalmente em termos de educação e escolarização. Como forma de se garantir a educação de qualidade a toda população, em especial aquela parcela em maior desvantagem social e econômica, processam-se modelos de escolarização a serem implementados em rede, obedecendo a um modelo, não se levando em conta, muitas vezes, as particularidades de cada localidade, as demandas sociais daquela microssociedade onde a escola se insere.

intermédio da BNCC. Revelando as intenções subjacentes aos projetos de intercâmbio técnico-científico e de cooperação técnica firmados entre o Brasil e agências multilaterais, como o Banco Mundial, notadamente mediadas pelas questões econômicas, a análise de Cóssio (2015, p. 618) foca os documentos produzidos no contexto de influência do Banco Mundial para indicar os projetos políticos colocados em jogo, destacando o interesse por “reformular os sistemas educacionais e implantar uma base de conhecimento, a partir da definição de padrões de qualidade globais, que auxiliem na implementação das reformas”.

Dias (2012) adentra o contexto de influência local, analisando as políticas curriculares discutidas pelas comunidades epistêmicas, como a ANPEd¹⁶ e ANFOPE¹⁷, e descrevendo as diferenças de concepções para a formação docente presentes entre as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores (DCN) e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Pedagogia (DCP), o que mostra a luta por hegemonia de discursos políticos constituídos pelos interesses próprios dos atores e grupos envolvidos, destacando que sua compreensão e tradução devam se dar através de uma recontextualização por hibridização (p. 18). Dessa forma, entendo que a tradução dos textos políticos e a bricolagem de sentidos geram uma nova possibilidade de interpretação e de fixação contingencial de significações para as políticas de formação docente travadas neste âmbito.

Os textos políticos, muitas vezes, procuram congregiar discursos distintos em relação ao currículo de formação docente, de modo a, mediados por articulações, negociações e disputas, definir e fixar contingencialmente uma determinada proposta/política, criar e hegemonizar novos sentidos para a formação docente, inclusive sobre o que é a profissão docente.

Sobre este tema, Dias (2014) aborda a profissionalização docente no cerne das políticas curriculares para a formação docente, como possibilidade para a definição de uma identidade profissional, uma “identidade” docente, marcada como o professor dotado de técnicas de ensino que serão verificadas na

¹⁶ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

¹⁷ Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação.

aprendizagem do aluno, medida pelos instrumentos de avaliação estandardizados. Nessa direção, a autora descreve as complexas redes políticas imbricadas no processo de construção de textos políticos, onde fica ressaltada que “a defesa de demandas em torno de um perfil profissional pretende hegemonizar a ideia de um currículo (...) diante de um quadro performativo”, onde avaliação ganha centralidade, acentuando, dessa maneira, “a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar” (DIAS, 2014, p. 10).

Enxergo, neste cenário, que recai exclusivamente sobre o profissional professor a responsabilidade da aprendizagem de seus alunos, que deve verificar o desenvolvimento de competências necessárias para inserção dos alunos e futuros cidadãos, trabalhadores e consumidores no mundo social atual em constante transformação, implicando uma permanente política de controle do trabalho docente por meio da avaliação: o sucesso da aprendizagem está relacionado, nessa lógica empresarial/meritocrática, à eficiência do professor, medida pelos resultados do sistema avaliativo.

De encontro a isto, o trabalho de Marcondes et al. (2015) explora a interação gerencialismo-performatividade, percebida principalmente nos processos de avaliação de larga escala, e a implicação desta na construção das identidades ou perfis docentes na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Amparadas especialmente em Ball (2005, apud MARCONDES et al., 2015), analisam criticamente a reconfiguração/recontextualização do papel do professor neste novo cenário fabricado pelas reformas neoliberais educativas, focado em seu papel racionalista/tecnicista associado à aprendizagem de todos verificada através da avaliação em larga escala. Justificado pelo discurso da qualidade, no sistema de educação pública da cidade do Rio de Janeiro, o controle da ação docente – gerencialismo – dá-se por meio de diversos atores e instrumentos, tencionando garantir a aprendizagem dos alunos por meio dos resultados das avaliações em larga escala – performatividade –, mediada pelas provas bimestrais da rede, Prova Brasil e Prova Rio.

Dos sentidos negociados, na arena de conflitos políticos, onde prevalece a disputa constante por fixar significados, mesmo que temporal e contingencialmente, a prática, de acordo com Dias (2015b, p. 452), pode ser vista como espaço que valoriza a experiência do formando na sala de aula, privilegiando, em sua formação, mais contato com atividades educativas (estágio supervisionado mais dilatado, atividades acadêmicas complementares que

valorizem a atividade da sala de aula, laboratório de ensino etc.), o que pode provocar tensões pela aparente desarmonia entre teoria e prática.

Sobre esta tensão, Dias (2015b, p. 453) cita Antônio Nóvoa, que “defende que se devem reforçar os dispositivos e as práticas de formação de professores a partir de uma investigação centrada na atividade docente e no trabalho escolar” (2011, p. 53, apud DIAS, 2015b), destacando que a teoria deve surgir das reflexões sobre a prática e a profissão docentes, o que não implica uma secundarização ou menos-valia da teoria. Há, também, a visão da prática como a teoria posta em ação (DIAS, 2015b, p. 453).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Destaco a importância de se perceber que os discursos produzidos e difundidos pelo contexto de influência, identificados a partir dos textos discutidos como as instituições governamentais (secretarias de educação, MEC), organizações não governamentais e as agências multilaterais, intentam garantir o controle do processo educacional, operando com os significantes de qualidade e democracia. Identifico e compreendo que tal controle será permitido por meio do processo de centralização curricular, que no cenário brasileiro se concretiza com a Base Nacional Comum Curricular, cujas elaboração e construção não se iniciaram por intermédio da mobilização de importantes instituições inclinadas aos estudos e discussões curriculares, como ANPED e ANFOPE.

Ainda neste processo, a avaliação surge como elemento fundamental para reforçar o controle do ensino-aprendizagem. Numa visão marcadamente economicista, viabilizada pelos discursos emprestados e consensualizados entre os diversos atores presentes no contexto de influência, constato uma cultura da avaliação como forma de pressionar os professores em busca do atingimento de metas em detrimento de um trabalho pedagógico que priorize a formação plena do estudante: a educação destina-se a produzir peças de reposição para o mercado de trabalho em constante movimento.

Neste contexto, em que são privilegiados o treino, o domínio de técnicas, a educação para o mercado de trabalho através do desenvolvimento de competências voltadas para a vida profissional, colocando em segundo plano um processo educativo que estimule a criticidade e o exercício pleno da cidadania, constato que as políticas curriculares serão estruturadas no sentido de que as faculdades e institutos de formação inicial e continuada de professores possam

“produzir” professores capazes de realizar esta tarefa, destacada como uma premissa na apresentação da BNCC, por exemplo.

A questão da prática nos discursos das políticas curriculares voltadas à formação docente é, de fato, elemento importante de sua profissão, mas concordo com a ideia de que não se deve encará-la como possibilidade de aprendizagem de técnicas de ensino e métodos de trabalho. Compreendo o espaço da prática como importante possibilidade de formação profissional, onde a pesquisa e a investigação devem preencher e enriquecer o conhecimento sobre a profissão e o fazer docente.

Destaco, também, a potencialidade do referencial teórico de Laclau e Ball para compreensão e problematização dos discursos produzidos em meio aos ciclos de políticas existentes. Da teoria do discurso de Laclau, verifica-se como os discursos se amoldam e são disputados na arena política, no espaço da linguagem, na luta por significação, mostrando que os consensos pontuais estabelecidos, em prol da hegemonização de preferências e de projetos políticos, são constituídos pelas contingências.

Embora eu reconheça que seja importante a definição de conteúdos escolares para a formação do estudante, acredito que o *espaçotempo* Escola e o profissional professor devam ser os principais agentes e sujeitos da discussão sobre política curricular. Por mais que se argumente que as dimensões territoriais e culturais de nosso país necessitem de uma centralização da política curricular com a pretensão de se garantir democraticamente educação de qualidade a todos, vejo na construção da BNCC que estes atores foram subsumidos no primeiro momento da elaboração dos conteúdos curriculares.

A política de formação docente brasileira não pode se pautar apenas no discurso de eficiência, transformando nossos professores em treinadores e instrutores dos estudantes, futura massa proletária e consumidora dos mercados e das sociedades em constante mutação. Lutar por uma política curricular que não se pautar na agenda da eficiência neoliberal difundida pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, e que traga mais conhecimento ao professor, tanto sobre sua prática profissional como também sobre a teoria, além de conscientizá-lo de seu papel político no processo de ensino-aprendizagem, deve ser nossa bandeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S. *Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação*. Revista Currículo sem Fronteiras (Online), v. 1, n. 2, pp. 099-116, Jul/Dez (2001). Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em 05 fev. 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação (MEC), Brasília (2015). Disponível em
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 29 dez. 2015.
- CÓSSIO, M. F. *Agenda Transnacional e Governança Nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente*. Revista E-Curriculum (Online) v. 13, n. 04, p. 616-640 out./dez., São Paulo (2015). Disponível em:
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/25957/18775>. Acesso em 15 jan. 2016.
- DIAS, R. E. *Sentidos Produzidos nas Políticas Curriculares de Formação Docente*. Revista Espaço do Currículo (Online), v. 8, p. 022-034, (2015a). Disponível em:
<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2015.v8n1.006021/13123>. Acesso em 12 dez. 2015.
- _____. *La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 20, p. 443/65-459, (2015b). Disponível em:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a6.pdf>. Acesso em 12 dez. 2015.
- _____. *“Perfil” profissional docente nas políticas curriculares*. Revista Teias (UERJ. Online), v. 14, p. 09/39-23, (2014). Disponível em:
<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1759/1325>. Acesso em 04 jan. 2016.
- _____. *Política curricular de formação de professores - um campo de disputas*. Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 8, p. 1-21, (2012). Disponível em:
<http://www.redalyc.org/pdf/766/76623546008.pdf>. Acesso em 12 dez. 2015.
- _____. *Redes políticas de formação de professores*. Revista Contemporânea de Educação, v. 3, p. 33-45, (2008). Disponível em:
http://www.fe.ufrj.br/artigos/n5/numero5-rosanne_evangelista_dias.pdf. Acesso em 20 dez. 2015.

LACLAU, E. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 222p.

MARCONDES, M. I.; CUNHA, V. G. P.; LEITE, V. F. A. *Formação da identidade do professor no cenário das políticas locais de centralização curricular: limites e possibilidades*. Revista E-Curriculum (Online). v. 13, n. 04, p. 683 – 710 out./dez, São Paulo (2015). Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/25198/18779>. Acesso em 15 dez. 2015.

- XVII -**FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A
PROBLEMATIZAÇÃO DE GÊNERO**

Carlos Augusto Gomes Cavalcanti da Silva – UFAL

INTRODUÇÃO

A atividade docente é de suma importância para o cotidiano escolar, porém o estudo aprofundado da docência é deixado de lado segundo Tardif e Lessart (2005), temas como a burocratização, o espaço, recursos disponíveis, relação entre docentes, o número de alunos por sala de aula, não têm sido destacados nas pesquisas realizadas.

A partir da década de 1980 do século XX, com o processo de redemocratização do Brasil, o professorado da educação básica passou a ser visto de maneira mais valorizada, pois este passa a ser um dos principais agentes transformadores, tanto da qualidade do ensino no país, como também colaborador do processo de democratização da sociedade brasileira. (WEBER, 2003)

O professor de ensino básico passa também a ser visto como aquele responsável pela organização e domínio dos conhecimentos produzidos pelas Universidades, porém deverá passar por um processo de formação nessas instituições, pois “a formação em nível superior constitui, assim, um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da educação básica”. (WEBER, 2003, p. 1127).

No Brasil, como em outros países do mundo, o exercício da profissão docente foi sendo normatizada à medida que o Estado toma para si a responsabilidade da escolarização da sociedade, de acordo com as exigências impostas pela modernização de vários setores, em decorrência do avanço do processo urbano-industrial principalmente.

Weber (2003), nos mostra o quanto é importante para a compreensão deste processo de modernização da sociedade brasileira, e por consequência a profissionalização docente no Brasil, através da legislação que regulamentou este processo.

As políticas educacionais instituídas na década de 1960, por meio da Lei n. 4.024/1961, que tratava da questão dos professores em seu Título VII, cap. IV, normatizavam que, em vista do número reduzido de professores diante da necessidade de expansão do ensino primário, tanto docentes com diplomas provenientes do curso normal ginasial, como do curso normal colegial, teriam direito ao ingresso no magistério oficial ou particular. Isto é, a formação em cursos de níveis distintos permitiria aos professores lecionarem nas mesmas classes. (p.1129).

Esta forma de abordar, mostra que o tema da qualidade da educação escolar ainda não havia encontrado espaço nos projetos político-sociais que orientavam o Estado na determinação de políticas educacionais. O governo preocupava-se simplesmente em aumentar o número de professores para atender a demanda sem avaliar com qual qualidade esses profissionais estavam sendo inseridos nas salas de aula.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, em plena vigência da ditadura militar, ocorreram novas reformas no âmbito da educação, estabelecidas pelas Leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71.

As principais medidas definiam para o ensino superior, a departamentalização da organização universitária, as licenciaturas curtas e o núcleo comum na estruturação curricular, para o 2º grau o ensino profissionalizante, e para o 1º grau a iniciação para o mundo do trabalho, além de remuneração de professores de acordo com a titulação (WEBER, 2003).

O caráter profissionalizante da docência, baseado no pensamento tecnicista, mostrava-se contraditório à visão do papel da escola e do educador para a democratização da sociedade brasileira e dificultava o debate acerca da profissionalização.

Em 1996, com a promulgação da Lei 9.394, a nova LDB, os profissionais da educação deixam de ser vistos apenas como mero transmissores de conteúdos e passam a ter a incumbência também de fazer parte de toda a dinâmica da escola, como nos mostra Weber (2003).

A Lei n. 9.394/1996, denominada Nova LDB, introduz uma inflexão na questão ao substituir a expressão *profissional do ensino*, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão *profissionais da educação*, a qual, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formativos, enfatiza a dimensão política e social da atividade educativa, e inclui a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão. (p.1131).

Esse dispositivo legal tornou obrigatória a formação de nível superior para atuar na educação básica, com a licenciatura plena, como também ganha espaço os cursos de formação continuada. Estes últimos, com temáticas muitas vezes pontuais, em que o(a) professor(a) torna-se apenas um(uma) expectador(a), pois na criação destes cursos sua voz não é ouvida.

A década de 90 do século passado levou o Brasil a se inserir cada vez mais no processo de globalização, e o país passou por grandes transformações em diversos campos, como no comércio, na política e também na educação. As exigências do mercado de trabalho interno e a competitividade do Brasil com outras nações do globo levaram a reformulações no contexto escolar.

Neste contexto, é importante ser abordada a situação da mulher no contexto da sociedade brasileira e na educação.

Ao longo da história da humanidade, homens e mulheres exerceram papéis sociais diferentes, em que cada um tinha suas funções bem definidas a desempenhar. O homem responsável pelo provimento do lar exercia suas funções fora de casa, em atividades que necessitavam de maior qualificação profissional, já as mulheres responsáveis pelo cuidado dos afazeres domésticos e da criação dos filhos.

Essa cultura patriarcal e sexista levou durante anos a mulher a ficar à margem da leitura e da escrita, visto que esta ficava reclusa aos seus afazeres domésticos, “a vontade feminina de sair do aprisionamento doméstico demonstrava um desejo de subversão começando a luta pelo direito básico da leitura”. (MENEZES, 2005, p. 23).

Tendo acesso a este direito básico, o da leitura, muitas teriam possibilidade de vislumbrar o acesso a uma educação que permitisse estas a se inserirem em outro contexto diferente daquele em que estavam destinadas pela sociedade com concepções sexistas da época.

As poucas mulheres que tinham o privilégio de ter o acesso a uma educação diferente das demais, segundo Duarte (2003), começaram a disseminar seus conhecimentos de leitura e escrita para suas companheiras.

A partir dessa busca pelo direito da escrita as poucas mulheres que tiveram uma educação diferenciada começaram a estender os frutos do conhecimento às demais companheiras, segundo artigo publicado foi em 1827 que a primeira legislação autoriza a abertura de escolas públicas femininas, antes as opções eram pouquíssimas. (p.22).

Segundo Muzart, citado por Duarte (2003), muitas mulheres que tinham esta educação diferenciada, desejavam ser escritoras eram feministas, pois já demonstravam um pensamento e comportamento subversivo para a época, visto que elas não aceitavam viver enclausuradas em suas casas com as obrigações domésticas.

Por vários anos as mulheres foram silenciadas e deixadas de lado quando se tratava de opinar em assuntos referentes ao cotidiano da sociedade, como a política ou economia.

As questões de gênero foram muito valorizadas por diversas culturas e povos, pela qual discriminava a mulher fixando sua imagem ao pecado e um ser frágil colocando-a em situação de subordinação e dependência para com a figura masculina (MENEZES, 2005, p. 33).

Nos anos finais do século XIX o Brasil passou por profundas modificações no campo econômico e social. O país neste período começou a crescer industrialmente e urbanisticamente, deixando um pouco de lado características marcantes de uma nação tipicamente agrária.

Nesse contexto, surgem os primeiros jornais liderados por mulheres, que assumiram a profissão de escritoras e que foram chamadas de feministas, por não aceitarem as ideias de uma sociedade sexista a época. Porém, as publicações destes jornais eram vistas como sendo de pouca qualidade, pois a capacidade intelectual destas mulheres era muito questionada.

Para terem um certo reconhecimento em suas publicações muitas delas usavam pseudônimos masculinos, como nos mostra Duarte (2003).

Mesmo nos jornais, muitas mulheres usavam pseudônimos masculinos para assinar as publicações que circulavam no momento (século XIX), vários nomes surgem no embate dessa luta pelo reconhecimento igualitário da capacidade intelectual da mulher. É nesse cenário que o pioneirismo de várias delas fazem a diferença o pioneirismo do O jornal das senhoras, e suas colaboradoras tímidas e anônimas, representam, ainda assim, um decisivo passo na longa trajetória das mulheres em direção à superação de seus receios e conscientização de direitos. (p. 28).

Essas mulheres transgressoras de uma sociedade excludente, ajudaram a promover um discurso próprio, que reivindicava, e reivindica até os dias de hoje, respeito e igualdade de oportunidades, formando assim os chamados movimentos feministas.

Junto com o direito a leitura, o voto foi outra importante conquista da mulher na sociedade brasileira. O século XX foi caracterizado por grandes modificações, com a implantação do sistema republicano, as mudanças no comportamento da sociedade devido os processos de urbanização e industrialização, o avanço tecnológico e a propagação em larga escala dos meios de comunicação.

Neste cenário a luta das mulheres juntamente com os movimentos feministas serviram como moldura para mudanças mais profundas na sociedade brasileira, os ideais liberais, o avanço da classe operária, crescimento da classe média pedindo maior participação e as mulheres querendo votar e serem votadas. (DURATE, 2003).

Conforme ainda Duarte (2003), em 1933 o Brasil teve sua primeira mulher eleita deputada federal, a escritora e pedagoga Carlota Pereira de Queirós.

Em consequência dessa marcante conquista o debate das mulheres abarca sobre a necessidade de programar políticas que colaborem para o enfraquecimento das formas de estereótipos fixados a imagem da mulher. (DUARTE, 2003, p. 48).

A mulher era vista como sendo frágil, incapaz de desenvolver atividades que necessitassem de um intelecto aprimorado, sendo a responsável única pela criação dos filhos. Diante desta nova realidade, a inserção da mulher na política nacional, se fez necessário implementar políticas públicas que garantissem a estas o fim das distorções entre homens e mulheres no que tange à todas as esferas da vida em sociedade no país.

Ainda nos dias atuais existem grandes distorções ao analisarmos a questão de gênero no Brasil, visto que há grandes lacunas no tratamento que é dado de forma diferenciada entre homens e mulheres, como por exemplo no campo profissional.

Com o avanço das políticas neoliberais no Brasil, no final da década de 90 do século XX, aprofundaram-se as distorções sociais no país, visto que ocorreu a precarização do trabalho assalariado, o aumento do trabalho informal dentre outros fatos como nos mostra Menezes (2005).

(...), diante do neoliberalismo, são nítidas as lacunas que encontramos para trabalharmos gênero, uma vez que a população brasileira, em sua maioria, não tem um sistema de atendimento à saúde adequado, apresenta baixo nível de escolaridade, não conta com creches suficientes e trabalha, na grande maioria, sem carteira assinada – setor informal da economia. (p.54).

Entendo que para ser possível diminuir essas características da população da população brasileira, principalmente uma grande parcela que ainda sofre com o tratamento desigual que são as mulheres, se faz necessário investir em educação, para que assim estas possam superar os obstáculos impostos por uma sociedade sexista como a que vivemos.

Compreendo que a educação seja a base para a aquisição de outros direitos considerados fundamentais como os direitos políticos e civis, pois desta forma o indivíduo poderá ter autonomia para traçar seus caminhos, escrevendo sua própria história de vida.

A luta por esse direito pelas mulheres transformou o seu lugar na sociedade. Assim comungo do pensamento de Carvalho citado por Menezes (2005), quando afirma que:

A educação é definida como direito social mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos (...). Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (p.55).

Somente com uma população educada e atuante em todas esferas sociais, será possível romper com as amarras do atraso social e diminuir ao máximo a desigualdade de gênero existente em nossa sociedade, pois assim as mulheres poderão ser capazes de vivenciar a cidadania de fato na qual estas têm direito, segundo nossa lei maior, a Constituição Federal de 1988.

Porém é importante salientar que a instituição responsável pela educação formal das meninas e meninos, a escola, ocorrem práticas díspares que reforçam a desigualdade entre os gêneros, impondo modelos de ser e se comportar como mulher ou homem.

São estruturas que balizam a escola que, como o segundo local de socialização – depois e junto com a família -, também estruturou e estrutura, reforçou e reforça a construção de identidade social de gênero, tendo como base estruturas assimétricas nas relações sociais entre mulheres e homens. Por identidade social de gênero, estamos nos referindo ao processo educacional seja na família, escola ou sociedade, que impõe modelos de ser homem e de ser mulher aos seres humanos. Assim a desigualdade de gênero é respaldada pela educação. (MENEZES, 2005, p.59).

São em pequenas ações do cotidiano escolar que se observa esta desigualdade de gênero mostrada por Menezes (2005), como por exemplo na linguagem trabalhada na escola pelas(os) professoras(es), nas brincadeiras infantis, em sala de aula ou fora dela, nas atividades desenvolvidas em separado entre as meninas e os meninos.

Historicamente a escola sempre foi um espaço de segregação, como nos mostra Louro (2012), afirmando que esta instituição utiliza mecanismos de separação por diversos critérios, faixa etária, adultos separados das crianças, religioso, católicos de protestantes, classe social, ricos de pobres, e gênero, meninos de meninas.

Um importante questionamento a ser feito é saber o porquê da profissão docente, predominantemente no primeiro ciclo do ensino fundamental, é composto por uma maioria absoluta de mulheres? Problematizar a questão de gênero, é imprescindível para tentarmos compreender a feminização docente neste nível de ensino.

A escola muitas das vezes reforça um comportamento heteronormativo, ignorando a forma como as crianças devem vivenciar sua sexualidade. Butler (2003) chama de manutenção de uma ordem compulsória, em que só há uma maneira de um indivíduo vivenciar sua sexualidade.

Esta manutenção se dá pela repetição de atos, gestos e signos, do âmbito cultural, que reforçariam a construção dos corpos masculinos e femininos tais como nós os vemos atualmente.

Dentro desta questão de gênero e feminização do trabalho docente, cabe fazer uma pergunta: qual o gênero da docência?

Com o crescimento das exigências da sociedade urbana industrial, abriram espaços para a mulher no mercado de trabalho, e uma das aberturas foi no ofício da docência. A expectativa que se tinha da professora que iria educar as crianças era de uma mulher recatada, amorosa, dedicada e que fosse um exemplo a ser admirado.

Foi criado um estereótipo de como era uma mulher dedicada a vida docente, Louro (2012) nos mostra que as “professoras foram vistas em diferentes momentos como solteironas ou “tias”, como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtudes, trabalhadoras da educação (...)”. (p.104).

A esta professora, caricaturada pela sociedade, foi imposta um modo de ser e de se comportar, ignorando por completo seus desejos, prazeres e

comportamentos, e que devido a esta imposição, ficaram em muitos casos guardados dentro de si.

Esta feminização do trabalho docente se deu com relação ao sexo, é verdade, mas esta análise deve ir além, de que forma estas mulheres estão vivendo ou deixando de viver sua feminilidade devido ao discurso que foi imposto sobre o ser professora.

Quem “falou” sobre as mulheres professoras, quem constituiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos. Elas foram muito mais objetos do que sujeitos dessas representações. (LOURO, 2012, p. 107).

Esta forma de caricaturar as mulheres professoras, afirmando como as mesmas devem se comportar e agir, mesmo fora de seu ambiente profissional, aprisiona muitas delas, retirando assim a liberdade destas docente de viver sua feminilidade das mais variadas formas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*; tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DUARTE, Constância Lima. *Feminismo e literatura no Brasil*. Estud. av. São Paulo, v. 17, n. 49, p. 151-172, Dec. 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142003000300010&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 June 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300010>.

Louro, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MENEZES, Walfrido Nunes de. *Cidadania feminina: um longo e tortuoso caminho*. Revista emancipação. Ponta Grossa – PR, v.05, n. 01, p. 53-69, 2005. Disponível em:<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/60/58>> Aceso em 09 de jun. 2016.

WEBER, Silke. *Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000400003>.

- XVIII -**O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Carmen Aparecida Guimarães Peixoto Cavalcanti

INTRODUÇÃO

A formação humana integral tem sido tema recorrente no processo de ressignificação do papel da escola, em especial o público e de ensino médio. O ensino médio atravessou várias fases, onde, no início havia uma seletividade entre o povo e as elites do país. Os primeiros esforços para a criação do ensino médio no Brasil deu-se em 1835, através da criação do Colégio Pedro II, com o objetivo de proporcionar as elites nacionais e os sujeitos pertencentes aos altos quadros políticos uma formação escolar considerada média por estar entre a educação elementar que hoje é reconhecida como Ensino Fundamental e a do Ensino Superior.

Ao final da ditadura militar, quando a sociedade brasileira passou por uma fase de transformação político-social através da Constituição de 1988, a nova LDB (1996), deu uma nova roupagem ao Ensino Médio. Inicia-se uma nova proposta que apresentava função formativa e conclusiva da Educação Básica, buscando desenvolver competências relacionadas e subordinadas à uma formação que possibilite a inserção do aluno no mundo do trabalho ou sistema produtivo, com possibilidades de avanço para alunos que ficaram por algum tempo fora da escola e estavam com defasagem idade-série.

Do ponto de vista epistemológico, a “Formação Humana Integral”, soa como uma ruptura dos velhos paradigmas da Escola como sendo unicamente um espaço de ensino com conteúdo acadêmico, quase sempre descolado da realidade, buscando o reconhecimento da diversidade e pluralidade existentes na Escola, onde docentes e estudantes possam conviver e buscar uma autonomia criativa do ser, alavancando condições objetivas de empoderamento. Estabelecer credenciais para poder participar, fazer, escolher, decidir, incluir-se no interior da escola, no mundo do trabalho e na sociedade, transformando esse “tempo da escola” numa espécie de laboratório, que ao tratar de problemas reais, saiba

experenciar e construir uma formação para a cidadania criativa e criadora, responsável, nas suas ações efetivas e compartilhadas democraticamente, a cabo uma cidadania, que não apenas questione, mas aponte caminhos e soluções.

A presente pesquisa tem como objetivo geral discutir as questões do currículo e a formação humana integral, de forma específica investigar como professores tratam essa questão em sala de aula e discutir com alunos sobre as possibilidades e desafios do currículo na escola. A mesma investigou através de discussões, construção de registros, leituras, roda de conversas a viabilidade de se apresentar uma proposta de currículo para o ensino médio numa perspectiva curricular menos fragmentada e mais integrada, que nos leve a uma proposta sustentada na e pela finalidade de uma formação humana integral. Ainda nesta direção, parece-nos ser necessário pensar a organização pedagógica desta modalidade de ensino considerando as diferentes juventudes que o frequentam, suas identidades, suas culturas e suas necessidades.

FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

O Ensino Médio: Um balanço histórico institucional

Os primeiros esforços pra criação do ensino Médio no Brasil deu-se em 1835, com a criação do Colégio Pedro II, na corte, com o objetivo de proporcionar às elites nacionais e aos sujeitos pertencentes aos altos quadros políticos a formação escolar denominada de média por estar entre a educação elementar que hoje é denominada de Ensino Fundamental e a de ensino superior que é ofertada pelas faculdades e universidades, após sua conclusão.

Interessa esclarecer ainda que “ensino médio” é universal e (...) “É basicamente, destinada á formação de jovens e adolescentes e dirigida, também, em certos países como o Brasil, aos jovens e adultos que a ela não tiveram acesso na chamada idade própria” (MORAES, ET AL, 2013, p. 5).

No que se refere aos ramos profissionais do ensino médio, voltavam-se a formação de força de trabalho específica para os diferentes setores da economia e da burocracia, além do ensino industrial para o setor secundário, havia o ensino agrícola para o setor primário; o ensino comercial para o setor terciário; e o ensino normal para formação de professores para o ensino primário O início dos anos de 1950 foi interpretado como uma época de “verdadeira revolução no ensino médio brasileiro”, pois abria a possibilidade de os alunos dos cursos

profissionais se transferirem para o curso secundário. Entre as décadas de 50 a 70 ocorreu uma grande expansão do ensino médio, em parte decorrente do crescimento demográfico e, em parte, da crescente pressão popular produzida pela ampliação do ensino elementar. Foi, ironicamente, no governo militar, por meio da 1ª LDB de nº 5692/71, que se introduziu formalmente a obrigatoriedade do ensino comum de oito anos, fundindo-se o ensino primário e o primeiro ciclo do secundário (ginásio) compondo assim o ensino do 1º grau, por outro lado, o segundo ciclo do ensino médio (colegial), constituiu-se como curso único de nível médio ou de 2º grau.

De acordo com esta lei, o ensino de todas as escolas de 2º grau passa a ser “generalizadamente profissional” ou “profissionalizante” ou de “profissionalização obrigatória”. As funções atribuídas ao novo ensino médio profissional pelo discurso governamental da época eram a de suprir uma suposta carência de profissionais de nível médio, e ao mesmo tempo, possibilitar aos alunos concluintes, que não conseguissem ou não quisessem realizar cursos superiores, a formação profissional necessária para ingressar no mercado de trabalho. Com o fim da ditadura e a passagem por uma transformação social representada por uma nova Constituição (1988), a nova LDB 9394/96, estipulou o ensino médio com uma função formativa, etapa de conclusão da Educação Básica. Esta LDBEN previu, ao mesmo tempo, que o ensino médio com nível da educação básica pudesse ser ofertado de formas adequadas às necessidades e disponibilidades da população de jovens e adultos de forma a possibilitar condições de acesso e permanência à escola. (art. 4º, item VII).

Um dos frutos maiores da reflexão crítica e das iniciativas dos movimentos sociais populares e de educadores democráticos, consistiu na construção de um projeto coletivo destinado a redefinir os objetivos e as atribuições do ensino médio. O projeto de formação humana integral propõe-se a superar a dualidade presente na organização do ensino médio, promovendo o encontro sistemático entre “cultura e trabalho”, fornecendo ao aluno uma educação integrada, capaz de lhe proporcionar a compreensão da vida social, da “evolução técnico - científica, da história e da dinâmica do trabalho” (CURY 1991).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Formação Humana Integral

As novas DCNEM (BRASIL, 2012), sinalizam um caminho distinto do atual. Afirma que O “Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do estado na sua oferta publica e gratuita a todos” (Art.3º) e que “(...) em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se (...) (Art. 5º)” na Formação integral do estudante” (Art. 5º, Inciso). O grande desafio é avançar na direção de garanti-lo como direito igualitário a todos, focando na sua essência que deve ser de vivenciar os quatro pilares da educação (Ser, Conhecer, Conviver, Fazer), fortalecendo a questão humanitária.

O modelo curricular e didático que é base dessa escola de Ensino Médio, por se pautar fundamentalmente na fragmentação, na repetição de conteúdos, de conceitos e saberes, negligenciam a própria forma humana de produção do conhecimento, ignora as características do desenvolvimento humano e as concepções interacionistas de aprendizagem. AZEVEDO, 2013.

Este modelo de currículo citado por Azevedo nos leva a buscar uma escola que oportunize a todos os jovens em idade de cursar esta modalidade um ensino, (profissionalizante ou não, diurno ou noturno, indígena, quilombola), que deva ser concebida a partir de adequações nos Projetos Políticos Pedagógicos da escola e na organização curricular da mesma, sem que haja prejuízo de garantia a base comum e focada na concepção da formação humana integral.

Nas DCNEM afirma-se que o Ensino Médio, em todas as suas modalidades, baseia-se na formação integral do estudante, tendo dentre outro aspectos, o trabalho como principio educativo, a pesquisa como fundamento pedagógico e a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

O texto das DCNEM nos indica, ainda, que não se trata de organizar atividades ora referentes ao trabalho, ora á ciência, ora á tecnologia, ora a cultura. O que elas propõem é que toda atividade curricular do ensino médio se organize a partir de um eixo comum e que se integre a partir deste eixo, à totalidade dos componentes curriculares, num desejo de que este currículo seja capaz de atribuir novos sentidos a escola, de dinamizar as experiências oferecidas aos jovens alunos e de ressignificar saberes e experiências com os quais interage nas escolas. As DCNEM indicam a necessidade de que se realiza uma profunda discussão na

escola a partir dos fundamentos propostos pelo ensino médio e que se discuta de qual modo tais pressupostos dialogam com o projeto político pedagógico e com as práticas curriculares da escola.

Os sujeitos do ensino médio: professores e alunos

Reconhecer os sujeitos do ensino médio e dar centralidade aos conhecimentos e saberes representa uma intencionalidade política e uma concepção inovadora. Entendemos que é na convivência com os sujeitos envolvidos no processo educativo que podemos reconstruir a relação do fazer pedagógico a partir de uma concepção mais ampla, atribuindo sentido e significado para nossa ação educativa. Reconhecer os sujeitos do ensino médio e dar centralidade aos conhecimentos e saberes representa uma intencionalidade política e uma concepção inovadora que identifica os sujeitos com suas histórias no contexto social em que vivem.

O professor é o sujeito do fazer pedagógico que convive com uma grande quantidade de concepções, mas muitas não encontram soluções às exigências de seu trabalho cotidiano, encontra-se na busca constante de respostas do “como fazer e lidar com o processo formativo no dia a dia da atividade docente, embora compreenda que não existe uma receita pronta para a prática pedagógica e que não se pode adquirir uma concepção mais ampla que não seja construída pelo próprio educador. A formação de professores do Ensino Médio deve articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente. REIS 2013.

Os jovens brasileiros são sujeitos reconhecidos na sua maioria como trabalhadores, vivendo o imperativo da sobrevivência e que, entre as interfaces da vida precisam inventar formas e estratégias econômicas para garantir seu modo de vida, articulando essas estratégias com a escolarização e geralmente com defasagem de idade.

Sposito (2007) afirma que é possível compreender as dimensões que transcendem a perspectiva escolar quando nos abrimos para o conhecimento sobre como os jovens se apropriam do social e adquirem redes de sociabilidade e interações que se distanciam dos modelos educacionais, trazendo para o interior da escola particularidades únicas adquiridas no convívio com os outros.

Os resultados: professores e alunos

Nossa pesquisa realizou-se com um grupo de professores que participavam de um Programa de Formação Continuada para o Ensino Médio e que estudam varias temáticas relevantes para sua formação e com um grupo de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Médio Na ocasião do estudo sobre Currículo, lançamos ao grupo de professores o desafio de apresentarmos uma proposta de currículo para o ensino médio, que fosse menos fragmentada e que nos levasse a uma formação humana integral para esta modalidade de ensino e com os alunos discutimos sobre o currículo que lhe é imposto e quais as possibilidades de mudança.

Os resultados da pesquisa foram colhidos a partir de rodas de conversa, discussões, construções de registros, onde professores e alunos puderam se posicionar em relação a que tinham como conhecimento já posto e o que tinham como proposta para este desafio. Como resposta dos professores divididos em três grupos submetidos ao desafio, conseguimos as colhemos conclusões:

Grupo 1 - Dentre os principais fundamentos que constituem a proposta de formação humana integral, está o de formar cidadãos capazes de analisar, compreender e intervir na realidade em que está inserido, visando o bem estar do homem no plano pessoal e coletivo. Desta forma as cola deve desenvolver a criatividade, o espírito crítico, a capacidade para análise e síntese, o autoconhecimento, a sociabilizarão, a autonomia e a responsabilidade, tornando possível a formação de um homem com aptidões para colocar-se a serviço do bem comum, com espírito solidário, com gosto pelo saber e disposto a conhecer a capacidade afetiva em uma visão inovadora.

A formação integral deve ser entendida como saber essencial, que se proporciona o saber sentir, o saber inovar, o saber ser crítico e o saber ser ético. O trabalho docente precisa preparar o aluno os alunos intelectualmente, moralmente, tornando-os mais humanitários para ingressar em outras etapas de estudos, buscando preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, trabalho, vida cultural e política, fazendo mediação entre o aluno e o seu papel na sociedade. Neste contexto, é de grande relevância discutirmos sobre a possibilidade de uma inovação curricular que se preocupe com a formação humana integral do individuo, conferindo a possibilidade de vivencia do mesmo.

Grupo 2 - As DCNEM propõe uma formação integral igual para todos os estudantes nas distintas concepções, isto é, nem tanto preparatório para a universidade, nem tanto profissionalizante. Não se podem centralizar exclusivamente conteúdos específicos, pois uma formação humana integral compreende os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais que devem ser incorporados e integrados. Entretanto, o grande desafio nas nossas escolas hoje é fazer o aluno permanecer nela, ter motivação para aprender, despertar no educando o interesse pela conclusão do ensino médio. O professor é constantemente desafiado a criar estratégias que assegurem a permanência do aluno na escola, mesmo lutando com todas as adversidades que giram em torno da realidade do aluno do ensino médio. O caminho que se deve percorrer na busca de um ensino médio inovador é através de uma proposta curricular que trate a formação humana integral como espaço que privilegia os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos, culturais, ou seja, desenvolve todas as potencialidades, objetivando a emancipação do cidadão. Para isso o currículo tem que contribuir para que essas práticas pedagógicas sejam significativas, uma vez que na formação humana integral, a atuação profissional deverá ser pautada pelas transformações sociais e culturais necessárias a edificação de uma sociedade igualitária.

Grupo 3 – A proposta de formação integral no ensino médio inicia-se pela garantia de uma educação igualitária para todos, porém não se resume nisto. É uma educação que integra e incorpora os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais, visando à formação de indivíduos autônomos e atuantes na sociedade. Toda educação preocupa-se a penas com a transmissão de conteúdos e deixa de lado as reflexões sobre os aspectos políticos e sociais onde os sujeitos estão inseridos, é incompleta. O papel da escola e conseqüentemente do professor é garantir uma educação integral. Aproxima-se de tal objetivo, a escola que, a través de uma gestão democrática, potencializa isto no seu Projeto Político Pedagógico, na formação continuada dos seus profissionais e na inserção de tais objetivos na prática pedagógica dos seus professores.

Os depoimentos acima colhidos nos leva a compreender que os professores participantes da pesquisa demonstraram uma visão crítica sobre a questão do currículo nas escolas de ensino médio, considerando que é de grande relevância fazer uma reestrutura das matrizes curriculares a partir de mudanças que devem ser feitas observando a proposta apresentada pelas DCNEM e que é possível sim vivenciarem uma proposta que preze pela formação humana

integral, desde que todos que estão envolvidos no processo educativo façam sua parte e acreditem que a formação humana tem igual relevância em relação à formação intelectual.

Os alunos que participaram das discussões estavam em um grupo de 15, que representavam as cinco turmas de 2º ano da escola. Inicialmente fizemos uma exposição teórica sobre o que é currículo, uma abordagem sobre DCNEM e qual sua importância para o contexto escolar, a partir daí tiveram início as discussões sobre a compreensão de cada um a cerca da temática discutida. A compreensão dos alunos a cerca do tema nos surpreendeu porque veio em formato de questionamentos e sugestões interessantes e bastantes críticos, foram elas:

1 - Que gostariam de saber quem elabora as DCNEM e com base em que experiências definem os conteúdos propostos?

2 - Se os professores têm informações acerca do que nos estávamos discutindo, ou seja, se todos os professores já ouviram falar nestes temas e tem domínio sobre eles?

3 - De que forma eles como estudantes poderiam participar do processo de reestrutura do currículo da escola? E se de fato suas contribuições seriam levadas em consideração?

4 - Que de fato o sistema já deveria ter pensado na possibilidade de contar com a participação dos alunos no processo de construção da base curricular, considerando que lês são os mais interessados no processo.

5 - Que gostariam de indicar alguns conteúdos que gostariam de conhecer e que não eram contemplados no programa da série em que estavam.

6 - Que os professores deveria ter mais autonomia no trato com os conteúdos, visto que muitos deles só se preocupavam em concluir o que lhes determinado, sem muitas vezes se preocupar com o aprendizado do aluno.

7 - Que era importante ressaltar que os conteúdos dos livros didáticos não abordam questões voltadas para a formação humana.

8 - Que os temas que lhes interessem, muitas vezes até são apresentados, mas em forma de palestras realizados por outros profissionais e que não tem tempo de se aprofundar.

Estas colocações foram muito significativas para nós que estávamos à frente da pesquisa, pois nós levamos a compreender que os alunos embora não sejam muito esclarecidos sobre o tema, conseguem ter clareza de que os conteúdos trabalhados nas salas de aula das turmas de ensino médio tem se

voltado muito mais para repasse de conteúdos do que para ajudá-los na formação humana. Entendem também que é possível e necessário que esta proposta de mudança seja considerada como imprescindível para uma melhoria no perfil do aluno desta modalidade de ensino

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender as linhas históricas que permeiam todo o processo pela qual se desenvolveu o ensino médio, no país, conclui-se que cabem as escolas públicas e privadas definir no seu Projeto Político Pedagógico um currículo voltado para a formação holística do indivíduo, assegurando condições suficientes para que possam desenvolver as suas capacidades humano-sociais para a intervenção social e política, bem como assegurar a sua produção humana, incluindo as situações profissionais. Ainda que conceitualmente a política curricular do ensino médio caminhe no sentido da formação integrada, permanecem contradições na existência de diferentes programas que podem ou não estar convergindo numa mesma direção.

Em visto deste e outros aspectos, entendemos como urgente e necessário avançar para um currículo plural e inclusivo, que apresente uma perspectiva multi/intercultural e abra espaço para que diferentes etnias, gêneros, faixas etárias, e necessidades de aprendizagem além de outras categorias da diversidade sejam efetivamente contempladas.

Enfim, estamos diante do desafio de implementar um currículo que: aproxime as ciências naturais das ciências humanas, articule o trabalho produtivo e a formação cultural, seja inclusivo, proporcione um caminho formativo motivador; tanto pela integração entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia como pela expectativa de um futuro melhor e vença o dualismo entre formação geral e formação profissional. Abrindo caminhos que favoreça a seleção de conceitos fundamentais por área de conhecimento, construção de um mapa curricular que articule disciplinas afins, articulando a vida cidadã com o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. da F. *O ensino médio no contexto do Plano Nacional de educação: o que ainda precisa ser feito*. Cadernos CEDES (Impresso), Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2*, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2012a.

CIAVATTA, M. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

_____. *Juventudes e Ensino Médio: possibilidade diante de novas DCN*. In: AZEVEDO, J. C.;

KUENZER, A.Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões de nossa época, n. 63).

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de educação Básica. Diretoria de educação, de Currículo e educação Integral. *A Política Curricular da Educação Básica: novas diretrizes curriculares e dos direitos à aprendizagem e desenvolvimento (versão preliminar)*. Brasília, junho 2012b.

REIS, J. T. *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

SILVA, T. T. *Teorias do currículo*. Portugal: porto Editora, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. *Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação*. In: _____ et al. *Juventude e escolarização*. Estado do conhecimento. São Paulo: Ação Educativa, 2000. (Relatório).

- XIX -**FORMAÇÃO DOCENTE NA CIBERCULTURA:
REFLEXÕES SOBRE INTEGRAÇÃO
TECNOLÓGICA E CURRÍCULO A PARTIR DO
POTENCIAL PEDAGÓGICO DOS *GAMES***

Carmen Maria Cipriani Pandini

Lidiane Goedert

Pedro Junior

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, também denominada de cibercultura, marcada pela convergência tecnológica e pela cultura participativa, professores e alunos são provocados a vivências de processos de ensino-aprendizagem que estimulam a colaboração, a inovação, o compartilhamento e a coletividade. A convergência, segundo Jenkins (2009, p. 27), não é apenas um fenômeno tecnológico, mas envolve também transformações mercadológicas, culturais e sociais.

Desse contexto marcado por transformações e caracterizado pela presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), emergem demandas educacionais que evidenciam a necessidade de repensar e reestruturar, dentre outros aspectos, a relação entre essas tecnologias e o currículo de formação de professores. Nesse sentido, entendemos que os processos de formação exigem uma abordagem na qual o componente tecnológico e suas potencialidades pedagógicas não podem ser ignorados. Sendo assim, e partindo do entendimento de que os currículos são artefatos culturais que promovem e potencializam situações de aprendizagem e de formação mediados por tecnologias digitais (SILVA, 2004), esse artigo apresenta reflexões sobre a importância da integração das tecnologias com o currículo, a partir da análise do potencial pedagógico do uso de *games*.

MARCAS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Moran (2013) salienta que os alunos estão prontos para a multimídia, mas os professores, em geral, não. Para ele, os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, geralmente, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial, contribuindo para a manutenção de uma estrutura repressiva, controladora e repetidora. Os professores sabem que precisam mudar, mas desconhecem como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança as TDIC em suas práticas pedagógicas.

Esses aspectos chamam atenção para a necessidade de que a formação inicial e continuada de professores deva estar relacionada com a apropriação das TDIC e que esse processo seja pensado em termos de concepção e prática perpassando, por sua vez pelo currículo.

No entendimento de Pacheco (2011) o currículo é um processo que adquire forma e significado de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa. Nesse sentido, a integração das TDIC com o currículo propicia a articulação dos contextos de formação e aprendizagem com as situações de experiências autênticas, potencializando o desenvolvimento do currículo como construção permanente de práticas intencionais, com significado cultural, histórico e social.

Para Almeida e Silva (2011) tal integração se faz necessária, pois é preciso que o educador possa se apropriar da cultura digital e das características intrínsecas das TDIC. Além dos educadores, é preciso criar condições para que a escola como um todo tome parte da cultura digital e, portanto, se articule com a comunidade global, que se estrutura, dentre outros componentes, por meio das TDIC e mídias digitais.

Cabe destacar que dentre os artefatos tecnológicos típicos da cultura digital, com os quais os alunos interagem mesmo fora dos espaços escolares, estão os jogos eletrônicos ou *games*, que instigam a imersão numa estética visual da cultura digital; as ferramentas características da *Web 2.0*, como as mídias sociais apresentadas em diferentes interfaces; os dispositivos móveis, como celulares e *tablets*, que permitem o acesso aos ambientes virtuais em diferentes espaços e tempos (ALMEIDA; SILVA, 2011).

Os *games* são definidos “[...] como jogos eletrônicos que podem ser jogados em televisões, computadores, *laptops*, *consoles*, *smartphones* e *tablets*.”

(MATTAR, 2015, p. 207). Com relação ao potencial pedagógico envolvendo o uso de *games* na educação, cabe evidenciar a necessidade do olhar sobre o desenho pedagógico e a interface entre currículo e aprendizagem, tanto no sentido de apresentar os conteúdos quanto pela possibilidade de envolver os alunos de maneira mais intensa e participativa na construção de conhecimentos. Mattar (2015) destaca, entre as características dos *games*, a exploração de elementos lúdicos, considerados uma inspiração que o *design* educacional pode se apropriar no *design* de *games*.

CURRÍCULO E TECNOLOGIA: ELEMENTOS DE CONVERGÊNCIA NA PAUTA DA FORMAÇÃO

Alguns educadores acreditam que somente por meio do uso crítico e efetivo das tecnologias será possível melhorar a práticas pedagógicas, a relação com os alunos e a capacidade de envolvê-los em experiências educacionais significativas e ainda melhorar os índices de desenvolvimento; outros, por sua vez, são enfáticos em dizer que não basta a tecnologia e suas potencialidades se não houver a reflexão sobre o currículo e o reconhecimento do contexto cultural ampliado de aprendizagem¹⁸ (RAFFAGHELLI, 2012).

As pesquisadoras italianas Persico e Pozzi, com relação ao docente, consideram que “o seu modo de trabalho e suas competências, devem tornar-se fortemente reflexivas, exploratórias, colaborativas e experimentais” (PERSICO; POZZI, 2014, p. 01-02) e essa tendência também está relacionada diretamente à maneira com o qual concebemos o currículo, representamos e organizamos os conhecimentos e as experiências sociais e seus significados (ARROYO, 2011, p. 125).

Nesse sentido, os docentes são chamados a inventar, criar e remixar os recursos disponíveis e, por conseguinte, os modelos pedagógicos, para gerar

¹⁸Os contextos culturais ampliados são indetificados como espaço da Web em que se revela um “tecer simbólico” no qual os contextos culturais de referência são parcialmente abandonados para adotar novos pontos de referência socioculturais no espaço “ubíquo” da rede. (RAFFAGHELLI, 2009).

experiências de aprendizagem que atendam aos interesses do estudante da sociedade da cibercultura. Os educadores podem ser vistos como “arquitetos” (SILVA, 2009) e como tais, necessitam projetar suas intervenções, analisando o espaço e o entorno, os recursos disponíveis, as manifestações culturais, bem como analisar as restrições e os impactos do projeto formativo. A tecnologia pode ser esse campo a tangenciar, interrelacionar e mediar relações epistemológicas e técnicas nas Ciências da Educação aproximando o design e a didática, a prática e os resultados de aprendizagem. O design, tecnicamente, é um campo capaz de fornecer aos educadores ferramentas e conceitos específicos para explorar e solucionar problemas educacionais e para planejar e/ou implementar práticas pedagógicas. Se a “cibercultura emerge como espaço constituído de novas práticas comunicacionais” (SILVA, 2009, p. 13), didaticamente pode oferecer possibilidades de compreender o “o que”, “o como”, o “para quê” e o “quando” - elementos centrais ao planejamento e à atuação do professor (CANDAUI, 2001, p. 27), fundamental à reflexão sobre a construção e implementação do currículo.

Para romper com o modelo convencional de educação, pautado na cultura da transmissão, será preciso, sobretudo, refletir sobre a presença do currículo na era digital, mas também buscar compreender as relações dos estudantes com a tecnologia. Buckingham (2002, apud MARQUES; SILVA, 2009, p. 140) designa essa juventude conectada de a “geração eletrônica” que, pelo modo como interagem com os computadores possuem uma “*relación intuitiva e espontánea com la tecnologia digital*”.

Os *games* ou jogos eletrônicos fazem parte da cultura e do universo dos jovens (MARQUES; SILVA, 2009). Logo, sabendo-se do potencial educativo dos *games* e das TDIC, de modo geral, acredita-se que sua integração com os currículos de formação de professores contribui, sobremaneira, para potencializar as práticas pedagógicas e proporcionar maior aproximação entre os conhecimentos e o universo das crianças e jovens imersos na cultura digital.

GAMES, APRENDIZAGEM E JOVENS: COMO SE RELACIONAM

Com as características e demandas da sociedade contemporânea a escola e os educadores enfrentam novos desafios cotidianamente. Nesse contexto, crianças e jovens tem sofrido forte influência dos recursos tecnológicos e das

mídias digitais. Artefatos tecnológicos de última geração, como *tablet*, *notebook* e *smartphone*, integram o cotidiano destes jovens desde a mais tenra idade. Estímulos e experiências viabilizadas pelos recursos tecnológicos promovem uma reconfiguração nas estruturas cerebrais e influenciam no modo como pensam e agem. A aprendizagem que melhor se adéqua ao perfil desse ‘novo estudante’ é a que articula o processo de aprendizagem com diversão (PRENSKY, 2012). Nesse sentido, os *games* são artefatos que possibilitam aprender brincando.

Mas, por que os *games* fascinam tanto os jovens? Huizinga (2000) atribui ao jogo a qualidade de significar algo. Para esse autor, o jogo supri o ser humano em uma esfera que extrapola o plano do corpo e da mente. Esse significado que o jogador encontra no jogo relaciona-se com a interação lúdica significativa, isto é, o ambiente do *game* envolve o jogador em uma dinâmica de maneira tão intensa, de forma que as respostas fornecidas pelo jogo passam a ter significado para o jogador (SALEN; ZIMMERMAN, 2012).

O *game* apresenta elementos – gráficos, sons, movimentos acelerados, objetivos, regras, interação, etc. – que levam o jogador a imergir profundamente no contexto do jogo. Ele apresenta atividades de forma que o jogador se sinta desafiado, sem ser fácil demais, e isso mantém o jogador engajado (GEE, 2010). Nesse cenário, em que o *game* seduz tanto os jovens, há de se investigar quais habilidades podem ser desenvolvidas ao se jogar um *game*, refletindo de modo especial sobre o seu potencial pedagógico.

A simulação é “uma técnica útil e poderosa para a solução de problemas” (BELHOT; FIGUEIREDO; MALAVÉ, 2001, p. 448). Sendo assim, os *games* incluem atributos que nos permitem classificá-los como metáforas perfeitas de simuladores (GEE, 2010). Prensky (2012, p.73) destaca que uma das competências pedagógicas que pode ser desenvolvida por meio dos *games* é a habilidade de “descobrir as regras’ por meio da observação, de teste de hipóteses, de tentativa e erro”, que essencialmente, constituem os mecanismos utilizados no desenvolvimento de um raciocínio científico. Na interação com o jogo, os jogadores testam, observam, percebem quais são as regras e os padrões, levantam hipóteses, voltam a testar as hipóteses e assim sucessivamente. Desta forma, o jogador aprende “por meio de experiências que envolvam motivação, tato, audição e visão [...] por meio de projetos, exploração e resolução de problemas” (MATTAR, 2010, p. 19).

Outra habilidade salientada por Prensky (2012) relaciona-se à leitura de imagens e decodificação da representação icônica dos gráficos computacionais. Os ‘novos jovens’ desenvolvem uma compreensão visual mais refinada. Essa visão aguçada lhes permite desenvolver a ‘atenção dividida’, ou seja, monitorar simultaneamente várias telas, fazendo com que o jogador se torne multifuncional.

Nos jogos de multijogador¹⁹, uma das mais recentes formas de interação social, o grupo de jogadores compartilha entre si elementos culturais e conhecimentos, gerando uma rede de *expertises* daquela equipe (GEE, 2010; MATAR, 2010). Jogos do tipo RPG²⁰ permite que os jogadores projetem identidades. Ao assumir o papel de um personagem, o jogador projeta sobre seu *avatar*²¹ características e qualidades típicas de alguma classe de indivíduos. Jogos deste gênero tem se mostrado bastante funcional no sentido de sanar deficiências nas áreas de leitura e escrita (SIQUEIRA et al, 2012), além de promover a aprendizagem de conceitos de diversas áreas das ciências (BITTENCOURT; GIRAFFA, 2003).

Por fim, existem ainda os jogos de estratégia que exigem que o jogador antevêja os resultados de cada interação, decida sobre qual elemento do jogo melhor se adequa à tarefa a ser desempenhada e saiba ponderar acerca das perdas e ganhos. Assim, os jogos de estratégia, bem como os demais tipos de *games*, são meios poderosos que viabilizam o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, podendo ser utilizados/adequados ou projetados para fins educacionais. Esses fatores reafirmam a importância de que as TDIC, de modo geral, sejam integradas à formação de professores para, conseqüentemente, serem incorporadas com mais efetividade nas práticas pedagógicas.

¹⁹ Os jogos de multijogador são *games* em que diversas pessoas participam do jogo simultaneamente (GEE, 2010).

²⁰RPG é a sigla utilizada para *Role-playing game*. Pode-se considerar "jogo de interpretação de papéis" ou "jogo de representação" como uma tradução livre para a expressão. Neste tipo de jogo os jogadores desempenham papéis de personagens e geram narrativas colaborativamente (MASTROCOLLA, 2013).

²¹*Avatar* corresponde à personificação de si que o jogador projeta na tela do computador, no mundo virtual (*idem*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As características da sociedade contemporânea de inconstância e mudança, a transitoriedade do conhecimento, as transformações na organização do trabalho como o surgimento contínuo de novas profissões, indicam que o currículo concebido como grade curricular, composta de unidades de ensino predefinidas ou conjunto de preceitos, não responde aos problemas atuais da educação (ALMEIDA; SILVA, 2011). Nesse sentido, é inconcebível a visão de currículo alheia às influências do desenvolvimento tecnológico do século XXI.

Considerando que a formação do professor para o uso das TDIC é referência para sua prática pedagógica, a problemática da integração das TDIC na educação precisa considerar a formação de professores em articulação com o trabalho pedagógico e com o currículo, que é reconfigurado no ato pedagógico pelos modos de representação e produção de conhecimentos propiciados pelas TDIC (ALMEIDA; SILVA, 2011). Nesse sentido, acredita-se que a integração das TDIC ao currículo pressupõe a superação da abordagem pedagógica alicerçada na transmissão de informações, orientando para a prevalência de um currículo construído na prática social.

Quando Silva (2009, p, 13-15) nos alerta que “a cibercultura significa o rompimento paradigmático com o reinado da mídia de massa baseada na transmissão” e que nela “cresce a fragilização da escola e da Universidade no cumprimento de sua função social de formar cidadãos esclarecidos e senhores do seu próprio destino”, entendemos que a educação do século XXI deverá abrir-se aos desenhos diferenciados de ensino e de aprendizagem favorecendo um ambiente múltiplo, colaborativo e flexível e que seja capaz de promover uma cultura da interação e participação.

Portanto, acreditamos que a integração das tecnologias com o currículo contribuirá para o uso pedagógico dos *games* e outros recursos, superando a insegurança dos professores em lidar com as tecnologias digitais. O grande desafio da escola e dos professores reside no reconhecimento dessa linguagem midiática, na valorização do lúdico como processo autêntico de aprendizagem e no reconhecimento das estruturas cognitivas oriundas de tais tecnologias, ampliando os espaços de diálogos com os jovens que se encontram imersos na cultura digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M.G. *Currículo, Território em disputa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. da G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- BELHOT, R.V.; FIGUEIREDO, R. S.; MALAVÉ, C. O. O uso da simulação no ensino de engenharia. In: *Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, XXIX COBENGE*. 2001. p. 445-451.
- BITTENCOURT, J. R.; GIRAFFA, L. M. M. A utilização dos Role-Playing Games Digitais no processo de ensino-aprendizagem. *Relatório Técnico*, n. 031, p. 718-727, 2003.
- CANDAU, V. M. et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GEE, P. J. Bons videogames + boa aprendizagem - Coletânea de Ensaios sobre os Videogames, a Aprendizagem e a Literacia. Mangualde: Pedagogo LDA, 2010.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- JENKINS, H. *Cultura de Convergência*. 2. Ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- MATTAR, J. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- MATTAR, João. Games e gamificação em Educação. In: MOREIRA, J. António; BARROS, Daniela; MONTEIRO, Angélica. *Inovação e formação na sociedade digital: ambientes virtuais, tecnologias e serious games*. 1. ed. Santo Tirso/PT: Whitebooks, 2015.
- MORAN, J. *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- PACHECO, J. A. Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Rev. Lusófona de Educação*, nº. 17, Lisboa, 2011.

PRENSKY, M. Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: Senac, 2012.

RAFFAGHELLI, J. E. Apprendere in contesti culturali allargati. *Educazione e Globalizzazione*. Milano: Franco Angeli, 2012.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. *Regras do Jogo: Fundamentos do design de Jogos*. São Paulo: Blucher, 2014.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

SILVA, M. Docência presencial e *online*: sugestões de interatividade na cibercultura. In: DIAS, Paulo. OSÓRIO, António, RAMOS, Altina. *O digital e o currículo*. Uminho, Braga, Portugal, 2009.

SIQUEIRA, E. S.; BARROS, E. S.; MONTEIRO, D. C.; SOUZA, D. DAS G. DE; MARQUES, L. B. ALE RPG Jogo Digital para Aprendizado de Crianças em Leitura e Escrita. *RENOTE*, v. 10, n. 1, 2012.

- XX -

CURRÍCULO E SEXUALIDADE: DIRETRIZES QUE NÃO SÃO POSTAS NAS PRÁTICAS DA SALA DE AULA

Carolina Santos de Miranda
Gilvaneide Ferreira de Oliveira

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre o currículo, e muitas destas discussões sinalizam para maneiras diversas de tentar modifica-lo no sentido de torna-lo menos prescrito e estruturado numa perspectiva de um enquadramento de conteúdos conceituais específicos, pois acredita-se que a mudança desse olhar é um ponto crucial para tão almejada transformação do sistema educacional. Silva (2013) descreve o currículo e dentre seus escritos traz o currículo como uma arma para uma resposta que ecoa no sistema escolar, que é: O que ensinar?

Antes mesmo das teorias de currículo surgirem, o currículo já existia, nos processos educativos eram escolhidas as temáticas que deveriam ser tratadas, o termo currículo surgiu na necessidade de se organizar o conhecimento em áreas. Nessa base de currículo foi considerado apenas as áreas reconhecidas como ciência, mas esqueceram os temas que emergem do contexto e que fazem parte da construção do sujeito.

Gênero e Sexualidade nesse primeiro modelo curricular ficaram a margem, porém devemos reconhecer que as últimas versões do PCNs trazem a proposta de trabalhar sexualidade e gênero como tema transversal, mesmo que essa perspectiva ainda não seja a ideal, o movimento está acontecendo, se percebe um caminhar para a mudança.

Porém na prática essas teorias, muitas vezes, se restringem apenas ao papel, então será que a estrutura curricular de fato é efetuada na prática pedagógica dentro do contexto escolar? O que tem impedido ou dificultado que esse currículo seja posto em prática? Diante dessas questões, nosso objetivo com esse artigo é trazer a partir de uma revisão bibliográfica com base na perspectiva pós-crítica de currículo e como o tema sexualidade, é tratado nos referenciais

curriculares escolares, buscando compreender elementos de sua aplicação no cotidiano escolar e os impasses que impedem que essa relação tão necessária se faça.

A análise teórica sobre essa problemática se baseará em Tomas Tadeus da Silva para tratar das teorias de currículo, principalmente na perspectiva pós-crítica, como Também nos trabalhos de Elizabete Macedo e Alice Cassimiro Lopes; em Jimena Furlani e Mary Neide Figueiró para a discussão associada a gênero e sexualidade. Para procurarmos resposta a nossa pergunta geradora, utilizaremos artigos recentes sobre a ligação da teoria curricular com a prática pedagógica.

Diante do exposto este artigo está dividido em pontos teóricos, o primeiro trazendo a concepção pós-crítica do currículo, o segundo ponto discute a forma como gênero e sexualidade são tratados nos PCNs e o último é uma revisão sistemática de trabalhos que mostram o déficit na ligação entre currículo e prática pedagógica.

O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA

O currículo atual se encontrar em um movimento de debate sobre suas estruturas, diante do que tem emergido na contemporaneidade não podemos insistir em continuarmos com o modelo tradicional curricular. De fato se faz necessário um expressivo investimento para que se possa estabelecer um olhar no viés pós-crítico para que a realidade da nossa sociedade atual possa dialogar nessa perspectiva e assim estabelecer um repensar das diretrizes curriculares. Esse diálogo tem acontecido e muitos temas contemporâneos tem sido agregado a matriz curricular no entanto, a distância entre pensar, o dizer e o fazer ainda é grande demais para se identificar expressivas transformações nos contextos escolares.

Segundo Silva (2013) no mundo contemporâneo a diversidade de modos culturais tem sido muito debatida. Dentro desse contexto surge a conexão entre currículo e multiculturalismos. O multiculturalismo é um movimento ambíguo ainda segundo Silva (2013), pois por um lado é um movimento legítimo de reivindicação de grupos culturais dominados pelo reconhecimento de suas formas culturais, como pode ser visto também como uma solução para os problemas que a presença de grupos raciais coloca em algum contexto para a cultura dominante.

Por esse aspecto ambíguo o multiculturalismo se torna uma importante arma de luta, pois traz para a esfera política uma compreensão de diversidade cultural que por muito tempo esteve restrita a campos especializados como a antropologia (SILVA, 2013).

O multiculturalismo veio para desestabilizar o pensamento crítico acerca de currículo, pois ele trouxe um novo elemento que deveria ser considerado, a diversidade. Diversidade dentro de suas formas mais diversas, não só de raça e etnia, mas de gênero e sexualidade por exemplo. Ela tirou o foco das relações do poder das disputas entre classes sócias e mostrou que dar acesso igual ao currículo hegemônico não era o suficiente para humanizar os sujeitos.

Silva (2013), traz outros elementos que segunda perspectiva pós-crítica deve estar presente e ser discutido de forma transversal no currículo. Como as questões étnico-raciais, que devem fugir de uma perspectiva essencialista e considerar as representações culturais. E as questões de gênero e sexualidade que devem vir dentro da perspectiva *queer* que acredita que se faz necessário fugir totalmente as normativas, que vai além de conceber sexualidade como uma construção sócio-cultural-histórica, ela acredita que precisamos também para de querer enquadrar os sujeitos dentro de padrões de gênero sexual, ela questiona isso e diz que não precisamos delimitar a qual gênero pertença ou qual seria minha identidade sexual (MISKOLCI, 2013).

Por isso o terreno de discussão de gênero e sexualidade dentro de uma perspectiva pós-crítica está sendo tão debatido nas políticas curriculares, justificando nossa discussão nesse artigo, que prossegue mais acentuada dentro dessa questão no próximo tópico.

SEXUALIDADE E GÊNERO, COMO SÃO PROPOSTOS NO CURRÍCULO? COMO SÃO PERCEBIDOS PELA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA?

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) têm como proposta orientar os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender, segundo o Ministério da Educação.

Nesse documento podemos encontrar proposta para todos os níveis de estudo escolar, desde a educação infantil até o ensino médio, como também para todas as áreas de conhecimento, inclusive reservando um espaço para trazer

temas transversais, dentre eles a discussão de gênero e sexualidade que são tratados dentro de um bloco teórico chamado Orientação sexual.

Desde já me inquieta o termo usado, pois orientação remete na minha concepção a condução, e sexualidade não pode ser conduzida por alguém ou para alguém, porém segundo Furlani (2005) o termo orientação foi adotado nos documentos oficiais da educação pois ela representa no meio sistematização do trabalho pedagógico enquanto o termo educação sexual para eles remete a visão higienista e a ideia de transmissão.

Porém acredito que o termo educação sexual seja mais adequado pois dentro de uma perspectiva de educação emancipatória, pensada por Freire (1983), concebe o aprendizado como processo, o professor como mediador e tudo isso em prol da construção do sujeito, com a perspectiva de disponibilizar elementos facilitadores desse processo, por isso dentro dessa vertente teórica faz sentido utilizar o termo educação sexual.

Figueiró (2014) destaca alguns momentos que nos PCNs as questões de gênero e sexualidade são tratadas dentro da perspectiva emancipatória, quando lembra da importância do respeito as diferenças e a consideração da influência da cultura na construção dos conceitos de gênero. Diante disso pode-se perceber uma tentativa da estrutura curricular em tentar se afastar do modelo tradicional pedagógico.

Também existe outro fator positivo, que é os PCNs trazer a sexualidade desde o início como um eixo de conhecimento que deve ser tratado de forma transversal.

Temas transversais dizem respeito a conteúdos de caráter social importantes a serem incluídos no currículo, de forma “transversal”, ou seja, não como uma área específica de conteúdo, mas ministrados no interior das várias áreas de conhecimento, passando cada uma delas (FIGUEIRÓ, 2014, p. 62).

Quirino (2014) vê a transversalidade ligada à dimensão didática que vê o conhecimento sendo trabalhado de forma integrada, inter-relacionando não só as disciplinas, mas todos os contextos que envolvem a vida do sujeito assumindo assim a dimensão complexa de sua existência

Porém acreditamos que a sexualidade dentro do contexto escolar deveria ser tratada guiada pelo olhar pós-crítico, que considera as questões ligadas a alteridade, identidade, e a emancipação dos sujeitos, e acrescenta que se pode ir além de apenas identificar, revelar e criticar as relações de poder existentes para

libertar os oprimidos. Furlani (2011) traz a abordagem *Queer* que não basta apenas conquistar o respeito e a tolerância para o tratamento da sexualidade no contexto escolar, se deve problematizar a forma como esse tema é tratado e de forma provocativa abalar as estruturas tradicionais para desconstruí-las, só assim haverá uma quebra das relações de poder que estão no entorno das questões de sexualidade e gênero, não só na escola, mas na sociedade como um todo.

De fato existe um esforço nas bases curriculares da educação para envolver as várias temáticas que envolvem a construção do sujeito inclusive as questões de gênero e sexualidade nas práticas educativas escolares de uma forma emancipatória, ainda não é o suficiente, mas o importante é que se iniciou o caminhar, o grande problema está em aplicá-los, em vivê-la integralmente na realidade cotidiana das escolas.

CURRÍCULO X PRÁTICA – A LINHA TÊNUE ENTRE ESTÁ PROPOSTO E PÔR EM PRÁTICA

O currículo é uma diretriz documental que serve para orientar a prática, ele tem se disposto a tratar de variados conhecimentos que constituí os sujeitos do contexto escolar, mesmo que ainda não esteja dando conta da demanda contemporânea, podemos perceber até o momento um caminhar para a mudança.

Porém para um prosseguir na educação a relação currículo x prática é essencial, sendo assim, será que de fato as diretrizes desses documentos estão sendo usadas como referencial para as práticas dentro do contexto escolar, assumindo a dinamicidade que emerge desse contexto?

Alguns estudos trazem respostas para a nossa indagação, Rufino et al. (2013) em seus estudos contataram que os professores do ensino básico têm dificuldades de trabalhar em suas práticas com o eixo temático do gênero e sexualidade. De fato o grande problema vem da base formativa desses professores como a falta de discussão dessa temática na formação inicial e na formação continuada quando se discute questões ligadas a gênero e sexualidade geralmente é dentro de uma perspectiva ligada a sexualidade para a reprodução. Porém eles detectaram que mesmo nos PCNs existir nos cadernos de questões transversais os professores não tem acesso a esses documentos, principalmente porque no próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas a sexualidade não é apresentada como um tema que deve ser tratado transversalmente.

Leão e Ribeiro (2013) realçam a importância PPP para que a sexualidade descrita nos PCNs seja desenvolvida nas práticas pedagógicas, isso porque o PPP segundo os autores é a ponte entre os parâmetros curriculares e as práticas dos professores. Em primeiro lugar porque é um documento mais acessível a comunidade escolar em geral, em segundo lugar porque os envolvidos na construção do PPP precisam dos PCNs como base direcional e dentre os atores escolares que constroem esse documento existem professores de várias áreas de conhecimento que ao ter acesso a construção do PPP por consequência terão acesso aos PCNs e assim provavelmente aplicar essas diretrizes em suas práticas.

Além disso, Leão e Ribeiro (2013) discutem o fato de que mesmo que exista essa tentativa de silenciar a sexualidade no contexto escolar no fato de não proporcionar o acesso dos atores escolares as diretrizes curriculares, a sexualidade continua existindo e sendo tratada de forma oculta pois é parte da construção do sujeito.

Dentro de uma revisão bibliográfica acerca da prática pedagógica no tratamento das questões de gênero e sexualidade França e Calsa (2011) constataram que uma das causas da falta de realização do currículo vem também da parte do professor, nota-se um desinteresse do profissional da educação em buscar um suporte didático no currículo. O currículo esbarra a subjetividade dos professores, que por muitas vezes acham inatingíveis as propostas dos documentos.

O fato é que o currículo está para a prática assim como a prática está para o currículo, Lopes (2004) descreve a relação conturbada entre eles, pois as escolas por vezes são questionadas por não seguirem as definições curriculares e os educadores criticam o governo por desenvolver políticas que a escola não tem condições de aplicar. A autora também anuncia um grande problema que impede a realização das políticas curriculares:

Os efeitos das políticas curriculares no contexto da prática são, igualmente, condicionados por questões institucionais e disciplinares (Ball & Bowe, 1992). As instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as. (LOPES, 2004, pg.113)

Portanto a cultura é um ponto forte que embarreira a realização da política curricular, pois os PCNs, por exemplo, não podem ser pensados e

propostos da mesma forma para as várias regiões do Brasil, pois em cada uma delas existe a variante da cultura que vai influenciar a forma com que esse currículo vai ser posto em prática. Lopes (2004) reconheceu a força da cultura no currículo gera um hibridismo nos discursos atrelados a ele.

O olhar para o professor como ser humano que tem suas concepções formadas sobre humanidade e sociedade é necessário para a aplicação do currículo na prática pedagógica apontadas pelos estudos de Ricardo e Zylbersztajn (2002), pois muito do que vem proposto no currículo não faz sentido para o professor, muitas vezes foge do que o professor compreende como valores éticos e perspectivas de ensino nas quais já estão adaptados. O estudo sugere que a discussão de muitos dos conceitos propostos no currículo deve ser levada para a reflexão juntamente com os professores para que eles possam se apropriar das propostas e tentar então refletir sobre sua prática. Portanto os pesquisadores desse trabalho chegam a conclusão de que se faz necessário intervir em formação de professores que levem os professores a compreender melhor os conceitos educacionais que estão surgindo na contemporaneidade proporcionando a eles instrumentos teóricos para a reflexão de suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo escolar tem seguido o caminho que provavelmente o levará para uma mudança de suas bases, podemos ser otimistas nesse aspecto. Otimistas mas nunca displicentes, pois temos que nos manter atentos ao movimento do sistema que controla a construção desse currículo, principalmente as questões ligadas a gênero e sexualidade, sempre desconfiando das reais intenções descritas nesses documentos.

De fato existe um abismo entre o que está posto no currículo e a aplicação dele nas práticas pedagógicas, não apenas por um déficit na formação inicial e continuada dos professores, mas por tantos outros fatores que atravessam essa relação, como a cultura, as ideologias, a ignorância dos atores escolares como também o desinteresse na busca do conhecimento que parte dos professores.

Portanto compreendemos que se a relação currículo e prática for fortalecida, poderá contribuir muito para uma transformação nas bases estruturais da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Formação de educadores sexuais: Adiar não é mais possível*. 2. ed. Londrina: Eduel, 2014.
- FRANÇA, Fabiane Freire & CALSA, Geiva Carolina. Contribuição dos estudos de gênero a ação docente: problematizando a prática. *Trabalho apresentado no Seminário de pesquisa do PPE*. Universidade Estadual de Maringá, Maio de 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.
- FURLANI, Jimena. O bicho vai pegar! Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradigmáticos infantis. 2005. *Tese (Doutorado em educação)* Universidade Federal do rio Grande do Sul, Programa de pós-graduação em Educação. Porto Alegre.
- _____, _____. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- LEÃO, Andreza Marques de Castro & RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A (in) existência da sexualidade no curso de pedagogia: o currículo oculto em evidência¹. *Revista Ibero-Americana de estudos em Educação*, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Agosto, 2004.
- MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- QUIRINO. Glauberto da Silva. Prática docente em sexualidade e educação sexual no espaço escolar. Curitiba: Appiris, 2014.
- RICARDO, Elio Carlos & ZYLBERSZTAJN, Arden. O ensino das ciências no nível médio: um estudo sobre as dificuldades na implementação dos parâmetros curriculares nacionais. *Cad. Brás. Ens. Fís.*, v. 19, n.3: p.351-370, dez. 2002.
- RUFINO, Camila Borges, PIRES, Laurena Moreira, OLIVEIRA, Patrícia Carvalho, SOUZA, Sandra Maria Brunini, SOUZA, Márcia Maria. Educação sexual na prática pedagógica de professores da rede básica de ensino. *Rev. Eletr. Enf.* [Internet]. 2013 out/dez;15(4):983-91.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

- XXI -**SOBRE A PROLIFERAÇÃO DO DISCURSO DA
FALTA: APROXIMAÇÕES ENTRE OS DISCURSOS
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO E
TECNOLOGIA**

Carolline Septimio

INTRODUÇÃO

O espaço escolar tem sido alvo de muitos debates, seja por seu aspecto transformador seja pela continuidade de práticas “arcaicas”. Nesse espaço único, prolifera-se um discurso que permeia a necessidade, a carência e a falta de conhecimentos por parte dos professores ao mesmo tempo em que são eleitos como a base da escola, os elementos-chave para a continuidade da instituição escolar.

Entendemos que a escola surge como a materialização concreta do tempo, que separa ou retira os alunos para fora da ordem social e econômica mas para dentro de um tempo igualitário o que permite aos jovens uma desconexão do tempo ocupado da família e da cidade/estado. A escola oferece a composição particular de tempo, espaço e matéria, para o tempo-feito-livre, e aqueles que habitam nele, transcendendo a ordem social. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 29)

A escola proporciona oportunidade a todos de deixarem seu passado para trás, bem como seus antecedentes familiares, e se tornarem alunos. Nesse contexto, o professor é alguém que trabalha em um mundo com ritmo diferente do mundo produtivo, um tradutor de palavras que se encanta pelo conhecimento, pela elevação do pensamento, pelo ensinar o que se ignora.

Nessa senda, Rancière (2015) nos apresenta um mestre que deixa para trás o seu passado e de seus alunos, que se vale do espaço escolar e seu tempo livre para tornar o “improdutivo” a verdadeira produção. Rancière nos apresenta o pedagogo Joseph Jacotot e a partir dele elaboramos esse ensaio teórico para discutir a proliferação do discurso da falta de conhecimento por parte dos

professores sobre questões que envolvam a educação especial e educação e tecnologia.

JUSTIFICATIVA

Jacotot lecionava como os demais professores, transmitia seus conhecimentos aos alunos de forma a elevá-los para sua ciência. Porém, o ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. (RANCIÈRE, 2015, p. 19)

Buscando a redução de situações de desigualdades para ir em busca da igualdade, Jacotot via a necessidade de instruir. A instrução entendida como uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzir ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora/degenera a reconhecer e desenvolver todas as consequências desse reconhecimento.

Do embrutecimento à emancipação, Rancière (2015) desenha uma relação entre o mestre ignorante, o desconhecedor do próprio conhecimento e a emancipação daqueles que se apropriam de sua falta. Relatando a experiência de Jacotot e a forma como ele iniciou seu trabalho junto aos seus alunos que aprendiam a língua holandesa, Rancière (2015) destaca a busca por uma experiência filosófica. Tal experiência ampliou suas expectativas quando Jacotot solicitou aos alunos que escrevessem em francês o que pensavam sobre o que haviam lido (em holandês), sendo uma surpresa quando percebeu que seus alunos, abandonados à própria sorte, haviam se saído muito bem.

Com esse exemplo, parece-nos necessário reverter a lógica do sistema explicador, ou seja, é o explicador que tem a necessidade do incapaz, constituindo o incapaz como tal. Explicar para alguém é antes de mais nada, demonstra-lhe que não pode compreendê-la por si só. A explicação é o mito da Pedagogia. (RANCIÈRE, 2015, p. 23)

Discutindo o conceito de extensão, Freire (2015) critica o entendimento do camponês enquanto ‘coisa’, objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser de transformação do mundo”. Dessa maneira, o extensionista ensina da forma que acha que se aprende, com alguém que saiba e um outro que desconhece. Freire (2015, p. 9) explica o objetivo de tal relação hierárquica é fazer do aluno (no caso, o camponês) um depósito que receba mecanicamente aquilo

que o homem ‘superior’ (o técnico) acha que o camponês deve aceitar para ser ‘moderno’, da mesma forma que o homem ‘superior’ é moderno.

Nessa senda, também afirmamos nossa compreensão, acrescentando outros ingredientes. Da mesma forma que o professor compreende sua relação com os educandos, compreende a si mesmo no momento em que se vê como aluno também. O raciocínio está na relação hierárquica de um não-saber atrelado sempre a um saber específico, técnico, cheio e estruturado. Vamos a este ponto com maior vontade.

No momento em que o professor troca seu lugar, passando a ser “inferior”, espera que outrem lhe ensine aquilo que ignora, como saberes voltados à educação especial e educação e tecnologia. Todavia, essa relação do não-saber não o torna aprendiz mas receptor, porque compreende a relação educativa enquanto extensão e não comunicação. Independente do lugar em que ocupe, o educador, que não se vê educador-educando, procurará uma relação bipartida, bipolarizada entre o que tudo sabe e ensina e o que nada sabe e tudo necessita aprender.

Sobre esse discurso da falta que nos ancoramos. A falta de conhecimento para os mestres lhes impõe a chancela de “maus professores”, pois não “dominam” o conhecimento ou não sabem “passá-lo” aos demais. Desconhecem as necessidades dos estudantes com deficiência, as práticas necessárias para que estes aprendam, permaneçam na escola e tenham êxito nas atividades. No mesmo pensamento sobre a falta de preparo os professores encaram o uso das tecnologias digitais: não compreendem sua formatação e, por conseguinte, não sabem utilizá-las. Porém, esse pensamento se baseia na prática que não compreende a educação a partir da comunicação. Nesse contexto, a falta não é elemento mobilizador, necessário e integrante comum do processo ensino-aprendizagem. A falta é elemento vergonhoso e descredenciador, é suficientemente capaz de deslegitimizar qualquer prática, experiência e história.

Acerca desse pensamento, Freire (2015, p.09) já nos advertiu de que

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante.

A busca se dá pela ausência, mas também pela crença de que nos fazemos sujeitos pensantes na relação com o outro, que também é sujeito. Portanto, existiria alguém com habilidade técnica suficiente para ensinar ao professor para que este também ensine ao seu aluno? Onde estaria o professor que “domina” o conteúdo diante das inúmeras vicissitudes da prática escolar? Não seria o fato ignorado mais importante para mover essa ação transformadora que é o aprender?

Inaugura-se uma relação permeada pela ignorância, pelo sentimento da falta que impulsiona, mobiliza, constrói, procura cartas sobre a mesa mas não as encontra. Reposiciona-se novamente e estabelece seus parâmetros de aprender e ensinar. Essas são as características potentes do espaço escolar: um local de conhecimentos encontrados na sua essência, combinados entre elementos simples e necessários, no qual é importante que não seja preciso dar as explicações, que a palavra do mestre tenha rompido a simples explanação que empobrece o pensamento.

O embrutecimento das palavras está no momento em que tudo é necessário dizer, como nas palavras de Beccaria “Àqueles a quem tudo é necessário dizer, tudo diria, inutilmente”. As palavras aprendidas pelas são aquelas cujo sentido penetra mais facilmente, de que se apropria melhor do seu próprio uso, sem a intervenção do mestre explicador.

A escola torna necessário que o aluno aprenda e o professor deve tornar necessário que haja instrumentos para isso. O ato de aprender podia ser reproduzido segundo Rancière (2015, p.33) por quatro determinações diversamente combinadas: por um mestre emancipador ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou por um mestre ignorante. (p. 33)

OBJETIVOS

Baseadas na obra “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual”, nosso objetivo geral é **analisar** a tendência do discurso da falta de conhecimentos específicos por parte dos professores para o trabalho com temas alusivos à educação especial e educação e tecnologia.

Como objetivos específicos buscamos **compreender** os conceitos de extensão e comunicação no contexto das relações hierárquicas de saber entre professor e aluno; e **discutir** as inovações tecnológicas e da educação especial frente aos saberes docentes

REFERENCIAL TEÓRICO

Não há fortalecimento no menosprezo, na deslegitimação de nossas práticas em virtude de algum não-saber. Na estrutura do sistema educativo, baseada em uma pedagogia da transmissão, o professor é transformado também em uma engrenagem da negação do desenvolvimento da própria voz, pelo seu desconhecer e de seus alunos.

Diante desses silenciamentos, fica o ruído que nos constrange: por que é tão penoso reconhecer o que nos falta? Por que é tão improvável perceber a riqueza do nosso desconhecer?

O saber comunicado desafia. Freire(2015, p. 68) afirma que “O melhor aluno de filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também”. Não acreditamos nos professores-dissertadores ou estudantes-dissertadores. Precisamos do risco, do diálogo e da problematização. A educação nos desafia, interroga e inquieta, traz consigo elementos que não hierarquizam educandos-educadores, mas sugere o pensar coletivo, o “pensamos”, na coparticipação dos sujeitos no ato de pensar que se dá na comunicação.

Para Freire(2015, p. 89) “ comunicação é dialogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Esse encontro é valorizado por Rancière (2015), o qual nos traz um mestre ignorante que desconhece seu próprio saber e vive a busca pela emancipação daqueles que, como ele, se apropriam de sua falta para saber um pouco. O não-saber de Jacotot leva-o a uma experiência dialógica; sua ignorância não traz a incapacidade medíocre ou insegurança que leva ao fracasso.

O dever dele e de seus alunos não é escutar e obedecer, mas construir elementos possíveis para transformar, emancipar, “correr o risco” de pensar. Não há mudança sem confronto com a realidade, portanto, o próprio desconhecer impõe uma capacidade crítica para tê-lo.

A tendência do discurso da falta de conhecimentos específicos por parte dos professores para o trabalho educativo, seu despreparo em face das mudanças e transformações modernas, seria a justificativa principal para a ausência do trabalho com temas que lhes são desconhecidos, ignorados, inexplorados. O discurso da falta de formação para o trabalho específico na educação parece buscar um “alguém” habilitado, específico, que saiba ensinar “de verdade”.

Aos que sabem pouco, trazemos um alento na esperança crítica freireana de que os homens podem fazer e refazer as coisas, a partir do seu não-saber que lhes concede o prazer da busca e do reconhecimento da ignorância, sob a qual podemos nos emancipar. Estamos com Rancière (2015, p. 11) ao dizer que

Quem estabelece a igualdade como *objetivo* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser colocada antes.

Ao destacar as benesses e contrapontos das inovações tecnológicas no contexto escolar, Dussel (2011) elabora três dimensões que são redefinidas com a presença dos meios digitais no contexto escolar: 1- Organização Pedagógica da aula; 2- Noção de cultura e conhecimento; 3- Formas de produção do conhecimento.

Com relação ao primeiro item, a autora explica que a aula, como construção histórica, foi marcada por um mesmo formato: os alunos devem aprender as mesmas coisas, ensinadas por um único adulto, com um mesmo programa. Nesse ambiente, o uso de computadores e celulares fragmentam a atenção (antes, unicamente para o professor) além de extrapolar a barreira mundo-escola. Não se faz necessário sair do ambiente escolar para ter contato com o mundo.

Essas inovações também trazem a insegurança do professor. Antes, detentor do conhecimento, agora, suspeito de ser pego em contradição, aquele que falha, esquece, ou simplesmente, desconhece. Ao mesmo tempo em que o discurso da falta de conhecimentos fortalece a recusa do professor de envolver-se com as tecnologias, por não saber manuseá-la, também o afronta no sentido de possibilitar o acesso às informações por parte dos alunos sem o seu consentimento.

Nossas reflexões nos fazem crer na possibilidade de inovações tecnológicas trazidas por sujeitos que, empoderados e esclarecidos quanto aos seus benefícios, conseguem transitar no contexto escolar tensionando as questões do conhecimento através do uso dos meios digitais. Em que pese a importância desse fato, parece-nos sensato observar, pelas lentes dos próprios autores somadas às nossas indagações e posicionamentos, que o advento da tecnologia pode estar derramando “viño viejo en odres nuevos” (DUSSEL, 2011, p.01)

Contudo, resta-nos a tentativa de analisar essas práticas a fim de compreender o que faz da tecnologia algo tão significativo em meio a um espaço marcado historicamente por estruturas que lhes garantem os pilares da permanência, os muros da resistência e as janelas para a oxigenação, nem sempre bem-vinda, porém necessária para repolitizar debates como este, enlaçando tecnologia e educação.

Rancière (2015, p.11-12) nos convida a ter consciência dos paradoxos que passam a educação e fornecem sentido a ela, sabendo que

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação.

A busca pela chave do sucesso para a escolarização de estudantes têm frustrado boa parte dos educadores. No âmbito da educação especial, seguem educadores em busca de cursos na área da saúde em busca do domínio das diferentes “anormalidades”, como se o entendimento das causas, laudos e diagnósticos fosse o suficiente para a compreensão de toda a complexidade humana. Segue-se uma lógica medicalizante e patologizante.

Acerca dessa tema, Angelucci (2015) nos chama à razão para percebermos a necessidade de um projeto que pense a educação por um viés diferente da indústria da criação e emissão de diagnósticos. A autora resgata a importância de conhecimento de nossas culturas por nossa própria história, lembrando aquilo que nos fala Walter Benjamin (1994) acerca do narrador, tão necessário em um mundo no qual os fatos chegam com as explicações. É mister compreender que todo narrador só assim se faz mediante um ouvinte, ambos interessados no contar e ouvir histórias.

O resgate à figura do narrador mostra como cada um de nós já se sentiu estrangeiro no terreno escolar. Angelucci (2015) mostra como a escola guarda tesouros e, mesmo assim, insiste no seu ritmo industrial no qual o relacionar-se já não é protagonista. É preciso tempo para contar e ouvir histórias; narrativas de gentes.

Essas narrativas, o contar e ouvir história coloca professores e alunos numa relação longe de ser hierarquizada, longe de ter na falta de conhecimentos

um impedimento para a construção de saberes. É na narrativa de gentes, organizada pelo professor no espaço escolar, que se ancora o saber

é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade* a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. (RANCIÈRE, 2015, p. 23)

METODOLOGIA

Nosso artigo fundamenta-se a partir de referencial teórico que discute formação de professores, saberes docentes, cultura escolar, tecnologias digitais e educação especial. A partir de pesquisa bibliográfica, nosso ensaio, de cunho teórico, objetivou esmiuçar o debate fomentado na área, a partir da discussão de autores sobre o tema, problematizando o trabalho docente a partir da análise do livro “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” (RANCIÈRE, 2015).

Baseadas na obra supracitada, nosso objetivo foi analisar a tendência do discurso da falta de conhecimentos específicos por parte dos professores para o trabalho com temas alusivos à educação especial e educação e tecnologia. Sabendo que o despreparo dos professores é a justificativa para a ausência do trabalho com temas da educação especial e educação e tecnologia, trouxemos um espaço amplo para o debate que Rancière nos conduz do embrutecimento à emancipação, desenhando uma relação entre o mestre ignorante, o desconhecedor do próprio conhecimento e a emancipação daqueles que se apropriam de sua falta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELUCCI, Carla Biancha. A Patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis: Out, 2015.

BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

DUSSEL, Inés. *¿Vino viejo en odres nuevos?* Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías. In: VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital. 1. ed. Buenos Aires: Santillana, 2011.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 17a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: Uma questão pública.* Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013

RANCIÉRE, Jacques. *O mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.* Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

- XXII -**O CURRÍCULO DA ESCOLA DE GESTORES:
OPINIÕES DE EGRESSOS SOBRE ESSE
COMPONENTE DE SUA FORMAÇÃO**

Cássia do Carmo Pires Fernandes - IFMG (Campus Bambuí/Brasil)
Beatriz de Basto Teixeira – UFJF (Brasil)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra uma tese de doutorado (FERNANDES, 2015), cujo objetivo foi avaliar os resultados e efeitos do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB). Neste texto serão apresentadas as percepções de diretoras de escolas, egressas do PNEGEB da primeira turma (2008-2009) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), a respeito do currículo do curso tendo em vista as necessidades de sua atuação na escola.

Parte-se da premissa de que diretores com formação específica e fundamentada em um currículo coerente com as demandas da gestão escolar podem contribuir de maneira mais significativa para a qualidade da escola, contudo é necessário compreender a adequação e as implicações das políticas de formação. Nesse sentido, apresenta-se a questão direcionadora da pesquisa: O que os diretores escolares pensam a respeito do currículo e das contribuições do curso para a sua formação profissional e para a sua prática como gestor escolar?

Para responder tal questionamento, considerou-se adequada a abordagem qualitativa com a realização, no segundo semestre de 2013, de entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2004) com cinco diretoras de diferentes

municípios de Minas Gerais, selecionadas a partir de um conjunto critérios²², entre 102 respondentes de um *survey* parte de outra etapa da tese.

Para preservar a identidade das entrevistadas, cada uma será identificada com o seguinte código: G1, G2, G3, G4 e G5.

BREVE PERFIL DAS DIRETORAS E ALGUMAS PERCEPÇÕES SOBRE O CURSO

A idade das entrevistadas varia entre 35 a 58 anos, sendo que G3 e G4 possuem mais tempo como diretoras (10 a 15 anos) do que na docência (5 a 10 anos), já G2 e G5 possuem mais tempo em sala de aula (Mais de 20 anos) do que na direção (G5: 5 anos; G2: de 5 a 10 anos) e G1 tem o mesmo intervalo de tempo nas duas funções (10 a 15 anos). Quanto ao provimento do cargo, G1, G2 e G3 foram indicadas pelo prefeito e G4 e G5 foram eleitas pela comunidade escolar. Quanto à formação, G1 é pedagoga, G4 é licenciada em letras e G2, G3 e G5 são licenciadas em matemática, sendo que três delas cursaram outra pós-graduação *lato sensu* em subáreas da educação (Alfabetização e Letramento, Português e literatura, Séries Iniciais).

Para compreender aspectos mais gerais “sobre o Curso”, as percepções das entrevistadas foram organizadas em três categorias. Na primeira categoria, **motivação e expectativas**, as respostas (G1, G2, G3, G4) convergiram numa mesma expressão: *melhorar a gestão*. Para essas diretoras, o papel do curso na melhoria da prática da gestão seria o de fonte de conhecimentos, tendo como conceito central a gestão democrática. Nesse sentido, tinham a expectativa de ampliar seus conhecimentos e terem a fundamentação suficiente para se tornarem líderes da gestão democrática da escola, como representa a fala a seguir: “Ninguém lidera nada sozinho. A liderança precisa ser compartilhada! E eu acho

²² 1) ser diretor escolar; 2) atuar na mesma escola desde a realização do curso; 3) ter respondido que implementou o projeto-vivencial na escola; 4) ter Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); 5) maior tempo de direção; 6) atuar em uma escola que oferta todo o ensino fundamental.

que esse curso, se você falar assim: me fale uma palavra que você resuma o curso: é gestão democrática!” (G4).

Essa percepção pode ser interpretada como parte dos resultados do PNEGEB, coincidindo com um dos objetivos orientadores do currículo do Curso, que é promover a gestão democrática.

Outra categoria investigada foi o uso das **ferramentas tecnológicas de comunicação** do ambiente virtual de aprendizagem (PVAnet-UFV), sobre as quais são apontadas limitações, como a dificuldade em participar das salas de bate-papo e dos fóruns. A esse respeito Aguiar (2011) demonstra preocupação:

[...] um número significativo de cursistas nunca havia lidado com o computador, seja na vida cotidiana, seja em situações de caráter pedagógico. [...] É importante ressaltar que esse cenário é revelador da necessidade de maior estímulo e criação de condições objetivas de acesso às novas tecnologias da informação e comunicação aos diferentes profissionais da educação. Diante deste quadro, as coordenações nas Ifes tiveram que desenvolver estratégias diversificadas com o propósito de suprir esta dificuldade de parte dos cursistas, o que, certamente, propiciou, de um lado, novas aquisições aos cursistas, e de outro, a limitação do tempo destinado à efetivação da dinâmica pedagógica prevista. (AGUIAR, 2011, p. 74)

Mesmo diante dos problemas enfrentados, sejam decorrentes do acesso à internet, do próprio PVAnet ou da pouca familiarização com a linguagem virtual, as gestoras ressaltaram que, a partir do curso, criaram um sítio ou *blog* da escola (G2 e G5) e se interessaram por participar de outras formações na mesma modalidade (G1). Nesse sentido, o Curso desenvolveu a competência do uso das TICs na prática da gestão escolar, como previsto no componente curricular Oficinas Tecnológicas: “[...] promover uma reflexão sobre o uso dos recursos tecnológicos no ambiente escolar e auxiliar na construção e publicação do sítio da escola na *Web*” (BRASIL, 2012, s/p).

Conceito basilar em cursos de formação, a terceira categoria é a **relação teoria e prática**, compreendida pelas diretoras a partir das contribuições do curso em diferentes aspectos, como nas novas ações de gestão a partir das TICs (G2, G3). Outra compreensão refere-se ao empoderamento provocado pelos conhecimentos adquiridos que permitiram, segundo a Gestora 1, que ela desenvolvesse práticas de gestão democrática:

Com relação à comunidade, por exemplo, a implantação do conselho escolar que até então não tinha, eu consegui fazer,

implantar na época em que eu estava fazendo o curso, porque a gente leu muito sobre isso. Então eu achei assim, realmente uma gestão democrática, né! Não é só o diretor na escola. (G1)

Sobre a relação comunidade-escola, Paro (2002, p. 27) retoma a seguinte questão: “[...] Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?”. Nesse sentido, a participação é uma via de mão dupla, na qual a escola deve pertencer em essência à comunidade, apropriando-se dos problemas e soluções coletivas como instituição de transformação social que é.

Já as Gestoras 4 e 5 citaram as contribuições dos conhecimentos do curso para a elaboração do PPP da escola, sendo que a última reiterou o embasamento quanto à legislação educacional: “Então, a gente usou isso para ajudar o nosso PPP. A gente fez vários questionamentos, enviamos para os pais, depois nós tabulamos... e isso foi bem positivo! E quem fundamentou isso mesmo foi o próprio curso!” (G4)

Mais que aproximar teoria e prática em cursos de formação, a lógica correta seria romper com dicotomias existentes, num processo “[...] em que a prática seja o ponto de partida e de chegada, tendo a teoria como iluminadora desse processo” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, 174).

O CURRÍCULO E OS RESULTADOS DO CURSO EM DIFERENTES DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR

Visando a compreender os efeitos do curso para algumas das principais dimensões da gestão escolar (LUCK, 2009), foi formulada uma questão geral - *Pensando na sua atuação antes e depois de fazer o curso, de que maneira o curso contribuiu para ...*-, que era retomada antes de apresentar cada dimensão para que a gestora refletisse e dissertasse sobre. Esse cuidado foi tomado no sentido de as entrevistadas não perderem o foco com relação ao que mudou, principalmente porque haviam concluído o curso há quatro anos e, para buscarem na memória como eram suas práticas anteriores, teriam que rememorar, no mínimo, cinco anos.

a) Planejamento e organização do trabalho escolar

A respeito dessa dimensão, a maioria das gestoras afirmou que certamente contribuiu, todavia não sabiam especificar de que maneira contribuiu. A Gestora 5 destaca que as leituras e debates propiciados no curso ressaltaram a importância do planejamento e da organização para que “as coisas

não fiquem soltas”. Já a Gestora 3 foi categórica ao dizer: “[...] não acho que teve [contribuições] porque o que pediu a gente já faz”. Em síntese, para essa dimensão da gestão, não é possível estabelecer relação direta entre o curso e mudanças na prática das gestoras.

b) Liderança

Com a democratização do ensino a partir da década de 1990, o exercício da liderança tornou-se uma preocupação no ambiente escolar. Por isso, é um componente curricular relativamente novo em cursos de formação de gestores.

Ao serem indagadas sobre a atuação enquanto líderes da escola e como o PNEGEB contribuiu para o desenvolvimento dessa competência, as gestoras demonstraram interesse e certo conforto em falar sobre o tema.

É claro que o curso ajudou, porque, vamos dizer assim, ele amplia... amplia os horizontes da gente. A gente percebe que liderar é muito mais que mandar! Mandar é até fácil! Liderar que é difícil! [...] Então a liderança, no meu entendimento, é isso, é você conquistar aquele grupo ali e incentivar a vir com você. Então o curso faz o pensar e repensar, analisar e concluir que realmente tem que ter essa empatia do líder. (G4)

As gestoras se identificam e gostam de liderar, percebem a liderança como parte indissociável da gestão democrática e que o curso forneceu subsídios ao discutir o tema. Especificamente, as Gestoras 2 e 5 enfatizaram que já tinham esse perfil de liderança democrática antes do curso.

c) Autonomia da escola

No roteiro das entrevistas, a dimensão autonomia foi abordada de maneira mais geral. Mesmo assim, pelas análises das respostas, percebe-se que os conhecimentos adquiridos no curso contribuíram para fundamentar a prática. No entanto algumas gestoras aproveitaram o momento mais para um desabafo:

Bom, essa autonomia para mim é entre aspas, ela existe, mas tudo que eu faço eu tenho que dar obediência à Secretaria de Educação! Então, às vezes, nem tudo que a escola quer fazer, consegue! (G5)

Olha, na verdade, eu não tenho muita autonomia pra mexer com dinheiro não! Mexer com dinheiro é a secretaria, o único dinheiro que a gente mexe é só o projeto que a gente tem da caixa. Então a gente reúne, a gente tem autonomia pra isso. (G2)

[...] sabe qual é o problema do gestor – você não me perguntou isso, mas eu vou falar – ... o gestor, na verdade, ele é líder de um grupo que não pode fazer nada! [...] Você vê que aquilo ali tá errado, você sabe que aquilo ali não vai dar certo! Mas você só

tem aquele RH ali! E aí aquela turma não tá caminhando! Eu até falei outro dia: você quer que eu resolva? Me dá carta branca que eu resolvo! Resolvo de hoje pra amanhã! Eu coloco um professor ali que vai dar conta. Então, a gente sabe o que fazer, mas nem sempre pode fazer! Então a gestão pública esbarra é aí! Não é em número de alunos não! Estou sendo sincera com você, é isso que esbarra! (G4)

Diante desses relatos, é possível inferir que a falta de autonomia das gestoras em relação à secretaria de educação e/ou prefeitura e/ou legislação é um entrave para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e, como consequência, interfere no alcance dos objetivos da escola. Assim, mesmo o curso tendo contribuído para a formação das gestoras, os desafios para uma prática autônoma da escola (financeira, política, administrativa e pedagógica) são complexos.

d) Projeto político-pedagógico (PPP)

O PPP resume a identidade da escola a partir da sistematização de objetivos e metas a serem alcançados. Considerando essa centralidade, na estrutura curricular do curso, foi dedicada uma unidade ao estudo do tema – O Projeto Político-Pedagógico da escola: dimensões conceituais e metodológicas - Sala Ambiente Projeto Vivencial. O interesse das gestoras se refletiu nos TCCs, em que três (G2, G4, G5) escolheram trabalhar o PPP.

A gente já tinha quase que um modelo pronto, certo? [risos] A gente fazia muito cópias [risos]. Mas a gente trabalha assim, eu falo pra eles: gente, é a realidade da nossa escola! Não é a escola do outro, é a nossa! Então eu já tenho segurança de estar discutindo sobre isso, depois que eu fiz o curso, porque até então a gente ficava meio assim... fazendo cópia [risos]. (G1)

A Gestora 1 é direta ao assumir que fazia cópias e que o curso contribuiu para ressignificar o PPP em sua escola. Essa “segurança” que a gestora sempre credita ao Curso possui relevância quanto à construção de subjetividades.

e) Gestão democrática e participativa

Na análise dessa dimensão pode-se inferir que há um consenso quanto à autodeclaração das diretoras como democráticas, como representa a Gestora 4:

Embora a gente já tivesse uma linha bem assim... democrática! Mas, quando você vê na teoria que as coisas estão bem conspirando pra essa questão, a gente vê que o que está fazendo está certo! E a gente tem toda uma base teórica para justificar mesmo! Porque direção de escola é muita intuição mesmo! A gente tem que conhecer desde o telhado da escola até a urticária que dá no professor! (G4)

Cabe ressaltar que já era esperado que as entrevistadas se posicionassem como líderes democráticas, visto que modelos diferentes de liderança (autocrática ou liberal, por exemplo) possuem conotação negativa. Contudo, elas citaram algumas situações concretas, como as relatadas a seguir:

Mais reuniões, reuniões de módulo II, participar mais, ouvir mais, ser ponderada ao lidar com a equipe, de modo que a gente tivesse uma equipe de trabalho e não pessoas individuais, formar mesmo uma equipe de trabalho aqui dentro da escola. (G3)

O colegiado – ele não estava ativo, o colegiado de pais, tem pais, tem alunos e professores – a primeira coisa que eu fiz foi ativar o colegiado para que as decisões que a direção – eu, como diretora, junto com minhas vices – fosse também respaldada pelo colegiado. (G5)

A perspectiva da Gestora 5 não condiz com o verdadeiro conceito de gestão democrática, pois ela afirma que decisões eram tomadas antes e levadas ao colegiado apenas para serem respaldadas. Democrático mesmo seria levar sugestões, complementar com outras sugestões do colegiado, discutir todas elas e, então, votá-las.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (COM AS ENTREVISTADAS)

Ao final das entrevistas solicitamos às diretoras que apresentassem sugestões para novos cursos de formação, a exemplo da especialização em Gestão Escolar - o propósito dessa questão foi provocar uma avaliação indireta. Assim, apontaram os seguintes aspectos:

Talvez a coisa seria melhor se o município em si se responsabilizasse mesmo pra dar essa condição, porque é semipresencial – a distância, mas a gente tem que estar indo. Assim, eu senti dificuldade! Nós do grupo sentimos essa dificuldade de estar deslocando, porque a questão é, às vezes, até financeira para um hotel... (G1)

Seria um curso mais voltado para atividades práticas mesmo! Na praticidade mesmo de como a coisa funciona. (G3)

Eu acho que deveria ter mais experiências mesmo, sabe aquele momento em que há troca... uma explanação da vivência e a partir daquilo ali oferecer pra gente [...] conhecimento de outras realidades. (G4)

Eu acho que uma coisa, a cada dia tem surgido mais e a gente tem pouca formação é sobre os alunos com necessidades especiais. Eu acho que esse é um desafio muito grande que a gente está tendo na escola. E a gente trabalha assim com... intuição! Pura intuição! Na minha formação, eu não vi nada sobre como trabalhar com alunos com necessidades especiais! (G5)

A partir dessas percepções, é possível concluir que o curso poderia ter estreitado a relação teoria e prática e se aproximado mais da realidade escolar. O fato de a maioria das gestoras manifestar, no decorrer das entrevistas, dificuldade em exemplificar as contribuições do curso com ações cotidianas é um indicador de que a prática da gestão deve ser pontuada de outra maneira nos próximos cursos. Como parte de uma nova estrutura curricular, seria interessante também incluir estudos sobre inclusão e as diversidades de modo geral.

Por fim, mais uma limitação refere-se à responsabilização dos municípios no apoio aos cursistas, tanto financeiro para o custeio de despesas de deslocamento quanto na flexibilização da carga horária. Aguiar (2010) confirma tal demanda e acrescenta que a falta de tempo para estudo compromete a qualidade da formação.

A despeito dos problemas apontados em determinadas dimensões, numa análise mais geral, os olhares das diretoras revelam que Curso de formação em gestão escolar alcançou a problematização do eixo central de seu currículo: a gestão democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. A. Política Nacional de Formação Docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n° 1, especial, p. 161-172, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/08.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. Formação em Gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, p. 1-152, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/19968/11599>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL. *Informações Escola de Gestores*. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337:escola-de-gestores-da-educacao-basica-

apresentacao&catid=300:escola-de-gestores-da-educacao-basica&Itemid=693>. Acesso em: 30 mar. 2012.

FERNANDES, C. C. P. O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais. 241 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Mapeamento de práticas e seleção e capacitação de diretores escolares. São Paulo: Abril, Gerdau, 2011.

LÜCK, H. *Dimensões da Gestão Escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Dimensoes_da_gestao_escolar_%28livro_final%29.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PARO, V. H. *Gestão Democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2002.

- XXIII -

**OS DESAFIOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL PELA VIA DO ESTÁGIO E DA
SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL: A
PARTICULARIDADE DO ESTADO DO TOCANTINS**

Célia Maria Grandini Albiero

INTRODUÇÃO

O estudo **“Os desafios do processo de Formação Profissional pela via do Estágio e da Supervisão em Serviço Social: A Particularidade do Estado do Tocantins”**, visa explicar o processo de formação profissional do Serviço Social, trazendo em seu bojo as reflexões da categoria acerca do estágio e da supervisão no interior dos cursos de Serviço Social envolvendo coordenadores de curso, de estágio, docentes, discentes e Assistentes Sociais Supervisores das UFAs, bem como os documentos que expressam **o projeto ético político da categoria, o projeto de formação profissional e a política nacional de estágio**.

Os documentos pertinentes ao tema e que devem ser analisados cotidianamente pela categoria para absorção da direção social e política da profissão envolve o Projeto Ético Político do Serviço Social – respaldado pelo Código de ética (1993) e pela lei que regulamenta a profissão - Lei 8662/93; Projeto de Formação Profissional – Diretrizes Curriculares da ABEPSS – 1996; Política Nacional de Estágio – PNE – ABEPSS/2010.

Os eixos a serem discutidos são *a formação profissional do Assistente Social e os desafios do estágio e da supervisão em Serviço Social: a particularidade tocantinense*. Finalizando serão expostas algumas considerações acerca do tema, bem como os desafios a serem enfrentados pela categoria no estado do Tocantins.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL

Para refletir sobre formação profissional em Serviço Social é necessário pontuar algumas questões sobre a política do ensino superior brasileiro, pois uma das mais profundas reformas que ocorreu nestes últimos anos foi a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394, de 20/12/1996), trazendo no bojo de sua regulamentação uma radical alteração na educação brasileira, envolvendo o ensino superior. “Uma das primeiras tarefas das universidades, na vigência da nova lei, é a definição das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, em substituição aos antigos currículos mínimos.” (WANDERLEY, 1998, p. 15)

O grande desafio diante das exigências contemporâneas é formar profissionais capacitados para atuarem com competência através de uma formação universitária/profissional sólida, que propicie subsídios teóricos, éticos, políticos, técnicos e práticos, possibilitando o enfrentamento dos desafios dos novos tempos.

A posição demarcada pelas entidades representativas da nossa categoria é o compromisso com a luta pela educação pública, gratuita, laica, presencial, de qualidade e de relevância social, apoiando as Diretrizes Curriculares construídas pela ABEPSS, que assegure o Projeto Ético Político da Profissão e o de Formação Profissional.

Nos princípios fundamentais do Código de Ética dos Assistentes Sociais de 1993, temos o ponto de partida da construção do projeto ético-político da profissão, que parametra a formação profissional.

Este projeto ético-político tem em seu núcleo o reconhecimento da *liberdade* como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolher alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais (...). A partir dessas escolhas que o fundam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e a recusa do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo – tanto na sociedade como no exercício profissional. (NETTO, 1999, p.104-105)

Para consolidar este projeto, é preciso que os futuros Assistentes Sociais possuam uma formação profissional que garanta sua apropriação, sendo o estágio e a supervisão, espaços privilegiados de vivência e reflexão para o exercício profissional.

Assim, temos questões importantes já construídas coletivamente pela categoria que não podemos abrir mão, desqualificando assim a formação profissional, precisamos defender a direção social e política dada ao Projeto Ético Político na defesa dos princípios fundamentais da profissão. Este desafio deve ser enfrentado em conjunto com a formação e o exercício profissional, um compromisso coletivo da categoria.

Portanto, consideramos fundamental a formação profissional através de **cursos presenciais**, que possam dar conta de formar um profissional que tenha sustentação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para atuar com segurança, compromisso e ética.

OS DESAFIOS DO ESTÁGIO E DA SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL: A PARTICULARIDADE TOCANTINENSE

Na década de 1990 houve um esforço da categoria profissional, coordenado pela ABEPSS junto as Diretrizes Curriculares (1999). Os “*Princípios da Formação Profissional*”, ali expressos, norteiam o projeto de formação profissional do Assistente Social, envolvendo, a flexibilidade e organicidade do currículo na definição e articulação de disciplinas e outros componentes curriculares, com vistas a um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social; adoção de uma teoria social crítica; articulação das dimensões interventiva e investigativa do Serviço Social; garantia da ética em todas as dimensões da formação profissional e **indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional**.

Em estudos realizados em 2001, as diretrizes curriculares para a formação do Assistente Social apresentam uma estrutura inovadora, abrangendo um conjunto de conhecimentos indissociáveis e organicamente vinculados a três núcleos de fundamentação. Os fundamentos da formação profissional remetem a um conjunto de conhecimentos articulados e estruturados de forma inovadora, nesses três núcleos de fundamentação núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Essa nova lógica da estrutura curricular supera a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, não admitindo o tratamento isolado ou autônomo de nenhum de seus elementos constitutivos, nem seqüência e

hierarquia entre os mesmos. Articulam, portanto, conhecimentos e habilidades que se especificam em matérias, enquanto áreas de conhecimentos indispensáveis à formação do Assistente Social com perfil determinado (CARDOSO, apud ALBIERO, 2001).

De acordo com a Proposta Nacional apresentada pela ABEPSS: O *estágio* constitui-se numa *atividade curricular obrigatória*, que visa *a inserção do aluno no espaço sócio-institucional*, a fim de capacitá-lo para *o exercício do trabalho profissional*, com *supervisão sistemática*, tendo como base os *planos de estágio*. A ABEPSS aprovou as Diretrizes Curriculares em 1996, com ampla discussão nacional. Já o CNE aprovou as diretrizes curriculares em 2001 com modificações.

Então, o estágio é um momento de grande vivência a fim de garantir experiência para o aluno, mas é também um momento de dúvidas e conflitos que devem ser compartilhados com profissionais. Assim, a supervisão, é fundamental, pois através do diálogo e da reflexão, contribui necessariamente para a formação profissional do Assistente Social. Reiteramos, o estágio e a supervisão são elementos fundamentais ao processo de formação profissional do Assistente Social.

Diante do exposto, podemos afirmar a importância das UFAs acompanhar, de forma sistemática, o estágio por meio de uma supervisão direta, seja no espaço acadêmico, inserida na grade curricular, seja no campo de estágio, oportunizando ao assistente social supervisor uma capacitação continuada voltada a uma formação profissional de qualidade. É importante, ainda, ter uma política de estágio clara e transparente, que possibilite a qualificação profissional do aluno nos respectivos campos de estágio e que diferentes estratégias pedagógicas sejam desenvolvidas com o aluno e supervisor de campo, ampliando o repertório de ambos e fortalecendo os vínculos entre UFAs e campo de estágio. Também, rever as condições de trabalho do docente, para que este efetive um acompanhamento pedagógico condizente com as necessidades do aluno e exigências da proposta curricular.

É, portanto, o espaço do exercício profissional que possibilita ao aluno “mostrar” o que apreendeu e como utiliza os fundamentos teórico-metodológicos na leitura da realidade e o que assimilou na totalidade do curso, isto é, como a teoria ilumina a prática, conduzindo-o no processo interventivo. É, pois, o estágio que faz a mediação entre a academia e os espaços profissionais, necessitando com urgência de uma interlocução mais direta entre o estágio e as

demais disciplinas. O Estágio enquanto espaço profissional possibilita também detectar, através da Supervisão, as dificuldades teóricas e práticas do aluno, propiciando ao aluno oportunidades diversas de esclarecer suas dúvidas, de exercitar a prática, fortalecendo assim, a sua formação de forma competente e consistente. O aluno, através da participação no momento da supervisão, tem a possibilidade de posicionar-se, percebendo suas falhas, construindo novas fontes para que seu processo seja completo e efetivado, demarcando assim a obrigatoriedade deste momento ser processual e presencial.

É importante pensar a “formação profissional” não somente pelas exigências do mercado, mas pela construção de cidadãos capazes de desempenharem o seu papel de forma competente, envolvendo a ética e o compromisso com ações concretas, respaldadas pelo conhecimento teórico e habilidades técnico-operativas.

A supervisão demarca automaticamente a necessidade de avaliar que implica um compromisso ético e político, que, pressupõe domínio teórico e técnico, além de capacidade assertiva, de negociação e diálogo do docente e do assistente social supervisor para com os discentes, buscando a tomada de decisões de forma coletiva e compartilhada. Assim, as dificuldades emergidas no estágio acabam possibilitando um processo dinâmico, interativo e participativo na busca de construção de conhecimentos e compromisso ético-político.

Adentrando a **PNE – Política Nacional de Estágio** que é uma construção coletiva coordenada pela ABEPSS (PNE, 2009), os debates no coletivo demonstraram o caráter mobilizador e estratégico da mesma na defesa de uma formação profissional e como instrumento de luta contra a precarização do ensino superior.

A PNE visa à defesa do **estágio qualificado** e a categoria deve buscar estratégias para o enfrentamento das questões postas nas particularidades de cada UFA (Unidade de Formação Acadêmica). Este documento está posto na direção de construir parâmetros orientadores para a integralização da formação do Assistente Social no horizonte do projeto profissional. Esta política demonstra a necessidade do estágio supervisionado garantir a apreensão do significado sócio-histórico do Serviço Social; das condições de trabalho dos Assistentes Sociais, das conjunturas das instituições, do universo dos trabalhadores usuários dos diversos serviços e das políticas sociais.

Os **Princípios Norteadores** da realização do estágio se expressam resumidamente em: Valores Éticos-Políticos profissionais – PEPSS;

Indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológicos, éticos-políticos e técnicos-operativos; Garantia da Ética – elemento transversal; Articulação entre formação e exercício profissional; Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo numa ação conjunta; Articulação entre universidade e sociedade; Unidade entre Teoria e prática; Interdisciplinaridade; Articulação entre o ensino, pesquisa e extensão.

A política apresenta a concepção de estágio pautada nas diretrizes curriculares e considera o estágio supervisionado como um processo **didático-pedagógico** de responsabilidade das UFAs. Fica explícito na PNE que o **processo de supervisão** pressupõe supervisão conjunta pelo supervisor acadêmico e de campo, que requer encontros periódicos e sistemáticos – atribuição privativa do Assistente Social.

A Carga Horária de estágio para o aluno deve pautar 15% das 3000h (carga horária mínima) e o oferecimento deve ser em diferentes níveis de 2 a 4 semestres e a atividade do aluno no campo não deve ultrapassar as 30h/semanais. A supervisão acadêmica deve constar 3h/aula semanais. A supervisão acadêmica não deve ultrapassar o limite de 15 estudantes por turma.

Sem dúvida a PNE é um grande desafio da categoria e dos protagonistas deste processo de estágio, mas é a referência para uma formação profissional de qualidade e conseqüentemente para a efetivação do Projeto Profissional.

A PARTICULARIDADE TOCANTINENSE

O Estado do Tocantins, possui 14 cursos de Serviço Social, sendo 5 presenciais, 1 Público Federal no interior do estado, 01 público Estadual na capital e 03 privados (dois na capital e outro no interior) e 09 cursos a distância, sendo um Público Estadual e 08 privados. (LEITE, 2015).

O curso Público Federal é o 1º do Estado e o 2º da região norte, localiza-se a 80 km da capital, e possui 9 anos de existência e conta atualmente com aproximadamente 230 alunos, sendo 55 alunos em estágio, distribuídos em 25 campos de estágio em instituições públicas, formando apenas 8 turmas até a presente data.

O CRESS – 25ª Região possui aproximadamente 3006 Assistentes Sociais inscritos, tendo apenas 2291 ativos, sendo aproximadamente 789 formados em cursos presenciais, 1481 formados em cursos à distância e 21 não informaram. (LEITE, 2015).

O Estado do Tocantins é um Estado novo com aproximadamente 28 anos, com o seu 1º curso presencial em instituição privada com aproximadamente 17 anos. O 1º curso público através de uma **instituição Pública Federal com treze anos, e o curso de SS²³ com aproximadamente nove anos**. Já os cursos à distância deram início no Estado em 2004, com aproximadamente treze anos.

Dessa forma, os desafios com a formação profissional na efetivação do PEPSS são mais complexos, pois a abrangência do curso à distância é maior do que o curso presencial. Diante da realidade do Estado, a inserção do Assistente Social nos espaços sócio ocupacionais está em processo de efetivação, diante da necessidade deste profissional frente às demandas postas, pois os concursos públicos ainda são emergentes, em especial no interior do Estado. Os campos de estágio vêm crescendo gradativamente no Estado, com atenção ao interior na medida em que os postos de trabalho aumentam. Vale ressaltar que muitos municípios ainda contratam o profissional de Serviço Social sem concurso, necessitando assim uma luta da categoria através do CRESS na busca de seleção por concurso público desfazendo a cultura do “coronelismo”, e “nepotismo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente o exposto sobre o tema proposto tecemos algumas **considerações** para enriquecer o debate da categoria para refletir sobre o momento “privilegiado” do estágio e da supervisão, que envolve docentes, discentes e Assistentes Sociais Supervisores, visto que este momento pode oportunizar uma apreensão clara do real contexto da profissão – domínio teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo - apontando “sinais” significativos para o rumo das construções sócio-históricas da categoria, ao longo dos tempos, envolvendo: diálogo participativo; reflexões constantes; transparência nas divergências e concordâncias; busca constante, incessante e processual de aprendizagem e aprimoramento intelectual.

²³ O Curso de Serviço Social da UFT possui 55 alunos em estágio, distribuídos em 25 campos de estágio em instituições públicas.

Assim, através do ‘Estágio’ e da ‘Supervisão’ em Serviço Social, com o suporte técnico-científico do docente e do Assistente Social Supervisor, pressupõe envolver o aluno em um processo participativo possibilitando crescimento para um agir profissional qualitativo e comprometido.

As nossas reflexões estiveram voltadas ao profissional de Serviço Social inserido no contexto sócio, histórico, teórico, metodológico, político e ético, sujeito de uma profissão interventiva como é o Serviço Social que se depara com a precarização das condições de trabalho e fragilização da formação docente no ensino superior.

Diante do exposto, ressaltamos alguns aspectos considerados importantes no processo da supervisão sistemática, envolvendo o estágio acadêmico como foco de experiência e formação profissional: a possibilidade do Assistente Social Supervisor rever suas práticas e ter contato diretamente com as reformulações da profissão; a oportunidade do exercício dos alunos na articulação teoria-prática; o apoio e capacitação do supervisor; e a possibilidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem fortalecer a relação entre aluno, professor e Assistente Social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABEPSS. *Política Nacional de Estágio*. In: Revista Temporalis – ABEPSS – nº 17, Brasília/DF, 2009.
- ABEPSS. *Relatório da Oficina Nacional: O ensino do trabalho do assistente social*. Ano 3, suplemento (novembro de 2002). Brasília: ABEPSS, 2002.
- ALBIERO, C. M. G. *Na aquarela do Brasil: as cores se misturam na ‘supervisão sistemática’ e na ‘avaliação qualitativa’ no estágio acadêmico em Serviço Social*. Tese de Doutorado (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ALBIERO, C. M. G. *Ensinar e Aprender: Desafios Constantes na formação profissional em Serviço Social*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- ALBIERO, C. M. G. O estágio como ‘locus’ primordial para o exercício da avaliação qualitativa no curso de Serviço Social. *Revista Construindo o Serviço Social*. Bauru-SP. Instituto de pesquisas e Estudos – Divisão Serviço Social: Edite, nº 7, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL - ABESS. *Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional*. In: Revista de Serviço Social e Sociedade nº 50. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

BRASIL. Lei nº 8662, de 7 de Jun. 1993. Regulamentação da profissão de Assistente Social. CFESS, *Brasília*, 1993.

BRASIL. Resolução CFESS nº 273/93 de 13 de mar. 1993. *Código de ética profissional do Assistente Social*. CFESS, *Brasília*, 1993.

BRASIL. Resolução MEC nº 02 de 18.06.2007 – Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos a integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dez. 1993. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial, Brasília, 1996.

LEITE, R. S. *Uma análise qualitativa da formação profissional em Serviço Social: a perspectiva dos/as egressos/as atuantes referente à realidade do Curso de Serviço Social da UFT no Câmpus de Miracema*. Monografia (Curso de Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, Tocantins, 2015.

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. Capacitação em Serviço Social e Política Social: Módulo 1: Crise contemporânea, questão social e Serviço Social, Brasília: CEAD, 1999.

WANDERLEY, M. B. Formação profissional no contexto da reforma do sistema educacional. *Cadernos ABESS* nº 8, São Paulo: Cortez, 1998.

- XXIV -

**AMBIENTE ESCOLAR E EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE O
CURRÍCULO, A FORMAÇÃO E A PRÁTICA
DOCENTE**

Celma Tavares - UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

A articulação entre as políticas educacionais e de direitos humanos no Brasil ocorreu no período de redemocratização. Essa articulação em âmbito nacional, com influência de organismos internacionais, possibilitou ações de EDH a partir dos anos 1990, entre as quais, a criação da Secretaria de Direitos Humanos, a elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos - PNDH (1996, 2002, 2009), do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEEDH (2006), e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH (2012).

As perspectivas de avanço no ambiente escolar ampliaram-se com os Planos de Ação de Educação em Direitos Humanos para a Educação Básica, elaborados em 2010 pelas Secretarias de Educação dos Estados por iniciativa do Ministério de Educação. Contudo, a atuação das Secretarias no campo da EDH tem variado de acordo com o grau de institucionalização disponível em suas estruturas (SILVA; TAVARES, 2013).

A diferença, nesse contexto, pode ser observada nas escolas estaduais de Pernambuco, a partir de 2007, com o desenvolvimento de forma mais sistemática da inserção da EDH na rede pública de ensino; superando o caráter de ação pontual e agregando uma estrutura oficial e mecanismos na Secretaria de Educação de Pernambuco (SE/PE) que possibilitaram estender seu alcance para toda a rede. Por sua singularidade, essa experiência foi objeto de análise, com apoio da Facepe, por meio de pesquisa que investigou esse processo de inserção da EDH na rede pública pernambucana no período 2007-2014.

O estudo envolveu oito Gerências Regionais de Ensino (GREs), na Região Metropolitana do Recife (RMR) e interior do Estado, abrangendo 60 municípios. Foram aplicados questionários para gestores(as), professores(as) e educadores(as) de apoio em 215 escolas. Estes dados possibilitaram a análise das práticas e metodologias adotadas no trabalho de EDH. As entrevistas e dados secundários, por sua vez, ajudaram na compreensão do processo de inserção de forma mais ampla, quando foram realizadas ações como a criação de um arcabouço normativo-institucional e a atualização curricular. Em relação às entrevistas, com um total de 68 participantes, foram incluídos(as) gestores(as) e técnicos(as) da SE/PE e das GREs. No âmbito dos dados secundários, foram analisados relatórios, decretos e instruções normativas, todos relacionados ao tema.

Para fundamentar o processo metodológico do trabalho a opção foi pela abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986). No exame do material coletado, utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) por considerar-se que esta apresenta um conjunto de técnicas adequadas aos instrumentos aplicados. A análise teve como parâmetro categorias temáticas, onde foram observadas as regras de homogeneidade, exaustividade, objetividade e adequação.

Nesse percurso alguns parâmetros teórico-metodológicos da EDH orientaram a análise: o conceito de EDH em consonância com a normativa vigente; a formação que inclua conteúdos e metodologias construtoras do sujeito de direito; um currículo que articule conhecimentos, valores e ação e uma prática docente consoante com os direitos humanos (MAGENDZO, 2010).

Este texto apresenta e discute os dados do referido estudo, centrando-se nos campos do currículo, da formação e da prática docente.

CURRÍCULO: ENTRE A DISCIPLINARIDADE E A TRANSVERSALIDADE

O currículo é um elemento central para que a EDH possa permear todas as esferas do ambiente escolar. Nessa perspectiva é preciso entender o currículo não como o acúmulo de conteúdos distribuídos em disciplinas, mas como um instrumento que deve orientar-se por um processo de construção do conhecimento fundamentado na prática cotidiana, envolvendo contextos plurais.

Nesse sentido, é fundamental a visão do currículo como “rede de conversação” (SOUZA, 2005). Ele deve ter como foco a formação humana e ser

construído de forma democrática para contribuir com a humanização das pessoas. Isso denota uma concepção de currículo não linear, não individualizada, mas interdisciplinar.

Além disso, é preciso considerar que o currículo é “uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2007, p. 147). Pois existe uma “exigência ética de desvelar o jogo de interesses, ideologias e visões de mundo diferentes, discrepantes e às vezes antagônicas” que permeiam as decisões acerca do desenho curricular (MAGENDZO, 2006, p. 36).

O percurso de inserção da EDH nas escolas públicas estaduais de Pernambuco, por suas peculiaridades, e com base nos documentos da SE/PE, pode ser dividido em duas fases: uma que começa em 2007 e vai até 2010; outra iniciada em 2011 e em vigor. O conceito que permeou as ações da SE/PE nesta área foi a de EDH como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito, conforme estabelecido no PNEDH (2006).

Em linhas gerais, na primeira etapa, que atingiu toda a rede de ensino, a proposta de inclusão da EDH foi realizada por meio da oferta da disciplina eletiva de direitos humanos e também de forma transversal como tema gerador dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Na segunda etapa, a opção foi pela transversalidade nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio da rede regular, e pela oferta da disciplina obrigatória de direitos humanos nas escolas de ensino médio que funcionam em tempo integral.

Nesse contexto, o estudo realizado na rede pública estadual pernambucana indicou que no campo do currículo os(as) profissionais da educação apresentaram um entendimento comum: a necessidade de que EDH esteja presente. Porém, também afirmaram que esta ainda não se tem inserido nos conteúdos curriculares de forma sistemática.

De maneira geral, as opiniões coletadas no estudo giraram em torno da discussão sobre disciplinaridade e transversalidade da EDH. A forma como inserir a EDH no currículo é uma questão que suscita diversos posicionamentos. Entretanto, os debates sobre o tema na América Latina mostram que a maior efetividade nesse trabalho nos sistemas de ensino ocorre quando ela é mista, articulando disciplinaridade e transversalidade. Essa é também uma das opções sugeridas nas DNEDH (2012).

Nessa direção, a maioria dos(as) profissionais entrevistados (51% na RMR e 54% no interior do Estado) considera mais efetivo para o trabalho de

EDH mesclar as duas formas. Atualmente os dois modelos estão separadamente vigentes na rede pública estadual.

Ao mesmo tempo, foram apontados alguns problemas no desenvolvimento do trabalho, tanto na disciplinaridade quanto na transversalidade, como a ausência de formação na área e a dificuldade em utilizar metodologias adequadas.

FORMAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO DE DIREITO

O trabalho de formação em direitos humanos para os(as) profissionais da educação responde a uma necessidade assinalada em todos os documentos que se referem ao tema. Contudo, essa é uma das lacunas na formação de profissionais das diversas áreas no Brasil.

Ao organizar um processo formativo nesse âmbito, é preciso compreender que educar em direitos humanos significa ter a vida cotidiana como referência contínua, como também consolidar o aprendizado pela vivência, fazendo do exercício cotidiano da cidadania uma prioridade.

A pesquisa na rede pública pernambucana identificou que os(as) profissionais das GREs participaram nas formações da SE/PE e também tiveram iniciativas próprias nesse campo.

As formações da SE/PE se voltaram em um primeiro momento para a fundamentação teórico-metodológica dos direitos humanos, e em um segundo momento para eixos temáticos. No período da formação continuada específica para os(as) professores(as) da disciplina eletiva de direitos humanos, os conteúdos envolveram os fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da EDH, como também o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Foram utilizados textos de autores(as) como Vera Candau, Suzana Sacavino, Fábio Konder Comparato, Maria Victoria Benevides e o material da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. No caso das formações temáticas, foram priorizados conteúdos sobre meio ambiente, gênero, relações étnico-raciais, entre outros. De forma geral, a metodologia utilizada seguiu o formato de seminários e oficinas/grupos de estudo, e empregaram técnicas diversas, como exposição e debate, discussão de textos e vídeos, etc.

No âmbito das GREs, cada uma delas desenvolveu seu processo formativo com o foco em seu eixo temático de trabalho, já seja educação para a paz, gênero e diversidade, combate à homofobia, relações étnico-raciais, gestão

democrática ou mediação de conflitos. Em geral as formações ocorreram na Regional ou nas escolas.

É importante destacar que os processos de formação dos(as) profissionais nas diversas áreas de conhecimento são imprescindíveis para a implantação de políticas de EDH, considerando que esses conteúdos, geralmente, não fazem parte da formação inicial e continuada, e estão ainda à margem dos currículos.

Além disso, é preciso ter atenção com a maneira como as formações em direitos humanos são pensadas, organizadas e realizadas, uma vez que a condução desse processo é que vai possibilitar uma prática docente condizente ou não com a EDH. Nessa perspectiva, a formação deve propiciar o conhecimento e a experiência em direitos humanos, motivando sua promoção, e dar oportunidade à socialização dos preceitos e valores relacionados com essa área. A própria formação deve, desde o princípio, corresponder a esses valores, comportamentos e atitudes que se pretende socializar.

O enfoque deve passar pela abordagem interdisciplinar e multidimensional como forma de estabelecer um diálogo com os demais conteúdos e níveis do conhecimento. Uma formação em EDH que não dê preferência a essa questão será incapaz de romper com as representações e percepções prévias e proporcionar aos formadores(as) outro olhar sobre o qual assentar sua prática (CANDAUI, 2000).

O processo formativo desenvolvido pela SE/PE esteve em consonância com algumas dessas questões. Incluiu conteúdos específicos da área e os relacionados com ela por meio de diversas temáticas; fez uso de metodologias baseadas na interdisciplinaridade, na contextualização e na problematização dos conteúdos curriculares, por meio de seminários, grupo de estudo, oficinas pedagógicas, exposições e fóruns de discussão. No âmbito do trabalho realizado nas GREs e escolas estudadas, os conteúdos igualmente se articularam entre os específicos e os temáticos, e a metodologia privilegiou a exposição dialogada, o trabalho em grupo e a pesquisa. Por outro lado, ainda cabe assinalar que nos últimos anos as formações nesse campo foram tornando-se cada vez mais escassas.

PRÁTICA DOCENTE: OS MODOS DE FAZER EDH

A partir da análise do processo de inserção da EDH na rede pública estadual foi igualmente possível identificar sua influência no trabalho docente. O trabalho docente é compreendido como uma prática social, que integra saberes cognitivos, experiências curriculares e disciplinares (TARDIF, 2005) e que se relaciona ao processo de formação integral do ser humano.

Na perspectiva da EDH o trabalho docente deve, entre outras questões, desenvolver uma pedagogia participativa e incluir análises, críticas, conhecimentos e habilidades para a promoção dos direitos humanos; precisa adotar um processo de aprendizagem compatível com estes direitos, além de utilizar os conteúdos de direitos humanos de forma adequada para cada idade e relacionar a aprendizagem no campo dos direitos humanos com a experiência dos(as) estudantes (NAÇÕES UNIDAS, 2006, p.53).

No âmbito das GREs participantes no estudo foram identificadas trajetórias distintas no desenvolvimento do trabalho de EDH, em função das dinâmicas, problemas e necessidades das escolas de suas jurisdições.

Todas partiram de um trabalho de formação no período da disciplina eletiva de EDH; uma vez que era a demanda inicial para a área. Em seguida, continuaram com atividades em diferentes áreas temáticas. Além disso, foram identificadas várias ações das GREs, umas mais estruturadas que outras, para estimular o trabalho docente em direitos humanos, como a criação de comissões ou observatórios de direitos humanos e a realização de fóruns.

Cada forma de atuação adotada pelas GREs teve rebatimento nas atividades desenvolvidas pelas escolas, tanto no estímulo a priorizar determinadas temáticas, quanto nos caminhos encontrados para realizar o trabalho docente.

As trajetórias trilhadas pelas escolas variaram de acordo com o nível de articulação de suas ações e foram influenciadas por fatores como o envolvimento da comunidade escolar; a amplitude dos projetos; e as maneiras de abordagem dos conteúdos de direitos humanos. O que incluiu atividades mais pontuais, como gincanas e feiras de conhecimentos, até atividades mais sistemáticas como projetos interdisciplinares e específicos na área.

Assim, o trabalho docente em EDH foi desenvolvido com base em diferentes estratégias, materiais, conteúdos e enfoques. Foram utilizados textos, leis, livros, poesias e documentos oficiais, como o Estatuto da Criança e do

Adolescente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal. Mas também foram empregados vídeos, gibis, jornais e dados estatísticos.

Entre os conteúdos abordados, se destacam os seguintes: criança e adolescente; violência; gênero, direitos civis e políticos; história dos direitos humanos; movimentos sociais; meios de comunicação; cidadania; ética; questão étnico-racial; *bullying*, e diversidade sexual. Esses conteúdos foram tratados por meio de exposição dialogada, trabalhos em grupo, pesquisa, cine educação, produção de vídeo, oficinas, seminários e rodas de diálogo.

Dessa maneira, percebe-se que a condução das ações de inserção da EDH por parte da SE/PE e das GREs, por meio de seus documentos, formações e demais atividades relacionadas à área, repercutiu no trabalho docente que foi realizado de forma a incluir conteúdos e práticas que retomam a preocupação com as desigualdades e injustiças sociais e com as violações aos direitos humanos, contribuindo sobremaneira para a formação de uma cidadania ativa.

Por outro lado, ainda cabe assinalar que no processo de inserção da EDH na rede pública estadual de Pernambuco, seja no campo da disciplinaridade seja no da transversalidade, não há um acompanhamento sistemático por parte da SE/PE que indique como essas práticas se efetivam e se são desenvolvidas em conformidade com os princípios dos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de educação em direitos humanos no ensino formal representam um elemento fundamental para a construção de uma cultura de direitos humanos. Nesse contexto, a singularidade do trabalho realizado em Pernambuco, com o desenvolvimento da inserção da EDH na rede pública de ensino permitiu a análise dessa experiência com o olhar dirigido ao currículo, à formação e ao trabalho docente.

Dessa forma, entre outras questões, este estudo permitiu apreender que a maneira de integralizar a EDH ao currículo apresentou modelos de disciplinaridade e de transversalidade e que estes têm influenciado a prática docente em direitos humanos.

Ademais, foi possível identificar avanços e problemas ao longo do processo. Entre os pontos positivos destacam-se as estratégias utilizadas no trabalho docente e a diversidade dos modos de abordar os conteúdos de direitos

humanos. As estratégias foram diferenciadas de acordo com a realidade das escolas, tendo sido identificadas atividades mais estruturadas e sistemáticas que outras, entre as quais eventos pontuais, projetos interdisciplinares ou disciplina específica.

Por outro lado, as dificuldades mais frequentes no desenvolvimento desta prática são a insuficiência de conhecimentos no campo teórico e metodológico relacionado aos direitos humanos, a escassez de formações na área e de material adequado, e a ausência de monitoramento das ações. Cabe ainda assinalar que ante este quadro não são desconsiderados os problemas existentes para empreender um trabalho na área de EDH gerados pela sua contraposição aos princípios que norteiam as políticas educacionais das últimas décadas, que passaram a priorizar um modelo de organização do sistema escolar baseado na qualidade total e na avaliação pautada por um sistema classificatório.

Por fim, esses resultados são indicativos da importância de se investir nesses campos e reforçar o processo formativo e a produção do conhecimento para que essas lacunas possam ser superadas pelo sistema educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.

CANDAU, Vera. Direitos humanos na formação de professores/as. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 10., 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, DP&A, 2000, p. 1-13.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MAGENDZO, Abraham. (Org.). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago, Chile, OIE/Orealc/Unesco, 2010.

_____. *Derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago, LOM Ediciones, 2006.

NAÇÕES UNIDAS. *Plano de Ação para a primeira etapa do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*, 2006.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

SILVA, Aida; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Educação*, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

SOUZA, Ivânia de. *A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do Semi-árido brasileiro*. São Paulo, Peirópolis, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 2005.

- XXV -

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DA FAFIDAM SOB A ÓTICA DAS MATRIZES CURRICULARES DE 1984 E 2007²⁴

Cláudia Simone Lemos Almeida- UFPB (Brasil)

INTRODUÇÃO

Vivenciamos na contemporaneidade o aprofundamento das várias transformações ocorridas no mundo globalizado, a exemplo do avanço das tecnologias, que desde a Segunda Revolução Industrial no século XIX, tem se manifestado em grandes proporções, acentuando-se nas áreas da informática e das telecomunicações. É neste contexto que a educação se redefine permanentemente com o intuito de compreender e refletir sobre esses processos.

Sabe-se também que essas transformações não são definitivas, portanto, o grande desafio é acompanhar o movimento acelerado desses processos. Callai afirma que:

A grande questão é apreender/captar a dinamicidade do espaço que resulta de uma sociedade em movimento e que gera continuamente novas transformações, novas formas de constituição do espaço. O desafio é dar conta de realizar um ensino que seja dinâmico, que apreenda o movimento e a capacidade de transformação contínua dos espaços que estudamos (CALLAI, 2013, p. 117).

A formação do professor de Geografia precisa dar conta desta dinamicidade, e para que isto aconteça é preciso que este profissional tenha uma formação baseada numa matriz curricular que integre teoria e prática com o

²⁴ Trabalho de conclusão de curso apresentado em 2015 na FAFIDAM e orientado pelo Professor Mestre João César Abreu de Oliveira Filho.

objetivo de formar professores capazes de realizar reflexões e análises críticas sobre o mundo e, portanto, que este seja um formador de alunos/cidadãos crítico-reflexivos. “O desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo” (PIMENTA e LIMA, 2009, p. 12).

UM OLHAR SOBRE AS MATRIZES CURRICULARES DE 1984 E 2007: DIALOGANDO COM OS PERSONAGENS.

Discutir sobre currículo não é uma tarefa fácil, pois diante das suas múltiplas faces é preciso que se tenha um olhar aguçado para entender o verdadeiro sentido que este traz nas suas entrelinhas. Brzezinski (1998) afirma que o termo currículo é originário etimologicamente do latim *curriculum* e do grego *kurikulo*, significando o que gira ou está ao redor, ou o ato de correr, curva, atalho, pequena corrida e continuidade.

A década de 1990 foi marcada pela criação de documentos que regeriam a educação a exemplo da LDB e dos PCN, e também pelo o debate acerca das DCN que se efetivariam nos anos 2000. Essas mudanças tinham a finalidade de atender as políticas neoliberais propostas pelo Banco Mundial e FMI para a educação.

No âmbito dessas transformações, o curso de Geografia da FAFIDAM passou por uma reformulação na sua matriz curricular, no ano de 2007. Em linhas gerais essa reforma curricular inseriu novos componentes como as Oficinas em Geografia²⁵, as atividades complementares e a expansão da carga horária do Estágio Supervisionado, além da revisão de algumas disciplinas específicas. Esta nova matriz substituiu a anterior, de 1984.

Dissertando sobre a elaboração e o objetivo das matrizes curriculares dos cursos superiores, Leão (2013) expressa que:

A matriz curricular é definidora do caminho a ser percorrido pelo graduando nos cursos de Geografia e, assim sendo, sua elaboração é de grande importância no processo de formação do professor.

²⁵ As Oficinas em Geografia são disciplinas que se encontram na matriz curricular de 2007.

Ressalta-se, ainda, a importância do professor formador e do diálogo na formação da identidade profissional dos licenciandos (LEÃO, 2013, p.18).

CONHECENDO E CONVERSANDO SOBRE A MATRIZ CURRICULAR DE 1984

A matriz de 1984 era constituída por nove semestres, sendo que os dois primeiros semestres eram constituídos por disciplinas que não eram específicas da Geografia, tais como: Comunicação e Expressão I, Cálculo I, Introdução a Universidade e ao Curso, Metodologia do Trabalho Científico, Língua Inglesa Instrumental, Biologia Geral I, Introdução a Filosofia, Introdução a Estatística, Física I e Comunicação e Expressão II. Em conversa com uma ex-professora do curso de Geografia da FAFIDAM sobre essas disciplinas, ela disse: “É o seguinte, assim que o aluno entrava ele fazia um intermediário. O SI e o SII²⁶ eram dois períodos onde o aluno fazia como se fosse uma adaptação a universidade ao curso superior”.

Por meio desse mecanismo é que o aluno apenas no terceiro semestre começaria a ver as disciplinas ligadas à ciência geográfica. Ressalta-se, também, que a matriz foi construída no período da ditadura militar, e esse fato pode ter influenciado na escolha dessas disciplinas logo no início do curso, pois nessa época não era permitido o ensino da Geografia Crítica, e sim de uma Geografia mais quantitativa voltada para a difusão do patriotismo, do planejamento, ligadas principalmente ao modelo de Estado desenvolvimentista do período ditatorial.

Com relação às disciplinas ligadas a área de ensino na matriz de 1984, tem-se: Didática I; Didática II; Estrutura e Funcionamento de Ensino do 1º e 2º Grau; Prática de Ensino I e Prática de Ensino II. Vale ressaltar que as Práticas de Ensino que equivale aos atuais Estágios Supervisionados possuíam apenas quatro créditos cada uma e estavam localizadas nos dois últimos semestres do curso, ou seja, isso mostra que era uma matriz fundamentada no modelo curricular

²⁶ Semestre I e Semestre II.

tecnicista do 3+1. Em diálogo com a ex-professora sobre como era ministrada essas práticas de ensino, ela menciona que:

A prática de Ensino I, a gente ensinava aos alunos a fazer planos de aula, projetar os planos de aula e fazíamos treino, treinávamos os meninos dentro da própria sala de aula, a dar aula e a observar uma aula de um dos colegas. Então nós tínhamos fichas de observação, onde o colega ficava observando a aula de outro colega e ia colocando o que tinha sido positivo o que tinha sido negativo, e quando era no final da aula fazia uma avaliação da aula que foi dada. Na prática de ensino II, os alunos iam a uma escola levando um documento da FAFIDAM, buscando uma sala de aula para fazer treinamento. Ai ia fazer estágio nas escolas. Podia ser escola particular ou escola pública, onde eles davam 30 horas/aula. Podia ser escola de 1º ou 2º grau, se o aluno tivesse coragem de ir para o 2º grau ia, mas geralmente eles escolhiam o 1º grau, 5ª série, 6ª série (DEPOIMENTO DA EX-PROFESSORA).

Constata-se, diante dessas afirmações, a fragilidade na realização dessas práticas, pois a Prática de Ensino I era feita através de micro aulas, seminários. A ementa da disciplina mostra isso explicitamente, dizendo que esta teria que ensinar a fazer: “Micro- aulas. Planos de Aula e Regências de micro-aulas”. Ao invés de estarem vivenciando o espaço escolar, os licenciandos ministravam aulas para seus colegas. Isso mostra o distanciamento que havia entre universidade-escola, duas instituições importantes para a formação do professor, realidade que persiste até hoje nos cursos de licenciatura. Sobre essa vivência escolar Saiki e Godoi afirmam que:

O estágio supervisionado tem um papel fundamental na formação do futuro professor. É o estágio tanto de observação, como de regência que possibilita ao aluno as vivências das relações no cotidiano escolar, adquirindo informações e habilidades para formar o novo profissional (SAIKI e GODOI, 2007, p. 29).

Sobre a realização das práticas de ensino, alguns ex-alunos relataram o seguinte: “Fazíamos uma observação e duas regências. Só fiz a regência no ensino fundamental. Em dupla. No ensino médio não realizamos estágio. O professor achou desnecessário” (DEPOIMENTO DE EX-ALUNA).

Durante minha graduação participei de dois momentos como estágio supervisionado. Não foi uma experiência fácil. Além da gama de conhecimentos que se deve ter para enfrentar o desafio de ensinar, pude constatar que o curso não estava devidamente preocupado com essa minha atuação, que existem muitas

carências na preparação de como lidar didaticamente com inúmeras ocasiões com as quais nos deparamos na realidade de uma sala de aula (DEPOIMENTO DE EX-ALUNA).

A formação do professor dentro dessa matriz não poderia ser satisfatória, não podia atender os problemas da sociedade naquele contexto histórico. Quando questionado a ex-professora se a matriz de 1984 formava bons professores de Geografia, ela relatou,

Não, de jeito nenhum, ela não tinha nada de boa. Por que ela tava muito distante da realidade da região. Então a gente sempre questionou que as nossas cadeiras deviam ser cadeiras que tivessem uma visão regional da área, pra que a gente tivesse uma Geografia aquilo que o aluno desejava, aquilo que o aluno ia ensinar, aquilo que o aluno ia repassar para seus alunos. Então a gente nunca gostou da grade, a gente sempre achou que a grade deixava muito a desejar (DEPOIMENTO DA EX-PROFESSORA).

Ao longo de toda a matriz curricular, percebe-se o quanto ela estava voltada para uma Geografia Clássica Geral, não tinha uma relação com o local, não possuía uma aproximação com a realidade dos licenciandos do Baixo Jaguaribe.

REMEMORANDO AS TRAVESSIAS CURRICULARES DOS DOCENTES E DISCENTES NA MATRIZ DE 2007.

Para atender as normas vigentes nas DCN com relação aos cursos de licenciatura e visando melhorar a formação dos professores através de uma maior aproximação das disciplinas com a realidade local do aluno é construído o Projeto Pedagógico do curso de Geografia da FAFIDAM. O processo de construção se deu por meio de uma comissão formada pelos professores do colegiado do curso.

Dentro desse projeto encontra-se a matriz curricular de 2007. Essa matriz não possui as disciplinas que existiam nos dois primeiros semestres da grade de 1984, com exceção da disciplina de Introdução a Filosofia. Essa grade já começava com as disciplinas mais ligadas a área de Geografia. Ela também apresentava a divisão do curso em nove semestres.

A construção dessa matriz teve o acréscimo de alguns componentes curriculares ligados ao ensino, a exemplo das disciplinas de Oficinas em Geografia, que se divide em quatro somando um total de vinte créditos. Encontra-se também nessa matriz a disciplina de Geografia e Ensino, sendo que

ela aparece como obrigatória, diferentemente do que ocorria no modelo curricular de 1984. Outro fator positivo para a formação dos professores foi o aumento da carga horária dos Estágios Supervisionados, que nessa matriz são três, totalizando vinte e quatro créditos.

Mesmo com todas essas mudanças na sua estrutura, a matriz curricular de 2007 ainda deixa algumas lacunas a serem preenchidas para contribuir efetivamente com a formação do professor. Esse fato é constatado na pesquisa feita com os alunos do curso. Os estudantes que participaram da pesquisa pertenciam desde o segundo até o último semestre do curso.

Com relação às disciplinas de Oficina em Geografia que estão divididas em quatro ao longo do curso, foi perguntado aos licenciandos se estas têm contribuído para uma melhor formação didático-pedagógica. Há divergências nas respostas dos alunos, enquanto uns acreditam que tenham contribuído na formação, outros acham que elas não atendem seu real objetivo que é aproximar os conhecimentos específicos com a prática didática-pedagógica.

Outro componente que passou por uma reformulação nessa matriz foi às disciplinas de Estágio Supervisionado, que conforme o Projeto Pedagógico do curso:

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia – Modalidade Licenciatura é realizado em conformidade com as atividades previstas na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, desenvolvendo em três disciplinas: Estágio Supervisionado em Geografia I, Estágio Supervisionado em Geografia II e Estágio Supervisionado em Geografia III, contabilizando um total de 408 horas. É regulamentado pelo Regimento Geral da UECE e nos atos administrativos em vigor (PP, 2011, p. 14-15).

Dos licenciandos que participaram da pesquisa, apenas 11 já cursaram algum dos Estágios. Um dos questionamentos sobre os Estágios Supervisionados foi se estes davam conta da proposta didático-pedagógica de formação para o magistério. E as respostas foram as seguintes:

Da forma que está posto não. Precisa ser inserido logo nos semestres mais iniciais, diminuição das burocracias e que preze a vivência e a experiência do momento e a institucionalização o mais breve possível com as escolas da região. E que este seja remunerado (DEPOIMENTO DE ALUNO).

Eu acredito que o estágio supervisionado em parte não dar conta da proposta didático-pedagógica. Primeiro porque a preparação para o momento do estágio, apesar dos esforços dos professores

para mudar isso, deixa muito a desejar. Acredito que seria muito positivo uma disciplina, talvez até o estágio supervisionado I, que trabalhasse intensamente com debates, rodas de conversas, dinâmicas, na tentativa de apresentar o momento do estágio como algo simples, tranquilo, um momento importante e ápice na graduação (Mostrando para o aluno as ferramentas utilizadas em salas de aula). Colocando assim o estágio como momento esperado e não como o mais temido. Segundo, a universidade ainda encontra-se muito distante da escola e quando o licenciando chega para realizar o estágio sente isso com muita facilidade, então acho que deveria acontecer uma maior “política” de aproximação, conversa e planejamento entre coordenação de curso e coordenação de escola. Maior aproximação entre professor orientador, professor supervisor e estagiário e consequentemente aumento da quantidade de observações e regência (DEPOIMENTO DE ALUNO).

Os demais discentes entrevistados possuem a mesma opinião dos citados anteriormente, a única reflexão que alguns acrescentaram a essas proposições é o aumento da carga horária dos Estágios, pois consideram um curto espaço de tempo para entender toda a dinâmica da escola.

Por último foi questionado a um atual professor do curso, sobre o que ele acha das modificações de uma matriz para a outra. Se essas mudanças tinham melhorado a formação do professor.

Decerto melhorou. No entanto essa relação passa pelo fazer do professor. Ainda temos que avançar nesse sentido. A coordenação do curso faz trabalhos burocráticos, deveria estar discutindo a relação universidade x escola x realidade local, regional; bem como a relação professor x aluno em sua formação e seu campo de atuação, enfim, somente os estágios não dão conta da demanda da formação do licenciando. Temos que ampliar essa discussão no campo pedagógico de formação, bem como aprofundar essa questão. É algo que se constrói, não tem como alguém pensar essa questão em gabinete (DEPOIMENTO DE PROFESSOR).

Os professores também querem mudanças na estrutura curricular e na forma como as disciplinas são ministradas, mas também o próprio discente tem essa necessidade de transformação para que se avance quanto a formação dos docentes. Isso já é um avanço para que estas mudanças ocorram, visto que os mais interessados nelas são os professores e alunos do curso de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração que as matrizes curriculares significam o caminho a ser trilhado pelos licenciandos com o intuito de formá-los para a profissão docente, e que este componente traz no seu bojo uma série de fatos históricos de cada período, observa-se que as duas matrizes, de 1984 e 2007, norteadoras do curso de Geografia da FAFIDAM, possuem cada uma suas particularidades, pois ambas foram construídas em épocas diferentes, refletindo assim, contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos distintos.

No decorrer da pesquisa, observando as falas da ex-professora, do atual professor, dos ex-alunos e dos atuais discentes do curso, percebeu-se que cada matriz contribuiu de forma diferente para a formação dos professores, apesar de que ainda se tem semelhanças na estrutura de ambas, principalmente, no tocante as disciplinas específicas, pois estas sofreram poucas mudanças. As transformações maiores ocorreram nas disciplinas didático-pedagógicas como foi visto anteriormente.

Diante dos depoimentos e também do conteúdo das matrizes, nota-se que houve um avanço na proposta de melhorar a formação docente no curso, pois comparando as duas matrizes identifica-se que a de 2007 avançou na relação teoria e prática, procurando unir as disciplinas científicas e pedagógicas, mas que apesar dessa interrelação, ainda há insatisfações por parte dos professores e alunos com relação a matriz.

Faz-se necessário repensar, não apenas a matriz curricular do curso, mas todo o contexto que está inserido esse currículo. Não se forma professores apenas com os conteúdos das disciplinas, mas sim a partir das relações com os docentes formadores, da aproximação universidade-escola e do debate sobre como deve ser o currículo do curso, levando em consideração a vivência dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: RIBEIRO, R; BARBOSA, R. L. L; GEBRAN, R. A. (Orgs). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998. p 161-173.

CALLAI, H. C. A formação do professor da geografia: o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013, p. 117.

LEÃO, V. de P. *Os cursos de Geografia e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica*. In: ALBUQUERQUE, M. A. M; FERREIRA, J. A. de S. *Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: reformas curriculares em questão*. João Pessoa: Ed. Mídia, 2013. p. 15-45.

PIMENTA, S. G; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 12.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Reconhecimento do Curso de Graduação em Geografia FAFIDAM/UECE, v. 1. Limoeiro do Norte- CE, 2011.

SAIKI, K; GODOL, F. B de. A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. In: *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Editora Contexto, 2007, p. 26-31.

- XXVI -

A INTERNACIONALIZAÇÃO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: INFLUÊNCIAS SOBRE PERSPECTIVAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA OBRA DE JOE KINCHELOE

Cristina Freund (PUC-Rio; Colégio Pedro II)

Luisa Figueiredo do Amaral e Silva (PUC-Rio)

Maria Inês Marcondes (PUC-Rio)

INTRODUÇÃO

Paulo Freire, um dos principais educadores brasileiros, influenciou o pensamento de intelectuais, nacional e internacionalmente. Especialmente no exílio, Freire entrou em contato com importantes pensadores. Suas obras, traduzidas em diferentes idiomas, tiveram impacto sobre as teorias educacionais. Em meio a esse contexto, esta pesquisa procurou compreender a influência do pensamento de Paulo Freire no cenário internacional e como suas ideias contribuíram à reflexão de autores estrangeiros nas áreas do currículo e da formação de professores.

A pesquisa exploratória evidenciou um contexto de influência diversificado, incluindo autores de diferentes nacionalidades e áreas de interesse. Decidimos nos deter na obra de Joe Kincheloe, devido à forte presença de Freire nesta, que se propõe a “atualizar” o pensamento *freireano*. A pesquisa qualitativa utilizou a pesquisa bibliográfica, selecionado e lendo textos de Kincheloe, e teve por objetivo identificar e analisar a influência de Paulo Freire em sua obra.

O presente trabalho estrutura-se a partir de três questões: (1) como Paulo Freire influenciou Kincheloe?; (2) que conceitos são compartilhados por Kincheloe e Freire e que textos de Kincheloe fazem referência a esta influência?; (3) como Kincheloe aceita o desafio de Freire de reinventar seu trabalho (KINCHELOE, 2008, p. 169)? A seguir, apresentamos a seguir os principais achados dessa pesquisa.

INFLUÊNCIAS DE PAULO FREIRE SOBRE JOE KINCHELOE

O próprio Joe Kincheloe descreve a influência de Freire em sua vida. Relata que também teve sólida formação religiosa, protestante e fundamentalista, incomodando-se com a leniência da igreja com o “racismo”, “preconceito sexual” e “anti-intelectualismo” (KINCHELOE, 2001, p. 147). Descobriu a obra de Freire em um dos cursos de Religião, ficando “admirado com a coragem dos padres radicais e seus simpatizantes políticos, com os papéis sociais que desempenhavam na luta contra as elites poderosas do Brasil. A história da coragem e do engajamento de Paulo Freire imediatamente atraiu [a] atenção para sua pessoa” (ibid., p. 148).

Em seu bacharelado aproximou-se mais das ideias de Freire, “vendo nele um mentor político e intelectual sem paralelo” (ibid., p. 148). Já formado, desenvolveu e adaptou a *pedagogia do oprimido* em escolas públicas no Tennessee, EUA, na década de 1970.

No doutorado, formou um grupo de estudos sobre Paulo Freire. Colegas e professores, para quem seu “interesse pela obra freiriana era o mesmo que flertar com o satanismo”, questionavam que contribuições as ideias de um “radical” sul-americano trariam para escolas norte americanas. Para respondê-los, Kincheloe “voltava para casa e relia trechos da *Pedagogia do Oprimido*” (ibid., p. 150).

O encontro face-a-face com Freire e Nita o marcou profundamente, por seu “senso de humor” e “aura divina e humana” (ibid., p. 150), e relatou ser “capaz de vê-los vertendo determinados trechos de *Pedagogia do Oprimido* da esfera educacional para a romântica” (ibid., p.151). Perceber que Freire era “capaz de viver sua ideologia em cada aspecto de sua vida” (ibid., p. 151) contribuiu para a incorporação do conceito do amor radical à sua obra.

Em 2008, em uma revisão da contribuição de Freire à pedagogia crítica dez anos após sua morte, Kincheloe reforça a influência *freireana* em seu pensamento, desafiando pesquisadores a planejar novos caminhos em prol da evolução da pedagogia crítica.

Kincheloe referencia e valoriza a influência de Freire em sua vida, apresentando conceitos *freireanos* importantes para sua obra; tendo fundado, com Shirley Steinberg, o centro internacional do Projeto Paulo Freire (“Paulo and Nita Freire Project for the International Studies of Critical Pedagogy”) na

Universidade McGill, no Canadá. Trazemos, na sequência, ideias importantes partilhadas pelos dois autores.

CONCEITOS E IDEIAS COMPARTILHADAS PELOS AUTORES

Kincheloe aborda em sua obra a formação de professores como compromisso político, a pesquisa qualitativa e a teoria social crítica. Sua construção teórica comunga com Freire muitos conceitos importantes, inclusive a crítica à educação tecnicista para o professor. Também para Kincheloe, *educar é um ato político* (KINCHELOE, 2008, p. 164; FREIRE, 1983) e “pensar é realmente um ato político” (KINCHELOE, 1997, p. 157).

Como Freire (1983, p. 66, p. 98), Kincheloe questiona a *concepção e visão bancárias da educação* (KINCHELOE, 1997, p. 20; FREIRE, 1983, p. 120), sendo a *contextualização* imprescindível para a atuação *emancipatória* (KINCHELOE, 2001, p. 149; 1997, p. 89; 2006, p. 283). Retomando a tese de Freire (1983, p. 27) de que “[n]inguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, Kincheloe destaca ser arrogante, por parte do pesquisador crítico, “os esforços no sentido de emancipar ‘os outros’” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 284).

Freire (1983, p. 93) afirma que: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” e Kincheloe defende que o “amor radical está particularmente preocupado em promover formas concretas de justiça que emergem das circunstâncias históricas envolvendo homens e mulheres específicos” (KINCHELOE, 1997, p. 69).

Ter fé no potencial humano de *Ser Mais* (FREIRE, 1983, p. 95) é essencial, sendo inviável um projeto emancipatório com desesperança, como indica Freire: “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (ibid., p. 97). Kincheloe (2008, p. 165) assume que, “de muitas formas, Freire era o profeta da esperança da pedagogia crítica”, e define a pesquisa pós-moderna crítica como “uma pragmática da **esperança** em uma era de razão cínica” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 305, grifo nosso).

O pensamento crítico é central para ambos. Kincheloe registra que:

[...] a teoria crítica está preocupada com a extensão da consciência humana do homem ou da mulher como seres sociais. Um indivíduo que adquire tal consciência, poderia entender como suas opiniões políticas, crenças religiosas, papel de gênero,

autoconceito ou perspectivas educacionais têm sido influenciadas pela cultura dominante. (KINCHELOE, 1997, p. 115)

Sendo o ser humano um ser que se define na história, ambos rejeitam pedagogias não enraizadas numa visão histórica (FREIRE, 1983, p. 107-108; KINCHELOE, 1997, p. 69). Kincheloe reforça que a “história pode ser feita por seres humanos individuais com amor radical em seus corações e uma visão do que poderia ser” (KINCHELOE, 2008, p. 165, tradução nossa).

Kincheloe, como Freire, defende a indissociação entre palavra e ação, por meio de uma pedagogia crítica compromissada com justiça social. Assim, o desenvolvimento de “uma pedagogia crítica pós-moderna” não prescinde do “enfrentamento da grande negação da dimensão política da educação. Como Paulo Freire há muito argumenta, a política não influencia meramente um aspecto do processo educacional — ela forma todo ele” (KINCHELOE, 1997, p. 202).

Como compromisso político, a formação docente precisa considerar o “pensamento emancipatório *a la* **Freire** com seus três estágios de conscientização” (ibid., p. 82), a saber: (a): **um** - *os indivíduos aceitam as relações de dependências entre eles e as “estruturas sociais opressivas”*; (b) **dois** - *peças conscientes “da imposição de sua dependência”, conseguem agir, mas ainda sem “acertar a relação da natureza da relação entre o poder sociopolítico e seus mundos vividos”*; (c) **três** - a “conscientização” freireana, que, “tal como o pensamento pós-formal e ensino, se recusa a somente ler ou receber história, ela faz história (FREIRE, 1985, 63, 106; BRITZMAN, 1991, 25-6)” (KINCHELOE, 1997, p. 75, grifos do autor).

O currículo da formação parte de temas geradores e “as vidas dos alunos [futuros docentes] tornam-se fontes primárias para exercícios de leitura e escrita” (KINCHELOE, 1997, p. 211). Por isso:

Paulo Freire, como de costume, facilita nossa tentativa para conceitualizar uma forma democrática de educação do professor. [...] [Ela] prepara os futuros profissionais para construir o currículo em torno da construção do conhecimento usando os temas e condições das vidas das pessoas como blocos primários da construção. [...] Freire tem nos ensinado que é a partir desta informação que os professores identificam “as palavras e os temas geradores” que significam o mais importante conteúdo da matéria para um currículo emancipatório. (KINCHELOE, 1997, p. 211)

Para Kincheloe, a construção mútua dos sujeitos dos alunos e docentes é outro objetivo:

Paulo Freire e Ira Shor fornecem um importante *insight* na tentativa de explorar a experiência do estudante e integrar tal conhecimento dentro do currículo. [...] O conteúdo das matérias é ensinado dialogicamente com os alunos vendo suas vidas através de referenciais construídos pelo conhecimento das disciplinas acadêmicas. (1997, p. 228)

Propõe, assim, uma releitura pós-moderna de Paulo Freire, contextualizando-o para sua realidade. A seguir, indicamos como Kincheloe responde ao desafio de Freire reinvenção e contextualização histórica e cultural de seu trabalho.

RESPONDENDO AO CHAMADO DE REINVENÇÃO DE PAULO FREIRE

Kincheloe (2008, p. 163) discute os desafios e avanços da pedagogia crítica após a morte de Freire, respondendo à demanda de que seu trabalho seja reinventado, no momento histórico atual. Contextualiza princípios teórico-metodológicos para a formação docente e o ensino em uma educação *enraizada* na América do Norte, e imersa em desafios para pedagogos e pesquisadores críticos na era Bush – voltada a uma educação mais tecnicista e excludente. Entretanto, manteve-se fiel ao princípio da educação como “prática da liberdade”, que nega “o homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também [a] negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1983, p. 81).

Como aporte, Kincheloe propõe que os pesquisadores sociais – informados por estudos pós-coloniais, feministas, entre outros – considerem na evolução da teoria social crítica essas contribuições. Para a continuidade e amadurecimento da *pedagogia crítica e do oprimido* deve-se ouvir todas as vozes:

Em nossa reinvenção de Freire nesse contexto de evolução, precisamos aprender a ouvir a África, Ásia, América Latina e vozes indígenas. Sem diminuir em nada a Freire ou seus antecessores teóricos críticos, outras pessoas em todo mundo desenvolveram pedagogias do oprimido. O futuro da pedagogia crítica depende não só de nosso próprio compromisso com a ação social e inovação teórica, mas também de nossa boa vontade em aprender com as poderosas capacidades particulares de compreensão de outras pessoas sobre a possibilidade humana,

justiça social, e uma pedagogia emancipatória sempre em evolução. (KINCHELOE, 2008, p. 171, tradução nossa)

Kincheloe - e McLaren- por meio de uma *teoria crítica reconceituada*, contribuem para recolocar o trabalho de Freire numa nova condição social, pós-moderna. Na pesquisa crítica, o objetivo da teoria é revelar os processos da pedagogia cultural dominante; na educação pós-moderna, ela reforça a importância, legitimação e utilização do capital cultural do oprimido como forma de interpretação da realidade do indivíduo e de seu grupo.

Uma teoria social crítica para nosso milênio deve ser vista como um “mapa ou guia para a esfera social” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 283). Kincheloe propõe a *centralidade da interpretação*, ou seja, a *hermenêutica crítica*, como base para a teoria social crítica, desconfiando “de qualquer modelo de interpretação que alegue revelar a verdade final”, já que o “significado da experiência humana” nunca pode “ser plenamente revelado – nem para o pesquisador, nem para quem o vivenciou” (ibid., p. 291). A linguagem é um campo de disputas. Assim,

O pós-modernismo crítico [...] vê a relação entre a palavra e o mundo não simplesmente com o resultado da retórica ou textualidade, mas como o efeito do poder e da luta social. [...] [O] pós-modernismo crítico utiliza a análise textual e a desconstrução como métodos para encobrir o caminho como o poder opera. (KINCHELOE, 1997, p. 93)

A hermenêutica crítica busca problemas cotidianos “com as questões públicas do poder, da justiça e da democracia” e, na área dos estudos culturais, “tem desconstruído os textos socioculturais que promovem estereótipos degradantes dos descapacitados” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 291). Utiliza-se dos temas geradores para abordar os “aspectos centrais em uma análise social crítica” (ibid. p. 291). A pesquisa social crítica “torna-se, portanto, um esforço transformativo que não se incomoda com o rótulo *político* e nem tem medo de consumir uma relação com a consciência emancipatória” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 293).

Sobre a formação de professores, Kincheloe (1997) critica Piaget, por não avançar nos estágios do pensamento adulto, e traz a contribuição de William Perry (1970, apud KINCHELOE, 1997, p. 147), sobre os estágios do pensamento formal adulto, definindo que:

O pensamento pós-formal [...] é comprometido com o sistema crítico de sentido e a noção de justiça social que ele pressupõe; o pensamento pós-formal não é objetivo, ele é desavergonhadamente subjetivo com sua celebração da intimidade entre o conhecedor e o conhecido; o pensamento pós-formal não é simplesmente um estágio adulto de cognição, ele reconhece as expressões da pós-formalidade nos adolescentes; o pensamento pós-formal não procura simplesmente resolver problemas definidos e estruturados. [...] O pensamento pós-formal deixa a questão da certeza para a ciência cognitiva modernista. O conforto da incerteza nos permite a liberdade para experimentar e ser transformados pelo processo. (KINCHELOE, 1997, p. 149)

Futuros professores devem ser encorajados a lidar com a incerteza e a complexidade de sua atuação. A formação de professores para um pensamento pós-formal implica em ver o currículo com um olhar crítico:

Uma análise pós-formal do currículo é baseada no reconhecimento de que existem ordens explícitas de forças que moldam os acontecimentos da escola [...] Quando esta análise [...] é aplicada à educação, as implicações para a mudança são infinitas. (KINCHELOE, 1997, p. 155)

O pensamento pós-formal é, portanto, vinculado ao ato político de construção de novas possibilidades de ser, estar e ler o mundo:

A pós-formalidade torna-se não somente um ato cognitivo, mas um ato político, porque estas novas leituras libertam os indivíduos das interpretações oficiais dos códigos dominantes. Empregando esta análise construtiva, os professores pós-formais começam a ver as escolas como arenas de contestação nas quais os interesses de poder competem sobre o controle das representações do mundo. (KINCHELOE, 1997, p. 171)

Além disso, os professores devem perceber que a divisão corpo–afeto–conhecimento não tem lugar, pois “os reinos do cognitivo, do político e do emocional são inseparáveis no paradigma pós-formal” (ibid., p. 162).

Os pedagogos críticos devem atuar como detetives, sempre “interessados em descobrir estruturas sociais, discursos, ideologias, ontologias e epistemologias que mantenham tanto o *status quo* como variadas formas de privilégio” (KINCHELOE, 2008, p. 171). Em suma, Kincheloe defende uma pedagogia crítica inquieta, a ser apropriada pelos *oprimidos* de qualquer área do mundo, inclusive da América do Norte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A renovação por Kincheloe do trabalho de Paulo Freire incorpora novas teorias e referenciais, em uma proposta de teoria e pesquisa social crítica recontextualizada. Desta forma:

Baseados na sua epistemologia construtivista crítica, os pensadores pós-formais, como os teólogos da libertação na América Latina, não fazem apologia para começar um processo cognitivo tentando entender a perspectiva do oprimido (Welch 1985, 31). O caminho para encontrar uma alternativa para a perspectiva dominante, eles argumentam, é entender uma instituição a partir do ponto de vista daqueles que têm sofrido mais com o resultado de sua existência. (KINCHELOE, 1997, p. 166)

Por meio do diálogo multicultural, posiciona as ideias de Freire em um contexto onde as opressões podem se revelar nos planos mais diversos e não apenas nas classes sociais. Assim, o currículo escolar precisa considerar as relações de gênero, raça e classe, entre outras, a partir dos temas geradores trazidos pelos alunos.

Neste contexto, percebemos que, ao evidenciar a importância do conhecimento “subjugado”, Kincheloe destaca a relevância dos saberes dos alunos, e redefine de que consiste o conhecimento. Por isso, uma pedagogia situada, com o currículo construído pelo diálogo com o universo do aluno, é fundamental para uma educação que se pretenda dialógica, reflexiva, emancipadora.

Finalmente, reforçamos a força e atualidade das ideias de Freire, bem como a relevância da contribuição de Kincheloe para a “atualização” de sua obra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. O que é o método dialógico de ensino? O que é uma Pedagogia situada e *empowerment*? In: _____ *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 121-146.

KINCHELOE, Joe L. A Pedagogia do Oprimido e o papel desempenhado por Paulo Freire em minha vida. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Unesp. 2001. p. 147-151.

_____. *A Formação do professor como compromisso político: Mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Afterward: Ten Short Years - Acting on Freire's Request. *Journal of Thought*, Spring-summer, 2008. p. 163-171.

KINCHELOE, Joe L.; McLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZEL, Norman K; LINCON, Yvonna S. (orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.

- XXVII -

**PROBLEMATIZAÇÕES CURRICULARES E
PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PELAS
IMAGENS NARRATIVAS JUVENIS**

Danielle Piontkovsky
Maria Regina Lopes Gomes

INTRODUÇÃO

Nesse artigo buscamos evidenciar os múltiplos fios que enredam a tessitura de nossas pesquisas de doutorado²⁷, realizadas em escolas públicas de ensino fundamental e médio, que problematizam os *modos* como são tecidos e negociados os currículos em meio aos movimentos das redes cotidianas de saberes, fazeres, sentidos, afetos e poderes, entre tantas outras. Do mesmo modo, nessas pesquisas, tratamos das negociações curriculares em articulação permanente com os *processos de formação docente*.

Assim, nessa escrita, entrelaçamos alguns aspectos das pesquisas que colocam em análise certos modos de homogeneização curricular dos textos oficiais que reduzem “o currículo” a uma listagem de conteúdos e objetivos. Defendemos a importância de pensar as tessituras e negociações dos *currículos* em sua complexidade (MORIN, 2007) e interdependência com os conhecimentos que se tecem *dentrofora*²⁸ das escolas, nos diferentes contextos de pertencimento

²⁷ Pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Currículo, Cultura e Formação de Educadores.

²⁸ Lembramos que a junção das palavras, fazendo-as *novas expressões*, se dá, como bem explica Alves (2010, p. 55) por um “esforço presente nas pesquisas *com os cotidianos* de superar as heranças da Modernidade, entre as quais o pensamento em dicotomias, que foi tão necessário à lógica das ciências”.

dos praticantes cotidianos (CERTEAU, 1994) e que dizem respeito à produção e à negociação de políticas educacionais.

Consideramos que as redes de relações vividas nas escolas se constituem como *cotidianos* repletos de afetos e jeitos de *viverfazer* que distanciam e aproximam relações, culturas, políticas e cumplicidades, onde os estudantes e professores produzem suas vidas, resistem, silenciam, percorrem labirintos e constroem relações em múltiplas temporalidades e possibilidades de ampliação de seus conhecimentos. Sendo preciso, portanto, assumir “as escolas públicas como lugares (Certeau) onde, apesar de todas as pressões sofridas, a esperança é um dado de vida” (FERRAÇO, 2004, p. 79).

Nesse sentido, o interesse das pesquisas se amplia pelo “*fazer curricular cotidiano*”, ao considerar as *hibridizações realizadas e as redes de relações vividas* entre os sujeitos da pesquisa enquanto possibilidades de ampliação de *saberessentidos* e de *potência de vida*. Relações protagonizadas pelos *jovens* da escola pública que tecem currículos em redes múltiplas e compartilhadas, em processos inventivos dos quais buscamos nos aproximar...

Falamos, assim, de *criações juvenis* que tentamos acompanhar, estar junto, *conhecer melhor*... Falamos desses jovens em suas relações com a escola, os amigos, os professores... nos deslocamentos, nas redes em que produzem *saberesfazeres*. Enfim, cenas de uma captura sutil, da vida que é vivida como “obra de arte”, produzida em espaços fronteiros e em contextos múltiplos que criam percursos efêmeros de vida, singulares, como afirma Cordeiro (2009).

Jovens que são *transitoriedades*, percebidos por Aldo (FILHO, 2010), como praticantes de redes múltiplas, “agentes mais apreensíveis sob a perspectiva da multiplicidade do que da unidade”.

Assim, nossas pesquisas fazem constantes tentativas de tradução dos conhecimentos criados nas *redes cotidianas*... procuramos múltiplas formas de conceber e expressar esses conhecimentos, num movimento que requer “descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e de narrá-lo e aos diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 19).

E lembrando o que a professora Nilda ensinou...

[...] entendo que é preciso uma outra escrita para além da já aprendida. Há assim, uma escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) [...] que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de

dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa um outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES, 2008, p. 30-31).

...tentamos puxar múltiplos, diferentes e diversos fios; perguntar muito mais do que dar respostas (*não as temos mesmo!*); duvidar no lugar de afirmar... Enfim, buscar a criação de um texto com *imagensnarrativas* que contribuam com a possibilidade de “literaturizar a ciência” (ALVES, 2008), expressando outras maneiras, inclusive inventadas pelos *jovens* em suas tramas cotidianas, de conhecer e narrar o mundo, tecer currículos, disparar processos de formação, criar novos modos de existência!

E nesses processos de *escritainvestigação*, trazemos algumas *imagensnarrativas*²⁹ criadas nos movimentos da pesquisa que pretendem ajudar na aproximação da complexidade do vivido, “*potencializar a diversidade de sentidos tecidos [nas] redes de saberesfazeres*” (FERRAÇO, 2015, p.69). É como o autor afirma: “[...] o uso de *imagensnarrativas* em nossas pesquisas tem sido potente por se tratar de possibilidades *teoricopráticas* menos estruturadas/formais de se entender os processos educacionais cotidianos” (Idem, p.69).

Fazemos, portanto, uma tentativa de traduzir um pouco das *praticasteóricas* produzidas pelos sujeitos das escolas que, como ensinou Ferraço (2011), são também autores de discursos sobre currículo, protagonistas, portanto, dessas *praticasteóricas* curriculares. Praticantes que “inventam outras noções de currículo que, ao mesmo tempo se hibridizam (BHABHA, 1998) com as trazidas pelos textos governamentais, entre tantas outras que, por sua vez, são também híbridas” (p.25), produzindo os *currículos em redes*.

Apostamos, também, na força dos movimentos e experiências *juvenis* singulares que esgarçam as políticas oficiais de currículo e de formação que acabam, muitas vezes, reduzindo, desqualificando e invisibilizando as criações

²⁹ Ferraço (2015) explica ainda que são consideradas *narrativasimagens* “as falas, gestos, conversas, silêncios, objetos, escritas, fotografias, grafites, murais, cartazes, etc., enfim, algumas das múltiplas práticas experimentadas nos cotidianos das escolas que potencializam diferentes sentidos do que é vivido pelos sujeitos (p. 69)”.

curriculares pelos seus efeitos de homogeneização e padronização. Consideramos a potência inventiva presente nas ações desses sujeitos ao reconhecer que suas produções e processos de formação envolvem “documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas [por esses] praticantes do cotidiano” (CARVALHO, 2009, p. 179).

IMPLICAÇÕES TEORICOMETODOLÓGICAS E OS MODOS DE SER SUJEITOS...

Ao assumir a perspectiva de pesquisa *com* os cotidianos, lembramos que se torna fundamental a dimensão daquilo que é praticado, vivido, usado; importa o que está sendo feito; o “[...] entremado das relações das redes cotidianas nos diferentes *espaçostempos* vividos pelos sujeitos cotidianos” e que “acontecem nos processos de tessitura e contaminação dessas redes” (FERRAÇO, 2003, p. 163).

Assim, defendemos a impossibilidade de realizar uma pesquisa que supõe o *mergulho* constante nos cotidianos sem considerar as implicadas relações que são produzidas, os processos de formação das subjetividades em seus múltiplos *espaçostempos*, “bem como a articulação entre as circunstâncias das situações e nossas possibilidades de ação” (OLIVEIRA, 2003, p. 55).

E nessa tentativa de trazer um pouco dos movimentos cotidianos vividos e das redes que são tecidas nas invenções curriculares entre os jovens e seus professores e, ainda, por considerar as *imagensnarrativas* como “*potência de expressão da complexidade das redes tecidas pelos sujeitos praticantes do currículo*” (Ferraço, 2008, p. 31), apresentamos fragmentos de relatos feitos por professores e alunos.

São falas que surgem ao contarem das atividades que consideram interessantes, realizadas em sala de aula ou em outros espaços da escola! Falam de produções de um “fazer curricular” e de “processos de formação” que surge a partir de projetos pedagógicos, em situações propostas aos/pelos alunos, na realização de trabalhos em sala de aula, em criações para os eventos que acontecem na escola, enfim, experiências realizadas de forma coletiva e que podem, no entendimento desses *praticantes*, potencializar a tessitura de novos saberes, outros sentidos e efeitos diversos.

No bimestre que acabou nós também tivemos uma atividade bem legal... Foi sobre a questão do lixo na escola que era assunto do técnico. Aí nós fizemos o recolhimento do lixo que é jogado em vários pontos da escola, fora das lixeiras! E depois com a ajuda dos professores de Matemática e Estatística fizemos vários

cálculos... Simulamos a quantidade de lixo que seria produzida em dias, meses e até no ano inteiro. Depois montamos gráficos e apresentamos uma proposta pra Direção da escola, pedindo a instalação de mais lixeiras e que foram localizados pelo mapa, através do Google.

Esse ano fizemos um projeto interdisciplinar bem legal! Juntamos as diferentes áreas e criamos um projeto para discutir junto aos alunos diversos temas: *relações e direitos humanos, respeito aos idosos, alimentação, qualidade de vida, meio ambiente...* Na verdade, são temas propostos pelos PCN's e DCN's, mas a gente vai além dessas orientações... Resolvemos trabalhar esses temas porque achamos mesmo que são relevantes na vida dos nossos estudantes e que nem sempre são discutidos com a devida importância. E mais: quando eles criam, põem a “mão na massa”, os conhecimentos se ampliam muito, acho que é porque faz sentido pra eles [...] Os meninos têm muito potencial, a gente que precisa ajudar a canalizar, às vezes. Acho que isso é currículo, como você vive dizendo, não é?!

Nossos professores acertam em muitas coisas! Algumas propostas de atividades são bem interessantes e eles falam que a partir do que fazemos acabam planejando outras coisas... Dá para perceber que as nossas produções vão dando origem a outras atividades! Tipo assim, quando a gente faz alguma sugestão, muitos professores se reúnem e buscam alternativas de realizar, dar “cara” aos nossos projetos. Dia desses uma professora me disse que isso ajuda até nos planejamentos deles, faz com que estudem, pesquisando outras formas de trabalhar e ensinar. Achei massa!

Por tudo isso, nos enredamentos cotidianos das pesquisas e em meio a produções discursivas e imagensnarrativas, buscamos problematizar: Quem são esses sujeitos praticantes? Quais práticas produzem seus modos de ser sujeito? Quais redes são tecidas entre eles, em suas relações? Quais atravessamentos essas redes produzem nos currículos e nos processos de formação docente?

Um exercício pensado com Foucault que declara: “não é o poder (nem o saber) que constitui o tema geral de minhas investigações, mas o sujeito” (In: EIZIRIK, 2005, p. 22). Por compreender também que suas abordagens teóricas privilegiam a subjetividade sem, entretanto, *negar o sujeito*. De acordo com Passos (2008), Foucault desconstrói a noção de sujeito ideal, seja na forma do sujeito racional cartesiano, seja na do sujeito existencial fenomenológico.

De modo semelhante, Bhabha (1998) nos ajuda a pensar nessa multiplicidade de fluxos que constitui as redes de subjetividades, quando explica que a noção de *hibridação* está ligada a forças e fixações deslizantes, que expõe

deformação e deslocamento a todos os espaços, mesmo quando aparecem práticas de discriminação ou dominação (Idem, p. 162).

Nessa discussão voltada para as questões do *híbrido* e a partir da declaração de Bhabha (1996) em que anuncia que a “hibridação refere-se precisamente ao fato de que uma nova situação, uma nova aliança que se formula, pode exigir de você eventualmente que traduza seus princípios, expanda-os, repense-os” (p. 39), aparece a constituição do “*sujeito híbrido*,” que se revela, ao mesmo tempo, como uma *semelhança* e como uma *ameaça*.

Ou seja, *sujeitos híbridos, jovens, praticantes...* a serem considerados a partir do emaranhado de redes que tecem, de seus fluxos, performances discursivas e estéticas, de onde emerge uma *ética* como *experiência de si mesmo* e, portanto, “enquanto força de manutenção da vida coletiva” (FILHO, 2010, p. 120).

IMPLICAÇÕES FINAIS...

Assumindo o processo de *hibridação* que acontece nas relações, nas discussões ligadas às *teoriaspráticas* cotidianas e associando os processos de formação docente e de tessitura curricular aos processos culturais mais amplos, não há como negar a “importância dos fluxos de significados que se estabelecem entre diferentes campos e sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 49), sendo possível afirmar que, nesses *espaçostempos* de fronteiras, discursos e traduções culturais, forjam-se os *currículos hibridizados*, onde professores e alunos, de modo especial, lidam com a *diferença*, ao buscar negociá-la.

Desse modo, ao discutir a possibilidade de criação dos *currículos hibridizados*, nossas pesquisas não buscam uma caracterização homogeneizadora, segura ou estável para as *praticasteorias* curriculares... Reconhecemos o *campo curricular* como múltiplo, atravessado por diferentes *formasdiscursividadesoperações* e não pretendemos “localizá-lo” numa denominação... Assim, a aposta na possibilidade de realização desses *currículos* que se constituem de *forma híbrida*, se apresenta ligada à tentativa de *marcar* o caráter da mistura, da ambivalência, dos processos e das articulações de diferenças culturais nas produções cotidianas.

Falamos, portanto, de experiências, redes, significações que são produzidas e que produzem *modos de ser e de estar dos jovens* no mundo, para além do olhar hegemônico, normalizador, estrutural. Modos de vida que apresentam, para Bhabha (1998), uma condição fronteiriça, refigurando-se num ‘entre-lugar’ que “*inova e irrompe a atuação do presente*” (Idem, p. 27).

Consideramos, ainda, que esses fluxos e movimentos acontecem em *entre-lugares culturais*, ou seja, em *espaçotempos* de cruzamento de fronteiras e de significações, permitindo argumentar a favor de uma *pluralidade de subjetividades e imagensnarrativas* que rompem com a possibilidade de localização dos *jovens, dos currículos e dos processos de formação docente* em identidades fechadas, generalizáveis, esterotipadas e/ou padronizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. Decifrando pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. RJ: DP et Alii, 2008.
- _____. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. BH: Autêntica, 2010.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. BH: UFMG, 1998.
- _____. *O terceiro espaço*. 1996. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 24, 1996, p. 35-41.
- CARVALHO, J. M. O cotidiano escolar como comunidade de afetos. RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. RJ: Vozes, 1994.
- CORDEIRO, Denise. *Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades*. RJ: Lamparina, Faperj, 2009.
- EIZIRIK, M. F. *Michel Foucault: um pensador do presente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: _____; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de. (orgs.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. RJ: DP et Alii, 2008.
- _____. Currículos em realização com os cotidianos escolares: fragmentos de *narrativasimagens* tecidas em redes pelos sujeitos praticantes. In: _____.

(Org.). *Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. RJ: Rovellet, 2011.

_____. Educação-clichê e a necessidade de rasgar sombrinhas... Ou sobre violências cotidianas e a necessidade de furar os clichês. In: GARCIA, R. L.; ESTEBAN, M. T.; SERPA, A. (Orgs.). *Saberes cotidianos em diálogo*. RJ: De Petrus; FAPERJ, 2015.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. RJ: DP&A, 2003.

_____. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. RJ: DP&A, 2004.

FILHO, Aldo V. Cultura dos jovens: fricções e colisões entre a oficialização e a rebeldia da beleza. In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. RJ: DP et Alii; FAPERJ, 2010.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. SP: Cortez, 2002.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

OLIVEIRA, I. B. de *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. RJ: DP&A, 2003.

_____; GERALDI, J. W. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. RJ: DP et Alii; FAPERJ, 2010.

PASSOS, Izabel C. F. (Org.). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. BH: Autêntica, 2008.

- XXVIII -**O PAPEL DO PROFESSOR NO CURRÍCULO DA
JORNADA ESCOLAR AMPLIADA**

Danise Vivian – Univates (Brasil)

Mariane Ohlweiler – Univates (Brasil)

INTRODUÇÃO

O tempo, este conceito de definição abstrata e que tem sido um dos grandes fatores de organização da sociedade ocidental capitalista, tem assumido destaque na reconfiguração das organizações escolares. Um dos motivos que destinaram os holofotes a questão temporal nas instituições educacionais foi, justamente, o processo de ampliação da jornada escolar que assume a centralidade dos debates educacionais na contemporaneidade. De certa maneira, ter mais tempo para o processo escolar faz-nos refletir sobre as implicações que este tempo promove no percurso educacional.

Percebe-se que o tempo, portanto, é algo que materializa as ações da escola e que operacionaliza o próprio currículo escolar, ou seja, o tempo pode ser tomado como uma noção discursiva. Ao aproximá-lo das reflexões sobre o campo escolar é possível perceber a escola, como instituição regrada pelos interesses, anseios e necessidades da sociedade como um todo que tem no tempo cronometrado a regra que dirige a sua organização. Em muitos contextos sociais, ampliar o tempo de permanência da criança e/ou do jovem na escola passa a ser uma necessidade e a reestruturação da escola um fim a ser alcançado.

A questão da ampliação do tempo na escola, entretanto, não pode ser tomada de forma simplista. Aumentar o tempo formativo pressupõem mudanças significativas na vida das famílias, no tempo de ser criança e jovem, na prática do professor, na organização da escola... Enfim, ter mais tempo de escola requer regular outros tantos tempos que nele estão implicados. E este artigo em questão volta-se a sua reflexão para o ser professor neste contexto particular procurando dissertar sobre o papel que o educador assume na relação pedagógica desenvolvida em contextos educacionais de ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral.

Começamos, então, este trabalho situando o leitor no contexto da jornada escolar ampliada, a partir de um breve retrospecto histórico da sua implementação. Na sequência analisaremos um recorte de dados de uma pesquisa realizada em duas escolas públicas de Ensino Fundamental localizadas no Rio Grande do Sul. Ressalta-se que o enfoque deste trabalho é o papel do professor no currículo de uma escola que passa a ser formatada no perfil de um novo tempo, um tempo reconfigurado e que traz novos desafios à dinâmica escolar.

JORNADA ESCOLAR AMPLIADA

No Brasil, as discussões acerca da jornada escolar ampliada tem reverberado de forma mais intensa na última década, principalmente, após a disseminação do Programa Mais Educação como estratégia do governo federal para a indução do desenvolvimento da educação integral. Todavia, há registros de movimentos educacionais voltados para uma “educação mais completa possível” desde o início do século passado (BRASIL, 2009).

Na perspectiva histórica deste campo da educação integral é possível perceber que este termo não é autoevidente e carrega consigo a marca polissêmica. Apesar de diferentes correntes filosóficas, políticas e sociais defenderem a relevância da promoção da educação integral de formas distintas, um olhar comum as aproxima, o da compreensão de que esta “[...] busca desabrochar e provocar todas as dimensões e potencialidades do ser humano. Uma educação que se pode denominar a “mais completa possível” (VIVIAN, 2015, p. 68). Esta educação de forma integral “[...] privilegia o aspecto cognitivo no processo de formação, mas não o hierarquiza em detrimento das outras dimensões formativas: afetiva, social, cultural, política e estética” (VIVIAN, 2015, p. 68).

Um dos precursores entre os pensadores educacionais, que defendeu a perspectiva da educação integral foi Anísio Teixeira. Com forte atuação no movimento da Escola Nova, Anísio participou da criação da Escola Parque, construída e inaugurada na Bahia em 1950. Até hoje, uma referência histórica em nosso país no sentido de um investimento estatal na área de educação com vistas a atender a um público carente e possibilitar o acesso a demandas de cunho educacional com o intuito de viabilizar uma educação integral.

Cavaliere (2006), ao fazer um levantamento das discussões sobre jornada escolar ampliada pontua que na década de 1970 a Itália já debatia a

implementação de turno integral. No Brasil, essas discussões ganharam força a partir da década de 1980. Isto é perceptível nos marcos legais da educação brasileira, apesar de nem todos eles fazerem uma referência direta a este campo. A título de exemplo, trazemos alguns deles: Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, FUNDEB.

Atualmente temos acompanhado um aumento do número de escolas que tem adotado a jornada escolar ampliada, fruto da política anteriormente ressaltada do Programa Mais Educação. O investimento financeiro estatal como impulsionador da expansão da jornada escolar em muitas instituições brasileiras pressupõe alguns questionamentos para pensar a dinâmica relacional dos sujeitos envolvidos no contexto escolar: A ocorrência de atendimento em jornada escolar ampliada é uma necessidade em todos os contextos onde esta é implementada? Qual a demanda da escola de jornada ampliada? Em que medida as escolas conseguem se adaptar a uma nova lógica espaço-temporal para atender ao público escolar da jornada educacional ampliada?

Estas questões remetem a uma reflexão sobre a configuração curricular que as propostas de ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral, suscitam no cenário educacional contemporâneo. Justamente por isso, na sequência deste texto, apresentamos, brevemente, uma reflexão sobre o conceito de currículo.

CURRÍCULO: UM CONCEITO POLISSÊMICO

O conceito de currículo tem sido explorado em discussões educacionais em nosso país de forma mais intensa a partir do ano passado, com a formulação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC. Atualmente, ainda em processo de construção, o documento tem trazido à tona questões de ordens diversas e impeliu muitos professores a pensar – mesmo que de forma breve – sobre as concepções de currículo existentes, as propostas escolares (de que forma dialogam com a BNCC), a interdisciplinaridade e a organização da seleção dos saberes escolares.

Conforme pontuam Rodrigues et. al. (2015, p. 30-31):

Algumas questões relativas a currículo, como organização, objetivos, metas e planejamento, foram utilizadas no começo do desenvolvimento industrial, e posteriormente, apropriadas e incorporadas no âmbito escolar. Poderíamos dizer, inclusive, que

essas marcas, tal qual marcas de nascença no corpo, perduram, interferem e estão presentes no campo educacional até hoje.

Com uma forte ligação com o sistema fabril, o conceito de currículo começou a ser explorado e adaptado tal qual a emergência da escola no período da Modernidade, com o intuito de obter o máximo de controle, obediência e eficiência por parte dos alunos. Esta informação é importante para pensarmos o quanto a educação esteve e está, historicamente vinculada a uma lógica de disciplinamento, cerceamento e controle da população. Conforme pontua Klein (2010, p. 17-18):

Essa organização, inicialmente financiada, administrada e regulada pelo Estado, vai enfatizando regimes disciplinares baseados numa autoregulação. O Estado moderno, juntamente com uma direção religiosa de tipo pastoral, vai criando formas de identificação positivas que, segundo Ó (2008), vão substituindo o medo, a repressão e a obediência passiva por controles introspectivos que visam a incorporar valores de responsabilidade, virtude e honestidade.

Em outras palavras, o que era a princípio uma disciplina imposta vai paulatinamente sendo introjetada e torna-se uma autodisciplina. Michel Foucault (1991) explorou minuciosamente o conceito de disciplina e ao analisar de que modos a esta perpassa as práticas sociais que constituem os sujeitos, o autor deteve-se sobre as minúcias, no sentido da “positividade” da disciplina, do que ela produz e de como produz. Castro (2009) destaca que:

Em Foucault, encontramos principalmente dois usos do termo “disciplina”. Um na ordem do saber (forma discursiva de controle da produção de novos discursos) e outros na do poder (o conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos. (CASTRO, 2009, p. p. 110).

Com o surgimento da escola no período da Modernidade, ambos os usos do termo “disciplina” passaram a habitar o espaço escolar, de forma concomitante. No contexto da jornada escolar ampliada é preciso lembrar que os saberes presentes no currículo das instituições que aderem a esta proposta tendem a ser repensados. Já a disciplina, enquanto conjunto de técnicas que visa a singularização dos sujeitos, presentifica-se de forma ainda mais intensa.

OS PERCURSOS DE UMA PESQUISA COM PROFESSORES E ALUNOS: REGISTROS DOS ATORES EM CENA ESCOLAR

Através de entrevistas semiestruturadas realizadas com crianças de 6 a 11 anos em uma das escolas, foi possível indagar os estudantes sobre o papel do professor. Com o intuito de elucidar as falas das crianças participantes da pesquisa, foram utilizados vídeos curtos e tiras em quadrinhos. O material foi lido coletivamente com as crianças, que opinaram e argumentaram a partir de situações apresentadas e perguntas já elencadas previamente no roteiro da entrevista. A pesquisa contou com a participação de 76 crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e foram realizados 20 encontros, com duração média de 40 minutos. Embora o enfoque da pesquisa tenha sido as relações de poder e de autoridade implicadas nas relações familiares e escolares, neste trabalho faremos um recorte de dados que remetem à reconfiguração das relações pedagógicas e em especial do papel do professor.

Destacamos de imediato, algumas falas que remetem ao apagamento da figura do professor como alguém que ensina e a lembrança deste como alguém que “cuida”. As respostas destacadas abaixo foram mencionadas pelas crianças a partir das perguntas “Quem manda mais na escola?” e “Quem tem mais poder na escola?”:

*As professoras, porque elas **podem cuidar** da gente muito mais.*

*[...] a professora porque ela é a **responsável** por nós e todas as salas.*

*As professoras porque elas **cuidam mais** e ficam em volta.*

*[...] ela [a professora] que **organiza tudo** e às vezes ela deixa o recreio dela pra resolver o problema da gente.*

*A professora por causa que ela que **faz tudo** assim, as coisas da escola.*

Nas falas das crianças são perceptíveis os aspectos que dizem respeito a um convívio intenso, correspondente à jornada escolar ampliada, como: responsabilidade, cuidado, organização e controle. Estes aspectos não estão isentos da escola cujo atendimento contempla somente um turno escolar, mas não há como negar que são intensificados na jornada escolar ampliada.

Na referida escola, para as crianças que frequentam os dois turnos (regular e de projetos – que se enquadram no contraturno), as professoras são lembradas e mencionadas como aquelas que “tem mais poder e mandam mais”. Talvez esta pareça uma resposta óbvia, dado o fato de que as docentes possuem contato intenso com as crianças. Mas, considerando as menções a outras figuras

do contexto escolar – como coordenadora e diretor da escola –, destacamos as características mencionadas junto à figura da professora.

As crianças entrevistadas não atribuíram às professoras o seu “poder” pelo saber ou conhecimentos que estas possuem e pelas aprendizagens a elas possibilitadas. Esta questão remete a mudanças temporais, sociais e geracionais. A figura do professor, já há algumas décadas, não representa mais necessariamente alguém que detém o saber, e através das falas das crianças, diante do convívio quase diário que necessita uma série de mediações e intervenções escolares, a professora é vista antes como alguém que cuida, organiza e se responsabiliza.

Com relação aos aspectos levantados na outra escola investigada, destacam-se as entrevistas realizadas com os professores e com a equipe diretiva no tocante a sua atuação como docentes em escolas de educação integral, em tempo integral. Perguntamos a estes profissionais quais eram os impactos que a ampliação do tempo escolar provocava na sua própria vida como docentes.

Dos oito professores entrevistados em um universo de 47, o que corresponde a 17% do total de docentes daquela escola, sobressaíram-se opiniões com relação a necessidade de aproximação do professor com o seu aluno, pois a ampliação do tempo de permanência destes em um mesmo espaço “exigia” esta atenção.

Da mesma forma, percebe-se que o aumento do tempo de convivência entre professor e aluno também provoca no docente uma necessidade de cuidado e atenção a estes, o que, como na escola anteriormente observada, gera uma espécie de apagamento da figura deste professor como alguém que ensina para tornar-se alguém que também cuida e precisa proteger os estudantes das situações de vulnerabilidade social a que estes estão expostos. Ainda, estes professores, destacaram, de forma ambivalente, a possibilidade de valerem-se deste tempo ampliado para conseguir trabalhar mais os saberes clássicos escolares e/ou aproveitá-lo para superar as velhas práticas escolarizantes, no sentido de agregar no currículo conhecimentos que nele ainda não vinham sendo explorados como a cultura local e o interesse dos alunos.

Abaixo, seguem alguns excertos das entrevistas que justificam as colocações apresentadas anteriormente:

*[...] essa vivência com **mais tempo com o aluno** eu acho que tu começa a conhecer mais eles, o que eles pensam, o que eles esperam também do ensino...*

[...] se eles não tivessem aqui, onde eles iriam estar? Na rua! Então acho que se ganhou muito até nessa questão.

*[...] e aqui como a gente tem esse tempo a mais, eu acho que **a gente consegue ir mais adiante**, por exemplo, conteúdo mesmo de Português e de Matemática... tu consegues aprofundar mais nos [conteúdos] que tem e **talvez**, também acrescentar outros que não estejam no currículo.*

Interessante constatar que ao mesmo tempo em que os professores relatam ter mais tempo para pensar na promoção de novas dinâmicas no espaço escolar é este mesmo tempo que também garantirá a exploração dos conteúdos escolares mínimos que, muitas vezes, não conseguem ser desenvolvidos no turno regular da escolarização. A extensão do tempo, então, em um primeiro momento, busca garantir a construção dos saberes historicamente acumulados antes mesmo de provocarem um processo de reestruturação espaço-temporal da própria escola.

Outras reflexões também acompanharam a análise desta pesquisa. Se por um lado a criança passa a “morar” na escola, passando um grande número horas diárias dentro desta instituição, atendendo a uma organização familiar, por outro, há uma ânsia por parte da escola em “ocupar” o tempo da criança de modo a torná-lo “rentável”, produtivo.

E aqui voltamos à discussão acerca do tempo como algo que não somente organiza nossas ações, mas também como constituinte dos sujeitos que somos. Em relação à escola, os aspectos de cuidado, organização e responsabilidade remetem ao tempo, à forma como – tal qual imperativos –, coordenam as ações que envolvem o sujeito infantil. O ócio pelo ócio pode ser “contraproducente” e é necessário fazer algo, reforçar conteúdos, ocupar os corpos para que não pratiquem ações indesejadas. E num âmbito de expectativa social, para além do espaço escolar, cabe destacar que também a sociedade espera que a escola seja um lugar de “produção”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A possibilidade de controlar, acompanhar e disciplinar, longe de fazer um juízo de valor sobre o papel do professor, é profícua para pensar sobre a reconfiguração deste papel, sobre a interpretação de um papel cujo palco demanda mais horas, sobre a interpretação de um papel que às vezes também não está claro para o ator. Talvez, em algumas escolas com jornada escolar ampliada, o papel do professor se confunda entre o ensinar e o controlar, entre

o que “deveria” ser papel da família e “não pode ser meu”. E nesse jogo de papéis, talvez nem sempre o texto seja ensaiado, memorizado e apresentado conforme o público gostaria.

De forma pontual, o estudo revelou que o professor compreende a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas renovadas nas escolas com a ampliação da jornada educacional, mas ressaltou também a dificuldade destes em operar com estratégias que ultrapassem as práticas escolarizantes. Ao mesmo tempo, esta pesquisa apontou o apagamento da figura do professor como alguém que ensina e a emergência deste como alguém que “cuida”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação).

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault* – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Em busca do tempo de aprender. In: *Cadernos CENPEC*, n. 3, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/130/162> Acesso em 12 jan. 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1991.

KLEIN, Rejane Ramos. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. In: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). *Inclusão Escolar: implicações para o currículo*. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 11-27.

RODRIGUES, Aline; FREITAS, Francine Nara de; PEDRAZA, Jhon Danilo Bojaca; OHLWEILER, Mariane Inês; LUERSEN, Tamara. Currículo em foco: teorias, documentos e movimentos. In: MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; OHLWEILER, Mariane Inês (Orgs.). *Currículo, espaço, movimento: notas de pesquisa*. Lajeado: Ed. Univates, 2016. P. 29-40.

VIVIAN, Danise. *O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral*: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”. Porto Alegre, 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

- XXIX -**ENTRE A ESCOLA, A GRADUAÇÃO E O
MESTRADO: A PRÁTICA DE PESQUISA COMO
UMA PRODUÇÃO CURRICULAR E
APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS NAS
FORMAÇÕES DOCENTES**

Dulcimar Pereira - UVV (Brasil)

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves - UVV (Brasil)

Nathalia Costa de Araújo - UVV (Brasil)

Josimar Barbosa Grippa - UVV (Brasil)

INTRODUÇÃO**A pesquisa que nos move...**

A gente só conhece bem as coisas que cativou — disse a raposa — os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo prontinho nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me!³⁰

(Exupéry, 2002, p. 98)

O presente texto tem como objetivo trazer elementos para a ampliação da discussão que entrelaça as experiências de formação no/do curso de Pedagogia e das pesquisas de Mestrado em Segurança Pública que atravessam reflexões sobre os processos de formação que se efetivam nos cotidianos de

³⁰ Trazemos trechos da obra “O Pequeno Príncipe” de Sain-Èxupery no diálogo com a nossa escrita no sentido de aproximá-la do desejo de nossa pesquisa: conhecer, indagar, estabelecer redes de amizade.

escolas. Usa para tanto, algumas experiências vividas na articulação entre o mestrado e a graduação que originou o grupo de pesquisa³¹, que se propõe discutir os processos de violência escolar, tomando o fracasso escolar como uma das violações dos direitos à aprendizagem.

Em nossas problematizações acerca do *espaçotempo*³² (ALVES, 2001) da iniciação científica e do mestrado, que, para nós, é uma zona de contato, um espaço de fronteira, *um entrelugar*³³ (BHABHA, 1998), temos colocado em questão diferentes aspectos da formação docente, como uma tentativa de ampliar as possibilidades de *pensar/fazer* as *práticas políticas* curriculares do curso de pedagogia e do mestrado em suas relações com os múltiplos fios que tramam uma complexidade (MORIN, 2007) dos cotidianos de escolas.

Desse modo, discutimos as dimensões da formação docente que se efetivam por meio e durante as vivências com crianças que lidam com a negação dos seus direitos de aprendizagens e, desse modo enfrentam o fracasso escolar, em uma escola pública do município de Vila Velha.

As vivências com essas crianças e a comunidade escolar têm se tornado uma possibilidade para o grupo de pesquisa compreender as forças e intensidades dos cotidianos como legítimos *espaçotempos* de formação docente e multiplicidade de fatores/situações que envolvem os diferentes processos de *aprendizagem e ensinagem* (FERRAÇO, 2005). Do mesmo modo, têm contribuído para desmontar alguns discursos que insistem em não acreditar nas condições de aprendizagem dessas crianças e adolescentes das classes populares.

³¹ A pesquisa é intitulada: Sobre as diferentes *práticas políticas* de alfabetização tecidas nos cotidianos de escolas: entre a potência da aprendizagem e a produção do fracasso escolar como violação de direitos. Financiamento: Universidade Vila Velha.

³² Estética de escrita aprendida com Nilda Alves como um modo de superar dicotomias ainda presentes e de tentar, ao unir palavras, criar outras tantas decorrentes da junção delas.

³³ Entrelugar – Lugar intervalar, lugar intersticial, caminho ao meio, zona de contato ou de fronteira. Os discursos enunciados pelos estudos pós-coloniais se referem a esses espaços novos de misturas, entrecruzamentos, cruzamentos ocasionados pelo ir-e-vir, de contaminação de um sobre o outro, de liberdade de ligações, fonte de criação e de inovação (BHABHA, 1998).

Concordamos com Azevedo e Alves (2004) quando apontam que é na escola que os processos de formação dos professores/as e pedagogos/as são forjados - *é nele que se aprende a ser professor sendo professor* e quando afirmam a força da formação docente que se tece nos cotidianos de escolas.

Poucos se dão conta de outro contexto de formação que, por isso, acaba sendo desconsiderado e, conseqüentemente, desqualificado: a prática docente que se gesta no cotidiano escolar. É nesse contexto — a do cotidiano escolar — que são forjados os docentes. Nele se aprende a ser professor sendo professor. Nessa materialidade — eu, turma, conteúdos escolares, tempos escolares, burocracia escolar, demais sujeitos escolares, localização da escola, cursos de formação, políticas educacionais (nacional, regional, local) — nossas redes vão sendo fortemente confrontadas, esgarçadas e refeitas, continuamente. Esses encontros e confrontos de nossas redes com as redes dos múltiplos sujeitos escolares acontecem cotidianamente; às vezes de forma tão silenciosa e sutil que não chegamos a perceber que ocorrem. Outras vezes, de forma ruidosa, em seus diferentes graus — do simples ruído à turbulência; do que consideramos facilmente enfrentável ao que nos abala e nos desequilibra (AZEVEDO; ALVES, 2004, p. 9-10).

Nesses encontros e confrontos de nossas redes que se tecem entre a universidade e a escola, muitas vezes nos endurecemos ou achamos que damos conta, por estarmos no ensino superior, de "explicar" uma certa realidade que, para poder ser explicada, precisa ser considerada como dada *a priori*. Assim, parece que "sabemos" como acontecem esses múltiplos processos que são gestados nas redes que tramam os cotidianos de escolas. Parece e, acabamos por acreditar, que temos uma "verdade sobre a escola" e que, em nossas aulas na graduação e/ou no mestrado, daremos conta de "explicar", de "dizer como acontece", de "dizer como fazer e saber resolver" as diferentes situações e fatos que ocorrem na efemeridade desses contextos cotidianos.

Entretanto, as diferentes pesquisas e *estudos com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003) têm nos indicado que só mergulhando com todos os sentidos (ALVES, 2001) nesses cotidianos de escolas, como uma tentativa de compreender a complexidade dessas *redes de saberes, fazeres, poderes, valores, significados e afetos* trançadas pelos praticantes cotidianos, produzem outros e novos sentidos para o nosso saber, nossas propostas e currículos que são formulados para os cursos de formação na graduação e no mestrado.

Desse modo, temos aprendido, no grupo de pesquisa, que são nos trançados e destrançados das nossas redes tecidas na universidade com as redes dos múltiplos sujeitos que os processos de formação se constituem e que nossos *saberes-fazer*s só tem sentido se entrelaçados aos outros tantos *saberes-fazer*s criados pelos sujeitos anônimos que habitam as escolas (CERTEAU, 1994).

A PESQUISA QUE SE FAZ COM A PESQUISA... O MERGULHO NOS COTIDIANOS...

— É preciso ser paciente — respondeu a raposa. — tu te sentarás primeiro um pouco longe de mim, assim, na relva. Eu te olharei com o canto do olho e tu não dirás nada. A linguagem é uma fonte de mal entendidos. Mas, a cada dia, te sentarás mais perto... (EXUPÉRY, 2002, p. 98).

O que vocês pretendem fazer aqui?

Esta foi uma pergunta que nos foi feita, por diversas vezes, em nossos movimentos iniciais de pesquisa. Os professores da escola, ao receber um “grupo de pesquisa”, buscavam entender as atividades que ali desenvolveríamos. Alguns preocupados com o julgamento de suas práticas, outros esperavam de nós “uma resposta imediata” para as problemáticas que enfrentavam em suas salas de aula, como se a tivéssemos...

Por isso, foi necessário nos aproximar mais desse grupo e mergulhar nesses cotidianos, encontrando em Alves (2001) o primeiro movimento na busca por compreender as complexidades dos cotidianos de escolas que se refere à necessidade de não somente ver para crer, mas utilizar outros sentidos para mergulhar nessas realidades. A autora busca em Carlos Drummond de Andrade a expressão pela qual chama este movimento: *o sentimento do mundo*.

Tínhamos alguns dados sobre a escola: uma quantidade grande de reprovação de estudantes³⁴, referências sobre a situação de violência no bairro e da rotatividade de professores. A visão altaneira e cheia de certeza não nos seria

³⁴ Esses dados foram passados pela equipe da Secretaria de Educação quando apresentamos os objetivos da pesquisa e solicitamos autorização para a sua realização.

uma companhia confiável. Era preciso utilizar outros sentidos, onde as possibilidades de invenção e ampliação da vida fossem o combustível para as nossas práticas cotidianas.

Ouvindo sons, sentindo cheiros, tateando e provocados pelos gostos que estas experimentações iam produzindo em nós, a partir do encontro com as professoras, iniciamos nossa aproximação a partir de conversas e de histórias contadas na biblioteca. Interessava-nos compreender como as crianças se aproximariam dessa linguagem e também provocar outras ações junto às turmas.

UMA HISTÓRIA E TANTOS OUTROS FIOS PUXADOS...

O essencial é invisível aos olhos – repetiu o príncipezinho, para não se esquecer.

–Foi o tempo que perdeste com tua rosa que a fez tão importante[...] (EXUPÉRY, 2002, p. 50).

Corpos compuseram diferentes movimentos envolvendo-se nas histórias, propondo, questionando e abrindo possibilidades para a sua continuação: “Conta outra! Quando vocês voltam?” Esses encontros iniciais nos provocaram: “*O que sabem essas crianças? Por que muitas delas são rotuladas como desinteressadas e/ou como aquelas que não sabem, que não aprendem?*”.

Compreendemos que há nos espaços escolares a prevalência de conteúdos/disciplinas sobre outros/as. As disciplinas/conteúdos considerados menos importantes ficam à margem, quando dá tempo (GARCIA, 2000). Nesse sentido, os saberes considerados são os que pertencem a tais disciplinas... esta foi uma das primeiras pistas que fomos acolhendo aos nossos diários de bordo na tentativa de compreender esses cotidianos.

Compreendemos a partir dos textos orais e corporais das crianças as maneiras pelas quais buscam viver a escola e aprender os conteúdos sistematizados que nela são ensinados, mas também dialogando com outros saberes que extrapolam as prescrições e apontam outros sentidos de escola e de vida.

Em um dos diversos momentos de interação com as crianças um aluno se aproximou e perguntou se eu gostaria de ouvir a sua música “Funk da Escola” e se apresentou como MC. Então eu afirmei que gostaria muito de ouvir e ele então correu e foi chamar seus colegas para juntos cantarem:

– *Escute essa parada, o que eu vou falar essa escola é muito boa para a gente estudar, a gente faz dever... Agora a gente vai aprender muitas coisinhas e quando a tia fala a gente tem que obedecer, ou então a gente vai pra coordenação e agora a gente vai leva, leva suspensão...* (Diário de bordo)

Risos, músicas, sons produzidos pelos corpos são alguns dos saberes que entram sorrateiramente pela escola e dialogam com outros saberes existentes. As crianças têm sido nossas intercessoras³⁵ nesse movimento de pesquisa e nos deslocam para confrontar algumas de “nossas certezas” e para entrar no fluxo de suas conversas e proposições.

Compreendendo os movimentos e proposições das crianças, encontramos a importância que Alves (2001) destaca para reconhecer, desde o início, os limites das teorias nas quais sempre nos apoiamos. A autora propõe *Virar de ponta cabeça*.

Seguindo algumas pistas, nos aproximamos das crianças ouvindo-as, dialogando e/ou propondo conversas disparadas a partir de atividades em sala de aula ou de vídeos levados por nós.

A princípio nos apresentamos e de uma maneira bem sucinta explicamos a finalidade dos encontros com as turmas, falando também sobre a pesquisa. Em meio ao silêncio constrangedor e aos olhares curiosos, um menino nos questionou com ar de riso:

- Veio pesquisar burro?

Vimos na fala dessa criança o sentimento de discriminação e exclusão, internalizados a partir de uma crença que se propaga na escola: que as turmas dos 5ºs anos (turmas de alunos em situação de reprovação escolar) são as de pior rendimento, ou a dos piores alunos (Diário de bordo).

Estas falas nos deslocam no sentido de um outro movimento: *Beber em todas as fontes*, anunciado por Alves (2001). É o terceiro movimento que se caracteriza pela discussão das fontes de pesquisa, lidando com a diversidade que o cotidiano apresenta buscando tecer outros/novos saberes. Assumir fontes até

³⁵ Tomamos o termo “intercessores” a partir de Deleuze. Para ele: O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra [...] (DELEUZE, 1992)

então julgadas sem valor e não adequadas a medidas e a estatísticas. Para tanto a fala, os registros em documentos não oficiais, as fotos... são algumas dessas fontes que junto à memória permitem o surgimento de lembranças, emoções, histórias e que nos ajudam a perceber as tessituras presentes no cotidiano escolar.

No entanto, diante da complexidade do cotidiano, em nossos caminhos da pesquisa, dialogamos com Alves (2001) para a necessidade de uma outra escrita em que seja importante narrar a vida e literaturizar a ciência, ou seja, uma outra escrita para além da já aprendida. E a autora segue dizendo que

Há uma escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes, e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que indique, talvez, uma escrita/fala, uma fala/escrita ou uma fala/escrita/fala (ALVES, 2001, p. 30).

Acreditando na potência dos cotidianos, nossa aposta seguiu no uso das múltiplas linguagens a partir da criação inventiva durante as aulas e de movimentos nos quais era preciso aprender, ajudar o outro, contribuir *com* o outro, no intuito de *pensar/fazer* uma escola mais bonita com os praticantes dos cotidianos (CERTAU, 1994).

—Que bom que você veio hoje tia, você vai me ajudar a fazer o dever?

—Tia, senta do meu lado hoje a tia Ana vai dá matemática.

—Tia, não faltou nenhum dia na escola, eu gosto de aprender. (Diário de bordo).

Mobilizamos saberes e habilidades do grupo de pesquisa e diferentes ações foram surgindo. As crianças ficaram empolgadas com as novidades e com o que aprendiam, as professoras com a satisfação pela construção coletiva e nós, pelas possibilidades experimentadas nesse movimento de fazer pesquisa com os cotidianos de escolas. Afetamos e fomos afetados. Fomos compreendendo as complexidades dos cotidianos da escola que, a cada vez, nos apresenta diferentes facetas.

A CONTINUIDADE DOS MOVIMENTOS DE PESQUISA...

Tu não és para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos

necessidade um do outro. Será para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo... (EXUPÉRY, 2002)

Os cotidianos de escolas são apresentados em suas complexidades, por isso apostamos no movimento de pesquisa que se aproxime, que afete e seja afetado. Romper com as nossas certezas tem contribuído para compor com o outro, aceitando-o como legítimo outro (MATURANA, 1998), diferente de nós, mas parte de nós.

Compreender os processos, ouvir as vozes, utilizar os nossos sentidos, compõe com a formação de nossos estudantes que, num movimento *praticoteoricoprático*, mobilizam diferentes saberes nos encontros com a pesquisa. Bons encontros que aumentam a potência de agir. Sentidos ampliados. Nos diferentes diálogos, nossos estudantes constituem a sua docência. São constituídos então nessa relação outros estudantes, outros professores, outras crianças, outros nós...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa no/ do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-37.

AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães. *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAÇO, C. E. *Eu, caçador de mim*. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C.E. (Org.). *Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidades das redes vividas. In: FERRAÇO, C.E. (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Educação-clichê e a necessidade de rasgar as sombrinhas... Ou sobre violências cotidianas e a necessidade de furar os clichês. In.: GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andréa (Orgs.). *Saberes cotidianos em diálogo*. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio sobre uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In.: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GARCIA, Regina Leite. *Múltiplas linguagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MATURANA, R. Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2002.

SPINOZA, B. de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

- XXX -

UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO COMO EIXO ARTICULAR DO CURRÍCULO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRR

Edlauva O. dos Santos - UFRR

Jamile Rossetti de Souza

Leuda Evangelista de Oliveira

INTRODUÇÃO

Em tempos de repensar currículos e propostas, discutir a formação docente e os reflexos desta para a modificação de antigas distorções curriculares torna-se um exercício constante para os cursos de Licenciatura. Isso porque, em alguns casos, as vivências de estágio não proporcionam reflexões consistentes acerca da realidade educacional e das possibilidades de mudança, pois acabam limitando-se às críticas e à compartimentação dos conhecimentos.

Considerando que a atuação do Pedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode (e deve) acontecer de maneira interdisciplinar, sua formação precisa contemplar diversas formas de inter-relação entre as áreas do conhecimento, problematizando a forma como o currículo precisa ser pensado e colocado em prática. Nesse sentido, buscando refletir sobre as possibilidades do estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas articulações com as disciplinas³⁶ do sexto semestre, estabeleceu-se a seguinte problemática: Quais as contribuições de uma experiência de trabalho em que o Estágio Supervisionado

³⁶ Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências; Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de Matemática; Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa; Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de História e Geografia; Organização do trabalho Pedagógico em Ensino Fundamental; Estágio II.

atuou como articulador do currículo na formação das alunas do curso de Pedagogia da UFRR?

Concebendo o estágio como momento de formação no qual este futuro professor poderá desenvolver-se enquanto pesquisador, articulando e aprimorando a observação, a reflexão crítica e a reorganização das ações, é que o trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas do sexto semestre foi pensado e estruturado da seguinte forma: um texto reflexivo sobre a observação e a prática de estágio, articulando os conteúdos apreendidos nas disciplinas; a confecção de um jogo pedagógico para as áreas de ciências e matemática planejados de acordo com critérios pré-estabelecidos; o relatório de estágio e o seminário integrado consolidaram todo o processo de ensinagem³⁷.

ESTÁGIO COMO EIXO ARTICULADOR DO CURRÍCULO

O Estágio Curricular Supervisionado tem se apresentado nas últimas três décadas como objeto de estudo privilegiado por diferentes pesquisadores (FREITAS, 2004; PIMENTA, 2002; PIMENTA e LIMA, 2004; PICONEZ, 2005; KENSKI, 2005) que se dedicam a estudar sobre a formação de professores. Como ponto comum esses estudos apontam a necessidade de superação da visão praticista que historicamente se construiu acerca desse componente curricular, o qual foi durante muito tempo compreendido como momento de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante as disciplinas teóricas do currículo dos cursos de formação de professores, evidenciando uma visão que separa teoria e prática, como polos opostos.

Em contraposição a essa visão praticista, apontam a “possibilidade de reformulação das propostas de formação, partindo da ideia de que tal postura deve articular esse processo com a realidade da escola, como estratégia inclusive de superação da dicotomia teoria e prática” (SANTOS, 2009). Nessa perspectiva Piconez (2005, p. 22) defende que o estágio “é o eixo que pode articular a integração teoria-prática entre os conteúdos da Parte Diversificada e do Núcleo

³⁷ Entende-se aqui *processo de ensinagem* a perspectiva abordada pela Léa Anastasiou, no livro “Processos de Ensinagem”.

Comum do curso de formação de professores e o conhecimento da realidade da sala de aula e da escola pública”.

A possibilidade de articulação inicia nas propostas da formação e permeia também a forma como se orienta a construção do projeto de trabalho, com vistas na realidade e com o subsídio necessário para a reflexão. Para Freitas (2004, p.79), “as condições objetivas do curso criaram a possibilidade de aperfeiçoamento e aprimoramento de nossa concepção em relação ao trabalho a ser desenvolvido na disciplina”. Ou seja, parte-se de um aporte teórico para uma prática que, de igual forma, aperfeiçoa e (re)dimensiona as teorias trabalhadas.

No mesmo sentido, a autora supracitada explica que o estágio como eixo articulador da formação deve propiciar ao estagiário o:

[...] desafio concreto de elaborar, desenvolver e avaliar seu próprio trabalho no momento dos estágios, tentando reunir, em um processo contínuo de ação, reflexão e novamente ação, os processos de concepção e execução, que no processo de trabalho são cindidos, mas que em sua formação deveriam ser inseparáveis (FREITAS, 2004, p. 227).

Para que isso ocorra, é importante que os estagiários compreendam o significado das atividades que desenvolvem nos estágios, de modo a superar a lógica do cumprimento burocrático de tarefas, ao mesmo tempo em que devem compreender o trabalho desenvolvido, como futuros docentes, comprometidos com a transformação da realidade e com o processo de formação humana (SANTOS, 2009).

É nessa perspectiva de contribuir com a transformação da realidade educacional e de formar com qualidade os futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que a proposta aqui relata foi desenvolvida de forma coletiva e buscando promover a integração curricular.

O ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

O Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UFRR atende as prerrogativas legais constantes na Lei nº 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº. 01/2006) e na Lei de regulamentação de Estágio nº 11.788/2008. E no âmbito institucional, tem seus princípios, concepções, organização e funcionamento,

definidos no Projeto Pedagógico e na Política de Estágio Curricular do referido curso.

Além dessa base legal, o Estágio Curricular Supervisionado é compreendido como “espaço fundamental da formação acadêmica, pois possibilita a articulação entre teoria e prática a partir das vivências dos estagiários em diferentes espaços pedagógicos, tanto escolares como não escolares” (UFRR, 2010, p. 3). Essa concepção expressa a preocupação com a relação teoria e prática, que é o foco histórico dos estudos no campo da formação de professores, especialmente sobre os estágios, haja vista, que apesar da compreensão de que são elementos indissociáveis a qualquer atividade humana, no campo formativo essa relação nem sempre está evidente. Mas como fazer isso? Como promover a articulação teoria e prática na formação oferecida pelo curso de Pedagogia da UFRR?

Os documentos analisados não evidenciam claramente como deve ser operacionalizada essa articulação, mas apontam no Projeto Pedagógico a possibilidade de diálogo entre as disciplinas para a formação a partir de “eixos de fundamentação teórico-prática” (UFRR, 2009, p. 19), quais sejam: Fundamentos da Educação; Fundamentos Didático-Pedagógicos: eixo geral; Fundamentos Didático-Pedagógicos: eixo Docência na Educação Infantil; Fundamentos Didático-Pedagógicos: eixo Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Educação e Diversidade; Fundamentos Didático-Pedagógicos: eixo Gestão de espaços educacionais escolares e não-escolares.

A experiência relatada e analisada neste trabalho refere-se ao eixo quatro, *Fundamentos Didático-Pedagógicos: eixo Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, o qual está situado na matriz curricular no 6º período do curso de Pedagogia, quando os acadêmicos cursam as disciplinas voltadas para o estudo dos conteúdos e fundamentos metodológicos das disciplinas que compõem o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências).

Nesse período do curso (6º semestre) os acadêmicos também devem cursar dois componentes curriculares que se articulam que são: o Estágio II (100h) e a Organização do Trabalho Pedagógico em Ensino Fundamental (OTPEF) – anos iniciais (72h).

O componente teórico-prático OTPEF – anos iniciais, possui a responsabilidade de promover atividades de reflexão e construção de novos conhecimentos sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, essa tarefa é muito complexa e ampla para ser realizada apenas por um professor junto a um grupo de 25 acadêmicas, pois envolve além dos conteúdos já apontados anteriormente, atividades de escrita, que demandam muito tempo e esforço, mas principalmente, requerem conhecimentos específicos que são trabalhados nas demais disciplinas do semestre.

Diante desse quadro e pensando em desenvolver atividades acadêmicas que favorecessem a formação teórico-prática das discentes do 6º período do curso de Pedagogia, as autoras deste trabalho planejaram e desenvolveram atividades integradas que, tanto contribuíram para o período de observação, planejamento, desenvolvimento da regência e elaboração do relatório final do estágio. Além disso, tais atividades serviram para enriquecer os estudos que eram feitos em suas disciplinas de modo específico, uma vez que as aulas puderam ser palco de reflexões e proposições a partir da realidade que as acadêmicas estavam vivenciando nas escolas.

Essas ações coletivas foram desenvolvidas de maneira integrada envolvendo diferentes momentos das disciplinas: Conteúdos e Fundamentos metodológicos do Ensino de Ciências, Conteúdos e Fundamentos metodológicos do Ensino de Matemática e Organização do Trabalho Pedagógico em Ensino Fundamental – anos iniciais, que serão descritas e analisadas a seguir.

A PRÁTICA DE ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR COMO EIXO ARTICULADOR.

A proposta didática desenvolvida a partir das atividades do estágio como eixo articulador do currículo está pautada na compreensão de que “na Integração Curricular, a preocupação não está em reunificar um conhecimento científico fragmentado, mas, sim, integrar o conhecimento escolar” (AIRES, 2011, p. 226). Para relatar e analisar o trabalho de integração curricular desenvolvido, serão apresentadas e interpretadas cada etapa desenvolvida:

a) Planejamento e avaliação da atividade coletiva entre as professoras

Inicialmente as professoras das disciplinas Conteúdos e Fundamentos metodológicos do Ensino de Ciências, Conteúdos e Fundamentos metodológicos do Ensino de Matemática e Organização do Trabalho Pedagógico

em Ensino Fundamental – anos iniciais do sexto período do curso de Pedagogia, por iniciativa própria e por acreditar na importância do trabalho coletivo e da integração curricular, marcaram um encontro para planejar as atividades que integrassem as disciplinas. Assim, ficou decidido que em cada componente haveria estudos e tarefas que auxiliassem os alunos na reflexão sobre as experiências desenvolvidas ao longo do estágio: observação em sala de aula (40h), elaboração do projeto de aula (20h), regência (20h) e reflexão sobre a prática na elaboração do Relatório de Estágio e no Seminário Integrado (20h) ao final do semestre letivo.

Esse planejamento coletivo foi importante para: 1) fortalecer a participação de todos os professores no desenvolvimento da proposta; 2) articular as atividades de cada componente curricular, tendo como foco a contribuição que poderia receber e dar para o momento em que os alunos vivenciariam na escola e; 3) ampliar o conhecimento de cada professor sobre o trabalho dos demais colegas.

Também foi possível nesse momento discutir uma concepção de formação docente, na qual o grupo assumiu a dimensão teórico-prática como fundamental para a formação do pedagogo. Essa discussão inicial também foi se desenvolvendo a partir de diálogos por e-mail, no grupo de *WhatsApp* e em conversas pontuais em que as professoras podiam se encontrar e ir aos poucos alinhavando detalhes para que o trabalho ocorresse da melhor maneira possível.

Após o planejamento articulado e a busca pelos elos envolvendo as três disciplinas citadas anteriormente, foram propostas, para as alunas, produções comuns como a elaboração de um texto reflexivo sobre a observação e a prática de estágio, a confecção de um jogo para as áreas de ciências e matemática, o relatório final, e, por fim, o seminário integrado. Todas as ações foram planejadas com critérios comuns e dialogando com a proposta interdisciplinar.

No semestre aqui analisado, as acadêmicas desenvolveram projetos em torno de temáticas tais como: os meios de comunicação; os direitos e deveres das crianças; jogos e brincadeiras; ludicidade; o bilhete e a comunicação; alimentação saudável; conhecendo a cidade, entre outros. Todos os projetos deveriam trabalhar interdisciplinarmente com duas ou mais disciplinas, desde que não se criassem situações artificiais ou descontextualizadas, somente para promover uma “falsa” integração.

b) A produção do relatório de estágio e a contribuição das disciplinas

A produção do relatório suscitou a articulação das vivências do Estágio II com os estudos realizados na universidade em cada componente curricular, já que todos contribuíram de alguma maneira para a realização da atividade de campo. Em virtude disso, o relatório também foi considerado um instrumento avaliativo nas diferentes disciplinas do semestre, como uma nota coletiva, a qual foi dada a partir do consenso entre as professoras.

Dessa maneira além das descrições e análises gerais, as alunas produziram com o apoio da professora do estágio e com as orientações dos professores das disciplinas de conteúdos e fundamentos metodológicos, um texto a partir dos seguintes questionamentos: O que observei e como analiso as aulas de Matemática/Ciências na escola campo? Como planejei e como analiso o processo de planejamento em Matemática/ Ciências? Como desenvolvi e como analiso a minha regência em Matemática/Ciências?

A escrita desse texto foi ocorrendo de maneira orientada e sendo corrigido várias vezes pelas professoras, de modo que cada acadêmica pode ir desenvolvendo a habilidade de escrever cientificamente e de dialogar com diferentes visões, além de estabelecer relações entre o que viu, vivenciou e estudou nos diferentes componentes curriculares.

Vale destacar que o grande ganho dessa atividade foi a possibilidade de trabalhar com maior profundidade a qualidade da escrita acadêmica contribuíram de maneira significativa para a melhoria da produção escrita dos alunos, mesmo que ainda tenham persistido dificuldades como a falta de aprofundamento conceitual e de rigor metodológico.

Nessa perspectiva, o exercício de escrever e realizar a reflexão sobre sua prática poderia ter sido melhor explorados para que os relatórios atendessem ao que foi proposto, não fosse pela limitação de tempo e de compreensão do que foi orientado.

Considera-se, contudo, que esses elementos da escrita acadêmica devem ser focalizados em outras produções ao longo do curso, de maneira que cada vez mais os alunos possam deles se apropriar.

c) O seminário integrado como momento de socializar e aprender

O Seminário Integrado ocorreu durante uma semana próxima ao final do semestre letivo com a participação efetiva de todos os professores que ministraram disciplina para a turma do 6º período e, teve como objetivo socializar e discutir os trabalhos desenvolvidos pelas alunas durante o semestre.

Essa atividade, que fechou o trabalho coletivo realizado, foi considerada por todos como uma das mais significativas para alunas e professoras. De um lado, as professoras puderam conhecer melhor as diferentes propostas desenvolvidas e vislumbrar possibilidades futuras de fortalecer o trabalho coletivo com maior envolvimento desde o início das atividades do semestre. De outro, as alunas puderam exercitar a postura de apresentação de trabalho científico publicamente para uma banca de avaliadores e conhecer as diferentes propostas didáticas desenvolvidas.

A ansiedade e o nervosismo apresentado pelas alunas acabaram se transformando em disposição para dialogar e construir novas aprendizagens. E para os professores foi uma oportunidade ímpar de trocar experiências e de construir novos conhecimentos sobre o seu fazer e a orientação de trabalhos teórico-práticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, percebeu-se que é uma necessidade no curso de Pedagogia, criar momentos de reuniões de professores que atuam em um mesmo semestre, pois como já explicitado, a proposta pedagógica do curso está organizada por eixos temáticos, mas não define como deve funcionar a integração curricular. Por isso, com as reuniões, muitas experiências de trabalho articulado poderiam ser desenvolvidas, inclusive fortalecendo e dando maior significado à prática dos professores e dos alunos.

Na medida em que esses encontros são institucionalizados essa dinâmica do planejamento coletivo poderá ser consolidada e ampliada a cada período. E num futuro próximo, talvez seja importante pensar inclusive na participação dos alunos nesse planejamento, como forma de democratizar o próprio processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, Joanez A.. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Resolução No. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. In: *Diário Oficial da União*. Edição No. 92 de 16/05/2006.

FREITAS, Helena Costa L. de. O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de Professores: unidade tória e prática? 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Edlauva Oliveira dos. A Contribuição do Estágio na Construção dos Conhecimentos necessários ao Exercício da Docência no Curso de Pedagogia. Dissertação de Mestrado. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Curso de Pedagogia. Política de Estágio Curricular do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFRR. Boa Vista, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Curso de Pedagogia. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFRR. Boa Vista, 2009.

- XXXI -

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO: TENSÕES E PERSPECTIVAS NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES, ILHA SOLTEIRA, SP.

Eduardo Vasconcelos da Silva – UEMS (Brasil)

Léia Teixeira Lacerda – UEMS (Brasil)

INTRODUÇÃO

Ao analisar a história do Brasil ou as nossas raízes, “inauguradas” — segundo a História — quando os colonizadores aqui chegaram, as nossas origens eram marcadas por exclusão e discriminação e pela obediência ao sistema vigente. Nessa articulação do passado com o presente, ao nos referirmos à mulher, ao índio e, no caso desse trabalho, ao negro, podemos afirmar que ainda sofremos com os efeitos dessa colonização e do período de escravidão engendrados no Brasil. A situação ainda é problemática e excludente; o racismo perpassa por toda a sociedade e ainda funciona como um suporte ideológico. Há, portanto, uma negação discursiva do racismo, mas a discriminação se revela nas práticas; ou, dito de outro modo, adota-se o discurso “politicamente correto”, mas as práticas ainda são preconceituosas.

Valorizar as diferenças, porque as pessoas são diferentes, e respeitar as crenças, de cunho identitário, visando ao reconhecimento de uma classe, deve fazer parte do currículo oficial. Diante das questões apresentadas, é preciso pensar em um currículo para as relações multiculturais que se têm apresentado no âmbito escolar.

Para Macedo (2012, p. 25) o currículo, na área educacional, ainda é visto por muitos professores como um mero conjunto de planos e de programas curriculares elaborado por especialistas, sendo apenas “[...] um documento onde se expressa e organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas, matérias ou áreas, competências, etc.; como um artefato burocrático prescrito”.

Nesse cenário, a escola aparece como espaço de reeducação e deve estar aberta à dinâmica cultural, presente e vivida na instituição escolar, construída em

torno de ideias e de atitudes que oportunizem mudanças de paradigmas. Reverter o quadro de desigualdade envolve tensões e a construção de representações positivas e também de práticas pedagógicas que discutam a temática das relações étnico-raciais.

VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NO CURRÍCULO ESCOLAR

O estudo do homem na construção do conceito de cultura tem ampliado as discussões e possibilitado a compreensão das diferentes manifestações estéticas e culturais do homem na sociedade. De acordo com Laraia (2009, p. 30), pertence a Edward Tylor a primeira definição da palavra “cultura”, em seu livro *Primitive Culture*, publicado em 1871. Por um viés antropológico, o autor afirma que a “[...] cultura pode ser objeto de um estudo sistemático, pois trata-se de um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes ele proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução”.

Com base nessa argumentação, toda cultura estabelece normas regulatórias, valores, que definem padrões de comportamento, sendo o resultado das diversas relações do homem com o contexto social em que é inserido. De acordo com Gomes (2003, p.170), “Os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos”. Nessa mesma perspectiva, a autora afirma que “[...] é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais [...]” (GOMES, 2003, p.171), estabelecendo sentidos.

Nessa perspectiva, é importante que as escolas de Ensino Fundamental implantem em seu currículo a história da cultura afro-brasileira, por este ser um espaço de formação e que exerce influência na construção do conhecimento do aluno, podendo desconstruir atitudes racistas e preconceituosas.

Assim, a escola é um espaço em que histórias de vidas se encontram e no qual o racismo e o preconceito podem ter significados diferentes, a depender da forma de como abordamos a questão. Podemos contribuir para uma prática discriminatória, ou para uma prática de respeito às diferenças.

Dessa forma, é possível afirmar que as diversidades se encontram, em especial, no contexto da sala de aula. Alguns docentes abordam a temática com tranquilidade, segurança e reflexividade e, em contrapartida, outros se silenciam,

talvez pela falta de conhecimento do assunto. Conforme reflete Cavalleiro (2012, p. 32): “Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros [...]”. Por isso, o investimento na formação docente é um aspecto importante, visto que grande parte das mudanças se inicia com os professores.

Diante das questões apresentadas, é preciso implementar um currículo para as relações multiculturais que se têm apresentado no âmbito escolar. Macedo (2012, p. 25) contribui ao afirmar que o currículo, na área educacional, ainda é visto por muitos professores como um mero conjunto de planos e de programas curriculares elaborado por especialistas, sendo apenas “[...] um documento onde se expressa e organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas, matérias ou áreas, competências, etc.; como um artefato burocrático prescrito”.

O currículo deve ser vinculado aos interesses nessas relações de poder presentes também no contexto educacional, exigindo reflexões sobre seus significados. A esse respeito, importa mencionar as ponderações e reflexões de Macedo (2012, p. 62):

Para os multiculturalistas críticos, em termos curriculares, é preciso perceber que o currículo pode estar legitimando através da seleção dos seus conteúdos, atividades e valores, determinadas visões de mundo e de cultura, em detrimento de outras. Historicamente, isso é fácil de se perceber entre nós, quando se constata uma verdadeira negação perversa das histórias do negro, do índio, das mulheres, das pessoas advindas de culturas não oficiais. Muitas vezes são identificados por uma cultura secundária, subvalorizada, ou uma cultura “menor”, meros protagonistas epifenomenais do processo histórico e cultural da sociedade.

Nessa perspectiva crítica do currículo, Macedo (2012, p. 62) aponta a existência de um fator histórico e de fácil percepção, relacionado à “[...] negação perversa das histórias do negro, do índio, das mulheres, das pessoas advindas de culturas não oficiais. Muitas vezes, são identificados por uma história secundária, subvalorizada, ou uma cultura ‘menor’, meros protagonistas epifenomenais [...]”.

A cultura escolar dominante sempre priorizou o comum, o homogêneo e, para Macedo (2012, p. 121), “Homogeneizar o ensino sempre foi o objetivo da escola única, com viés de massificação, imaginando que a diferença que nossos

alunos trazem para a sala de aula não faz diferença; são, portanto, epifenomenais”.

Ao considerarmos o cotidiano da escola, é preciso perguntar: Qual é o lugar que tem ocupado a educação voltada para as questões étnico-raciais, práticas discriminatórias racistas e sexistas? Para Gomes (2007, p. 22): “Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças”.

TENSÕES E PERSPECTIVAS NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES

As pesquisas sobre a formação de professores, principalmente voltadas para compreender a própria formação, têm ganhado espaço nas publicações acadêmicas e nos estudos que visam compreender o processo de construção da identidade docente.

A escrita de si por meio da abordagem (auto)biográfica tem se apresentado como uma importante ferramenta de formação para professores. Entende-se que, ao se refletir sobre sua prática, possibilita-se compreender e redefinir sua atuação pedagógica, permitindo a esse professor uma autoformação a partir do olhar sobre si e sobre sua experiência profissional.

A pesquisa (auto)biográfica também valoriza a subjetividade dos sujeitos e inscreve-se em um movimento dialético entre passado, presente e futuro, que permite analisar o desenvolvimento profissional do professor por meio das escritas, pois é um universo de descobertas “que desencadeia o prazer de escrever de si mesmo” (PASSEGGI, 2010, p. 19). Essa atitude nos revela, entre outros aspectos, a necessidade de se rever a própria prática docente para transformar nossas ações.

Na busca por respostas referentes ao racismo e prática escolar, separamos as discussões por tema específico, estabelecendo um cruzamento individual das (auto)biografias, tendo como referência os relatos orais. Para análise dos dados, agrupamos as falas comuns ou as mais próximas para melhor entendimento, buscando preservar as características das escritas e das narrativas dos professores.

Com relação à construção da identidade, veja o que tem a dizer a professora CBS:

Quando criança, ouvi inúmeras vezes minhas tias, irmãos do meu pai, dizerem que eu tinha sorte pois pelo menos meu cabelo era bom. Será que todo o restante do meu EU era ruim? (CBS, professora da Educação Básica, Ilha Solteira, SP, 03/09/2015).

No discurso da professora, há algumas informações importantes que suscitaram os seguintes questionamentos: como formar uma sociedade menos preconceituosa? Como desmistificar a crença de raça superior e inferior? Como dar visibilidade às discussões referentes ao racismo? Como mostrar para a sociedade que as pessoas negras ainda são vítimas de preconceito racial? Gomes destaca que para respondermos (2003, p. 174): “[...] a essas questões teremos que nos aproximar dos homens e mulheres negras que já passaram pela escola e também daqueles que ainda estão realizando a sua trajetória escolar e escutar, atentamente, o que eles têm a nos dizer”.

Dessa perspectiva, a subjetividade dos professores, revelada por meio das histórias de vida, evidencia suas vozes nessa análise de si, dando sentido à formação construída ao longo da vida. Segundo Souza (2008, p.45), “[...] o pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas”.

A construção da identidade se constitui historicamente, sendo transformada pelos sistemas culturais que nos rodeiam, de modo que, olhando o sujeito no passado, problematizamos seu estar no mundo no presente.

Para os professores entrevistados, educar para as relações étnico-raciais deve ser uma das prioridades na prática docente, o que significa mudança de postura de todo o sistema educacional, assumindo a responsabilidade de se elaborarem projetos pedagógicos de forma significativa, que evidenciem a superação das discriminações de qualquer natureza, pois, no espaço escolar, essas diferenças se encontram e podem dialogar harmonicamente, tendo em vista que a instituição se constitui em um lugar privilegiado na construção de identidades: “[...] uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (HALL, 2014, p. 16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de desenvolvimento dessa pesquisa nos permitiu considerar que a educação para as relações étnico-raciais, como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, tal como dispõe a Lei Federal nº. 10.639/2003, está distante da prática docente.

A pesquisa apontou que só acontecem ações pontuais, quando ocorre ou são presenciados algum tipo de discriminação, sendo que a ênfase é dada às datas comemorativas, como o *Dia da Consciência Negra*, por exemplo. No entanto, entende-se que as ações nas escolas devem ser de conscientização e constantes, tendo como principal objetivo combater os estereótipos negativos e de exclusão historicamente construídos.

Ao professor foi atribuída a responsabilidade pela formação do sujeito, mas o currículo desconsiderou a formação desse profissional: embora a proposta da lei seja significativa, é preciso considerar o distanciamento entre os documentos oficiais e os fatos observáveis.

O grande desafio do Estado e, em particular da educação, no que diz respeito às políticas de ações afirmativas, é a inclusão do negro nos mais diferentes espaços da sociedade. Podemos citar o sistema de cotas, promulgado pela Lei n. 12.711, de 2012, que dispõe sobre o ingresso dos negros nas universidades federais e tem sido um grande avanço com relação às políticas de ações afirmativas, que devem ser consideradas e implementadas, neste momento.

É preciso compreendermos essa dinâmica social, permeada por desigualdades e discriminações. A questão é histórica e há uma dívida do Brasil para com a comunidade negra, pois o fim da escravidão no país não foi acompanhado por nenhuma ação no sentido de integrar o negro, deixando-o à margem da sociedade. Com a abolição foi privilegiado, no processo de industrialização, a vinda dos imigrantes europeus, já que o negro não era considerado gente pela classe dominante, passando por um contínuo processo de renegação, ou seja “das senzalas às favelas”, das favelas às prisões.

Temos no Brasil a “cultura da culpabilização”, ou seja, a vítima é a culpada pela situação em que se encontra, pois esses processos são situações que permeiam a nossa sociedade, carregada por diversas formas de estereótipos e representações.

Reparar injustiças é uma forma de inserção social, tendo em vista que se visitarmos os presídios brasileiros constataremos ser uma instituição constituída,

em sua maioria, pela população negra. Ao longo dos anos o processo de exclusão permaneceu e as ações governamentais foram pequenas ou nulas em prol dessa população.

Dessa maneira, somos contra o sistema de cotas, mas, na atual conjuntura, somos a favor, pois infelizmente os programas e políticas públicas, evidenciam uma cultura de atacar as consequências do problema e não suas causas. O que precisamos é de um ensino de qualidade na Educação Básica, para que todas as pessoas tenham condições de entrar nas universidades, ou em órgãos públicos, pelo mérito e não por cotas.

Pessoas privilegiadas por recursos econômicos, que tiveram acesso a uma educação de qualidade, pagando por suas aulas particulares, tiveram acesso às “oportunidades” que suas famílias lhes proporcionaram. Onde está a questão da meritocracia? O que há é um distanciamento, fruto de um processo excludente de seleção. O sistema de cotas é uma forma de diminuir distâncias e isso deveria ocorrer com um ensino de qualidade, proporcionado desde as séries iniciais da educação infantil até o Exame Nacional do Ensino Médio.

De acordo com os professores entrevistados, para que ocorra uma educação antirracista, é necessário que os cursos de formação inicial e continuada de professores incluam as relações étnico-raciais em seus currículos, articuladas ao processo educativo, visando à harmonia nas relações raciais. Consequentemente o mesmo deve ocorrer em relação à produção e circulação de material didático-pedagógico, para auxiliar os professores em sua prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2012.

_____. Lei nº 11.645, de 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] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. p. 1.

_____. Lei nº 10.639, de 9 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] da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 12 fev. 2014.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto. 2012.

GOMES, N. L. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167- 182, 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do.(Org.). *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tadeu Tomaz Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LARAIA, R.B. *Cultura: um conceito antropológico*. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito, pesquisa*. 5. ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PASSEGGI, M. C. Memórias autobiográficas: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: VERBENA, M. R.C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). *Memórias, literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, Alagoas, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

- XXXII -

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA AS LICENCIATURAS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Eliane Cleide da Silva Czernisz – UEL (Brasil)

Claudiane Aparecida Erram – UEL (Brasil)

Elaine Vieira Pinheiro – UEL (Brasil)

Camila Aparecida Pio – UEL (Brasil)

Lorena Dominique Vilela Freiburger – UEL (Brasil)

Isabel Francisco Barion – UEL (Brasil)

INTRODUÇÃO

Neste texto, refletimos sobre a importância do currículo para formação e atuação de professores. Trata-se de um estudo com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica – Res. 02/2015 (Brasil, 2015) e na atual proposição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Questionamos que formação tem sido intencionada com as atuais diretrizes e qual sentido tem assumido o currículo na formação de professores. Entendemos que a análise da questão é fundamental para pensar a formação de professores, principalmente, porque vivemos, como reforçam as autoras Ciavatta e Ramos (2012), “a era das diretrizes”, na qual está em pauta a educação escolar, essencialmente a que se destina à educação da classe trabalhadora.

Trata-se, pois, de uma era, na qual, é crescente o número de leis, resoluções e pareceres, que discorrem sobre a educação e também sobre a qualidade educacional, termo este que pode ser questionado por trazer em suas entrelinhas a qualidade voltada para o atendimento dos interesses mantenedores de desigualdades presentes na sociedade capitalista, e não para a viabilização de um projeto educacional que objetive a emancipação humana. Para dar conta dessa proposta, apresentamos discussão bibliográfica e análise das Diretrizes Curriculares recém aprovadas para nortear a formação de professores. Na

sequência, discutimos a proposta de organização da BNCC encaminhada pelo MEC. Entende-se que a formação de professores sugerida nas diretrizes precisa ser discutida e compreendida assim como a definição de uma base nacional norteadora do currículo da educação básica. Aparentemente independentes, ambas as questões implicam a atuação do professor que vem sendo formado, e conhecer tais questões requer definir rumos e repensar a qualidade da educação básica.

A FORMAÇÃO DOCENTE NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Quando questionamos o papel do professor no processo curricular, remetemo-nos à sua formação e à maneira como os cursos de licenciatura o têm preparado a fim de lhe possibilitar a construção de uma perspectiva crítica sobre a sua prática. Moreira e Candau (2007, p.19) salientam que “[...] o papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula?”. Isso justifica a reflexão acerca da formação docente, pois é o profissional formado no ensino superior que irá atuar na educação básica e ressignificar a prática. Entendemos que, para se alcançar uma educação básica de qualidade, é preciso que o profissional que nela atua tenha também uma formação que lhe permita distinguir os arranjos políticos e econômicos que permeiam a sociedade e, conseqüentemente, a educação.

Por isso, defendemos que os cursos de licenciatura devem primar por uma formação ampla, que promova o estabelecimento de relações entre a educação e a sociedade nos seus aspectos mais amplos, permitindo ao futuro docente a compreensão da realidade educacional e dos fundamentos do processo de trabalho. Com esta posição, criticamos uma formação que valorize apenas o desenvolvimento de competências que atendam apenas aos interesses do mercado e que primem por uma formação adaptativa ao mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, aprovadas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, definem “[...] os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e

de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015, p. 2-3).

No artigo 2º, parágrafo 1º, é feito um destaque ao entendimento da docência:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

Também é ressaltada, no artigo 3º, parágrafo 6º, a necessidade de uma articulação entre “[...] a instituição de educação superior e o sistema de educação básica [...]” (BRASIL, 2015, p. 5). Este dado leva a uma mudança significativa nas novas Diretrizes de Formação de Professores. Trata-se da ampliação da carga horária de 2.800 horas, para 3.200 horas, e de três para quatro anos, justificada pelo objetivo de aproximar o profissional em formação da realidade escolar, garantindo a relação entre teoria e prática. Embora tenha se preconizado o aumento de carga horária de estágio curricular, cabe problematizar que não é suficiente fazê-lo sem que se contemple uma discussão política, didática e teórica na instituição formadora e nas instituições de educação básica. Isso porque entendemos que esta inter-relação possibilita a definição da responsabilidade formativa em cada instituição.

Especificamente, ao tratar da Base Comum Nacional, a Resolução nº 02/2015 afirma, no artigo 5º, que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...] (BRASIL, 2015, p. 4).

Ao problematizarmos a necessidade de se considerar a realidade dos ambientes e das instituições educativas, conforme exposto nesta citação, devemos ter claro que a prática docente deve ser, sim, pautada no

reconhecimento da realidade de cada instituição escolar, desde que este tenha clara a especificidade da educação escolar, que é o ensino dos conteúdos eruditos e clássicos, não desvalorizando, mas ultrapassando a cultura cotidiana e imediata da realidade dos alunos.

Nesse sentido, não é possível desconsiderar a importância da discussão curricular para os cursos de licenciatura, posto que a formação de professores não pode ser renegada e negligenciada. Concordamos com Limonta (2009, p.113), quando a autora esclarece que:

É preciso planejar o currículo, mas, ao mesmo tempo, é necessário compreendê-lo como um processo sócio-cultural, determinado e controlado, em grande parte, pela política educacional, que não deixa de ser também determinado pelas condições onde é implementado, trazendo para si a identidade da instituição e dos sujeitos que o vivem.

Assim, o currículo para formação de professores deve favorecer uma formação teórica sólida que dialogue com a realidade educacional, de modo que o saber se construa numa reflexão crítica. Isso reforça a necessidade da formação inicial e continuada de professores para que os mesmos estejam preparados para o trabalho docente que requer a constante reflexão sobre o currículo a ser assumido.

A BNCC E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Entendemos que as Diretrizes Curriculares para formação de professores representam os esforços de muitos educadores que, historicamente, têm lutado por uma formação docente coerente com defesas que consideramos importantes e que tem sido discutida em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC - que chegou às escolas em 2015. O debate sobre a necessidade de mudança no currículo, que efetivou ações para que se chegasse à BNCC, teve início em 2004, quando o MEC, por meio de um trabalho de articulação entre universidade, Secretarias Estaduais de Educação e professores, constituiu um grupo multidisciplinar que atuava em linhas de pesquisas voltadas ao ensino.

A versão preliminar da BNCC foi produzida no primeiro mandato da Presidente Dilma Rousseff e colocada para discussão em setembro de 2015. Nesse período, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, valendo-se de um discurso de necessidade de participação maciça dos

profissionais de educação, oportunizaram espaço dentro do calendário escolar para que os professores e pedagogos acessassem o portal da BNCC e fizessem suas contribuições e devida análise. As perguntas apresentadas no portal, nos textos introdutórios específicas as áreas de conhecimento e aos objetivos de aprendizagem de cada disciplina, embora apresentassem um formato interativo, limitou as reflexões do profissional atuante dentro da escola, no momento em que apresentou como alternativas: ‘concordo fortemente’, ‘concordo’, ‘sem opinião’, ‘discordo’ e ‘discordo fortemente’. Quando o profissional optava por discordar, abria-se um espaço para que apresentasse nova forma de redação do objetivo, contudo não possibilitando a proposição de mudanças específicas em relação ao contexto de cada profissional, bem como dos objetivos de aprendizagem.

Deste modo, em nosso entendimento, esse encaminhamento não proporcionou o debate em relação ao currículo brasileiro. Pela forma apressada e direta com que a BNCC foi apresentada aos profissionais da educação e à comunidade em geral, vê-se que a preocupação com a sua participação no processo de mudança na escola e para a escola, não priorizou o diálogo entre o professor e a escola sobre o trabalho docente, visto que tal discussão foi apagada dentro da proposta que apenas mostra os objetivos de aprendizagem em relação ao que se espera do estudante. Com este encaminhamento, também não foi realizada uma análise profunda dos problemas e das características dos estudantes para que o currículo fosse, de fato, construído com o intuito de proporcionar a formação plena do cidadão. Além disso, este formato de consulta pública também não permitiu uma discussão a respeito das condições do trabalho docente, aspecto necessário quando se prima pela qualidade da educação.

A segunda versão da BNCC ainda nem foi discutida pela escola e é disponibilizada apenas na internet por meio do portal da BNCC, não sendo divulgada com a mesma amplitude com a qual foi apresentada a primeira versão. O aprofundamento das discussões sobre os objetivos de aprendizagem, não ocorrerá se não for pensado no âmbito escolar pelos docentes, considerando-se o sentido da formação na educação básica, a importância de valorizar as identidades escolares, os conhecimentos adquiridos pelos professores no processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico com um público específico, questões relevantes sobre as quais é necessário refletir, visando à ampliação do sentido de trabalho coletivo na escola, do trabalho docente, do

papel do currículo e da política para formação de professores e da responsabilidade de cada docente no desenvolvimento da ação educativa.

Neste quadro, e cientes da importância dos encaminhamentos desta nova proposição, destacamos a discussão apresentada pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED que, por meio do Grupo de Trabalho 12: Currículo, e com o apoio da Associação Brasileira de Currículo-ABdC, manifestou-se contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica, apresentado pela Secretaria da Educação Básica-SEB/MEC. A posição sustentada pela ANPED num trecho do Ofício nº 01/2015/GR (ANPED, 2015, p. 1), é de que:

[...] a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos.

No mesmo Ofício elaborado pela ANPED (2015, p. 3), é ressaltado que o direito à educação, previsto na Constituição Federal de 1988 e ampliado pela Lei de Diretrizes e Bases, vai além do processo de ensino-aprendizagem:

O direito de aprender os conteúdos é fundamental nas escolas, mas precisa estar articulado a dimensões outras, igualmente importantes, considerando a complexidade e a multirreferencialidade do processo educativo. Assim, se aprender é preciso, é fundamental reafirmar que a educação não se esgota em aprendizagem. E aprendizagem não se esgota em uma lista de conteúdos ou em metas formais, inclui processos individuais e sociais desenvolvidos e vivenciados “ao longo da vida”.

Com o processo de elaboração da BNCC pautado na indicação de conteúdos considerados importantes aleatoriamente, visto que não se propõe uma discussão sobre a sociedade em que vivemos, o homem que pretendemos formar, em que escola e sob quais condições de trabalho docente, e sobre qual educação é necessária para emancipação humana, destacamos a análise de Oliveira (2015), em entrevista concedida à ANPED, na série “Conquistas em Risco”. Das discussões do autor, entendemos que a organização da BNCC da forma como vem sendo desenvolvida caracteriza a perspectiva liberal-capitalista de que a educação é um bem econômico e que compete a ela o papel de compor

a força de trabalho, de maneira especial no atendimento às demandas econômico-produtivas do capitalismo. Nesse viés mercadológico, a educação é apresentada apenas como uma forma de elevar a competitividade do país, na conjuntura da globalização econômica.

A ANPED (2015), em pronunciamento no Ofício supracitado, chama a atenção para o fato de que muitas das reelaborações realizadas nos currículos brasileiros basearam-se em experiências internacionais, que, geralmente, não são problematizadas. Entendemos que isso contribui para outro ponto destacado pela ANPED: “Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa”, no qual, verificou-se que o componente humano não é considerado como criador de conhecimentos e valores em detrimento de “[...] habilidades e competências necessárias à vida pessoal e profissional” (ANPED, 2015, p. 6). Avaliamos que esse processo apressado de definição da BNCC pode trazer prejuízos e retrocessos para educação básica, já que não permite reflexões aprofundadas sobre o currículo, seu sentido e importância para formação na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as questões aqui assinaladas, entendemos que há muito ainda a ser discutido tanto sobre a formação de professores quanto a respeito da formação na educação básica. Corremos um risco de retrocesso com a perda de experiências importantes desenvolvidas na formação de professores e na da educação básica ao não refletir sobre que educação e que escola queremos. Antes que se efetive qualquer alteração curricular, torna-se necessária uma avaliação daqueles que se encontram na base, processo que, entendemos, que ainda não foi contemplado. Possibilitar espaço de reflexão e discussão aos professores envolvidos nos movimentos de redefinição curricular é aconselhável para se preservar o que vem dando certo nas atividades pedagógicas e para projetar perspectivas de alterações e conquistar o que ainda não se faz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *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. Disponível em:
<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>.
Acesso em: 02 jul. 2016.

ANPED. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. *Ofício n.º 01/2015/GR*. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CN E_BNCC.pdf>. Acesso em julho de 2016.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A “era das diretrizes”*: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Ver. Bras. Educ. vol.17. n.º49. Rio de Janeiro. Jan-abr. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100002>. Acesso em 20 jun. 2016.

LIMA VERDE, Patrícia. Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. *Revista Terceiro Incluído*. NUPEAT–IESA–UFG, v.5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 78-97. Disponível em:
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/teri/article/download/36348/18704>>
Acesso em 07 de julho de 2014.

LIMONTA, Sandra Valéria. *Currículo e formação de professores*: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009. 327f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Currículo, Conhecimento e Cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de. In: *Boletim Anped*: Boletim Ano V - n. 20 - Maio/2016 – Especial: “Conquistas em Risco”. Entrevista concedida a João Marcos Veiga. Disponível em <<http://www.anped.org.br/boletim/2015/975>> Acesso em junho de 2016.

- XXXIII -

FORMAÇÃO EM SERVIÇO E TRABALHO DOCENTE: PRESSUPOSTOS PARA UMA DINÂMICA CURRICULAR

Elisângela Campos Damasceno Sarmiento

Mirtes Ribeiro de Lira

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, nesta última década, vem enfatizando, nos debates acadêmicos e no fomento à pesquisa, dois importantes temas que contribuem, decisivamente, para a melhoria do trabalho docente: a formação dos professores em serviço e o currículo integrado.

Nessa perspectiva, o presente artigo propõe, como objetivo analisar a relação entre a formação dos professores em serviço da educação básica e profissional, o currículo e o trabalho docente, tendo em vista a qualidade dos processos educativos nesse nível de ensino, investigando um *campus* do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mais especificamente o Curso Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária.

Portanto, este artigo tem como foco a pesquisa e as contribuições ao campo da educação pública, com vistas à conquista de novos saberes e fazeres pedagógicos a partir de uma visão holística, integrada e significativa do conhecimento.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM SERVIÇO: UMA BASE CONTÍNUA AO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE

De acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2002), a formação de professores é um desafio que está associado com a qualidade da educação básica. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases sólidas, de qualidade e de relevância social

são tímidas em razão de muitos aspectos, um deles é a falta de continuidade dos cursos de formação dos professores em serviço.

Como afirmam Gatti e Barretto (2009), a formação dos professores em serviço, oferecida nas últimas décadas, apresentou como objetivo a atualização de conhecimentos, levando em conta o avanço no domínio técnico-disciplinar, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. Além disso, teve, também, como propósito preencher lacunas deixadas por uma formação inicial insuficiente, tendo em vista o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Para Aguerrondo (2004 apud GATTI e BARRETTO, 2009), os desafios das políticas de formação de professores no país são inúmeros e perpassam diversos entraves, a saber: crença das instâncias superiores em que cursos breves vão elevar substancialmente a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem; crítica dos professores frente aos cursos disponibilizados, revelando, assim, a falta de qualidade dos cursos ofertados.

Ademais, podem ser apontados outros obstáculos, como por exemplo, a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros e a dificuldade de fornecer, em virtude da ausência de um planejamento, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas.

Outro ponto a considerar, segundo Gatti e Barretto (2009), é a inexistência de participação dos professores na definição de políticas de formação docente e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nessas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas.

Dessa forma, construir um trabalho docente significativo, o qual promova uma aprendizagem também significativa, requer muito mais que Programas de Formação de Professores em Serviço, que, muitas vezes, são descontínuos. Nesses termos, para uma alteração sólida e eficaz no trabalho docente, é necessária, principalmente, uma atitude política dos formadores e dos professores em serviço que, imersos no contexto escolar, possam desenvolver projetos de formação permanente de professores, engajados numa política de transformação social.

CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL: UMA DEMANDA POLÍTICA, SOCIAL E CULTURAL

Etimologicamente, o termo “currículo” encontra a sua raiz na palavra latina *curriculum*, que significa caminho ou percurso a seguir. Nesse contexto, o currículo constitui-se como um dos fatores que possui maior influência na qualidade do ensino.

No entanto, o currículo escolar oficial apresenta um caráter tradicional e, muitas vezes, impassível de mudanças, o que o torna, não raro, uma reprodução da elite vigente, perpassando, assim, uma visão socioeducativa não crítica, comprometendo o projeto de transformação social e de qualidade do ensino socialmente referenciado.

Segundo Freire (1995), o currículo padrão, entendido como o currículo de transferência, é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, uma falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores.

Posto isso, acredita-se que a teoria crítica e transformadora de currículo deveria ser implementada nas escolas brasileiras, para a consolidação de uma visão curricular dinâmica, criativa e inovadora, passível de construção de conhecimentos e autonomia intelectual, repudiando, assim, o autoritarismo mecânico e infértil.

Segundo Sacristán (2000), o currículo aparece como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações.

Nesse sentido, para o autor, o currículo é flexível e passível de contínuas revisões ou reformulações, com vistas a atender a dinâmica socioeducativa do tempo e do espaço, fomentando a criatividade, a autonomia e a apropriação de saberes significativos à sociedade contemporânea.

Conforme Freire (1995), o currículo é político, histórico e cultural. Numa direção política, os sujeitos sociais, construtores do currículo escolar, devem, cotidianamente, proporcionar debates que visem à reflexão da prática curricular, para apontar caminhos à reformulação periódica do currículo, tendo

em vista o alcance dos objetivos socioeducativos pretendidos por esses sujeitos, considerando tanto o âmbito nacional quanto o local.

Daí, a consolidação de uma visão curricular flexível e transformadora, capaz de responder à realidade local, aos conhecimentos científico-tecnológicos e humanos, propiciando aos sujeitos (professor e aluno) um misto de possibilidades para se apropriarem de saberes e fazeres holísticos, integrados e significativos socialmente.

Azevedo e Andrade (2011) ponderam que é imprescindível a construção de um processo reflexivo acerca dos currículos ocultos que permeiam as práticas e concepções dos professores, pois mudanças de estruturas e de programas não alteram totalmente as práticas escolares. Assim, o processo de ensino deve pautar-se por um currículo interdisciplinar, em que a realidade e a prática pedagógica estejam em relação efetiva com o conhecimento científico e acadêmico.

Nessa direção, um currículo interdisciplinar não se constitui somente através da relação das disciplinas, mas da imbricação teoria-prática; conteúdo-realidade, numa unidade comunicativa de “questionar, responder e avaliar” incessantemente, apropriando-se do já existente, para transformá-lo, recriá-lo.

Na perspectiva de conhecimento interdisciplinar, Bochniak (1998) advoga a necessidade de superação de cinco dicotomias existentes no contexto escolar: teoria e prática; obrigação e satisfação; grupos homogêneos e heterogêneos; especialidades e generalidade; reprodução e questionamento do conhecimento existente.

Sendo assim, o saber é um todo teórico-prático, imbricado de obrigação-satisfação, que, na participação do “questionar, responder e avaliar”, os sujeitos se tornam unos (pertencentes a um grupo social) e múltiplos em suas peculiaridades, ampliando as suas especialidades (conhecimentos específicos) e generalidades (interdisciplinaridade) concomitantemente, apropriando-se das reproduções existentes, com vistas à produção de outros conhecimentos.

Nesse contexto, o currículo é uma construção política, que requer dos sistemas de ensino e dos profissionais da Educação uma tomada de decisão coerente com a ideologia e princípios socioeducativos adotados, tendo em vista a qualidade dos processos educativos e a transformação social.

METODOLOGIA

A pesquisa que ora se delinea caracteriza-se como descritiva (SILVA e SCHAPPO, 2002), apresentando, também, um caráter qualitativo (CHIZZOTTI, 2006). Ressalta-se, ainda, que os procedimentos metodológicos pautam-se em três etapas: (1) revisão bibliográfica, fundamentada em Gatti e Barretto (2009), Azevedo e Andrade (2011), dentre outros autores que validam esta investigação; (2) análise documental do projeto pedagógico do curso técnico integrado ao médio em agropecuária – IF Sertão Pernambucano; (3) aplicação de um questionário, dirigido a 04 professores das disciplinas de Biologia, Geografia, Caprinovinocultura e Solos II, respectivamente, com vistas à discussão quanto às formações em serviço, à concepção de currículo e ao trabalho docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária do IF Sertão Pernambucano

Para compreensão do histórico do Curso Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária do Instituto Federal Pernambucano, destaca-se que este surgiu, em razão dos arranjos produtivos locais atrelados à Fruticultura Irrigada. O projeto de curso em análise foi reformulado em 2015 pela equipe de professores desse eixo tecnológico mediante assessoria pedagógica da própria instituição, estando em pleno vigor.

Relação entre as disciplinas da Base Comum

É válido mencionar que a análise e a interpretação dos dados desta etapa estão pautadas no quadro 01 a seguir:

Quadro 01: Relação da temática comum com os componentes curriculares em cada ano do Ensino Médio

Componentes	Temática comum	Turmas		
		1º ano	2º ano	3º ano
Geografia	Meio ambiente	X	X	X
Biologia			X	

É importante considerar que muitas disciplinas da área propedêutica relacionam-se ao discutirem temas afins, tais como: meio ambiente (“Geografia” e “Biologia”), corroborando, assim, a importância de um currículo integrado para uma compreensão mais aprofundada e significativa acerca dos assuntos discutidos.

Quanto aos conteúdos programáticos de “Geografia” (“problemas ambientais no Brasil e no mundo – aquecimento global” – 1º ano; “degradação ambiental e sustentabilidade; propostas para conservação do meio ambiente e desenvolvimento sustentável” – 2º ano; “problemas ambientais” – 3º ano) e “Biologia” (“impactos ambientais, desenvolvimento sustentável, tecnologias ambientais” – 2º ano), ficam explícitas as interfaces entre esses componentes curriculares, cabendo aos professores das respectivas áreas um diálogo produtivo, com vistas à integração de currículo, a fim de que o trabalho docente seja coeso e significativo.

Todavia, o currículo escolar configura-se de modo desconectado, dificultando a busca pela integração dos conhecimentos, quando se lança o olhar rumo às disciplinas específicas e aos conteúdos programáticos de cada ano. Verifica-se, assim, um descompasso entre “Geografia”, a qual aborda a temática do meio ambiente em todos os anos letivos que compõem o curso e “Biologia”, a qual contempla a mesma temática apenas no 2º ano, fragmentando a aprendizagem do aluno.

Relação entre as disciplinas da Base Técnica

Ressalta-se que a análise e a interpretação dos dados desta etapa estão calcadas no quadro 02, elencado a seguir:

Quadro 02: Relação das temáticas comuns com os componentes curriculares em cada ano do Ensino Médio

Componentes	Temáticas comuns	Turmas		
		1º ano	2º ano	3º ano
Forragicultura	Adubação e controle de pragas	X		
Manejo Fitossanitário				X
Solos II			X	

Com base no quadro acima, frisa-se que as disciplinas: Forragicultura (“adubação e correção do solo, controle de pragas, adubo verde, recuperação de pastagens degradadas” – 1º ano), Manejo Fitossanitário (“controle de pragas” - 3º ano) e Solos II (“adubo verde, degradação de solo e recuperação” – 2º ano) apresentam possibilidade de integração curricular.

Para tanto, faz-se necessária uma reconstrução do currículo escolar, com vistas à integração dos saberes disciplinares. Esse é o primeiro passo, mas não o suficiente para a vivência de um trabalho docente coeso e significativo. É indispensável, também, a realização de um planejamento pedagógico coletivo, participativo e dialético, após a organização de currículos anuais compatíveis, que privilegiem a sequência didática, a contextualização, a integração e a interdisciplinaridade.

Análise do questionário aplicado aos professores

Questão 01: A formação inicial e as formações em serviço contribuem para apontar a necessidade de um currículo integrado, com vistas a um trabalho docente significativo?

Conforme os quatro participantes desta pesquisa (professores de Biologia, Geografia, Caprinovinocultura e Solos II) não houve, na formação inicial e nas escassas formações em serviço que tiveram, a menção ou debate sobre a importância de um currículo integrado, mesmo que, intuitivamente, sentissem essa necessidade em suas práticas. Segue o extrato do professor de Caprinovinocultura:

“Só mesmo, na prática pedagógica, é que observei a necessidade de um currículo integrado, para melhorar a aprendizagem dos alunos”.

Questão 02: Atualmente, é necessária ou apenas interessante a inserção de um currículo integrado no trabalho docente?

Para os participantes, é muito importante que o trabalho docente seja feito de maneira conjunta a partir de um currículo integrado, que suscite a apreensão do “conhecimento como um todo e não em partes” (Professor de Geografia). Essa citação remete a Morin (2000), quando afirma que o paradigma científico e educativo que pode conduzir a humanidade a um conhecimento pertinente está em construção, porém, há um consenso quanto à necessidade de busca coletiva, calcada no diálogo e na integração de saberes, dissolvendo as dicotomias e formando parcerias significativas à possibilidade de vida no planeta e à consequente resolução dos problemas emergentes.

Questão 03: O que é necessário o professor saber/fazer, para realizar um trabalho norteado por um currículo integrado?

Segundo os participantes, para saber, é preciso ter uma formação (inicial e em serviço) que privilegie o conhecimento como um todo, subsidiando o professor no entendimento da necessidade de um currículo integrado para produzir um trabalho significativo; outro ponto é “querer fazer” (Professor de Solos II), ou seja, o ingrediente político, tomar uma decisão rumo ao currículo

integrado e, por último, torna-se mister um “planejamento coletivo, para a elaboração de projetos interdisciplinares”.

Questão 04: Qual a importância da adoção de um currículo integrado na escola?

Como afirmaram os participantes, a adoção de um currículo integrado na escola “não é tão somente um modismo, mas uma grande necessidade, tendo em vista as demandas educativas contemporâneas, inclusive o ENEM, que contempla não uma abordagem individual, mas uma compreensão global dos saberes” (Professor de Biologia).

CONCLUSÃO

A partir deste estudo, verificou-se que a formação dos professores em serviço e o currículo integrado são fundamentais para a conquista de processos educativos de qualidade na Educação Básica e Profissional, mais notadamente no Curso Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária do IF – Sertão Pernambucano.

Esses pilares educativos caracterizam-se, portanto, como a base estrutural para um trabalho docente dinâmico e significativo. Entretanto, faz-se necessária a implantação de políticas permanentes de formação de professores em serviço, a fim de que sejam supridas as lacunas profissionais das formações iniciais. Ademais, deve-se levar em conta o aspecto político dos formadores e dos professores, para que, almejando um trabalho docente integrado e de qualidade, possam construir um processo de formação que permita a reformulação do currículo e propicie práticas pedagógicas significativas, com o intuito de corresponder às demandas sociais, políticas e culturais da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANFOPE. Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X e XI Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, 2002. Disponível em www.lite.fae.unicamp.br/anfope. Acesso em 11 de Fevereiro de 2016.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos; ANDRADE, Maria de Fátima R. de. O papel da interdisciplinaridade e a formação do professor: aspectos histórico-filosóficos. In: *Revista Educação Unisinos*, set/dez, 2011.

BOCHNIAK, Regina. *Questionar o Conhecimento: Interdisciplinaridade na Escola*. Loyola, São Paulo, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: 2.ed.* São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina e BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. GATTI, Bernardete Angelina (Coord.) Unesco, Brasília, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO (PETROLINA-PE). Projeto do Curso Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária. 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez, São Paulo, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre, Arned, 2000.

SILVA, Marise Borba da; SCHAPPO, Vera Lúcia. *Introdução à pesquisa em educação*. Florianópolis, UDESC, 2002.

- XXXIV -

PROBLEMATIZAÇÃO CURRICULAR POR LICENCIANDOS DE QUÍMICA: INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL

Elisa Prestes Massena – UESC-BA (Brasil)

Indman Ruana Lima Queiroz – UFBA-BA (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou investigar como a formação inicial de professores influencia em compreensões de currículo por formandos do CLQ de uma universidade pública localizada na região Nordeste do Brasil. A preocupação com a compreensão de currículo por licenciandos surgiu quando entendemos que o modo como esse futuro professor compreende o currículo intervêm na maneira como ele irá selecionar os conhecimentos a serem ensinados. Isso porque uma seleção crítica dos conhecimentos implica na melhoria da qualidade do ensino de Ciências/Química, meio que contribui para minimizar problemas sociais, econômicos e culturais.

Existem algumas controvérsias no entendimento do currículo que podem ser provenientes da própria etimologia da palavra. Conforme citado por Goodson (2005, p. 31) “a palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr e refere-se a curso”. Assim, a etimologia implica que o currículo seja definido como um curso pelo qual o aluno deve passar. De forma que, a escolaridade é um percurso e o currículo são os conteúdos apresentados ao aluno durante esse processo. A etimologia implica ainda que, aquele que apresenta o curso delimite aquilo que será apresentado. A influência da etimologia talvez tenha relações com o que foi concebido como currículo inicialmente: a ação de planejar o currículo. Apesar de os estudos sobre planejamento curricular constituírem discursos sobre algo à parte do currículo, foram estes estudos que deram início aos discursos do campo do currículo. Hoje, mesmo hibridizado com outros sentidos esses discursos ainda influenciam nas políticas curriculares (LOPES; MACEDO, 2011).

O professor de Ciências, e mais especificamente o de Química, necessita compreender como os conhecimentos são construídos na educação básica, passando pelo entendimento de qual e porque determinado conteúdo ou tema precisa ser ensinado e aprendido pelo aluno (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007). Portanto, subentende-se que o futuro professor, em sua formação inicial, seja qualificado para selecionar os conhecimentos que entende serem pertinentes a serem ensinados, tendo a possibilidade de organizar estratégias de seleção que contribuam para a formação do cidadão.

COM QUEM DIALOGAMOS

Ao considerarmos as discussões sobre currículo, compreendemo-as segundo Goodson (2005, p.83) como “confessado e manifestadamente uma construção social”, validado social e historicamente, trazendo a ideia de um currículo em fluxo contínuo e em constante transformação. Partindo desse pressuposto, não existe uma validação generalista para os conhecimentos do currículo, mas uma validação particular realizada apenas pelos sujeitos sociais aos quais o currículo será destinado. Numa perspectiva que compreende o currículo como uma construção social, é pertinente perceber que ele está intimamente relacionado com o espaço, o tempo e os sujeitos implicados.

Apoiadas em Goodson (2005), entendemos que o currículo expressa as considerações epistemológicas dos sujeitos que participaram da sua construção, pois, os grupos que participam dessa produção inserem neste processo os seus interesses sociais, de forma que, se pode dizer que o currículo não é neutro. Nessa perspectiva, as diretrizes, planos e parâmetros são considerados como o nível de idealização e produção do conhecimento em determinado contexto social – o currículo escrito, bem como a forma em que ocorre a mediação do conhecimento na sala de aula é considerada como o currículo praticado. Entretanto, para nós não há uma dicotomia explícita entre o currículo escrito e o currículo praticado. Considerando Lopes e Macedo (2011, p. 42), entendemos o currículo “como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos [assim, ...] qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: produção de sentidos”.

Desta forma, interferir na organização curricular significa, também, interferir no poder de determinados grupos sociais. Para Goodson (2005), as conexões entre currículo e poder não estão apenas na idealização e produção do

conhecimento, de forma que no contexto brasileiro seriam considerados os documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo. Essas conexões também podem ser observadas no interior das instituições, por exemplo, entre as disciplinas. Como consequência, o currículo possui ainda o poder de diferenciar os sujeitos que praticam currículos diferentes. Dessa maneira, mesmo com a organização do conhecimento e a distribuição do poder não sendo fixas, por vezes, a organização e distribuição acabam por se repetir ao longo do tempo e isto faz com que se configurem em tradições.

O currículo representa, portanto, um artefato social e histórico em constante transformação. Assim, numa produção e reprodução social, o currículo acaba por inventar uma tradição curricular em que determinadas prioridades sociopolíticas são preponderantes. Segundo Goodson (2005), as tradições inventadas se constituem de práticas e ritos que buscam propagar valores e normas de comportamento por meio da repetição. Para este autor, a elaboração do currículo pode ser considerada como uma invenção da tradição, não como uma tradição definitiva, mas uma tradição que se reconstrói ao longo do tempo.

Desta forma, analisamos o que os formandos de um CLQ entendem por currículo, a fim de compreender como este curso tem contribuído na formação de identidades e subjetividades dos sujeitos investigados e captar os vários sentidos do currículo na expressão desses sujeitos.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), e se constituiu em investigar como a formação inicial de professores influencia em compreensões de currículo por formandos de um CLQ de uma universidade pública do Nordeste do Brasil. Para isto, foi realizada uma entrevista semiestruturada em três blocos, gravada em áudio, com quatro formandos do ano de 2014 do curso supracitado (MINAYO et al., 2005).

A análise das transcrições da entrevista foi realizada sob as lentes da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2013). Neste processo as transcrições da entrevista compuseram o *corpus* de análise, que no processo de fragmentação foi unitarizado em *unidades de significados*. Posteriormente, estas unidades foram organizadas de modo classificatório, ou seja, foram categorizadas. Emergiram desse processo duas *categorias*: *Compreensões*

de currículo e *Marcas do CLQ na compreensão de currículo*. As categorias nos permitiram construir inferências e foram comunicadas em forma de *metatextos*. Os *metatextos* são textos descritivos e interpretativos construídos a partir das unidades de significado, que deram origem às categorias, em diálogo com os autores em que nos apoiamos.

Neste trabalho, apresentaremos apenas o metatexto referente a categoria *Compreensões de currículo*, da qual pudemos inferir que ‘Há entre os formandos do CLQ uma compreensão de currículo em formação, que tanto mostra indícios de uma compreensão do currículo como uma construção, quanto mostra indícios de uma compreensão do currículo como uma prescrição’. Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, os nomes utilizados na próxima seção foram fictícios.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da proposição ‘Há entre os formandos do CLQ uma compreensão de currículo em formação, que tanto mostra indícios de uma compreensão do currículo como uma construção, quanto mostra indícios de uma compreensão do currículo como uma prescrição’ são discutidos os achados da pesquisa.

Em alguns relatos pode-se observar que a formação de professores de Química do curso investigado tem possibilitado aos licenciandos uma compreensão de currículo polarizada para uma construção. Isso pode ser visto nos fragmentos a seguir.

“Currículo é a organização das práticas educacionais. Envolve o planejamento, a definição do que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, por quem deve ser ensinado e como deve ser avaliada a aprendizagem para cada curso, série, disciplina, público específico.” (Fátima)

“O currículo é a construção do que se vai ensinar pra um determinado público, escola ou qualquer outro tipo de ensino. Então o currículo ele se baseia em: O que deve ser ensinado? Como deve ser ensinado? Como deve ser avaliado? Se o conhecimento foi adquirido? De acordo com cada público que você vai ensinar.” (Fátima)

Nestas falas, Fátima relacionou a construção curricular com o público que o professor ensina. Isso nos mostra que os formandos do CLQ significam o

currículo numa aproximação ao currículo como construção. Uma compreensão nesse sentido indica que ao ser autor do seu currículo, o professor pode estar inserindo nesta criação os aspectos apontados por Goodson (2005), quais sejam, sociais, culturais e históricos dos sujeitos.

Também existem aqueles formandos que nos fornecem uma compreensão como construção, percebendo como complementar a relação entre currículo escrito e currículo praticado.

“Currículo é como se fosse parâmetros que se baseiam em documentos oficiais e estes parâmetros vão estar fundamentados com os conteúdos disciplinares e com toda estrutura curricular que você pode abordar em uma determinada disciplina ou em determinada escola. É claro que, quando a gente fala de currículo a gente não pensa só nas disciplinas. Mas a gente vai pensar no contexto em que aquele currículo ele está inserido, no contexto que ele pode ser aplicado e como é que a gente vai trabalhar com base nesses documentos oficiais certos assuntos numa sala de aula, com o aluno, trazendo aquela abordagem da disciplina.” (Laís)

“Currículo para mim seria um conjunto de saberes que é ensinado para os alunos. Geralmente é dividido em várias disciplinas e envolve muito aspecto político, tanto da escola quanto do governo. Algumas vezes o desenvolvimento do currículo leva em consideração a região, o que deveria ser feito mais vezes.” (Abraão)

Portanto, Laís e Abraão consideram a existência do caráter escrito dos aspectos políticos que se traduzem em documentos, que são considerados por Goodson (2005) como um currículo escrito, por representar o nível de idealização e produção do conhecimento em determinado contexto social. Além disso, também envolvem nas suas compreensões de currículo o caráter praticado – nível em que ocorre a mediação do conhecimento na sala de aula. De acordo com Lopes e Macedo (2011), esses dois níveis devem ser considerados, pois eles compõem conjuntamente o significado de currículo. Entendemos que essas significações de currículo apontam para uma relação de “equilíbrio” entre o que consideramos como o caráter escrito e o caráter praticado do currículo.

No relato de Eliana pode-se observar que o CLQ investigado também tem possibilitado aos licenciandos uma compreensão de currículo polarizada para uma prescrição. Entendemos que uma prática curricular prescritiva seria aquela em que não há a criação de um currículo, mas a reprodução de currículos prontos, que são seguidos numa espécie de prescrição. Isso pode ser visto nos fragmentos a seguir.

“Bem, como durante meu curso não tive a oportunidade de cursar a disciplina currículo o entendimento que tenho sobre ele é mínimo. Então entendo o currículo como sendo um informativo, onde as informações, dados e características são descritos sobre alguma coisa ou alguém.” (Eliana)

No caso de Eliana, este fragmento demonstra que ela não tem muito conhecimento sobre currículo, pois, não se refere ao seu significado pedagógico. Isso pode indicar que, se ela desconhece a possibilidade de construção, provavelmente exerce uma prática curricular prescritiva.

Além de ter uma compreensão pedagógica equivocada sobre o currículo e admitir não saber elaborá-lo, em outros momentos Eliana nos fornece indícios de que praticaria um currículo com caráter prescritivo. Um exemplo é quando cita sobre a ordem com que os conhecimentos devem ocorrer ao ensinar ligações químicas, apresentado em seguida.

“Para se falar de ligações químicas, com o aluno, ele tem que ter a ideia primeiro do que é um átomo, do que é um elétron, como o átomo está dividido. Então eu acho que sim, que é importante ter uma sequência em determinados conteúdos...” (Eliana)

A questão da linearidade e fragmentação é observada de modo reiterado na fala da Eliana que aponta esses aspectos em sua compreensão de currículo. Ela também traz a questão da sequência dos conteúdos, para que não se deixe nenhum assunto fora do currículo.

“Tem assunto que vai ser dado no segundo ano e que vai ser baseado em alguma coisa que ele viu no primeiro, então, às vezes o professor não tem como saber se ele viu ou se não viu. Então, um assunto que é do segundo ano vai ter que ser dado.” (Eliana)

Percebemos que a compreensão de construção curricular dos formandos está ligada a sequência de conteúdos que geralmente é determinada pelo livro didático, onde existe uma prescrição que não pode ser alterada do que tem que ser visto no primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio. O posicionamento de Eliana pode estar relacionado com as tradições inventadas do ensino de Química.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Percebemos que o CLQ em questão forma sujeitos que centralizam seu entendimento de currículo como uma construção, que focam num entendimento de currículo como uma prescrição e que matem um equilíbrio entre ambos os modos de significar o currículo. Isso tem relações com o momento de mudança vivido pelo curso. Mudança no sentido de, a área de ensino estar adquirindo poder e conseguindo deixar marcas nesses licenciandos.

Outro ponto a ser considerado é o fato de esses sujeitos apresentarem percursos distintos no decorrer do curso. Isso quer dizer que a subjetividade, a história de vida de cada sujeito, não só na licenciatura, mas desde a escolarização básica e até mesmo as experiências fora do contexto escolar intervêm no modo como o indivíduo pensa o currículo. Como consequência disso, apesar de o caráter escrito do currículo ser o mesmo para o CLQ, o currículo praticado pode estar sendo diferente. O momento, o espaço e os sujeitos (docentes e licenciados) distintos, devem ser considerados, pois acabam diferenciando as identidades e subjetividades sociais produzidas (GOODSON, 2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradução: ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B.; BAPTISTA, T. M. Rev. VASCO, A. B. Portugal: Porto, 1994. 336p.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. P.; PERNAMBUCO M. M. *Ensino de ciências: Fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Tradução Atílio Brunetta. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.140p.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. 243 p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2013. 224p.

- XXXV -

O DISCURSO CURRICULAR FRENTE AOS ESPAÇOS DIVERSIFICADOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

Fabiana Maria Silva de Lima – UFPE (Brasil)

Ana Paula Rufino dos Santos – UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

A nossa identidade profissional não é única e particular, mas construída coletivamente nas práticas culturais e sociais. Assim, o presente artigo representa um recorte da pesquisa de conclusão do Curso de Pedagogia, que buscou compreender como se constrói os discursos sobre a identidade do pedagogo formado no Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFPE, na medida em que esse profissional está habilitado a assumir identidades ligadas a dois eixos principais de atuação: o escolar e o não escolar. Após levantamento de pesquisas de graduação e conversas informais, pareceu evidente a existência de alunos/alunas que almejam atuar em ambos os eixos profissionais, e que supõem haver elementos que permitam pensar que a prática educativa não acontece num único espaço e nem de uma única forma, ela pode estar presente em ambos os contextos, então não se justificaria priorizar apenas um deles.

No âmbito do debate educacional e das discussões acadêmicas, a identidade do pedagogo e a prática educativa podem ser pensadas a partir de um currículo de formação em pedagogia que considere o que Libâneo e Pimenta (2011, p. 33) apontam “investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos”. Pois como a Pedagogia, as práticas educativas carregam o compromisso de transmitir os conhecimentos e a cultura, e nestes ciclos “ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não formais, informais” (*idem*, p. 33) mediante a isto a atuação do pedagogo faz-se necessário nas três instâncias diversificadas.

Ainda assim, Franco (2012, p. 30) sinaliza a existência de “dissonâncias na formação dos futuros pedagogos, pois os cursos de formação em Pedagogia,

a partir da legislação atual e por força desta, são obrigados a considerar que o pedagogo é o professor, ou de educação infantil ou série inicial”. Contudo, estudiosos da Pedagogia como Libâneo e Pimenta (2011), afirmam que o professor tem a tarefa prioritária de ensinar, já a do pedagogo de discutir/refletir e organizar condições para que o ensino possa realizar-se adequadamente. Assim, na obra *Pedagogia e prática docente*, Franco (2012) destaca:

Pedagogo e professor são trabalhos próximos, devem estar articulados, mas a docência não se subsume à pedagogia nem esta àquela. Esse equívoco já foi bastante alardeado por pesquisadores brasileiros, no entanto, por motivos nem tão claros assim, os cursos de Pedagogia no Brasil constroem-se com a intencionalidade de formar o professor, utilizando-se do discurso de que forma o pedagogo também. O fato é que os legisladores que assim estruturaram as diretrizes para o curso demonstram desconhecer as diferenças e articulações entre a Pedagogia e a docência (*idem*, p. 31).

Nessa conjuntura, o curso de pedagogia/UFPE, após reforma curricular, em 2008 implementou o perfil curricular 1322, em vigor, trouxe avanços importantes para a formação do pedagogo as quais aponta para “a importância de se compreender, de forma contextualizada, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, o projeto da instituição global e o próprio projeto do Curso, a profissão ensejada e sua profissionalização [...]” (PERNAMBUCO, 2007, p. 13). Ao passo que reafirma este compromisso através da proposta de:

Formar o profissional de pedagogia para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais e experiências escolares e não escolares. Visa, ainda, a prepará-lo para produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (*idem*, 2007, p. 12).

Apesar de importante, o atendimento às demandas da educação escolar, a ampliação na perspectiva de uma formação profissional do Pedagogo entendido como um profissional que atua no âmbito da construção de conhecimentos, saberes, significados e sentidos e também como produtor de subjetividades (op.cit p. 14), se faz necessária frente ser compreensível a crescente demanda de estudantes do curso de pedagogia que almejam atuar em espaços fora do ambiente escolar, contudo existem necessidades na formação que precisam ser atendidas.

Nesta direção merece destaque a emergência de uma problematização a respeito das questões referentes sobre o currículo e como ele é delimitado, perpassando pela identidade como processo de identificação em construção por dentro do tecido cultural. Por intermédio disto a identidade do Pedagogo se constrói frente ao campo diversificado de atuação profissional, dentro ou fora do espaço e das dimensões escolares e da docência. Como a identidade, o currículo deve ser compreendido pela sua singularidade, pela sua função socializadora, tendo como principal objetivo o compromisso de fazer educativo refere-se ao currículo real, para além de uma grade curricular, ou seja, grupamento de assuntos a serem desenvolvidos durante um tempo determinado.

Esta forma de entender e estudar o currículo apoia-se nas teorias pós-críticas que nasce num cenário global marcado por agravamento das desigualdades sociais, persistência da pobreza e miséria, além de “aumento do desemprego, pela degradação do meio ambiente, pela aceleração dos problemas demográficos, pela crise dos paradigmas e pelo fato de se reacender o preconceito” (MOREIRA, 2005, p. 11). Sob este entendimento está os estudos de Tomaz Tadeu, que após conhecer as teorias críticas e pós-críticas, torna-se impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder. Como o autor mesmo afirma “O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político”. (SILVA, 2014, p. 147-148). “O currículo é texto, discurso, documento”. (*idem* p. 150). Contudo, cabe lembrar que os significados produzidos e transportados nas e pelas narrativas curriculares não são fixos, decisórios. Estes, antes de qualquer coisa, são terrenos de luta e contestação pelo significado e narrativa, na medida em que, como propõe Silva (1995, p. 205), “o currículo traz implícita ou/e explicitamente uma trama sobre o mundo social, ele contém muitas narrativas: a narrativa da moral, da razão, da ciência, da história, da política, da estética”.

ANALÍTICA DO DISCURSO: QUESTÕES METODOLÓGICAS

O artigo em tela representa um recorte da pesquisa de conclusão do Curso de Pedagogia o qual apresenta a análise da construção de discursos sobre a identidade do Pedagogo e seus espaços diversificados de atuação contidos no discurso dos textos curriculares do Curso de Pedagogia da UFPE.

Desta maneira a presente análise se associa à analítica do discurso desenvolvida por Orlandi (2012) em sua conceitualização sobre o discurso e texto. Na sua acepção, o texto não se restringe a uma superfície escrita com sentido literal, mas, um lugar de produção de sentidos e o discurso, o lugar de observação da relação da língua com a ideologia. Por decorrência “o texto, redefinido, deve ser então considerado como o lugar material em que essa relação produz seus efeitos, apresentando-se imaginariamente como uma unidade na relação entre os sujeitos e seus sentidos” (p. 86-87). Assim, Análise de Discurso tem como objetivo, “descrever o funcionamento do texto. Em outras palavras, sua finalidade é explicitar como um texto produz sentido” Orlandi (2012. p. 23). Esta teia só é possível, segundo a autora, através do sujeito, como afirma com Pêcheux (1975): “não há discurso sem sujeito e não existe sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (ORLANDI, 2012, p.17).

A pesquisa se desenvolveu a partir das indagações a respeito de como vem se constituindo o discurso sobre a identidade do Pedagogo no currículo do curso de Pedagogia/UFPE, partindo da perspectiva da atuação profissional em espaços diversificados. Especificamente, a pesquisa pretendeu i) examinar o discurso sobre identidade do Pedagogo nos documentos curriculares do Curso de Pedagogia/UFPE - perfil 1322; e ii) averiguar a presença de um debate acerca da identidade do Pedagogo e seus espaços diversificados de atuação contidos no discurso curricular do curso, pois compreendemos a relevância de estudos sobre a identidade profissional no debate do campo do currículo, além de encontrar relevância na esfera social pela crescente ampliação das demandas de atuação desse profissional no mercado de trabalho.

O *corpus* de análise é formado por textos que compõem o discurso curricular do curso de Pedagogia/UFPE, dentre os quais, elegemos analisar: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia; e Programas de Disciplinas e seus respectivos Planos de Ensino de cinco (05) disciplinas, as quais foram escolhidas, tendo como critério a emergência de elementos discursivos que fazem parte do conjunto de documentos referentes ao curso.

DISCURSOS SOBRE A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: A ANÁLISE

O pedagogo é um profissional habilitado para atuar em várias instâncias do campo educacional, tendo em vista sua formação que o capacitar para o exame dos fenômenos educativos ligados ao ensino e à educação. Um sujeito com uma formação de caráter plural em seu campo de atuação, uma identidade forjada por múltiplas identidades. Hall (2000, p.12), aponta que “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”, ou seja, ainda em discussão.

Assim, sob o enfoque da Análise de Discurso “se coloca pela maneira particular com que ela explicita o fato de que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo por um processo que tem como fundamento a ideologia” (ORLANDI, 2012, p. 47). O papel que assumimos é o de analista que tem como propósito, “de observar o texto e como objetivo da análise e sua compreensão enquanto discurso. Ele vai então, com sua escrita, tornar possível essa compreensão” (*idem*, p. 33). De tal modo, partindo de dois conceitos-chave para se pensar a linguagem e suas produções de sentidos: a paráfrase “a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo”, (ORLANDI, 1999, p. 38), e a polissemia que é o “deslocamento, ruptura de processos de significação”, Orlandi (1999, p. 36), buscamos identificar o debate sobre a identidade do Pedagogo e seus espaços diversificados de atuação no plano discursivo.

Nos enunciados do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/UFPE coloca-se em evidência um discurso com muita força, a qual reformula o dizer sobre a identidade do Pedagogo enquanto docente, o pedagogo como sujeito do espaço escolar. Nos enunciados do Projeto Pedagógico no item **“Procedimentos e Estratégias para Elaboração da Reforma Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia”** no texto construí sempre o mesmo efeito que chamamos de *paráfrase* que se evidencia pela reelaboração do dizer sobre a identidade profissional do pedagogo com termos que asseveram seu lugar social – a escola, onde este poderá assumir outras atividades no âmbito da educação escolar, como professor da Educação infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Normal Médio, bem como Gestão, e Coordenação Pedagógica:

Desde então tem buscado consolidar uma proposta de Curso de Pedagogia que assuma a docência como base para a formação e a identidade profissional do pedagogo, na perspectiva da democratização da sociedade e da valorização da educação e da escola pública (PERNAMBUCO, 2007, p. 06).

A análise dos enunciados possibilitou perceber que estes constroem uma *paráfrase* de sentido do discurso do pedagogo como atuante do âmbito escolar não apenas interna em relação ao dito do discurso sobre o Pedagogo no próprio texto, mas, o faz com os enunciados das DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), quando prevê a formação de profissionais para a educação básica, assim, as atividades a serem desenvolvidas pelo Pedagogo compreendem: “Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares [...]” (BRASIL, 2006, p. 6).

Nesta mesma medida, elabora uma *polissemia* de sentido do discurso sobre a identidade do Pedagogo, quando aponta para a “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares” (BRASIL, 2006, p. 6). Esta mudança de sentido do discurso sobre a identidade do Pedagogo no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/UFPE aparece construindo enunciados que identificam o Pedagogo em outros espaços, como enunciado no item da **“Justificativa da Elaboração da Proposta de Reforma Curricular Integral do Curso de Pedagogia”**, entendendo que:

Assim, o propósito de qualquer proposta curricular para a formação de profissionais para atuar no campo educativo consiste em articular princípios, estruturas e práticas que evidenciem como formar os sujeitos para atuarem em uma esfera pública democrática (PERNAMBUCO, 2007, p. 10).

Discurso este que estabelece uma interdiscursiva entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPE, na medida em que os enunciados da DCN constitui o texto do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia elucidando as bases do discurso educacional vigente, os ditos e escritos sobre as bases do discurso da política educacional a partir da interação entre estes textos possibilitando a construção de sentido sobre a identidade do Pedagogo e seus espaços de atuação:

Com base nos indicativos das Diretrizes Curriculares Nacionais, o Curso de Pedagogia/CE propõe-se formar o profissional de pedagogia para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais e experiências escolares e não escolares (PERNAMBUCO, 2007, p. 12).

Dando seguimento à análise, logicamente que no decorrer de todo o enunciado não aparece apenas à identidade do pedagogo associada à docência, também podemos identificar um discurso deste sujeito interligado ao que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPE denomina como “*outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos*”, ou “*outras práticas educativas mais amplas da sociedade*”, ou diretamente a espaços não escolares.

Na análise dos Programas de Disciplinas em comparação aos Planos de Ensino que o discurso sobre a atuação do Pedagogo nos espaços não formais se apresenta, contudo em algumas se remete a *polissemia*, junto com uma opacidade discursiva e um *apagamento* que se refere a “redução do sentido a um conteúdo, sendo que esta redução é parte da ilusão referencial, produção do efeito de evidência”, Orlandi (2012, p. 22), também tivemos aquelas disciplinas que sustentam a *paráfrase* dessa por sua vez do discurso em torno do pedagogo docente. Isto ocorre porque o discurso é sempre algo incompleto, como o sujeito e os sentidos. Sendo perceptível a presença de uma relação de heterogeneidade discursiva entre os discursos do pedagogo docente e o pedagogo no espaço não escolar.

A análise dos enunciados possibilitou perceber a existência do debate sobre a construção da identidade do Pedagogo não escolar, no entanto esse debate muitas vezes se contradiz durante o enunciado. Na medida em que os enunciados do Projeto Pedagógico, dos Programas de Disciplina e os Planos de Ensino, contudo percebe-se em muitos momentos que o Pedagogo docente é colocado num patamar elevado, enquanto a do Pedagogo nos espaços não formais de ensino como ator coadjuvante nesse processo discursivo.

Assim concluímos a pesquisa afirmando que existe um debate de forças envolvendo ideologias acontecendo, entre os que defendem que o Pedagogo deve atuar apenas nos espaços escolares e daqueles que pensam esta atuação para algo além. Tal afirmação não pretende polarizar ou condenar a defesa do pedagogo docente, mas colocar em debate a existência de duas conjunturas que podem e devem se desenvolver juntas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. CNE. *Parecer CNE/CP n°3 de 21 de fevereiro de 2006.*

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente.* São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro – 4° ed. – Rio e Janeiro; DP&A, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.* 3° ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio. *A crise da teoria curricular crítica.* In: COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limiares do contemporâneo.* 4° ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos.* Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos.* 4° ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Documento de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/UFPE. Recife: UFPE, 2007.

- XXXVI -

COMPONDO COM/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM A DIFERENÇA A PARTIR DO CURRÍCULO

Fábio Luiz Alves de Amorim – UFES/FESV

Priscila dos Santos Moreira – UFES/IFES

INTRODUÇÃO

CONTEXTOS DE VIDA, DIFERENÇA, FORMAÇÃO E ESCOLA

A vida na escola nos oferece diversos e diferentes repertórios em frações de *espaçotempo*³⁸, manifestos em linguagens, símbolos, sentidos e sensações estéticas (pessoais e coletivas) imersas nas expressividades dos corpos que ali coexistem. Esse contexto foi se tornando cada vez mais evidente, principalmente a partir do processo de democratização das políticas educacionais e com a participação significativa dos movimentos sociais no debate da educação como direito de todos.

Porém, essa multiplicidade corpórea convivente, nem sempre se faz presente na formulação das políticas educacionais, mesmo tendo sido ampliado o campo de discussão das ações afirmativas³⁹ na esteira das políticas públicas.

³⁸ Optamos por unir palavras na tentativa de superar o discurso dicotômico e hegemônico da Ciência Moderna. Acreditamos que, dessa forma, o entendimento do termo não se separa na complexidade da vida.

³⁹ Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação dos grupos discriminados no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social

Junto a isso, faz-se necessário não perder de vista a lógica capitalista dos projetos educativos em curso, pois nesse cenário “[...] a educação constitui-se em um processo permanente de disciplinamento tendo em vista a produção e reprodução, naturalizada, da mercadoria” (KUENZER, 2013, p. 82).

No campo educacional, um dos mais importantes desafios a ser enfrentado é superar a visão de neutralidade supostamente engendrada nas políticas educacionais. É preciso entender que o espaço de formulação e implementação de políticas é um campo de disputas e que a formação de professores/as tem sido pautada por finalidades e interesses conservadores, liberais que, em sua maioria, “tendem a fixar a diferença transformando-a em diversidade” (MACEDO, 2006, p. 333).

Entre proposições, projetos e manifestações de diversas ordens, foram se caracterizando proposições e políticas de redução das desigualdades e de busca ao direito à educação dos excluídos. Nesse sentido, as políticas educacionais no Brasil têm se evidenciado por medidas compensatórias e de atendimento ao imperativo dos movimentos sociais em relação a questões étnicas, religiosas, de gênero e de diversidade sexual.

Assim, esse processo e seus desdobramentos, com políticas focais como ações afirmativas, ampliaram os direitos sociais e humanos demandados pela sociedade civil e política. Essa nova composição, esses sujeitos que até então ficavam a margem das políticas educacionais, começaram a entrar em cena não só como sujeitos de direito, mas também como partícipes dos/nos espaços de disputas de projetos educacionais.

Contudo, a prescrição legislativa e conceitual de planos e estratégias não corresponde à complexidade do cotidiano, dada a impossibilidade de seu enquadramento a uma microsociologia apontada por Carvalho (2009), ao inferir o caráter coextensivo do macro no micro e vice-versa.

É nessa perspectiva que deve ser problematizada a formação continuada de professores/as, no limiar dos repertórios e contornos intrincados da/na relação entre educação, diferença e direitos humanos e sociais. A vida, os corpos nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes, os/as professores/as e/com estudantes, nas diferentes composições curriculares como potência para a formação continuada como redes de conversações e ações complexas.

INTERCESSÕES TEÓRICAS: POTENCIALIZAZANDO A VIDA

Para este estudo, então, é preciso considerar as possíveis convergências/divergências entre os participantes do processo educativo, no que se refere aos modos e formas como compreendem e praticam a educação e os processos de aquisição de conhecimentos, bem como as práticas cotidianas desenvolvidas por esses praticantes (CERTEAU, 1994), em especial, as questões ligadas às políticas de formação continuada. Por conseguinte, ampliar as vozes dos praticantes, potencializando os saberes e fazeres nas tantas e tão diferentes histórias vividas, das “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) cotidianamente, nas escolas.

Nesse sentido, faz-se necessário potencializar as práticas dos/das professores/as, buscando compreendê-las e estudá-las a partir de suas manifestações cotidianas escolares, de suas experiências, lembradas e contadas, no local onde são re-produzidos, transmitidos e criados valores nas inúmeras relações que mantêm com a escola nas “[...] novas formas de comunidade e que, nesse sentido, podem potencializar o cotidiano escolar produzindo bons encontros” (CARVALHO, 2011, p. 104).

Nesse esforço reflexivo, Ferrazo e Carvalho (2012) auxiliam apontando a potência política das conversações e/ou narrativas, destacando a concepção de currículo como redes de conversações que criam novas formas de comunalidade expansiva, o que pressupõem admitir a ideia de “potência de ação coletiva”.

Consideramos a potência da vida, como atividade força do devir, da mudança, que aponta para o novo/outro e engendram possibilidades de vida nas relações formativas e curriculares dos/nos cotidianos escolares. É na busca pela constituição do sujeito para a além dos mecanismos disciplinares, que propomos pensar a formação continuada para a diferença.

Com a intercessão teórica na obra de Foucault (1979, 1984, 1987, 1988, 1994, 2005), que fundamentamos nossas análises, constituindo a vida como obra de arte na/da escola, deslocando os sujeitos à condição de autoria das inúmeras e efêmeras possibilidades de conhecimentos produzidos pelas/nas relações dos/as viventes na/da escola.

Foucault (1994) nos traz elementos problematizadores para analisarmos a escola como espaço organizado representado pelas regras instituídas, “onde o poder é exercido pelo jogo da vigilância exata” (FOUCAULT, 1987, p. 153) e o controle mútuo é desenhado por uma rede de olhares vigilantes. É nesse cenário que as estratégias efetuadas pelas relações de forças do campo do poder, permitem entrar em relação com outras forças oriundas de um lado de fora do poder (FOUCAULT, 1988).

Os movimentos curriculares cristalizados e encenados no “panóptico/escola”⁴⁰, com efeito, sempre vigilante, visível e automático do poder, funcionam como dispositivos disciplinares de “vigilância sobre e contra a si mesmo” (FOUCAULT, 1979, p.218), ou seja, tornar “penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar” (FOUCAULT, 1987, p. 159). A escola configura-se como um observatório político produtora de corpos dóceis atravessados por estratégias punitivas e disciplinares, que permite o conhecimento hierarquizado nas relações contrapostas de sentimentos e desejos de suas práticas sempre vigiadas e controladas.

Nessa perspectiva, Foucault (1987), nos propõe a pensar no corpo como “objeto e alvo de poder”, o qual “se molda, se manipula, se treina [...] se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1987, p.125). Não em sua forma indissociável, mas detalhadamente exercendo sobre ele uma “coerção sem folga [...] (controlando) movimentos, gestos, atitudes [...] das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças” (FOUCAULT, 1987, p.126).

⁴⁰ Analogia à perspectiva foucaultiana (1987), na qual se entende a Escola como um aparelho de vigiar, que necessita para a eficácia da disciplina de uma vigilância hierárquica.

Essa lógica foucaultiana, na qual os corpos fronteirísticos são localizados no limiar da “vida” e da “morte”, entre a “normalidade” e a “anormalidade” que se constituirão momentos potentes de reflexão a respeito da formação continuada de professores/as a partir da produção de conhecimento nas composições curriculares do/no/com o cotidiano.

A necessidade de um regime de colaboração dos entes federados e, tendo como referência a garantia dos direitos sociais e humanos, nos deslocamentos e confrontos conceituais e de vida na sociedade biopolítica de normalização, nos convoca à reflexão a partir da obra de Agamben (2004, 2015¹, 2015²) e seus interlocutores. Buscamos nesse exercício, compor momentos e comunidades de singularidades, na liberdade das diferentes identidades, na produção de conhecimentos no/do/com o cotidiano, constitutivas de potência para avançarmos ainda mais nos processos de formação continuada de professores/as para a diferença.

Diante do exposto, o processo de pesquisa permite a ampliação do diálogo com outros autores e atores que de alguma forma podem contribuir com os processos de problematizações e reflexões em torno do potencial de produção do cotidiano escolar para a formação continuada de professores/as como práticas de vida, pois para Foucault o poder que se exerce contra a vida pode ser também exercido a seu favor.

DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para compreender a produção do currículo escolar a partir das possibilidades de conhecimento, o desenho teórico-metodológico pressupõe trabalhar o currículo escolar nos/dos/com os cotidianos em direção à constituição do comum⁴¹, o que tange a inseparabilidade entre conversações e narrativas provenientes de diferentes contextos de produção das *praticasteóricas* curriculares que “[...] envolvem os projetos e propostas curriculares ‘oficiais’ e as narrativas curriculares produzidas no cotidiano, nas condições concretas de sua

⁴¹ O comum é “[...] compreendido como proliferação de ações e relações de alteridade que envolvem informações, linguagens, afetos e afecções [...]” (CARVALHO, 2009, p. 215).

realização” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 10). O que implica assumir os cotidianos escolares a partir das redes de relações que são tecidas e partilhadas, incluindo tanto os usos quanto as negociações, traduções e hibridizações que se enredam nas redes de conhecimento.

Nessa perspectiva, o desenho teórico-metodológico proposto para esta pesquisa, pressupõe trabalhar o currículo escolar no/do/com o cotidiano em direção à constituição do comum⁴², o que tange a inseparabilidade entre conversações e narrativas provenientes de diferentes contextos de produção das *praticasteóricas* curriculares que “[...] envolvem os projetos e propostas curriculares ‘oficiais’ e as narrativas curriculares produzidas no cotidiano, nas condições concretas de sua realização” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 10). O que implica assumir os cotidianos escolares a partir das redes de relações que são tecidas e partilhadas, incluindo tanto os usos quanto as negociações, traduções e hibridizações que se enredam nas redes de conhecimento.

Diante do exposto, buscamos a potencialidade das *praticasteóricas* dos sujeitos praticantes em seus mais variados cotidianos, por meio das conversações e narrativas produzidas em sua contemporaneidade e em meio às redes de conhecimentos estabelecidas nos diálogos/encontros dos/com os múltiplos sujeitos na constituição dos possíveis em processos de formação continuada dialogada e vivida na ação pedagógica desenvolvida nas escolas. Para tanto, inspirado nos estudos cartográficos, é preciso mapear os territórios educacionais de produção do currículo e de formação, participando dos movimentos de desterritorialização, de criação e invenção, o que implica pensar a pesquisa nas/das multiplicidades existentes e produzidas pelos corpos nos/dos/com os cotidianos.

⁴² O comum é “[...] compreendido como proliferação de ações e relações de alteridade que envolvem informações, linguagens, afetos e afecções [...]” (CARVALHO, 2009, p. 215).

CONCLUSÃO

A pretensão desta pesquisa é captar as pistas necessárias para compormos os possíveis do/no *currículo* dos/nos entrelaçamentos dos diferentes sujeitos nos/dos cotidianos escolares para pensarmos a formação continuada de professores/as para a diferença como prática de vida. Porém, os resultados parciais apontam para ações fragmentadas e isoladas em práticas de formação continuada com a diferença, mais no intuito de atendimento legislativo do que nos movimentos dos sujeitos/corpos viventes, em suas práticas e produção de conhecimentos do/no *currículo* dos/nos cotidianos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. Tradução: Iraci D. Poletti. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. *A potência do pensamento: ensaios e conferências*. Tradução: Antonio Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015¹.

AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem fim: notas sobre política*. Tradução: Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015².

CARVALHO, Janete M. *Cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ:DP et Alii; Brasília, DF:CNPq, 2009.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete M. *Currículo, cotidiano e conversações*. Revista e-currículo, São Paulo, v. 8 n. 2 agosto 2012 – <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Ed. 26. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II, O Uso dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *El Pensamiento Del Afuera*. Valencia: Pré-textos, 1988.

FOUCAULT, M. “À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours” (entrevista com H. Dreyfus e P. Rabinow, segunda versão) in *Dits et écrits*(1980-1988), IV, Paris: Gallimard, 1994, 609-631.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KUENZER, Acácia Z. Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI. In: AZEVEDO, J. C. REIS, J. T. *Reestruturação do ensino Médio*. Pressupostos teóricos e desafiadores da prática. São Paulo, Fundação Santillana, 2013.

PARENTE, André. *Enredando o pensamento: redes de transformação e subjetividade*. In: PARENTE, André (Org.). *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

- XXXVII -

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO – CAMPUS RECIFE

Fernanda Guarany Mendonça Leite – IFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Ao trazermos a debate a importância do Estágio Supervisionado no currículo da Licenciatura em Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, pretendemos desenvolver uma breve reflexão que abarca um leque de aspectos inter-relacionados. Para a realização desta relevante tarefa, optamos por discorrer sobre os mesmos abordando o currículo da licenciatura em geografia e o estágio supervisionado. Assim sendo, organizamos o estudo partindo da concepção de currículo por nós defendida, sua concretização no currículo da licenciatura em geografia, o papel do estágio supervisionado e sua importância na formação docente. Em seguida, apresentaremos dados de pesquisa referentes ao estágio supervisionado nesta licenciatura e os resultados por eles apontados para a formação docente dos estudantes.

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

Para fundamentação da categoria currículo que perpassa este artigo, tomamos de Sacristán (2000) a concepção de currículo, considerado como confluência de práticas. Segundo o autor, currículo é um objeto que se constrói, um campo de atividade que congrega vários agentes, caracterizando-se por decisões construídas na relação entre forças e interesses diversificados. Podemos considerar que

o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas,

coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. (SACRISTÁN, 2000, p.102).

Assim, julgamos necessário compreender, ainda que de forma pontual, a forma como se constituiu o currículo da Licenciatura em Geografia do IFPE. Como ponto de partida para essa contextualização elencamos aspectos constantes de documentos norteadores do currículo do curso, especialmente o Projeto Político-Pedagógico e a Matriz Curricular da Licenciatura em Geografia. A partir desses elementos, discutimos de maneira sucinta o contexto da criação do curso e o currículo atualmente praticado.

No Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia do IFPE (PPP), a fundamentação legal foi baseada em toda a legislação vigente referente à estrutura curricular, incluindo Leis, Pareceres e Resoluções CNE/CES, totalizando vinte documentos que expressam e definem o currículo e a formação docente ofertados pelo curso, entre os quais a Lei nº 11788/2008, que aborda especificamente o estágio de estudantes de licenciatura.

O PPP destaca a organização curricular, tratando tanto seus princípios norteadores quanto sua estrutura curricular. Como princípios norteadores, o documento aponta:

1. Articulação das esferas do ensino, da pesquisa e da extensão;
2. Exercício da docência em Geografia como elemento identificador da atuação profissional;
3. Articulação dos conteúdos ministrados de modo a possibilitar o aprofundamento das especificidades de seu respectivo campo de conhecimento e, ao mesmo tempo, propiciar o encontro de saberes, procedimentos e atitudes de outros campos do conhecimento, sem perder de vista os objetivos e delineamentos teórico-metodológicos contemplados em cada componente;
4. Incorporação de práticas didático-pedagógicas que apontam para a autonomia profissional e intelectual, postura crítica e emancipação do formando, repercutindo assim de forma global e integradora na formação do Licenciado em Geografia com base nos preceitos da cidadania, como o respeito à diversidade, com vistas à permanente consolidação de uma sociedade democrática.

5. Sólida formação científico-pedagógica-humanística e na articulação do binômio teoria – prática na sua atuação profissional;
6. Construção da consciência crítico-propositiva;
7. Formação do sujeito histórico, ético, social e ambientalmente comprometido;
8. Contextualização, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade do conhecimento como princípios pedagógicos que conduzem à aprendizagem significativa;
9. Perspectiva sociointeracionista da aprendizagem como subsídio para a práxis pedagógica;
10. Investigação voltada para a solução de problemas pedagógicos, particularmente no que se refere ao ensino de Geografia. (IFPE/PPP, p. 28).

A partir do referencial legal e dos princípios norteadores, pode-se observar como preocupação precípua a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e o exercício da docência em Geografia como elemento identificador da atuação profissional. Já quanto à estrutura curricular, essa preocupação é legitimada na matriz curricular do curso. Nela, os conteúdos do eixo prática profissional (incluindo o estágio), são privilegiados, bem como a formação pedagógica, ambos compondo carga horária relevante no currículo, como se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 01 – Distribuição da carga horária entre os núcleos.

CONTEÚDOS CURRICULARES		CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA TOTAL %
Núcleo Comum	Formação Pedagógica	364,5	12,7
	Formação Básica	432	14,9
Núcleo Específico	Formação Específica	864	29,8
Núcleo Complementar	Formação Complementar	229,5	7,9
Prática Profissional	Prática Profissional (Componente Curricular)	405	13,9
	Estágio Supervisionado	405	13,9
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200	6,9
Carga Horária Total		2900 h/r	100,0

Fonte: IFPE/PPC Licenciatura Geografia

A seguir, vamos nos concentrar no estágio supervisionado propriamente dito, bem como apresentar os resultados de pesquisa obtidos, buscando evidenciar a importância do estágio supervisionado para a licenciatura em Geografia, ressaltando que, por motivo de recorte de pesquisa e delimitação do tema, optamos por não desenvolver aqui qualquer análise no que se refere especificamente à geografia, atendo-nos às questões da licenciatura de forma geral.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA E FORMAÇÃO DOCENTE

No curso de Licenciatura em Geografia do IFPE, o estágio supervisionado recebe destaque e atenção por parte dos integrantes do colegiado, tanto gestores quanto docentes e discentes. O estágio é desenvolvido em convênios e parcerias com instituições públicas de ensino da educação básica, podendo ocorrer inclusive no próprio IFPE. Esse estágio percorre toda a metade final do curso, atendendo à legislação e às orientações e normativas institucionais:

Os Estágios Supervisionados I, II, III e IV são componentes obrigatórios e cursados a partir do quinto (5º) até o oitavo (8º) período, configurando-se na culminância do processo de integralização do curso, sob o ponto de vista da prática profissional. O estágio curricular supervisionado é entendido como o tempo de aprendizagem no qual o discente do curso de Licenciatura em Geografia exerce *in loco* atividades específicas da sua área profissional sob a responsabilidade e orientação de um professor do curso. O Parecer CNE/CP nº 28/2001 de 02/10/2008 destaca que “o estágio supervisionado é um modo de capacitação em serviço e que só deve ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor”. O componente curricular Estágio Supervisionado busca fazer um levantamento e uma análise do campo de estágio, com a elaboração de um plano de ação a ser executado no espaço formal da Educação Básica. (IFPE/PPP, Licenciatura em Geografia, p.67)

Assim sendo, os estudantes elaboram e cumprem o plano de estágio com a orientação de um professor orientador na instituição de ensino e de um supervisor, o docente da sala de aula na escola campo de estágio. A partir das orientações, os estudantes refletem sobre as questões da escola e experimentam a docência em diferentes contextos. Sobre essa vivência teórico-prática, Pimenta e Lima afirmam:

O estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da *práxis*. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá. (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 14)

A experiência vivenciada pelos estudantes, no estágio supervisionado, permite compreender o estágio como instrumentalizador da *práxis*, o que é essencial na sua formação como professores pesquisadores e como profissionais reflexivos. O conjunto dessas atividades tem sido de grande relevância para a formação docente desses licenciandos.

Com base nessa relevância, passamos então a apresentar os dados de pesquisa revelados por questionários aplicados e entrevistas realizadas com esses estudantes, que demonstram a importância do estágio para sua formação integral.

IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: METODOLOGIA E RESULTADOS DE PESQUISA

Para adentrarmos a realidade do objeto de estudo em tela, valemo-nos de instrumentos tanto quantitativos quanto qualitativos de pesquisa, de forma a verificarmos a frequência e regularidade de respostas a algumas perguntas iniciais para então ressaltarmos mais profundamente aquelas informações que mais instigassem diante das questões elencadas. Tal orientação metodológica pode ser melhor explicitada a seguir:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice versa. (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 262).

Para localizar, portanto, as questões mais relevantes e aprofundá-las qualitativamente, procedemos à aplicação de um questionário com a participação de estudantes de três turmas da licenciatura em geografia do IFPE, do quinto, sétimo e oitavo períodos, bem como de estudantes egressos recém-formados. Demonstraram interesse em participar desta etapa quinze estudantes, que responderam às questões apresentadas por adesão voluntária.

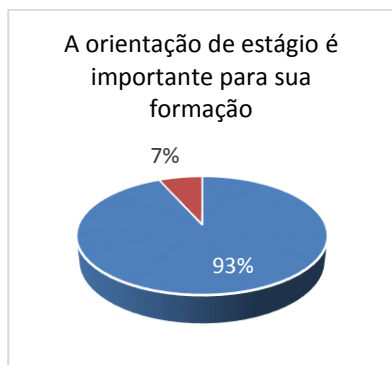
Seguem-se então os resultados desta etapa inicial. Referem-se à contribuição que o estágio traz para a formação, à carga horária destinada ao estágio por semestre e por componente, ao papel do orientador e do supervisor, entre outros.

Quadro 02 – Questões apresentadas aos estudantes de licenciatura. Fonte: Própria.

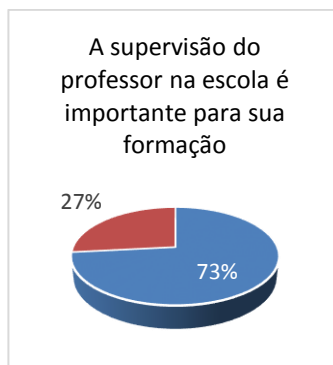
Questões apresentadas aos estudantes de licenciatura	sim	em parte	não
O estágio contribui para sua formação como licenciando em Geografia	13	2	
O estágio é parte importante do currículo da licenciatura	14	1	

O tempo de estágio no currículo (em semestres) é suficiente	12	2	1
O tempo de estágio no currículo (em carga horária) é suficiente	14	1	
O estágio ajuda a reconhecer e praticar conhecimentos adquiridos no curso	12	3	
A orientação de estágio é importante para sua formação	14	1	
A supervisão do professor na escola é importante para sua formação	11	4	
A vivência no campo de estágio fortalece sua intenção de ser docente	11	4	
A prática indica que a formação foi suficiente	3	11	1
Você se sente mais preparado para exercer atividade docente após o estágio	8	7	

Como se pode observar, os estudantes consideram que o estágio contribui para sua formação como licenciandos em geografia em 87% dos casos. Em proporções bem aproximadas, consideram que o estágio é parte importante do currículo (93%), que o tempo de estágio, em semestres (80%) e em carga horária (93%), é suficiente. Concordam que o estágio ajuda a reconhecer e praticar conhecimentos adquiridos no curso em 80% dos respondentes. Sobre a orientação de estágio, os sujeitos afirmam sua importância em 93% das respostas. Já no que se refere à supervisão pelo professor da escola campo de estágio, o índice é de 73%.



SIM EM PARTE



SIM EM PARTE

Nas entrevistas, os estudantes justificam esses percentuais da seguinte maneira:

Os cursos de licenciatura deveriam ter relação mais próxima com as escolas. Os professores supervisores poderiam ser melhor instruídos para receber os futuros docentes. Às vezes, é só o orientador que ajuda, porque o supervisor tem muita coisa para fazer e nem sempre está preparado ou tem tempo para nos ajudar. (Entrevistado 1).

A partir dessa fala, aliada ao percentual que decresce na análise da contribuição dos supervisores, os estudantes parecem indicar que o professor da sala de aula no campo de estágio tem pouco tempo disponível e eles terminam por recorrer ao orientador da instituição formadora para esclarecimento de dúvidas e orientações.

Sobre a intenção de ser docente, foi arguido se o estágio fortaleceu esse interesse. Obtivemos 73% sim contra 23% em parte.

Os dados mais relevantes e que mais nos chamaram a atenção, entretanto, não se localizam na importância do estágio, do tempo dedicado à atividade, sequer nas atividades de orientação e supervisão. O contraste aparece quando perguntados se a prática indica que a formação foi suficiente. O gráfico aponta:

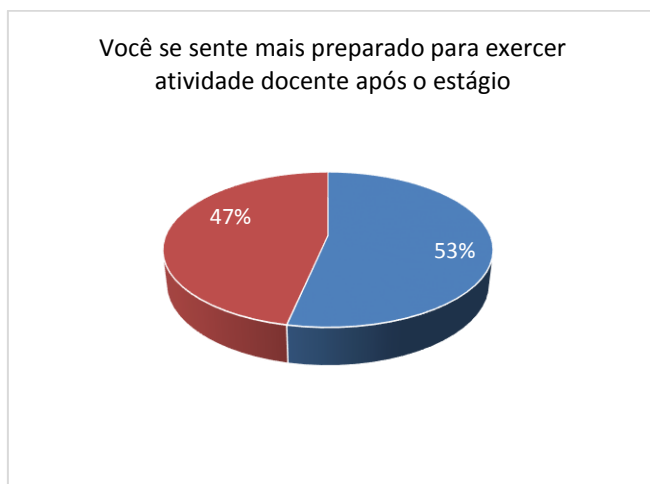


Para 20% dos estudantes na atividade de estágio, a formação pareceu suficiente, contra 20% para quem a prática foi parcialmente suficiente e 7% para quem foi insuficiente. Sobre motivos para isso, colhemos em entrevista o seguinte relato:

O estágio é parte fundamental da formação, mas deveria haver mais critério para a seleção das escolas, pois muitas vezes acabamos em escolas ruins que não acrescentam muito a nossa formação. O campo de estágio deveria ser numa escola com professores de práticas pedagógicas destacadas que pudessem contribuir positivamente para a nossa formação, porque estagiar com professores em situação precária não acrescenta muito. Dos problemas nós já sabemos... (Entrevistado 2).

Segundo este depoimento, os estudantes conhecem os problemas das escolas e dos professores. O que eles pretendem aprender no campo de estágio são “práticas pedagógicas destacadas”. Ao ser questionado sobre o que isso significa, o estudante afirmou que queria “ver de verdade como ensinar com sucesso”. Sabemos que para isso não há caminho específico a ser apontado, mas que é uma construção que perpassa desde a identidade profissional até as práticas cotidianas...

Finalmente, a questão que mais revelou a dificuldade dos estudantes foi a seguinte: Você se sente mais preparado para exercer atividade docente após o estágio? 53% alegaram que sim, se consideram mais preparados. No entanto, 47% deles informaram que se sentem apenas parcialmente preparados para sua atividade docente, como o gráfico demonstra.



Ao ouvir representação dos estudantes que se sentem parcialmente preparados, foram alegados alguns motivos: necessidade de revisão dos componentes curriculares do curso, importância de a escola e a instituição formadora se aproximarem mais efetivamente e necessidade de mais tempo de

estudo e de experiência após a formação inicial. Ou seja, os estudantes sentem a necessidade de matrizes curriculares cada vez mais atualizadas e de proximidade entre os atores envolvidos na formação para a práxis. Nas entrevistas reconhecem que deverão estudar, ensinar e refletir sobre a prática pedagógica e a ação docente ao longo da vida para que sua formação se consolide.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado no currículo da licenciatura ora analisada demonstrou significativa relevância para a formação docente dos estudantes. Segundo estes, o estágio contribui para sua formação como licenciados, é parte importante do currículo do curso e ajuda a reconhecer e praticar conhecimentos construídos durante a formação.

Para os estudantes, a vivência do campo de estágio tem fortalecido sua intenção de exercer atividade docente, mesmo diante das dificuldades observadas e relatadas pelos supervisores.

O estágio é o lugar onde o licenciando coloca em prática o conhecimento adquirido no decorrer de sua formação, e é nesse momento que terá a oportunidade de definir o ingresso na carreira de professor. A prática docente é essencial para nossa formação e o estágio nos permite viver e aprender com o cotidiano da escola. (Entrevistado 3).

Portanto, defendemos que seja assegurado espaço de prestígio para as atividades do estágio supervisionado em sala de aula nos currículos das licenciaturas, de forma que a prática pedagógica seja melhor consolidada e que os professores em formação possam interagir, estejam eles cursando sua formação inicial, orientando as atividades de estágio ou supervisionando-as na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11/12/2015.
- BRASIL. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 12/12/2015.
- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CONTRERAS, Jose. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- IFPE. Instituto Federal de Pernambuco. Diretrizes para a Realização de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia. Recife: IFPE, 2013.
- IFPE. Instituto Federal de Pernambuco. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia Campus Recife. Recife: IFPE, 2014.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES. *Poiesis Pedagógica*, [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, jul. 2010. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 2 jul. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v3i3> e 4.10542.
- MINAYO, Maria Cecília. SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em 22 jun.2016.
- SACRISTÁN, Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- XXXVIII -**O PIBID COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES SUPERVISORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Gabriel Siqueira Matos – UFF (Brasil)

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais têm tido atenção e investimentos por parte de instituições públicas e privadas, esses investimentos estão presentes no Brasil e no Mundo (BALL, 2009; BALL, 1994; DIAS, 2013; DIAS & LÓPEZ, 2006). Tal fenômeno tem ensejado pesquisadores do campo da educação e do currículo a debruçarem-se sobre essa problemática que tem ganhado contornos imprevisíveis dentro da conjuntura política que atualmente é vivenciada no Brasil, manifesta por intensos embates políticos que estão abarcados de sentidos e concepções de educação que acabam por direcionar as ações futuras nas políticas públicas educacionais.

Este trabalho resulta de pesquisa de mestrado (MATOS, 2016) desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre 2014 e 2016, e tem como foco de investigação o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), considerando-o uma política pública curricular que envolve universidades e escolas de educação básica no Brasil englobando diversos campos disciplinares, como por exemplo, a educação física. A partir da pesquisa de mestrado, buscou-se um recorte específico na questão da aproximação entre universidade e escola básica dentro do processo de formação continuada de professores de educação física, por acreditar ser esse um caráter importante da política e que potencializa o processo formativo dos seus integrantes.

Embora a finalidade deste Programa seja a de contribuir para a formação inicial dos licenciandos, defendo que, no âmbito do PIBID, também ocorre a formação continuada dos professores supervisores, esse fenômeno tem no estreitamento das relação entre escola e universidade um dos motivos de existência. Considero a influência do PIBID na formação continuada destes

professores à medida que possibilita o fluxo de trocas entre estudantes em formação nessa licenciatura com os professores da universidade e os da escola básica.

O estudo foi orientado pela abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1994) para a análise do contexto da prática de formação dos professores supervisores de educação física em atuação no PIBID e as relações com o contexto de definição de textos e contexto da influência que produzem as políticas. O trabalho de campo foi desenvolvido no ano de 2015 em duas universidades no estado do Rio de Janeiro que desenvolveram projetos de educação física, a saber, Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Para analisar a ação do PIBID na formação continuada dos professores supervisores foram realizadas entrevistas semiestruturadas e colhidos relatos de experiência com professores supervisores e coordenadores do programa.

Isto posto, o presente trabalho tem por objetivo analisar de que forma a aproximação entre universidade e escola básica, proporcionada pelo PIBID, tem influência no processo de formação continuada dos professores supervisores de educação física. Contudo, para compreendermos os fenômenos analisados na pesquisa, se faz necessário compreender o objeto de estudo, a política sobre a qual decidi debruçar-me, suas características, história e desdobramentos ao longo desse tempo, bem como suas perspectivas atuais e futuras.

O PIBID – TRAJETÓRIA DO PROGRAMA AO LONGO DO TEMPO

Na intenção de compreender mais profundamente esse programa, que é o nosso objeto de estudo, se faz necessário revisar historicamente a forma como essa política vem sendo construída e de que maneira ela se colocou no sistema educacional brasileiro com a intenção prioritária de alcançar seus objetivos preestabelecidos. O PIBID é uma iniciativa do governo federal, criado em 2007, para aperfeiçoar e valorizar a formação de professores que ingressarão na escola básica. Este programa concede a alunos de licenciaturas em Instituições de Educação Superior bolsas de iniciação à docência em parceria com escolas da rede pública de ensino. Ou seja, o foco do PIBID é proporcionar melhor formação dos professores em caráter inicial através do maior contato com a escola.

No PIBID são oferecidas 5 modalidades de bolsas, são elas: Iniciação à docência, para alunos da graduação; Supervisão, para professores da escola básica, públicas, envolvidos no programa; Coordenação de área, para os professores da licenciatura que coordenam os subprojetos; Coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor da licenciatura que ajuda na gestão do programa na IES; Coordenação institucional, para o professor da licenciatura que coordena o programa na IES.

Os projetos devem proporcionar aos alunos uma inserção no contexto escolar, bem como sua intervenção didático-pedagógica sob a orientação de um docente da universidade e da rede. A Instituição de Educação Superior (IES) deve apresentar à CAPES seus projetos de iniciação à docência. Podem ser IES públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. Essas IES recebem da CAPES cotas de bolsas e custeio de material e consumo para que seus projetos sejam desenvolvidos e executados, os bolsistas são escolhidos por seleção própria de cada IES. Até 2014 o número de projetos contemplados pelo PIBID era de 313 projetos⁴³, que estavam presentes em 284 IES. Em 2014 eram, aproximadamente, 90.000 bolsistas, sendo 72.845 de iniciação à docência, 11.717 de supervisão, 4.924 de coordenadores de área, 455 de coordenação de área de gestão e 319 de coordenação institucional. Quando se tornou responsabilidade total da CAPES, em 2009, o PIBID contava com aproximadamente 3.000 bolsistas e envolvendo 43 IES federais.

UNIVERSIDADE E ESCOLA – UMA RELAÇÃO FORMATIVA

O PIBID tem como uma das suas estratégias para a melhoria da formação inicial dos licenciandos a aproximação entre a universidade e a escola básica. Atua diretamente na escola, com o público específico e sob a supervisão de um professor da área que está inserido naquela instituição de educação básica e que pode assim os ajudar a exercer da melhor maneira possível o seu estágio de iniciação à docência. O papel do professor supervisor é o de auxiliar o bolsista e

⁴³ Dados retirados do endereço oficial do PIBID: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/relatorios-e-dados>

equipe, das diversas maneiras possíveis para que ele melhore a sua prática, ou seja, além de supervisionar faz parte das atribuições do professor supervisor orientar os licenciandos nos momentos em aula e na escola onde ocorrem os subprojetos.

No momento dessa constante interação os professores supervisores, à medida que contribuem para a formação dos graduandos em sua prática pedagógica dentro e fora da escola, considerando a importância dos momentos formativos de planejamento, estudos e eventos acadêmicos, também são influenciados por esse convívio e estimulados a refletirem as suas práticas dentro e fora do programa. Por sua vez, a estrutura funcional do PIBID, também os leva de volta à universidade, espaço este que poucos mantêm contato após o fim de suas graduações, e que se oportuniza troca de conhecimentos e experiências (SANTOS, 2012).

Partindo do princípio que toda intervenção pedagógica traz consigo um caráter formativo percebemos que não importa o sujeito a quem ela se dirige ou quem ela atinge, ou seja, proporciona formação para todos os envolvidos naquele momento. A práxis pedagógica, aqui entendida como a relação dialética, de ação-reflexão-ação, entre teoria e prática no âmbito espaço temporal, torna-se a sustentação para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, em qualquer instância.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A questão central no que diz respeito a essa aproximação se fundamentou na hipótese de que a relação entre universidade e escola, atuando no desenvolvimento do programa, transformam a prática dos professores supervisores envolvidos, bem como a sua maneira de enxergar a educação através do incentivo a novos conhecimentos e da troca de experiências que esses professores supervisores têm com os outros atores da política. A partir dessa perspectiva, optamos por entrevistar não só os supervisores, mas os coordenadores de área e uma coordenadora Institucional também, a fim de entender como eles observam essa demanda sendo tratada no desenvolvimento do PIBID.

Entendemos que tanto as entrevistas quanto os relatos de experiência dos professores e coordenadores seriam capazes de nos proporcionar dados para analisar esse processo. Os participantes serão identificados no texto da seguinte

maneira: Supervisores pela letra (S), Coordenador de área pela sigla (C.A) e Coordenador Institucional pela sigla (C.I).

A importância do PIBID para a formação continuada dos professores supervisores se tornou algo notório no discurso dos mesmos, todos foram enfáticos ao dizer que seria muito importante que essa característica de aproximar a escola da universidade fosse conservada durante toda a trajetória do programa. Como exemplo do grau de importância do programa, pode-se analisar o trecho de uma entrevista onde o professor responde sobre a possibilidade do término do programa:

Eu penso que é uma perda irreparável. Porque como eu falei antes, essa ponte entre universidade – escola vai ser interrompida, é uma questão de sobrevivência de uma e de outra, é um segmento, uma coisa que você vai continuando. Por mais que o professor seja pesquisador, compre livro, pesquise, você perde o contato. Não é a mesma coisa. Pra mim, pessoalmente, vai ser um retrocesso, não somente para mim, mas para a educação, será um retrocesso (S.1)

Continuando a questionar os entrevistados sobre a importância do PIBID proporcionando essa aproximação, um dos entrevistados trouxe à reflexão uma questão que perpassa ainda o campo científico e da educação, que é a universidade como um espaço de acesso apenas à uma elite intelectual, um espaço idealizado para pessoas com alto grau de envolvimento no campo científico, separado do ambiente escolar. O relato desse entrevistado especificamente nos mostra que o PIBID ajuda a superar essa barreira que faz com que os professores se sintam diminuídos ou incapacitados, distantes do lugar em que se propõe as soluções de seus dilemas diários:

Eu acho muito importante. Porque a universidade... a gente sempre acha que é a elite intelectual, e de fato é, por que é a formação do pensamento intelectual, da publicação de livros, as teorias são pensadas lá, só que muita gente pensa teoria lá, mas não aplica no dia a dia, e isso é uma ponte muito importante, esse contato, pois eu estou levando feedback pra lá, e eles também me oferecem conteúdos, oportunidades de conhecer o que é e o que sai de lá, eu vejo lá, eu trago pra cá, eles veem lá e aqui também, eles podem ver como aquelas teorias e práticas são aplicadas aqui também... É uma ponte muito importante que não dá pra ver na prática de ensino normal, é diferente (S1).

Analisando o relato de experiência de um dos professores, foi perceptível que a participação no PIBID proporcionou uma auto conceituação diferente,

potencializada pelas experiências vividas no programa. A relação entre universidade e escola se mostrou como uma das diretrizes principais do programa, sendo necessária tanto a manutenção, quanto a ampliação.

Tudo isso para mostrar como o Programa mudou minha vida profissional de forma radical: o ANTES e o DEPOIS do PIBID. Sentia-me uma “babá de alunos” e hoje não tenho dúvidas do meu papel no Magistério: sou Educador. A troca de informações entre Universidade e Escola é essencial para sobrevivência da Educação no Brasil, já que a Atualização Profissional não é uma prática comum por várias razões: tempo, incentivo, oportunidade e interesse mesmo. Tenho 2 anos de PIBID pela frente e não penso num “fim”, mas na continuidade da minha carreira, no contato criado com a Universidade e que não tenho a intenção de perder. Assim, sempre que houver oportunidade de buscar as novidades o farei. (S.2)

Na mesma perspectiva, os coordenadores de área entendem que essa aproximação é essencial para que o professor supervisor tenha essa formação continuada estimulada:

Acho que foi o que falei no início, sempre me preocupei muito com a escola e uma coisa que me incomodava muito era esse isolamento da universidade em relação às escolas do ensino básico. Então, acho que é uma obrigação da universidade estar próxima das escolas, por quê? Porque eles são o nosso objeto de estudo, com as licenciaturas não podia estar longe deles como a gente estava antes. Eu acho que o PIBID proporcionou essa aproximação sim. E isso daí foi um ganho astronômico para a educação como um todo, em todos os níveis de ensino... (C.A).

Outro ponto a se destacar é a perspectiva do professor supervisor como um co-formador. Ao ter a responsabilidade de perceber-se como alguém que faz diferença na formação profissional de um licenciando, o professor supervisor tende a preparar-se mais para o exercício da profissão, esse fator somado a aquisição de novos conhecimentos trazidos pelos próprios alunos acaba por fomentar um processo de formação continuada, percebemos isso na fala de uma coordenadora institucional:

[...]E os relatos que eles trazem são de professores interessados, professores que frequentam as reuniões de grupo... porque a gente tem uma dinâmica que é quase que unânime, que é de encontros semanais. Eventualmente isso não acontece, mas podemos dizer que essa é a tônica do PIBID trabalhar, é de coordenadores em encontros semanais, por escolas ou por grupos completos, que em geral são duas escolas com cada coordenador. Então, essas

reuniões são semanais, de estudos, de planejamento, de preparação de material didático, de acompanhamento da aplicação desse trabalho planejado e desses recursos produzidos nas escolas feitos pelos supervisores, assessorando de alguma forma nossos bolsistas... porque eles são co-formadores. Quando eles se vestem de co-formadores, eles assumem uma responsabilidade que os faz buscar qualificação também, eles vão buscar textos, inovações, é um envolvimento de produção, eles produzem para escola e na escola, mas para isso eles têm que estudar bastante, se envolver muito, refletir muito e avaliar constantemente o que estão fazendo. Isso é formação o tempo todo. (C.I)

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

O PIBID vem se mostrando como uma política que é capaz de auxiliar na solução de uma série de problemas que permeiam a educação no Brasil, entre eles podemos elencar a formação de professores em caráter inicial e continuado, bem como a separação institucional e funcional entre universidades e escolas. Como proposto por Ball e Bowe (1998), se analisarmos o contexto da prática perceberemos que o PIBID atingiu lugares inesperados, objetivações que não eram o ensejo inicial da política, como por exemplo: A formação continuada dos professores supervisores.

Podemos concluir neste recorte de pesquisa feito aqui que o PIBID tem características próprias, legítimas, dinâmicas e particulares que, no desenvolvimento da sua prática, proporcionaram formação continuada aos professores supervisores. Foi nítido tanto nas falas quanto nos relatos que os professores sentiram-se impactados por essa política, que ao se aproximarem da universidade (muitos após um longo período afastados) houve uma renovação da compreensão do que é ser um professor co-formador, houve uma troca de saberes, experiências e conhecimentos que fomentaram um contínuo processo de formação continuada. Da mesma maneira os outros atores dessa política, como coordenadores de área e institucionais, conseguiram perceber que esse processo se dava de maneira gradual, orgânica e contínua.

Concluimos dessa forma que o PIBID se mostra como uma política potente, onde as suas características, principalmente a de aproximar as universidades das escolas, seja cada vez garantida e expandida, ao passo que gradualmente mais e mais professores possam ter essa oportunidade de formação em suas carreiras docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen J. Políticas educacionais, relações de poder e o trabalho dos professores. Traduzido por Teresa Dias Carneiro. In: BALL, Stephen J. *Education Reform: a critical and post structural approach*. Open University Press. 1994. 164 p.

BALL, Stephen J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (41).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>. Artigo publicado originalmente em *Revista de Política Educativa*, Ano 1, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2009.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El currículo nacional y su "puesta en práctica": el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Currículum*, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

DIAS, Rosanne. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores do espaço ibero-americano. *Revista E-Currículum*, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013. p. 461-478

DIAS, Rosanne. LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Currículo sem fronteiras*. Vol. 6. n.2, pp.53-66, Jul/Dez 2006.

MATOS, Gabriel Siqueira. O PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores de educação física: aspectos de uma política curricular. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação. UFRJ. 103 p. 2016.

SANTOS, Roseli Albino dos. ABDALA, Rachel Duarte. O PIBID e o desenvolvimento profissional de professores que atuam em escolas públicas. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012*. Disponível em:
http://www.infoteca.inf.br/endipec/smartyp/templetes/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3056c.pdf

- XXXIX -

UM CURSO OUTRO: ATOS DE CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO, EM MOVIMENTOS

Gerusa do L. C. de Oliveira Moura – UFBA/FBB (Brasil)

Jucineide Lessa de Carvalho – UFBA/FBB (Brasil)

Marcelo Hage Moura – FBB (Brasil)

INTRODUÇÃO

A formação que pretende um/a professor/a empoderado/a não é fixa. A natureza das humanas diferenças é fluida. Um currículo, criado, construído coletivamente, circula, movimenta-se, transgride, inclui, reconhece e legitima as cotidianas mudanças. Este é um relato de experiência em um curso de Pedagogia, na cidade de Salvador-BA, sobre a dinâmica curricular explicitada nas falas de estudantes que se afastaram do curso e ao retornarem, independente do tempo de afastamento, afirmam ter encontrado *um outro curso*. Também traz a fala de professores/as sobre a percepção das mudanças, a partir da diferença da qualidade, no nível das discussões nas atividades, na elaboração do memorial de estágio e nos Trabalho de Conclusão de Curso-TCC.

O currículo, como uma proposta de formação, será sempre uma proposição a ser ampliada, transgredida, pelos encontros do *virasensendo*. É conhecimento produzido cotidianamente nos *espaçostempos* formativos (ALVES, 2012), com as redes de significações dos seus *praticantespensantes*, na dinâmica dos processos que lhes são inerentes. Os atos de currículo (MACEDO, 2007), que contemplam o acontecimento e a experiência e compreendem a ação dos/as atores/atrizes sociais como instituidora de um *currículoformação*, em uma perspectiva político-multirreferencializada e portanto marca, indelevelmente, a condição da originalidade e do ineditismo dos encontros com o mundo, bem como explicitam a agressão contida em qualquer tentativa de padronização.

Aqui falamos dos movimentos como a *dinamização* dos deslocamentos, que se processam a partir dos corpos, individuais e coletivos e não se limitam a um só plano, mas ao ser pleno (FREIRE, 2009). Os movimentos macro, os corpos celestiais em suas trajetórias cósmicas, e os micro, como os movimentos

das partículas em suas vibrações, transcendem as expectativas dos planejamentos. Portanto, este conjunto de deslocamentos é do corpo que “cria e, ao mesmo tempo é habitado pela experiência” (MACEDO, 2015, p. 25) e neste sentido marca as nossas relações, enredando-nos individual e coletivamente (DANTAS, 2005) promovendo as mudanças que se dão em processo de reciprocidade.

Desse modo, compreendemos a necessidade de que os sujeitos e os movimentos nos/dos encontros nos/dos espaços formativos, devem ser objeto de atenção, estudo, avaliação e novas compreensões, considerando, no entanto, a irredutibilidade da experiência e dos seus saberes (MACEDO, 2015). Neste sentido, compreendemos também que a singularidade e o ineditismo da experiência, podem nos abrir novos horizontes de compreensões acerca da/na formação.

A formação para a docência, segundo Nóvoa (2002), exige as disposições de conhecer-se e conhecer, tendo em vista a necessidade de autoconhecimento e do reconhecimento das possibilidades e limites no/do espaço formativo institucional. A docência exige o movimento nas esferas da técnica, da ética, da estética, da política. Todas interdependentes, multirreferenciais, comportam a complexidade da vida e o ineditismo dos encontros, das relações. Nestes termos, a formação para a docência necessita de uma compreensão de currículo como “instituinte e instituído de poderes não visualizados como neutros, mas como constituintes de um campo epistemológico social e, por conseguinte, discutível” (MOURA e CARVALHO, 2016, p. 4).

A experiência aqui contada, historiciza uma construção coletiva de currículo, que, dentre muitos aspectos, considerou escutas sensíveis às narrativas dos/as estudantes, experiências docentes e discussões densas sobre o campo do currículo. Estes e outros movimentos aqui apresentados nos permitem constatar que “os saberes da experiência resultam do *vivido pensado*” (MACEDO, 2015, p. 19) e que este dinamismo diz respeito à responsabilidade com a *formação de*.

Assim, no primeiro momento trazemos uma breve contextualização do curso, bem como abordamos os movimentos realizados para compreensão das necessidades e reorganizações do currículo. No segundo, apresentamos depoimentos de discentes e docente sobre as percepções dos movimentos. No terceiro momento concluímos com a relevância da perspectiva qualitativa nas ações de pesquisa e docência, na escuta sensível de estudantes e docentes e o movimento como *espaçotempo* profícuo de refazer e re-construção de saberes.

TROCANDO A RODA EM MOVIMENTO

O curso de Licenciatura em Pedagogia em pauta foi iniciado em 2007. Logo no primeiro ano, depois da realização de uma avaliação ampla e profunda, realizada por uma gestão colegiada, foram iniciadas novas ações que fizeram em seu conjunto, grandes diferenças nas concepções de Ensino Superior, curso de Pedagogia, função e identidade e profissionalização docente, identidade do Pedagogo, gestão, pesquisa e currículo.

Uma das primeiras ações foi o fortalecimento do colegiado de curso, através da compreensão do trabalho coletivo como base para a construção do currículo. Os planos de ensino dos componentes curriculares passaram a ser apresentados pelos/as professores/as, nas reuniões para apreciação do grupo. Também foram criadas comissões responsáveis pela organização e avaliação de atividades complementares do curso.

A admissão de professores/as com titularidade *stricto sensu* e experiência no Ensino Superior foi de basilar importância para o aspecto da profissionalização no curso. Também realizamos encontros de formação, cujo objetivo é discutir reflexiva e intercriticamente o fazer docente, a partir da questão *estamos formando quem, para quê e para onde?*

Ação fundamental foi a escuta sensível às vozes do corpo estudantil e à observação dos seus movimentos como estudantes trabalhadores/as, predominantemente feminino. Com isso, iniciou-se um processo que entendemos como *sintonização* no/do currículo. As propostas didático-pedagógicas não mais eram só dos componentes específicos, mas do currículo, não mais da aula em si, mas do curso. Realizando os estudos dos componentes curriculares, os/as estudantes identificavam as discussões do campo da educação, suas derivações, convergências e contrastes, apontando percepções das/nas aulas.

O Núcleo Docente Estruturante-NDE⁴⁴, foi concebido e organizado como espaço de debates dedicado ao compromisso com a formação acadêmica

⁴⁴ Instância responsável pelo acompanhamento e avaliação do projeto de curso, composta pela coordenação e por professores do curso.

e profissional. Nesse contexto, buscamos construir uma cultura de pesquisa como condição básica da ação docente de compreender compreensões dos sujeitos da/na relação educativa, suas identidades e subjetividades. Revisamos o regimento do TCC, visando privilegiar a produção da pesquisa e, portanto, ampliar o alcance dos componentes curriculares que objetivam a produção do trabalho monográfico.

Tensionamos, junto ao colegiado, questões sobre o ensino de pesquisa e a sua produção e maior implicação dos professores-orientadores na construção da concepção de pesquisa e formação. Assim, com a ampliação do curso de sete para oito semestres organizamos componentes curriculares com foco na pesquisa desde o quinto semestre. Os temas abordados e o refinamento das escritas demonstraram como este movimento foi significativo e instituinte para a formação de professores/as pesquisadores/as.

Ao mesmo tempo, concebendo o estágio como movimento sensível de construção da práxis docente e de sua profissionalização, produzimos coletivamente o projeto de estágio. Percebemos que os objetos de estudo escolhidos pelas/os estudantes surgiam no contexto do que experienciavam no campo do estágio. As relações, a cultura escolar, as aprendizagens e/ou seus obstáculos, as funções dos sujeitos, as limitações docentes e os conflitos gerados entre o discutido no curso e a materialidade do campo de atuação profissional passaram a ser, de modo cada vez mais responsável, tratado pelos/as estudantes⁴⁵.

Realçamos que o alcance não se limita ao relatado. A implicação com a formação, possibilitou a identificação das articulações entre os saberes nos componentes curriculares. A qualidade nos encontros e nas produções melhorou profundamente. Um dos professores do curso diz que “a prática é o critério da verdade. Como eu vejo que mudou? Mudou porque na prática, a qualidade das discussões e produções é outra”.

⁴⁵ Moura e Carvalho (2016), relatam detalhadamente os efeitos do entrecruzamento dos saberes curriculares para as “compreensões do processo de pesquisa e de categorias caras, fundantes e significativas para/na formação nossa e dos/as futuros/as Pedagogos/as” (p.1).

Criamos atividades que propiciassem o encontro do curso como um todo e deste com a comunidade interna e externa, bem como ampliasse a concepção de aula para além de um reducionismo instrumental, disciplinar, temporal. Assim, temos em relevo duas atividades complementares, mas também de extensão. Uma denominada *Diálogos Formativos*, reúne todo o curso, uma vez por mês, no auditório da instituição, aberta ao público interno e externo,

para a participação em um diálogo sobre um tema da área da Educação, explanada por um convidado, seguido de debates e discussões organizadas e orientadas pelos professores presentes. A escolha do tema é feita pelos presentes e proposto por estudante ou professor do curso, aprovado em reunião de colegiado (FBB, 2010, p.47).

A outra é a *Oficina pedagógica*, realizada durante uma semana no mês de outubro, também aberta ao público externo,

que se caracteriza pela construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências. Caracteriza-se também pela realização de produções materiais, fundamentadas teoricamente (FBB, 2010, p.47).

Outro movimento importante é a realização de visitas técnicas a instituições, projetos educativos e a eventos educacionais fora da instituição, com o acompanhamento docente. Do mesmo modo, a realização de aulas com a participação de professores/as-pesquisadores/as da Rede Municipal de Educação e autores estudados, sobre temas a partir de suas pesquisas e experiências. Também realizamos oficinas de produção do projeto de pesquisa com a participação de colegas mais experientes e professores do curso.⁴⁶

Mesmo durante o período de uma *estabilização* do currículo formal, ao tempo em que as ações planejadas vão sendo executadas, outras necessidades vão surgindo e mais movimentos vão sendo realizados, cotidianamente, em “redes microbianas” (ALVES, 2012, p. 49). Neste sentido, foi que atentamos às vozes

⁴⁶ Já citado em Moura e Carvalho (2016).

de estudantes que haviam se afastado e ao retornarem dizem que o curso era outro e professores/as que dizem constatar tais mudanças.

O MOVIMENTO NA RODA

Em uma *roda de conversa* composta por professores, estudantes e egressos do curso, ouvimos que as modificações se deram basicamente nas relações, na implicação do curso com a questão da formação, muito explicitada pelos/as professores/as, tanto nos discursos quanto nas ações.

[O curso] não é mais o mesmo, não! A relação entre os professores e os estudantes tem um comprometimento maior e o discurso que a gente tem mais escutado é o compromisso com a formação. Eles [os professores] não estão só preocupados com o conteúdo mesmo, a disciplina, fazer avaliação, não, eu acho que está tendo uma preocupação com a nossa formação mesmo. E para mim, que parei e voltei, tem esse significado mesmo (MI – Iniciou o curso em 2011 afastou-se durante dois semestres em 2014 e retornou no primeiro semestre de 2015).

Eu achei que está bem mais completo, como a colega falou, eu concordo, eu acho que a gente começa a passar de semestre em semestre e a gente amadurece, querendo ou não. No início você vem sem saber direito o que é faculdade, aí começa a ver em termos gerais e começa a entrar no específico, aí você começa a ver o quanto aquilo é importante e tudo mais... Então eu acho que é bem a questão da formação mesmo (...) da gente saber enxergar mais para além, não só ali no currículo dito, mas o currículo na sua *aplicação*, o que a gente pode ver, o que pode mudar (DG, Iniciou o curso em 2011 afastou-se em 2013 e retornou no primeiro semestre de 2015).

É na relação que vamos nos formando intersubjetiva e multireferencialmente, em/com movimentos *microbianos*, sutis, invisíveis, dinâmicos e constantes, criando redes relacionais que forjam políticas de sentido para a interpretação e compreensão de mundo e produzem formas de interferência na realidade, os etnométodos. (MACEDO, 2006).

Eu comecei, depois sai e voltei para uma turma totalmente diferente. Acho que o que pesou foi o quanto uma turma envolvida no processo influencia no seu desenvolvimento e no processo que o professor tem com a gente. Porque, querendo ou não, o professor é bom, ele se esforça, mas quando a turma participa e faz indagações diferentes, perguntas diferentes, você acaba crescendo porque todo mundo está ali no mesmo processo. Mas eu tive um baque, de uma turma de vinte e cinco pessoas para

uma turma de dez. E eram dez totalmente diferentes do que eu estava acostumada, do ritmo que eu estava acostumada, isso para mim foi chocante. No primeiro semestre que eu voltei, fiquei estressada o semestre inteiro, reclamando com todo professor que aparecia, mas depois continuei o meu percurso, porque independente das outras pessoas a gente tem que fazer nossa parte. Mas eu acho que interfere muito o ambiente que a gente está, o quanto o professor se interessa ou se esforça para dar algo a mais, dependendo de como a turma reage a ele (DG, iniciou o curso em 2011 afastou-se em 2013 e retornou no primeiro semestre de 2015).

As mudanças nem sempre são óbvias. Não acontecem por *decreto*, nem na inércia. As percepções dessas nem sempre são possíveis no contexto do processo. O currículo não mudou pela prescrição, mudou pelas concepções, que coletiva e cotidianamente se materializam em atos. Assim,

a questão deixa de ser burocrática para ser política, uma atuação política. Funcionou? Funcionou! Porque o aluno mudou. Esse currículo precisa estar em ação. Eu vejo na prática porque o currículo mudou e deu efeito. Eu conheço o currículo da FBB não só pela teoria como pela prática (Prof.JS).

De repente a mudança ficou mais perceptível para quem saiu e voltou. Eu percebi que houve mudança em mim, mas atribui a algo pessoal. Mas como eu mudei, houve mudança também do meu olhar e isso não aconteceu nem porque eu quis nem foi sozinha. Então, como não houve mudança? Houve mudança! (IC, egressa do curso, ingressou através de transferência externa, no IV semestre do curso, em 2013).

O fato de eu ter sido aluna de “um” professor M antes de sair do curso e ter sido aluna dele depois, voltando para o curso, é outra coisa, é outro M. Eu peguei aula do professor D por uma semana antes de sair e peguei a aula dele depois, agora. E foi totalmente diferente. Se for perguntar às meninas de semestre mais antigo e às do meu semestre, é outro professor. Ele mudou os assuntos. Forma de avaliação, ele mudou. Tudo isso foi diferente (...) Quando você está envolvida no processo não percebe a mudança, mas quando você se afasta e volta, aí você percebe (DG, iniciou o curso em 2011 afastou-se em 2013 e retornou no primeiro semestre de 2015).

Os inteiros corpos que circulam dentro e fora da Faculdade compõem movimentos de mudanças do mundo e de/em si, reciprocamente, às vezes tão sutis que não se percebe. Não somos os mesmos e o mundo também não. Mudanças e transformações profundas aparecem a médio e longo prazos, porque só são visíveis nos resultados dos processos e não neles em si.

DOBRAS (IN)CONCLUSIVAS

Compreendemos que a vida se processa em movimentos, simultânea e dinamicamente, concêntrico, excêntrico, isométrico e isocinético, de construções histórico-culturais. Para compreender o movimento é preciso estar dentro dele, viver a experiência, motriviver. Desse modo, vemos os/as atores/atrizes sociais movimentando-se em atos *no* currículo, em movimentos coletivos e individuais, das relações não formais como também constitutivos do corpo docente e/ou discente dos espaços educacionais.

Nossas compreensões a partir dessa experiência apontam a importância das re-existências (PAIM, 2013) dos atores/atrizes curriculares, no sentido de que o/a professor/a em formação é produtor/a de atos de currículo e não apenas refletidor/a ou aplicador/a. Também compreendemos que um curso que se propõe à formação de educadores/as da Educação Básica, com suas ações complexas de comum pertencer, não pode prescindir da escuta sensível e do reconhecimento de que na escola as tensões entre as políticas instituídas externamente e internamente geram recontextualizações (LOPES, 2013) e novas produções. Assim, as mudanças aqui relatadas apontam para deslocamentos, traições, customizações, provocações de uma política curricular no cotidiano de seus atos que coloque em questão a própria forma de se pensar currículo como proposição formacional docente, tendo em vista que o/a professor/a em formação é produtor de atos de currículo, protagonista que resiste e re-existe, ou seja, é um/a ator/atriz curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Como e até onde é possível pensar diferente? Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. In: *Revista Teias*, v.13. N.27, p.49-66, jan.–abr.2012: Currículos: problematização em práticas e políticas. Disponível em:

[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=issue&op=view&path\[\]=56](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=issue&op=view&path[]=56). Acesso em: 23/11/2012.

DANTAS, Estélio H. M. *Pensando corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: Shape Editora, 2005.

FREIRE, João B.; SCAGLIA, Alcides J. *Educação como prática corporal*. Editora Scipione, 2009.

FBB-FACULDADE BATISTA BRASILEIRA. *Projeto do Curso de Pedagogia*. Salvador: 2010.

LOPES, Alice C.; CUNHA, Erika Virgílio R.; COSTA, Hugo Heleno C. Da Recontextualização à Tradução: investigando políticas de currículo. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.13, n.3, set./dez.2013, p.392-410. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org, acesso em 21/05/2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de Currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilhéus: Editus, 2011.

_____. *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciáveis*. Curitiba: Editora CRV, 2015

_____. *Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa Formação*. Brasília: Líber Livro, 2006.

MOURA, Gersa do L. C. O.; CARVALHO, Jucineide L. de. *A formação do pedagogo no contexto de uma práxis complexamente transdisciplinar*. Trabalho apresentado na Conferência Internacional Cidadania para a vida planetária. Fortaleza: UECE, 24-27 de maio de 2016.

NÓVOA, António. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

PAIM, Ana Verena Freitas. *Atos de currículo e re-existências epistemológicas e formativas: um olhar crítico-hermenêutico sobre a formação de professores em atuação*. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2013.

- XL -

“SENTIDO”: QUEM EDUCA OS MILITARES.

Getúlio Neves Sena – FUNDAJ (Brasil)

Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches – FUNDAJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Com a busca pelo entendimento da Política de Formação dos profissionais de Segurança Pública verificamos que no ano de 2003 é elaborada pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) a *Matriz Curricular Nacional para as ações formativas dos profissionais de Segurança Pública*, doravante denominada MCN, com o objetivo de estabelecer padrões mínimos para a formação dos agentes de segurança pública. Já em 2005, tal documento é revisado, incorporando-se ao mesmo as *Diretrizes Pedagógicas para as atividades formativas dos profissionais da área de segurança pública e a Malha Curricular Nacional para as tais atividades*.

Portanto, inaugura-se um período de reforma do ensino desenvolvido nas instituições militares, abandonando-se o foco militarista, com ênfase para a defesa nacional, e adotando-se princípios mais humanos.

Nesse sentido, acreditamos que um currículo com foco humanizador encontra sérias barreiras para sua implementação em um ambiente marcado por tradições e culturas que andam na contramão da humanização e que tem como pilares a disciplinarização e a reprodução.

Diante do exposto, o presente artigo analisará tal situação com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1995), através da pesquisa de cunho bibliográfico.

O ENSINO MILITAR: CARACTERÍSTICAS GERAIS

Ao ingressar em uma Instituição militar de ensino, o aluno ingressante passa por um processo de mortificação do seu eu (GOFFMAN, 2015), muitas vezes permanecendo um período internado – conhecido como semana zero – como forma de promover um distanciamento do mundo exterior, tendo como finalidade fazer com que os alunos adquiram as características necessárias ao seu novo papel social.

Na formação militar, os alunos e futuros militares estaduais precisam representar uma nova função ao termino de sua formação. Com isso, devem assumir novos papéis sociais ao serem reintegrados à sociedade como um todo, agora como membros da força estatal. Portanto, trata-se de uma re-personificação capaz de investir essas pessoas numa nova categoria.

Desse modo, fica claro que “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe”. (FOCAULT, 1999, p. 119)

Para Cruz (2013, p. 49) “as polícias militares brasileiras adotaram mais do que apenas o modelo militar de organização profissional, mas também seus conhecimentos, técnicas, hábitos, valores e ritos”, isso dificulta a adoção de um novo modelo para a formação desses profissionais, pois vai de encontro a tradições e paradigmas estabelecidos desde a concepção da instituição.

A FORMAÇÃO MILITAR: PESQUISAS E PUBLICAÇÕES

Iniciamos nossas pesquisas sobre a formação militar pelos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES e da UFPE, assim nos deparamos com alguns achados que corroboram nosso ponto de vista sobre as dificuldades de implementação da MCN nos Estados brasileiros.

No ano de 2006, na PUCSP, Cerqueira defende uma dissertação sobre a formação policial militar, abordando as relações de poder existentes entre professores e alunos no Curso de Formação de Oficiais militares em São Paulo. Nesse trabalho fica explícita a necessidade de abandono do caráter autoritário de imposição das relações de poder na formação militar, uma vez que “nota-se a violência como parte integrante dessas relações; o que apresenta uma contradição dentro da própria instituição, já que a sua função social é exatamente evitar a violência” (CERQUEIRA, 2006, p. 16)

Lopes (2011) trata da formação dos Oficiais da Polícia Militar de Minas Gerais, através do Curso de Bacharelado em Ciências Militares. São estudadas as concepções pedagógicas atreladas à proposta do curso. Com isso, pode-se dizer que a proposta pedagógica do curso favorece a realização de uma aprendizagem significativa. Entretanto, a realidade encontrada através das entrevistas realizadas pela autora demonstra que não é isso que acontece de fato.

Na UNESP, Brunetta (2012) trata da *Reforma intelectual na polícia militar*. Em sua tese que analisa os documentos oficiais das escolas de formação da Polícia Militar do Estado de São Paulo em comparação com entrevistas realizadas com os Comandantes dos órgãos de ensino da Corporação fica evidente que, não obstante a tentativa de se reformar o ensino policial, há a manutenção das relações de poder, persistindo o caráter de controle social repressivo na atuação do policial militar.

França (2012, p. 8), na UFPB, analisa “a contradição que existe entre a utilização de novos paradigmas educacionais com propósitos humanizadores na formação dos alunos policiais militares, na Paraíba, e o disciplinamento próprio a essa instituição”. O autor chega à conclusão que os processos de disciplinamento dos alunos dos cursos de formação militar na Polícia Militar paraibana acabam por suplantam a ótica dos direitos humanos e, talvez, criar nos alunos a sensação de que tais direitos só se aplicam às pessoas em conflito com a lei, pois na prática do curso de formação profissional, os direitos humanos dos alunos acabam por não serem respeitados.

No ano seguinte, Cruz (2013) demonstra a existência de um “contra-curriculum” na formação dos soldados do programa do Ronda do Quarteirão no Estado do Ceará. Este contra-curriculum, antagônico ao curriculum oficial, manifesta-se através das práticas cotidianas que subsidiam a formação dos alunos soldados no período de 2007 a 2010.

No mesmo ano encontramos Pereira (2013) que trata da modificação dos paradigmas de atuação da Polícia Militar, o que pressupõe ajustes necessários na profissionalidade docente. Dessa forma, o estudo analisa o processo de reconfiguração do ser docente na Polícia Militar de Pernambuco (PMPE).

Com base no descrito nesse capítulo, entendemos que é o curriculum vivido na prática da comunidade militar escolar que deve ser analisado como forma de se avaliar o sentido que vem sendo dado à política pública de formação militar.

O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS CURRICULARES: MOVIMENTOS POSSÍVEIS E NECESSÁRIOS

Ao tratarmos do tema *Currículo*, acreditamos ser importante situar o leitor da complexidade que abarca tal conceito.

Pacheco (2005, p. 29) afirma que desde 1663 a palavra já se encontrava definida através do dicionário, correspondendo a “um curso regular de estudos numa escola ou numa universidade”. Nesse sentido, o mesmo autor associa o sentido de currículo a uma trajetória que os indivíduos deveriam seguir para alcançar um determinado objetivo, ou seja, as finalidades educativas de cada curso específico estariam traduzidas no currículo que, por sua vez, consistiria numa espécie de manual de instruções para se obter o “sucesso” ao final da jornada.

No entanto, tal panorama começa a se modificar, pois

enquanto expressão de um projecto de escolarização, o conceito de currículo tem sofrido, ao longo dos tempos, uma erosão natural que o tem transportado desde uma concepção restrita de plano de instrução até uma concepção aberta de projecto de formação, no contexto de uma dada organização. (PACHECO, 2005, p. 30)

Partindo-se para discussões que focam a teorização sobre o tema para além de requisitos e análises meramente técnicas, Macedo et al. (2011, p. 53) identifica que no processo de formulação dos currículos “a seleção de conteúdos e a sua inserção em campos disciplinares específicos da escola nada têm de técnico, fazendo-se como um processo histórico e conflituoso.

Citando Pacheco (2005, p. 33) podemos entender o currículo também como um “projecto que resulta não só do plano das intenções, mas como do plano da sua realização no seio de uma estrutura organizacional”.

Com isso, alicerçados mais uma vez no autor citado acima, percebemos a imensa variedade de terminologias e definições que podem surgir para explicar o que significa o currículo. Não obstante aos inúmeros significados que venham a adquirir, “é um instrumento de formação, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efectivo”. (PACHECO, 2005, p. 37)

Assim sendo, para a análise da Política Curricular proposta na MCN realizada no presente artigo, partimos do princípio adotado por Almeida e Silva (2014, p. 1443) de que

as políticas curriculares não podem ser interpretadas como propostas prontas e inquestionáveis que são apenas executadas pelos sujeitos que atuam no campo da prática, sem nenhuma modificação entre o texto prescrito e o currículo vivenciado no ambiente educacional.

Tal enfoque está longe de se apresentar como uma unanimidade. “Em sua maioria, as análises de políticas curriculares tratam a construção curricular como um processo de construção política exógeno e distanciado da atuação de professores e pesquisadores envolvidos nas questões de ensino”. (PAIVA; FRANGELLA; DIAS, 2006, p. 251)

Visto isso, compartilhamos a indagação de Macedo et al. (2011, p. 12) “será por essa razão que as tantas e sucessivas reformas educacionais não fazem lá tanto sucesso?”

Dessa forma, acreditamos que qualquer política pública está passível de fracasso em seus objetivos se não atentar para os “sujeitos” *praticantes/pensantes* que viverão, na prática, os efeitos dessas políticas.

Partindo do pressuposto de que as políticas curriculares não são reproduzidas no contexto escolar de maneira isenta de valores e julgamentos, há que se pensar na possibilidade de modificações de tais políticas no momento em que as mesmas atingem o campo de implementação, ou seja, na prática do currículo vivido.

Na produção e implementação de políticas educacionais e curriculares, vários atores e instâncias – contextos – atuam no desenvolvimento de cada proposta. Assim, os contextos globais e locais, assim como as instâncias oficiais e não oficiais participam de uma interconexão que dará vida a uma política específica. Nesse sentido, alguns autores (LOPES, 2005, 2008; MAINARDES; STREMEL, 2010) buscam realizar a análise das implicações dessas interconexões ocorridas no âmbito das políticas educacionais e curriculares a partir do conceito de recontextualização desenvolvido por Basil Bernstein.

Para Bernstein (apud LOPES 2008, p. 27) “a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como da academia ao contexto oficial de um Estado nacional, ou do contexto oficial ao escolar”.

Para Mainardes e Stremel (2010, 41) a teoria do dispositivo pedagógico, organizada por Bernstein, “foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou ‘pedagogizado para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas”.

Em se tratando da teoria do discurso pedagógico, é no âmbito da mesma que o conceito de recontextualização vai ser desenvolvido. Em linhas gerais, Benstein (apud MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 43) caracteriza o dispositivo pedagógico como dotado de regras de três tipos: distributivas, recontextualizadoras e avaliativas.

As regras recontextualizadoras são as regras constituintes do discurso pedagógico. Com base nas mesmas, o discurso inicial passa por uma transformação, até tornar-se um novo discurso.

Bernstein (apud LOPES, 2005, p. 54)

interpreta que os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.

Portanto, “pode-se dizer que é uma transformação ideológica, uma vez que está sujeita às visões de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização”. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 43)

Diante de tal situação, inúmeros sujeitos podem atuar como atores no processo de recontextualização, tendo em vista que estão em contato direto com a prática da implementação dos textos oficiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação humana que atente para a promoção dos direitos humanos é uma preocupação que perpassa as Corporações Militares e atinge toda a sociedade, demonstrando ser uma necessidade primordial nas políticas educativas para a Segurança Pública.

Partindo desse pressuposto, o presente artigo apresentou óbices à implementação da política nacional proposta pela SENASP através da MCN.

Como visto nos capítulos aqui relatados, tradições institucionais e antigos paradigmas formativos cooperam para a resistência à nova educação militar.

Dessa forma, como demonstrado na teorização do currículo, vários atores trabalham para a “elaboração” do currículo vivido em tais escolas de formação. Assim, acreditamos que a mudança paradigmática no modus operandis da formação nas instituições militares estaduais passa pela consideração da necessidade de se modificar os próprios formadores, assim como os demais participantes da comunidade escolar. É através de um processo de formação continuada, onde sejam apresentados, discutidos e avaliados os propósitos da MCN que se poderá romper a barreira da resistência institucional diante de tal política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrada Ataíde de.; SILVA, Geisa Natália da Rocha. O currículo pensado do curso de Pedagogia: a pesquisa em questão. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 2, n. 12, p. 1440-1456, maio-out 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/15552>> Acesso em: 15jul15.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRUNETTA, Antônio Alberto. *Reforma Intelectual da Polícia Militar*. 2012, 206 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106258/brunetta_aa_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30nov15.

CERQUEIRA, Homero de Giorge. *A disciplina militar em sala de aula: a relação pedagógica em uma instituição formadora de Oficiais da Polícia Militar do Estado de São Paulo*. 2006. 230 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Educação-currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/11/TDE-2006-08-10T06:18:42Z-2452/Publico/HOMERO%20DE%20GIORGE%20CERQUEIRA.pdf. Acesso em: 18mar15.

CRUZ, Lara Abreu. *Currículo e contra-currículo: uma análise da formação profissional dos soldados do ronda do quarteirão*. 2013, 155 f. Dissertação (Mestrado), Curso de Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade,

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/lara_abreu_cruz.pdf. Acesso em: 20ago15.

FOCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRANÇA, Fábio Gomes de. *Disciplinamento e Humanização: a formação policial militar e os novos paradigmas educacionais de controle e vigilância*. 2012, 163 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*. v. 5, n. 2, p. 50-64, jul-dez 2005. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf> > Acesso em: 15out15.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, Paola Bonanato. *Curso de Bacharelado em Ciências Militares: reconstrução do percurso sócio-histórico, análise da concepção pedagógica e perspectivas*. 2011, 151 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8SSH2T>. Acesso em: 20 ago 2015.

MACEDO, Elizabeth et al. *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio-agosto 2010. Disponível em: <<http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/575/580>> Acesso em: 18mar15.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos

Eduardo Ferrazo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, 2013, p. 47-70

PACHECO, José Augusto. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, E. D.; FRANGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. Políticas curriculares no foco das investigações. In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro (orgs). *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 241-269.

PEREIRA, Benôni Cavalcanti. *Da instrução militar ao ensino policial: profissionalidade docente requerida para atuar como formador na Academia Integrada de Defesa Social*. 2013, 141 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

- XLI -

QUAL O LUGAR DA IMAGINAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Gleice Aline Miranda da Paixão – UnB (Brasil)

INTRODUÇÃO

A discussão da formação do professor não é nova. É algo que se mantém e se transforma durante o percurso histórico, assim como deve ser tudo aquilo que toca à questão humana. Porquanto o homem está em constante desenvolvimento, não pode ser entendido como um ser já pronto, dado e acabado. Sendo assim, se faz necessário compreender como o sujeito se desenvolve, como aprende e como é ensinado. Dessa forma, a formação do professor se torna importante diante da sociedade que institucionalizou o ensino como uma prática que ocorre majoritariamente em instituições escolares.

Este trabalho é fruto do início de uma discussão sobre a formação do professor de anos iniciais do ensino fundamental no tocante à compreensão, ou não, dos processos imaginativos no desenvolvimento infantil e, portanto, na aprendizagem. Partimos do entendimento de que a imaginação é inerente à condição humana, posto que é uma das funções psicológicas superiores, conforme entendimento da psicologia histórico-cultural capitaneada por Vigotski. Ademais, concordantes com esta teoria, entendemos que a infância é um momento singular de desenvolvimento e que está marcada pela institucionalização escolar. Por isso, estudamos Currículo de Formação de Professores para analisarmos como este se posiciona frente à imaginação infantil.

Para fins metodológicos, optamos por analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015). A opção pela análise de tais legislações se deveu a que estas foram promulgadas após a Lei

de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e, portanto, se atinam à legislação educacional em vigor.

Esperamos com esse trabalho abrir o debate sobre a importância da imaginação no desenvolvimento humano e, portanto, mostrar a necessidade de se formar professores que propiciem espaços de fruição de processos imaginativos.

O QUE É IMAGINAÇÃO? CONSIDERAÇÕES PARA INÍCIO DE DISCUSSÃO

Há algum tempo, tenta-se entender qual o papel da imaginação na vida do ser humano. *Porque e para que* se imagina são questões a serem esclarecidas. É tanto que a imaginação já foi matéria de discussão entre diversos campos da ciência, sobretudo da filosofia e da psicologia (SILVA, 2010; 2012). Intencionava-se saber, afinal, como se procediam às ações imaginativas e a sua materialização em ações criadoras.

Muito embora o interesse em se entender a imaginação fosse considerado comum aos campos científicos, estes não dialogavam entre si e, portanto, não lograram êxito em compreender o seu funcionamento. O que se obteve a partir da tentativa de compreensão do funcionamento da imaginação foram conceitos difusos.

Na antiguidade, entendia-se que a atividade imaginativa compunha uma fantasia. Esta fantasia era entendida como algo irreal, ilusório. Nessa perspectiva, a imaginação consistia naquilo que não havia na realidade e foi tomada por muito tempo como algo a que não se devia dar importância.

No seu livro *Imaginação e Criação na Infância*, Vigotski analisa a importância da imaginação no desenvolvimento do sujeito. Baseado na teoria marxista, Vigotski parte da concepção de que o sujeito está imerso em uma teia de relações culturais e históricas. Nesse sentido, Cruz (2011) afirma que Vigotski considera que as práticas culturais e sociais medeiam os processos intelectuais e, ainda, que a aprendizagem precede o desenvolvimento, pois existe uma origem cultural e histórica nos processos cognitivos.

No intento de compreender a importância da imaginação, Vigotski (2009, p. 20) afirmou que “a primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”.

Portanto, a imaginação não seria um mero devaneio, ou algo irreal. É a partir da realidade que a imaginação vai tecendo a fantasia, ou seja, “os elementos primários de que se cria uma representação fantástica distante da realidade serão sempre impressões da realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Para Vigotski (2009) é imprescindível que se amplie a experiência das crianças para proporcionar bases sólidas para que desenvolvam atividades criadoras. Nesse sentido, a escola deve proporcionar espaços de fruição da imaginação. Deve estimular a imaginação como forma de apropriação do real que, por conseguinte, leva à aquisição de conhecimentos. Como afirmam Borges, Piosevan e Gonçalves (2012, p. 3), “para Vigotski, a criatividade é dialética e influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores”.

Cruz (2011, p.86) baseada nas ideias de Vigotski argumenta que “a elaboração de conhecimentos não se restringe a processos cognitivos, mas entrelaça-os a processos imaginativos”. Ademais, a autora explica que “para Vigotski, o desenvolvimento da imaginação, assim como o do pensamento, está profundamente ligado ao desenvolvimento da linguagem” (CRUZ, 2011, p.93).

Para a abordagem histórico-cultural, um ponto importante a ser destacado é que a ação criadora, resultante de processos imaginativos, manifesta-se ao longo de todo o desenvolvimento e assume contornos específicos na idade infantil (SILVA, 2012). Além disso, Silva (2012) assevera que a imaginação é importante para os estudos da psicologia e da pedagogia porque aparece com todo vigor na infância.

Como exemplos de manifestação da imaginação na infância percebem-se: o faz de conta; as narrativas; os desenhos; e as brincadeiras. Nessas ações criadoras é que o outro, aquele que medeia a relação com a criança, deve intervir. No caso da escola, o professor seria o responsável primeiro por essa ação.

CURRÍCULO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Para iniciarmos a discussão sobre currículo, sinalizamos de antemão que concordamos com Arroyo (2011), quando afirma que currículo é território de disputa. Percebemos a disputa arraigada quando vemos mudanças históricas e divergências significativas no entendimento sobre o que se deve “colocar” e “tirar” de um currículo.

Até hoje, os próprios teóricos da temática curricular não se encorajam a definir o Currículo, porque o percebem como algo muito além de uma definição

cerrada e definitiva. Para muitos deles, o currículo não pode ser definido como “é algo”, mas deve ser entendido como um processo:

O currículo tem sido concebido, ao longo de sua história, algumas vezes, como produto ou soma de resultados; outras, de corte psicológico, como conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar e, ainda; como processo no qual se desenvolvem determinadas relações com o conhecimento e a cultura. (SCHNEIDER, 2007, p.24)

[...] cada especialista tem sua própria definição com nuances diferenciais. Evitaremos o debate sobre o *que é* o currículo, limitando-nos a precisar o *que se entende* por currículo na proposta e aceitando que existem outras concepções diferentes da que aqui se contempla. (COLL, 1997, p. 43, grifo do autor).

Temos uma sensação contraditória ao falar de *Currículo*, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2013, p.16, grifo do autor).

Como não nos cabe definir o que é o Currículo, vamos nos ater à formação de professores. Portanto, em se tratando de currículo de formação de professores, Arroyo (2011) acredita que as novas configurações dos cursos vêm atendendo a demanda da diversidade de lutas por igualdade, lutas estas que são capitaneadas por grupos LGBTs, Negros, Feministas, Indígenas, dos que trabalham na terra, que tem impulsionado a elaboração de currículos de formação para perfis de profissionais mais ricos, já que se tornaram mais diversos.

Além das novas demandas, estas novas configurações dos cursos estariam partindo do entendimento de que a imaginação tem um papel fundamental no curso da vida, porque, dentre outras coisas, ela nos permite expandir nossas experiências do aqui e agora (ZITOUN, 2015)? Esta é uma pergunta que a nós cabe investigar.

AS DIRETRIZES CURRICULARES E A IMAGINAÇÃO

Como o objetivo deste trabalho foi fazer uma análise inicial das legislações nacionais sobre a presença, ou não, da preocupação com a imaginação infantil nos currículos de formação de professores, começamos por avaliar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica instituída em 2002 (BRASIL, 2002). Apesar de ter sido revogada pela legislação de 2015, entendemos que a resolução de 2002 foi um marco, porque foi a primeira legislação que tratou do tema após a promulgação da atual LDB (BRASIL, 1996).

À parte da discussão sobre a prevalência do termo Competência, que fora demasiadamente utilizado na resolução, percebemos no corpo do texto a orientação para a consideração de “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002, art. 6º, Inc. I, § 3º). Portanto, percebe-se a orientação para que se considere o sujeito/aluno, para o qual se formará o professor.

Nesse sentido, não há como ser professor de crianças sem que se entenda como a criança se desenvolve e aprende, portanto é louvável que a legislação não tenha se furtado a alertar sobre isto.

Arroyo (2011, p. 28) assevera que “o que a turma traz para a sala de aula, como vivem e se socializam, pensam o mundo, se pensam, condiciona o como pensam e aprendem, aceitam ou rejeitam nossas lições”. Assim, entender como a criança pensa e se desenvolve é algo que é imprescindível ao professor. Entender como pensa, inclui compreender os processos imaginativos. A formação do professor tem que dar conta disto, sob pena de o processo de ensino se perder no vazio.

Seguimos agora com as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Pedagogia que foram instituídas em 2006, após longo debate. De imediato, podemos citar o artigo que afirma que o egresso do curso de Pedagogia deve “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006, art.5º, inc. II) e “fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria” (BRASIL, 2006, art.5º, inc. III).

Como cabe ao curso de Pedagogia formar os professores das crianças - pois estas são os sujeitos que frequentam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade regular de ensino – compete, por conseguinte, aos cursos de Pedagogia fazer com que seus alunos e prováveis formandos se apercebam do que é infância, sobretudo que compreendam que os alunos do Ensino Fundamental também o são. A respeito disto, Arroyo nos alerta:

No pensamento educacional, na cultura escolar e docente as crianças de 7 a 10 anos não eram cogitadas como ainda estando no tempo da infância. Ainda hoje, os primeiros anos do Ensino Fundamental não são vistos nem equacionados como educação da infância. (ARROYO, 2011, p. 182).

Acreditamos que o almejado conhecimento sobre a infância pode ser conseguido a partir da pluralidade de conhecimentos teóricos que o artigo 3º da resolução propõe:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, art. 3º).

Partimos agora para as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada instituída em 2015 (BRASIL, 2015). Sua elaboração ocorre em cumprimento ao que almeja a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 que apregoa a necessidade de se criar uma política de formação de professores em nível superior de ensino.

Um dos pontos a que se deve destacar é o que expõe a questão da criatividade quando se apresenta que a formação deve assegurar ao egresso dos cursos a condução:

às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, **a criatividade**, a inovação, a liderança e a autonomia; (BRASIL, 2015, art. 5º, Inc. IV).

Ainda que compreendamos que criatividade e imaginação não signifiquem a mesma coisa, vemos aqui uma disposição ao fomento da imaginação porque entendemos, tal como Vigotski (2009), que a imaginação é a base da criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que as Diretrizes são normativas que propiciam direções a serem seguidas e não são algo estanque e imutável. Ademais, como afirma Schneider, “Determinações legais são lidas e reescritas pelos sujeitos da ação pedagógica a partir dos contextos em que se situam, estando sujeitas a reelaborações no campo da prática institucional” (SCHNEIDER, 2007, p.20).

Então, as diretrizes são tomadas como referência para se elaborar os Projetos Pedagógicos dos cursos, mas tendem a ser ressignificadas. Por isso, esta foi uma análise inicial sobre Currículo e Infância, porque se faz mister averiguar nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) em qual lugar se encontra a Imaginação.

Vimos que o termo Imaginação não aparece em nenhuma das legislações analisadas, porém não se pode dizer que o conhecimento da imaginação infantil não esteja sendo estimulado pelas diretrizes. Vemos centelhas de estímulo quando encontramos orientação para a pluralidade de conhecimentos, para o fomento da criatividade e para a formação do professor centrada nos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BORGES, Fabrícia. PIOVESAN, Angélica. GONÇALVES, Maria. *O processo de imaginação na formação de conceitos científicos e cotidianos*. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_15/PDF/11.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002 que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação Básica*. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 14 fev. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01 de 15 de maio de 2006 que instituiu as *Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 02* de 1º de julho de 2015 que instituiu as Diretrizes nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. nº. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

COLL, César. *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1997. 2.ed.

CRUZ, Maria de Nazaré. Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luíza. NOGUEIRA, Ana Lúcia (Org). *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas: Mercado das letras, 2011. p.85-103.

SACRISTÁN, José Gimeno (org). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHNEIDER, Marilda. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, Daniele; CASTRO, José; BARBATO, Silviane. La imaginación creadora: aspectos histórico-genealógicos para la reconsideración de una psicología de la actividad y la mediación estética. *Estudios de psicología*. v. 31, 2010.

_____. *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus, 2012.

VIGOTSKI, Lev. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

ZITTOUN, Tânia. Imagining one's life: imagination, transitions and developmental trajectories. In: GODIM, Sônia; BICHARA, Ilka. (Orgs). *A psicologia e os desafios do mundo contemporâneo: livro de conferências*. Salvador: UFBA, 2015. p. 127-153.

- XLII -**AS IMPLICAÇÕES DO PIBID PARA O CURRÍCULO
DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES**

Helena Maria dos Santos Felício – UNIFAL-MG

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar alguns resultados do estudo intitulado “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): Caracterização e análise do impacto na formação dos licenciandos em Minas Gerais”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), no qual analisa as implicações desse programa para os currículos dos cursos de licenciaturas, na perspectiva dos coordenadores de área.

A contribuição do PIBID para a formação inicial de professores tem sido objeto de inúmeros trabalhos apresentados em congressos e publicados nos mais diferentes periódicos da área. Entretanto, tais produções, em geral, apresentam-se na perspectiva dos indivíduos que participam do programa, sejam professores supervisores ou estudantes de licenciatura, e pouco avançam nas análises e implicações do mesmo para os currículos de formação de professores.

Considerando que o objetivo primeiro do PIBID é fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior, entendemos que tal aperfeiçoamento acontece também mediante a reflexão sobre o currículo formativo nas instituições formadoras. Essa potencialidade do programa é possível desde que o mesmo seja assumido como política formativa, corroborando com a legitimidade do processo de formação inicial que acontece nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Assim, este estudo procurou compreender em que medida o desenvolvimento do PIBID nas IES mineiras, contribui para que o currículo dos cursos de licenciaturas sejam assumidos como objeto de análise, de reflexão e/ou de redimensionamento, a partir das experiências formativas que os licenciandos vivenciam no contexto da educação básica.

O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A portaria 96 (BRASIL; CAPES, 2013) expressa no artigo 2º, que o PIBID “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior”, e mais adiante, no inciso VI, do artigo 4º, a mesma portaria define que um dos objetivos do PIBID deve ser de “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”.

O aperfeiçoamento da formação, mediante a elevação da qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, deve ser assumido também na perspectiva de problematizar o currículo formativo desenvolvido pelos mesmos, sobretudo nos aspectos relacionados à fragmentação do currículo; à dicotomia entre a teoria e a prática; e ao distanciamento entre os contextos da formação e da atuação profissional.

A proposta metodológica do PIBID, de inserir, de forma mais sistematizada, os licenciandos no contexto escolar tem por objetivo provocar uma articulação entre teoria e prática, entre o campo de formação e o campo de atuação profissional, entre a Universidade e a Educação Básica, a fim de superar, minimamente, um dos problemas mais prementes da formação inicial de professores que é essa relação entre teoria e prática, tão debatida por mais de duas décadas, nas produções do campo.

Com base no estudo de Gatti e Barreto (2009), uma das implicações centrais para o debate quanto a este problema, é a análise dos currículos formativos vigentes na formação do professor. Segundo as autoras, os dados do estudo deflagraram uma ausência clara de um perfil profissional; com temáticas formativas desvinculadas da prática e da realidade profissional, evidenciando duas proposições: enquanto os curso de Pedagogia apresentam um currículo fragmentado e um conjunto disciplinar disperso, colocando a um segundo plano os conteúdos que devem ser ensinados na escola, nas demais licenciaturas prevalecem os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos.

Ainda segundo as autoras, ao analisarem os currículos das licenciaturas no Brasil, constataam a reduzida preocupação dos diversos cursos em propiciar componentes ou atividades curriculares que favoreçam o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula,

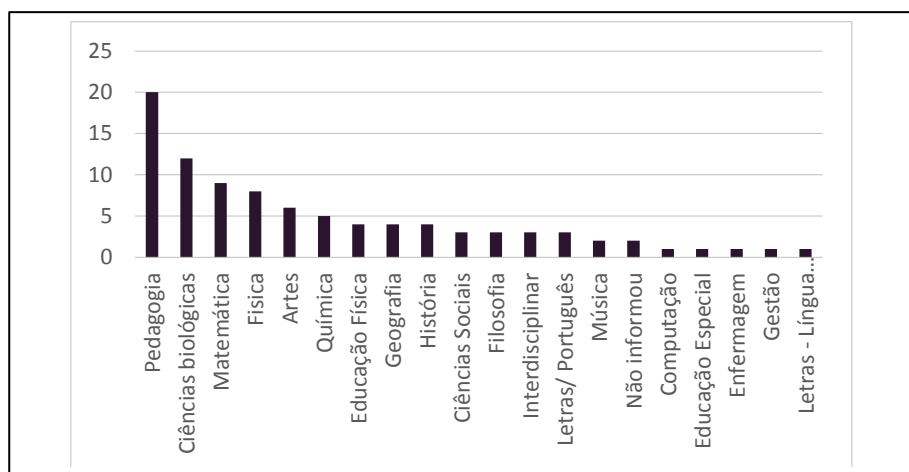
estando em discordância com as atuais Diretrizes para a Formação de Professores (BRASIL, 2015), que enfatizam a necessidade de se configurar um currículo formativo onde as instituições formadoras se articulem com os sistemas de ensino, reconhecendo estas instituições de educação básica como espaços imprescindíveis à formação dos profissionais do magistério.

Assim, frente ao exposto, este estudo lança como objetivo compreender as implicações que, direta ou indiretamente, o PIBID oferece aos currículos formativos.

A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICO DO TRABALHO

Este estudo de cunho descritivo com abordagem quanti-qualitativa foi estruturado a partir de informações recolhidas por intermédio de um questionário disponibilizado online, com questões objetivas e dissertativas, às quais foram respondidas, livremente, por 95 coordenadores de áreas, de diferentes subprojetos do PIBID, de diversos cursos de licenciaturas, e de distintas IES de Minas Gerais, que aceitaram participar no estudo, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 01: Coordenadores de Área



Embora a diversidade das áreas representadas pelos Coordenadores de Áreas, as compreensões indicadas pelos mesmos, sobre o impacto do Pibid nos currículos dos cursos de licenciaturas, se mostram similares. O que indica que as

implicações do Pibid, no que diz respeito aos processos formativos, estão para além das áreas específicas e dos conteúdos. Ou seja, trata-se das especificidades profissional do ser professor.

Tais impactos percebidos nos cursos de licenciaturas, explicitados pelos coordenadores de área e configuradas em informações qualitativas neste estudo, compreenderam em 154 indicações (uma vez que cada participante poderia fazer até três indicações) que compuseram um elenco de informações que foram agrupadas por semelhanças a partir de duas grandes categorias: o “Currículo na Ação” e o “Currículo Prescrito”, enquanto dimensões curriculares, nas quais se definem e se configuram o currículo.

Em seguida, a “análise de conteúdo”, entendida como “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 2013, p. 44), configurou-se como procedimento relevante para a análise do material.

OS IMPACTOS DO PIBID NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURAS

As implicações do PIBID para os currículos dos cursos de licenciaturas nos coloca na posição de considerar as elaborações construídas pelos sujeitos respondentes que, atuando como coordenadores de área de um subprojeto do programa, estão diretamente relacionados com o currículo dos cursos de licenciaturas.

Participaram, espontaneamente, deste estudo, 95 Coordenadores de Áreas, de diferentes subprojetos, articulados em diversas IES do Estado de Minas Gerais. Destes, 81% (N=77) afirmam que o PIBID provocou mudanças nos cursos de licenciaturas e 19% (N=18) apontam o contrário, indicando a realização do PIBID como uma atividade paralela ao curso, que traz contribuições aos participantes, entretanto não impacta o currículo dos cursos de formação inicial.

As implicações apresentadas pelos coordenadores de área, estão assim organizadas:

Tabela 01: Categorias de análise

Categorias	Subcategorias	N	%	%
Currículo Prescrito	Inserção do PIBID como atividade curricular	28	18%	28%
	Proposta de criação de disciplinas	12	8%	
	Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso	04	3%	
Currículo na Ação	Mudança Metodológica das aulas	46	42%	72%
	Relação teoria-prática nas disciplinas	64	58%	
	Total	154	100%	

a) O impacto do PIBID no Currículo Prescrito:

Considerando que toda prática pedagógica gravita a partir de um currículo prescrito, entendemos que ele se inscreve na compreensão de toda aquela “decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisões políticas e administrativas, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular” (SACRISTÁN, 2000, p. 109), que se materializa nos conteúdos, nos códigos e nos meios pelos quais devem ser configuradas as práticas curriculares formativas. Assim, as indicações apresentadas pelos coordenadores de áreas que incidem sobre o impacto do PIBID no currículo prescrito, se apresentam de forma tímida (28%).

As duas primeiras indicações, nomeadamente, *inserção do PIBID como atividade curricular* (18%) e a *proposta de criação de disciplina a partir das questões vivenciadas no PIBID* (8%), nos encaminham para a seguinte reflexão: Ao criar disciplinas destinadas aos aspectos trabalhados pelo PIBID, ou estrutura-lo enquanto atividade curricular, nos indica que o mesmo continua sendo uma atividade singular, visto que, os currículos formativos são estruturados pela lógica disciplinar, favorecendo o desenvolvimento de um plano mosaico de currículo (ROLDÃO, 2001), em que as unidades curriculares regem-se por uma lógica curricular aditiva e de emparelhamento, que separa os componentes conceituais

dos componentes de ação. Ou seja, enquanto atividade curricular, o PIBID continua sendo uma ação paralela das demais disciplinas formativas.

A terceira indicação correspondente a 3% no que diz respeito à *reformulação do Projeto Pedagógico do curso*, como impacto do PIBID no currículo de formação. Embora, não tivemos indícios pormenorizados destas tais reformulações, o fato de ter sido apresentado a existência dessas reformulações, inferimos que, nestes contextos, o programa foi capaz de provocar um processo reflexivo em torno do currículo formativo.

Impactar o currículo dos cursos de formação inicial de professores é um dos objetivos do PIBID. Assim, está explicitado no artigo 4º, da portaria 96 da CAPES, quando define que um dos objetivos do referido programa é “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.” (BRASIL; CAPES, 2013).

Deseja-se que essa elevação na qualidade da formação inicial de professores seja assumida como política institucional que se reverbera em um projeto de formação de professores institucional e, conseqüentemente, nos Projetos Pedagógicos dos cursos.

Este é o desafio proposto pelo PIBID aos cursos de licenciatura. Quando os licenciandos realizam o movimento de alternância (SANTOS, 2004) entre os contextos escolares e universitários, desenvolvendo a capacidade reflexiva-crítica que articule os contextos de atividade profissional e o formativo, contribuem para que “o currículo dos cursos de licenciaturas (seja) posto em questão e os questionamentos (levem) a um repensar o currículo desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação.” (GATTI et al, 2014, p. 104).

b) O impacto do PIBID no Currículo em Ação:

Entendendo que o currículo em ação é “é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade” (SACRISTÁN, 2000, p. 201), considerá-lo neste estudo, foi de fundamental importância, uma vez que percebemos que, a maioria das indicações apresentadas (72%), enquanto impacto nos currículos dos cursos de licenciatura, se referem à essa dimensão.

A indicação mais expressiva aponta para a intensificação da *relação entre teoria e a prática* nas disciplinas dos cursos (58%).

Embora, a relação entre teoria e prática seja uma exigência das Diretrizes para a formação de professores, temos consciência de que ela sempre foi um “calcanhar de Aquiles” porque sua efetivação sempre esteve fragilizada, sobretudo em função do processo de academização da formação de professores (FORMOSINHO, 2009) e, conseqüentemente, o distanciamento da mesma do contexto escolar.

Entretanto, como os acadêmicos, participantes do PIBID, trazem para as aulas na IES as realidades vivenciadas no contexto escolar, provocam, por assim dizer, a necessária aproximação entre o contexto instituído para a formação inicial e o contexto do exercício profissional. Este confronto, provocado em grande medida, pelos acadêmicos que transitam, em um movimento de alternância, por esses dois espaços, faz com que “o ensino na Universidade não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar.” (SANTOS, 2004, p. 41).

Conseqüentemente, ao ser intensificada a relação entre teoria e a prática nas disciplinas dos cursos de formação inicial, a *mudança metodológica das aulas* aparece, também, como indicação de impacto do PIBID no currículo formativo (42%).

Identificar que alguns professores formadores modificam sua metodologia nos cursos de licenciatura, em função, do contato com as escolas de educação básica promovida pelo PIBID, é um avanço no processo formativo, sobretudo porque este professor tem a possibilidade de refletir a diferença entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, com o qual o futuro professor trabalhará, no exercício de sua profissionalidade.

Sem dúvida que esta mudança metodológica é resultado da presença da realidade do contexto escolar, dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento a serem trabalhados nas diferentes etapas de escolarização, e da complexidade do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido em tais contextos, no espaço formativo desenvolvido nas IES.

Espera-se que a formação inicial de professores responda às múltiplas e crescentes exigências do contexto escolar. E para tal, é necessário problematizar esta formação que, metodologicamente, segundo Flores (2003), tem permanecido (quase) inalterada. Ou seja, o modo linear e sequencial como o currículo formativo é implementado já não responde mais às demandas

apresentadas pelo contexto escolar e a necessidade de “aprender a ensinar” neste contexto faz com que professores formadores mais comprometidos problematizem e transformem sua ação de “ensinar a ensinar”.

Embora o estudo tenha apontado estas duas dimensões no que diz respeito ao impacto do PIBID no currículo em ação dos cursos de licenciaturas, percebemos que trata-se de iniciativas pontuais e pessoais, que não incorporam todo o corpo docente dos cursos. E essa realidade evidencia que, mesmo que o PIBID, se constitua enquanto política para a formação inicial de professores, ainda não consegue envolver a totalidade dos professores que atuam nos cursos de licenciatura.

Entendemos, como apontamos em estudo anterior, que as “ações de institucionalização do PIBID podem ser uma forma efetiva de envolver o corpo docente de licenciatura e de fazê-lo se comprometer ativamente com a formação de professores, atrelando esta responsabilidade a todas as disciplinas do curso.” (GOMES; SANTOS; FELÍCIO, 2014, p. 30-31), impactando, assim o currículo prescrito de tais cursos, como passamos a analisar.

CONCLUSÃO

A partir da compreensão de que aperfeiçoamento da formação de professores deve ser assumido na perspectiva de problematizar o currículo formativo, como foi explicitado no início deste texto, podemos afirmar que a proposta metodológica do PIBID, de inserir, de forma mais sistematizada, os licenciandos no contexto escolar, provocando uma articulação entre o campo de formação e o campo de atuação profissional, tem provocado reflexões sobre a formação, a partir de seu interior. Entretanto, o estudo nos mostra que tais transformações tem ocorrido na perspectiva das individualidades, seja dos professores formadores ou dos acadêmicos.

No que diz respeito ao impacto do PIBID no currículo formativo, o programa tem mostrado iniciativas tímidas, que se limitam às ações desenvolvidas por professores, isoladamente, ou inserções de atividades curriculares que seguem a mesma lógica da organização disciplinar. O que evidencia a rigidez dos desenhos curriculares que continuam organizado na lógica disciplinar em que as ações formativas seguem um curso paralelo, sem oferecer possibilidades de integração.

Destarte, é preciso considerar que para o currículo formativo ser implicado pelas experiências desenvolvidas no PIBID, sobretudo no que tange a alternância entre os espaços formativos e os espaços de exercício profissional, é necessário conceber o currículo enquanto um processo que integre em si todas as ações formativas desenvolvidas nestes diferentes espaços, opondo-se a uma perspectiva de justaposição, favorecendo a construção de saberes que oriente a atividade profissional.

AGRADECIMENTOS

À FAPEMIG, pelo financiamento da pesquisa “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): Caracterização e análise do impacto na formação dos licenciandos em Minas Gerais”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL; CAPES. *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013*. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: CAPES, 2013.
- BRASIL. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.
- FLORES, Maria Assunção. Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. (orgs). *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson, A. S.; FERRAGUT, Laurizete. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- GOMES, Claudia; SANTOS, Geovania Lúcia dos; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Da iniciação do PIBID à sua institucionalização na UNIFAL-MG: Desafios e perspectivas para uma política de formação e profissionalização docente. In: FELÍCIO, Helena Maria dos Santos, et al. *Formação Docente e Prática*

Pedagógica: reflexões e vivências do PIBID/UNIFAL-MG. Alfenas: UNIFAL-MG, 2014.

FORMOSINHO, João. Academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João (coord). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009, p. 73 - 92.

ROLDÃO, Maria do Céu. A formação como projecto: Do plano mosaico ao currículo como projecto de formação. In: CAMPOS, Bártolo Paiva (org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Helena Maria dos. *O Estágio Curricular na Formação de Professores: Diversos Olhares*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. São Paulo: PUC-SP, 2004.

- XLIII -

A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: CURRÍCULO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Herika Paes Rodrigues Viana (UFRPE)

INTRODUÇÃO

Esse artigo propõe-se a uma breve análise da evolução histórica de formação de professores em particular os profissionais da área de história. Recorremos às mudanças ocorridas no início da República como forma de compreendermos quais anseios permitiram caminhar as modificações educacionais no Brasil.

O pesquisador Carlos Roberto Jamil Curry (2009) aponta a falta desse elemento na historiografia da educação brasileira, o estudo sobre a Lei Rivadávia Corrêa (1911-1915), que teve relevância considerável como fruto de reflexão do momento histórico que vivenciava o país.

CURY (2009) afirma que:

Vale também assinalar um velho vício metodológico na historiografia da educação, ainda muito vigente, que é a desconsideração do fio condutor da narrativa historiográfica no interior da própria história da educação, agregando a partir dele as demais determinações sociais e políticas, como campos que delimitam as possibilidades da experiência histórica educacional. (CURY, 2009, p.222)

Assim, consideramos importante rememorar essa Lei, ainda que de curta duração, pois propicia uma temporalidade histórica e demarcam o novo tempo na historiografia da educação. Como afirma Marieta Moraes Ferreira (2000):

Melhor dizendo, a história do tempo presente pode permitir com mais facilidade a necessária articulação entre a descrição das determinações e das interdependências desconhecidas que tecem os laços sociais. Assim, a história do tempo presente constitui um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos de uma mesma formação social. (FERREIRA, 2000, p.11)

Em seu governo Hermes da Fonseca (1910 - 1914) nomeou Rivadávia Cunha Corrêa (1866 - 1920) na composição de seu Ministério para ocupar pasta da Justiça e Negócios Interiores com o intuito em seu plano de governo de organizar um ensino liberal. Aprovada no governo de Hermes da Fonseca o Decreto N. 8.659 - de 5 de abril de 1911, conhecida como Lei Rivadávia Corrêa (1911-1915) em seus primeiros artigos aborda:

Art. 1º. A instrução superior e fundamental, difundidas pelos institutos criados pela União, não gozarão de privilégio de qualquer espécie; e

Art. 2º. Os institutos, até agora subordinados ao Ministério do Interior, serão de agora em diante, considerados corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático, como do administrativo. (Vocabulário atualizado).

As escolas passam a ter ampla autonomia na gestão administrativa e pedagógica, inclusive financeira no que diz respeito às verbas que não saem do tesouro nacional. A desoficialização do ensino público, contrariando toda uma tradição sobrevivida do Império resulta também no fim das regulamentações profissionais e marca um momento de transição histórica do Império a República.

Em texto comentado referente à Lei o autor CURRY (2009) diz que:

Rivadavia aponta a emergência do *ensino livre* como substituto do *ensino obrigatório*. Para ele, naquele momento, o ensino livre foi a via da *emancipação das consciências* pelo abolicionismo e republicanismismo contra “a passiva obediência às doutrinas dos mestres”. (CURRY, 2009, p.724)

Essa Lei foi alvo de muito polêmica no meio educacional já que ela contrariava o que vinha posto desde o Império, como a própria garantia de controle do estado – nação sobre o ensino. Para Marcelo Bessa Rocha (2012) apresenta a Educação como um direito social, quando ela exacerba um liberalismo do “livre ensino” que justamente dificulta o nascimento histórico do direito social à educação em sentido moderno.

Em termos gerais, como nos afirma ROCHA (2012):

Não obstante representar a exacerbação de uma matriz de educação de livre-ensino, advinda do Império, que com este decreto se esgota, não deixou de abrir caminhos para o futuro da

política republicana de educação, pois a dimensão da autonomia das instituições escolares não deixou de marcar o tempo da modernidade educacional do país, que começará a se formular mais precisamente nas duas décadas seguintes. (ROCHA, 2012, p.235)

Em prol de uma modernidade Rivadávia Côrrea, com seu pensamento positivista tenta implementar mudanças significativas no país de forma regionalizada. De certa forma, com ousadia suscitou a importância da reflexão focada em um ensino como necessidade e não como uma mercadoria imposta até então, e isso marca sua originalidade.

Assim, Marcelo Rocha (2012) relaciona os primeiros indícios da necessidade nos ajustes educacionais no início da República. A Lei Rivadávia Côrrea, é modificado pelo decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, de Carlos Maximiliano, no governo do mineiro Wenceslau Braz, se deve a essa enorme resistência sofrida. A Reforma Carlos Maximiliano, portanto, reoficializou o ensino, restabelecendo a interferência do Estado eliminada pela reforma anterior.

Entre os debates sobre a educação uma posição já se identificava na questão da função e do papel da universidade: havia alguns que defendiam o desenvolvimento da pesquisa científica, além de formar profissionais e outros que defendiam a formação profissional.

Em Maria Auxiliadora Schmidt (2004) destacamos que:

Entre os elementos constitutivos desse movimento estão: a constituição e o aumento do grupo de profissionais interessados nos problemas educacionais, o aparecimento dos “educadores profissionais”, a multiplicação das obras sobre a temática e a promoção de congressos, inquéritos e conferências com o intuito de debater os mais variados problemas ligados à educação. (SCHMIDT, 2004, p.194)

Esses movimentos estão ligados, sobretudo da influência da Escola Nova no Brasil, desde 1838, mas com terreno fértil em especial com o desenrolar da República, a história eminentemente política, nacionalista, eurocêntrica, que exaltava mais os princípios da moral cristã e a doutrina da Igreja Católica, vai perdendo espaço para o que urgia necessidade as reflexões sobre noções de cidadania, fato que se concretiza após o advento da República.

Nesse sentido, confirma Leonor Tanuri (2000):

O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos,

mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional. (TANURI, 2000, p. 72)

É a partir de 1930, com as reformas educacionais após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), assinado por intelectuais, escritores e educadores que defendiam a universalização da escola pública, laica e gratuita. Essa Escola inspirava-se nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, como também visava a construção de um ensino necessário ao cidadão mais crítico. Sobre a Escola Nova Maria Auxiliadora Schmidt (2004) diz:

Paralelamente à crença no poder regenerador da educação explicita-se a crença de que deveriam ser promovidas mudanças, reformas e reformulações do modelo pedagógico existente, o que foi chamado de “otimismo pedagógico”. Esse movimento esteve fortemente marcado pelo ideário da Escola Nova, inspirando reformas estaduais de escolas primárias, práticas escolares experimentais e a produção de obras pedagógicas que valorizavam principalmente o conhecimento da evolução psicológica do educando e a aplicação dos processos intuitivos do ensino. (SCHMIDT, 2004, p.194-195)

A Schmidt (2004) aponta a nova pedagogia preocupando-se com a aprendizagem do aluno, a formação profissional do docente e com o método de ensino aplicado na sala de aula na disciplina de história.

O Curso de Pedagogia, resultante do Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, cumpria a função de formar licenciados para atuação na docência nos cursos normais e de bacharéis para atuar junto aos órgãos de pesquisa como técnicos de educação. O modelo adotado ficou conhecido como o 3+1 no qual três anos eram dedicados às disciplinas de conteúdos – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado, modelo que ainda é utilizado na prática por muitas Universidades, entre elas a UFRPE.

Com decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), este ficou dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha a duração de quatro anos com o objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, com a duração de

três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário e o objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

A fim de regulamentar e organizar o funcionamento no país de todos os tipos de ensino e de amarrar a formação do “sujeito” o Estado decreta a primeira versão Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20/12/1961 que não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Mas inaugura novas possibilidades e reconhecimento da necessidade de se discutir a formação docente.

A partir, do **Golpe Militar de 1964**, se vê definido por Lei os conteúdos para serem trabalhados, em especial para disciplinas como Geografia e História que se mesclavam com Estudos Sociais ou Educação Moral e Cívica, no qual o Ministro da Educação e Cultura encaminhou o anteprojeto que fora aprovado, tornando o seu ensino obrigatório em 68. É com esse decreto, que é alcançado o objetivo dos setores militares mais extremistas de oficializar e controlar a educação moral e cívica do povo, para garantir a divulgação e reprodução da ideologia dominante. “O papel da nova disciplina seria preencher o ‘vácuo ideológico’ deixado na mente dos jovens, para que não fosse preenchido pela ‘insinuações materialistas e esquerdistas’” (CUNHA; GÓES, 1985. 74).

Isso gerou uma forma de controle e o professor perdia a autonomia diante do processo de ensino aprendizagem sendo “monitorado” pelo poder governamental vigente. Como afirma Selva Fonseca (2006):

As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional de educação. Isso acelera a crescente perda de autonomia do professor diante do processo de ensino e aprendizagem na medida em que sua preparação para o exercício das atividades docentes é bastante limitada. Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas. (FONSECA, 2006, p.20)

O primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) revela que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário. Posteriormente, o Parecer CFE 252/69, modifica o referido currículo mínimo procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário

pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário.

O decreto da Lei 5.692/71 contempla-se a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Esse decreto implementava sutilmente que o ensino de história e geografia tivesse objetivos vinculados a educação moral e cívica e aos estudos sociais. Após as lutas de professores de História nas associações como a Associação Nacional de História (Anpuh) e a de professores de geografia na Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) iniciadas nos anos 80 com a redemocratização e consolidadas em 90 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A formação nos diversos documentos da reforma aparece como estratégia para a unidade nacional, uma forma de exercer o pleno exercício da cidadania, a integração e a inclusão social, a sobrevivência em uma economia mundial competitiva. Ressaltamos que embora apareça vinculado ao nível superior, mostrar-se em grande parte desvinculado de uma formação universitária, carecendo ainda de (re) formulação para devida valorização profissional.

O processo histórico de desvalorização social dos professores seja pelos recuos pragmáticos da própria legislação ao se enfrentar com os preceitos de uma democracia mais formal do que real, seja pela precariedade das condições de trabalho, pelos salários aviltantes, pela falta de estabilidade profissional, pelas dificuldades de constituição da carreira docente são entre outras as dificuldades em romper com esse ciclo histórico de sua história.

Na perspectiva de discussão destacamos os dois pareceres que modificam posturas sobre a formação docente emitidos pelo Conselho Nacional de Educação: CNE-CES 492/2001 e CNE-CP 28/2001. E em duas resoluções decorrentes dos pareceres supracitados: CNE-CES 13/2002 e CNE-CP 02/2002, respectivamente. Segundo o parecer CNE-CES 492/2001, as diretrizes curriculares postas a partir de então precisam ser mais amplas e abertas que os antigos currículos mínimos de forma a atender a diversidade de enfoques dados nas diferentes universidades e a crescente ampliação do campo de atuação do profissional da História.

É necessário, assim, se pensar a formação dentro do contexto em que ela se insere das lutas no campo simbólico pela dinâmica de opções, acaso e atitudes que identificam a própria formação docente.

No mundo contemporâneo marcado pela radicalização do processo de globalização mudaram as dinâmicas sociais e os saberes imprescindíveis para viver e agir de forma autônoma e consciente na sociedade da informação, mas a responsabilidade da educação formal continua sendo a de preparar as jovens gerações para a vida na sociedade do seu tempo. (PACHECO, 2010, p. 774)

Como mencionado por Pacheco (2010), não podemos estar alheios ao momento que vivemos. Há mudanças necessárias ajustaremos as necessidades tão quanto elas apareçam e as características ímpares que surgem em sala de aula não podem ser desprezadas, teoria e prática pedagógica caminha juntas.

Diante dessa reflexão afirma Silva e Fonseca (2007):

Pensar a problemática da formação docente significa refletir de maneira articulada sobre a defesa da profissionalização. São processos que se complementam, se somam, muitas vezes se sobrepõem, num movimento permanente. (SILVA; FONSECA, 2007, p. 21)

Esses são desafios postos, a categoria diante da história de sua formação enfrenta as mudanças sociais e culturais, bem como as políticas muitas vezes impostas devido as tendências ou mesmo o consenso que é permitido naquele entrave político frente aos diferentes espaços educativos.

A respeito de pedagogia na contemporaneidade TARDIF (2014) diz que:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).” (TARDIF, 2014, p.117)

O exercício da docência é a própria prática pedagógica e nele se configura e reconfigura a pluralidade necessária do profissional. São desafios complexos e demandam políticas públicas para enfrentar os entraves de sua profissão. Como compromisso o educador deve promover a consolidação no intuito de desvelar dificuldades de aprendizagem durante o percurso do processo de ensino e aprendizagem.

Para ação educativa é necessário promover ensino de qualidade, como historiadores, não podemos cruzar os braços frente às inúmeras possibilidades de acesso a informação, devemos trilhar junto aos alunos em busca de superar as dificuldades encontradas em sala de aula.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BRASIL LEGISLAÇÃO OFICIAL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

CUNHA, Luis Antonio; GOES, Moacyr de. *O golpe da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. In: ZOTTI, Solange. As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da ditadura militar. UNICAMP: UnC.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia*. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em Maio/2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *História do tempo presente: desafios*. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, n° 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. *Os saberes da história: elementos para um currículo escolar contemporâneo*. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.- dez. de 2010, pp. 759-776 Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo*. Educação em Revista: Belo Horizonte. v. 28 - n. 03 - p. 219-239 | set. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, n° 48, p.189-211 – 2004.

TANURI, Leonor Maria. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação. N. 14, p. 61-88, mai.-ago. 2000, p. 65.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

- XLIV -

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ilma Maria Fernandes Soares

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos historicamente o modo como se efetiva a formação de professores constatamos que a fragilidade da relação teoria e prática é um tema bastante presente na literatura. Todavia, os estudos que discutem aspectos relevantes a serem considerados na formação deste profissional também destacam esta relação como essencial, pois, como afirma Nóvoa (2011, p. 51), “[...] O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”. Esta defesa também é feita por Imbernón (2011, p. 66), quando sinaliza que “[...] as práticas pedagógicas devem possibilitar uma visão integral da teoria e da prática, ou seja, permitir que essa relação ocorra de maneira dialética, uma servindo para questionar e enriquecer a outra”. Deste modo, a licenciatura enquanto locus de formação inicial do professor não pode eximir-se de interagir a racionalidade prática com a fundamentação teórico-metodológica.

André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), ao se proporem a realizar o Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil averiguaram que as principais discussões nos periódicos, no que se aludia à formação inicial dos professores, expunham que a articulação entre teoria e prática ou a busca da unidade no processo de formação docente era um dos problemas centrais enfrentados nas licenciaturas

Estudos mais atuais apontam que tais problemas continuam os mesmos. As pesquisas realizada por D’Ávila, (2008); Gatti e Barreto (2009) demonstram a distância entre o trabalho ministrado nas salas de aula universitárias e nas escolas da Educação Básica, futuro *locus* de atuação desses estudantes. É nesse sentido que se justifica investirmos em conhecer as práticas e concepções dos formadores

de professores, de modo a entender em que se baseiam para ministrarem o ensino desconsiderando a prática profissional como foco do trabalho pedagógico

A PRÁXIS DOS FORMADORES DE PROFESSORES E A IMPORTÂNCIA DADA A TEORIA

As políticas educacionais, através da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, objetivando sanar a dicotomia entre teoria e prática, instituiu que todas as disciplinas das licenciaturas têm um caráter prático. Tal resolução também aumenta a carga horária de Estágio Supervisionado, possibilitando que o estudante tenha contato, a partir da metade do curso, com a Educação Básica, o que contribui para que o estudante possa conhecer e questionar sobre a cultura escolar e estreitar a relação entre teoria e prática profissional, no entanto, necessita que os formadores se disponham a realizarem tal articulação.

Para além do currículo formal a formação de professores ocorre de modo mais efetivo no trabalho realizado em sala de aula. Contudo, percebemos concepções e práticas limitadoras quanto ao modo de lidar com tais questões na formação de professores: 1. A discussão teórica ocorre sem relação com o exercício profissional na Educação Básica, o que se materializa a partir da preocupação com o domínio do conteúdo em si e a sua transmissão; 2. O apego aos saberes específicos, entendidos como exclusivos ou prioritariamente válidos, deslegitimam os saberes advindos do campo pedagógico e da prática; 3. O entendimento de que primeiro se deve disponibilizar a informação para depois praticá-la, de modo que a prática deve se encaixar na teoria; 4. Mesmo quando o componente requer a articulação dos conhecimentos específicos com a prática de ensino na escola básica, os docentes desvirtuam, discutindo conteúdos de seus interesses, que se distanciam desta vinculação e das questões próprias do ensino.

O modo como os docentes dos componentes específicos se relacionam com o conteúdo demonstram que esses se apresentam, primeiramente, como “professores especialistas”, e a transmissão dessa teoria não ocorre relacionando os saberes específicos às atividades de formação, ao contrário, são trabalhados como um fim em si mesmo, ou seja,

algo que se justifica por el mero hecho de ser enseñado, los alumnos no aprenden a buscar la relación entre esos saberes, relación que, por otra parte, sus propios profesores tendrían dificultad de establecer, ya que, como se ha visto, en buena medida ignoran lo que otros profesores enseñan. De esta forma los

currículos se acaban reduciendo a una acumulación de saberes yuxtapuestos y generalmente desconectados entre sí, saberes que desde la perspectiva práctica de los alumnos no es que se integren o multipliquen, sino que frecuentemente ni siquiera se suman, incluso a veces se restan; a menudo completar la carrera consiste en ir restando (o liberando) créditos y materias, lo cual en la mayor parte de los casos es aleatorio. (MONEREO e POZO, 2003, p. 17)

Tal denúncia coaduna com a defesa de Altet, Paquay e Perrenould (2003) ao afirmar que a existência das clivagens disciplinares, possibilita aos docentes conceberem que o que se passa em sua área disciplinar é específico, não cabendo a relação com outras formas de saber. É importante a efetivação do ensino nos cursos de formação inicial de professores de modo a corresponder aos princípios que orientam a Educação Básica, buscando desenvolver as competências “[...] requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica”. (MELLO, 2000, p. 101). Deste modo, é relevante que as teorias e vivências em sala de aula objetivem contribuir crítica e criativamente para a construção de competências que possibilitem ao futuro professor exercer sua atividade profissional, posto que a condição de formação do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional, ou seja, enquanto se prepara para ser professor, ele vive o papel de estudante. Por essa razão, é desejável tomar a prática pedagógica na Educação Básica como ponto de referência que nortearão a organização institucional e pedagógica dos cursos.

No que se refere à origem desse entendimento de que o docente acadêmico deve ser um repassador de informações um docente justifica:

Eu acho que é mesmo a formação que nós tivemos. A nossa formação é do passar o conteúdo, não necessariamente de passar como esse conteúdo pode ser repassado para o outro. Acho que é muito isso. [...] (Citrino)

Contudo, é necessário sanar tal deficiência, na perspectiva de saber lidar com a complexidade das escolas e do ensino, de refletir sobre as sequelas dessa maneira de lidar com a formação de profissionais na atualidade, pois mudanças precisam ser feitas, como esclarece Monereo e Pozo (2003, p. 17)

Esta concepción meramente acumulativa de los conocimientos, su falta de articulación e integración, resulta especialmente grave si se considera otro de los rasgos que definen al conocimiento en esta sociedad, como es la aceleración en el ritmo de producción y,

por tanto, su creciente caducidad. Aunque sin duda hay saberes mas imperecederos, la celeridad en la producción del conocimiento, y la instantaneidad en su distribución, añaden nuevas incertidumbres sobre la relevancia de los saberes que se transmiten a los alumnos.

Constatamos que a deficiência dos docentes em formar professores para a Educação Básica ocorre, ainda, na centralidade que assume a sua fala no processo formativo. Centrar-se na fala é uma característica da pedagogia academicista que, ao valorizar a reprodução das palavras, textos e experiências do docente, abdica de aproximar o estudante da realidade educacional através da pesquisa, pois considera que esse não tem ainda, a capacidade de utilizar essa metodologia, impossibilitando o licenciando de problematizar o seu futuro lócus de atuação profissional.

Defender a prática como norteadora não significa dizer prender-nos ao praticismo ignorando os aspectos intelectuais da academia, mas trata sim, de abandonar a ideia arraigada de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. Nóvoa (2011, p. 51) afirma que “[...] O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”. Como sinaliza Imbernón (2011, p 66), as práticas pedagógicas devem possibilitar uma visão integral da teoria e da prática, ou seja, permitir que essa relação ocorra de maneira dialética, uma servindo para questionar e enriquecer a outra. Essa também é a defesa de Therrien (2012, p. 119), quando afirma que “O trabalho docente é regido por uma racionalidade prática que não exclui uma fundamentação teórico-metodológica”.

Essa dicotomia, onde há a supremacia da teoria sobre a prática, é uma das principais críticas feita pelos estudantes aos cursos universitários. Tal entendimento, além de tornar o ensino desestimulante, pouco criativo e desafiador, também prepara inadequadamente o futuro profissional, pois sem ter tido os devidos esclarecimentos sobre a função desses aspectos, ao perceber que as informações as quais teve acesso no processo formativo não explicam à totalidade das problemáticas que se apresentam na realidade profissional desqualifica todo ou a maioria das teorias estudadas, fazendo com que seu trabalho pedagógico apoie-se em concepções tradicionais e inadequadas ao ensino atual. Nesse sentido, Lambert (1999, p. 72) afirma que os cursos de formação de professores precisam preparar os futuros profissionais para serem

capazes de “[...] permanentemente aprender e enfrentar/agir com segurança num incerto, cuja insegurança será uma das características.” (LAMBERT, 1999, p.72).

As conseqüências da falta de reflexão sobre a relação teoria e prática ocasiona concepções equivocadas que entendem “[...] primeiro se deve ter a informação para depois praticá-la. Pensa-se, às vezes com muitas frustrações, que a prática deve se encaixar na teoria, como se ela não fosse única, exclusiva e multifacetada” (CUNHA, 1997, p. 83). Entende que a prática é apenas a comprovação da teoria. Este equívoco acarreta sérios problemas no processo de formação do profissional, pois as questões percebidas no contexto escolar precisam ser questionadas e refletidas coletivamente pelas diferentes áreas.

Apesar da necessidade que as licenciaturas, enquanto formação inicial do professor, assumam a responsabilidade de qualificar o licenciando para atuar na escola básica e, portanto, necessita tomar a cultura escolar como ponto de discussão e investigação, o que percebemos em nossa pesquisa, é que muitos formadores se sentem incomodados quando solicitados a trabalharem nesta perspectiva, como denunciaram muitos entrevistados responsáveis pelos componentes pedagógicos e alguns dos componentes específicos. Deste modo, apesar de somente um dos colaboradores assumir, claramente, seu mal-estar com a exigência das políticas educacionais de que todos os componentes curriculares estabeleçam relação com a formação do professor, podemos afirmar que essa percepção é muito forte entre os formadores, especialmente dos componentes específicos.

Coube-nos, também neste estudo, buscar entender os motivos que justificam a efetivação da formação nas licenciaturas distanciando-se da cultura escolar. Assim, constatamos, que não se trata da falta de experiência do formador de professores no magistério da Educação Básica, mas sim, porque, mesmo tendo vivências no ensino básico, eles não sabem relacionar ou não querem estabelecer vínculo entre a teoria que trabalham e a realidade dessa etapa de ensino. Tais atitudes fundamentam-se no modelo academicista, o qual caracterizado pelo seu reducionismo epistemológico, centra-se somente no domínio do saber científico e na preocupação na transmissão. Defendemos, ainda, que esse silenciamento dos formadores de professores também é decorrente do fato deles não saberem lidar com as incertezas que aparecem na sala de aula e com a complexidade que define esse espaço educativo. Deste modo, ao desvincularem as teorias que abordam da prática pedagógica não são confrontados com problemas os quais não tem uma resposta sistematizada.

A conjunção de vários fatores sociais e psicológicos que envolvem o ensino na atualidade está produzindo, como discute Zaragoza (1999), “[...] um ciclo degenerativo da eficácia docente”. Esse ciclo gera um silenciamento que prejudica a formação dos professores, visto que eles vão encarar, solitariamente, as dificuldades presentes na escola, sem que tenham sido refletidas as causas e conseqüências dessa realidade para a formação do indivíduo e para toda a sociedade. Tal postura incide ainda no descrédito do estudante em relação aos aprendizados construídos no processo formativo das licenciaturas, contribuindo para prevalecer concepções acríticas, de base academicista, que pouco contribui para o ensino, pois, como denuncia D’Ávila (2012, p. 15) “O ensino universitário convencional calcado num modelo exageradamente academicista já deu sinais de cansaço”. Desse modo, não contribui para que esses possam conhecer, refletir, propor aspectos referentes à sua futura profissão de modo coletivo. Tais posturas têm como conseqüência o choque dos estudantes quando começam a vivenciar a complexidade da escola, o que causa, muitas vezes, a recusa em ser professor. Entendemos que esse silenciamento dos professores também é decorrente do fato deles não saberem lidar com as incertezas que aparecem na sala de aula e com a complexidade que define esse espaço educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises dos participantes, não fica claro que esses, na sua maioria, consigam perceber a importância de suas práticas para as mudanças no modo como se efetiva a Educação Básica. As conseqüências dessa falta de atenção ao modo como deve ser exercido o papel do docente na licenciatura influencia para a formação de professores com deficiências, como relatam os depoentes. Não consideramos que os problemas presentes da Educação Básica são, em sua totalidade, decorrentes da má formação do professor, todavia, a qualidade desse processo pode contribuir para amenizar alguns dos problemas apresentados.

A preocupação com o domínio do conteúdo é compreensível e desejável, especialmente no que tange ao docente universitário, diante do caráter da academia como *locus* especial de construção e transmissão do saber. Além do mais, para ensinar algo é preciso conhecer as diferentes dimensões que compõem esse conteúdo. Todavia, o que percebemos é a ênfase dada no conteúdo em si, como o principal e, talvez, o único referencial de avaliação da competência

docente. Esse juízo de valor ocorre a partir de sua erudição e da quantidade de informações expostas e muitas vezes, o modo como os formadores trabalham esses conteúdos não só se desvencilham da realidade da Educação Básica, como transmite uma concepção de desvalorização dessa etapa de ensino, a qual será o futuro *locus* de atuação da maioria dos licenciandos, fazendo, inclusive, que muitos deles não queiram atuar como professores desse nível de ensino, como foi bastante sinalizado pelos docentes das duas licenciaturas.

Percebemos a contribuição das políticas educacionais para mudanças no modo como se efetiva a formação de professores, ao oficializar algumas decisões no âmbito do currículo. Todavia, como defende Moreira e Silva (1995, p. 27 - grifos) nem sempre o instituído corresponde exatamente ao que se pretende e, ao final da nossa análise, constatamos que ambos os cursos analisados ainda demonstram fragilidades no que consta a assumir o que a articulação teoria e prática profissional presente nos pareceres legais, o que ocasiona uma formação deficitária do professor da Educação Básica, posto que na realidade de sala de aula as dificuldades se apresentam e não sabem a serventia da teoria estudada. Assim, questionam a formação recebida, considerando-a inócua e perpetuam pedagogias tradicionais e criticadas no processo formativo das licenciaturas.

O currículo não se resume a leis e diretrizes, pois esse se refere, somente, ao currículo formal e sua intervenção na realidade é limitada, pois é o currículo real, construído no interior das instituições, em especial das salas de aulas, a partir das concepções, atitudes e práticas dos sujeitos que nela atuam que, de fato, contribuem para o alcance dessa melhoria da qualidade. Assim, para que as mudanças necessárias sejam concretizadas é relevante que se invista no docente, no conhecimento de suas concepções. Sem esse investimento é comum as resistências que dificultam a viabilização da proposta curricular, como denunciam os docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, Marguerite, PAQUAY, Léopold, PERRENOUD, Philippe (dir.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2003.

ANDRÉ, M., SIMÕES, R.H.S., CARVALHO, J.M. & BRZEZINSKI, I.. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, dez., p. 301-309, 1999.

BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. A aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise B. C; MOROSINI, Marília (Orgs.) *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas, SP: Papirus, 1997 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

D'AVILA, Cristina. Formação docente e contemporaneidade: limites e desafios. In: *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun., 2008.

GATTI, Bernadete Angelina & BARRETO, Elisa Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9 ed. Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 14)

LAMBERT, Ernâni. *Universidade, docência e globalização*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MELLO, Guiomar N. de *Magistério de 1º grau: Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

MONEREO, Carlos & POZO, Juan I. La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. In: MONEREO, Carlos & POZO, Juan I. *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*, España: Síntesis, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. [S.l.: s.n.], 2011

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma P. A. (Orgs.) *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Petrópolis: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

- XLV -

FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES DA EJA EM ITABORAÍ: O QUE REVELA ESSA EXPERIÊNCIA?

Isabela Lemos da Costa Coutinho – UFF

Cecília Maria Aldigueri Goulart – UFF

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo interpretar questões referentes à formação de professores com base em formulários de avaliação dos encontros de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí – SEMEC, para professores da EJA. O estudo está ligado à experiência de Coutinho como professora-alfabetizadora da educação de jovens e adultos, e a questões relacionadas à pesquisa de mestrado da mesma⁴⁷. O texto apresenta dados preliminares da dissertação em andamento, que tem como proposta a busca de sentidos na participação sobre a formação continuada docente na EJA em Itaboraí. Os formulários de avaliação foram preenchidos por professores alfabetizadores participantes dos encontros de formação continuada oferecidos pela SEMEC de Itaboraí nos anos de 2013 e 2014. Aqui, propomos uma análise preliminar do material, buscando compreender o que revela essa experiência.

Nesse sentido, tendo como lócus as iniciativas de formação continuada, pretendemos tecer reflexões baseadas em contribuições de E.P. Thompson (2002) para o entendimento de questões acerca das “experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados” por todos

⁴⁷ Projeto de pesquisa intitulado “Formação de professores de jovens, adultos trabalhadores no município de Itaboraí”, em desenvolvimento, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF, sob a orientação da Profa. Dra. Cecília Goulart.

envolvidos. Seria possível hoje conceber a formação para além de um espaço de instrução? Nos termos propostos por Thompson, principalmente em seu entendimento do fazer-se, esse espaço se constitui em campo complexo, que é tensionado pelos sujeitos participantes.

O artigo está estruturado em quatro seções: inicialmente, Coutinho apresenta sua experiência de formação vivenciada no processo de reformulação curricular do município de Itaboraí e o caminho percorrido na construção de uma proposta de formação; na sequência uma breve análise dos questionários, com base em Thompson, referenciada nos conceitos/categorias de experiência e cultura expressas pelo autor, em busca de contribuições para possíveis aproximações e reflexões. Finalizamos com considerações acerca dos elementos observados no material organizado.

REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA EJA EM ITABORAÍ

Na intenção de resgatar caminhos já percorridos, buscamos fios que se entrelaçam ao objeto de estudo, para uma compreensão ampla dos aspectos que permeiam a formação docente. Relatamos a experiência anterior com o processo de reformulação curricular da EJA, que deu origem ao atual projeto de formação continuada de Itaboraí. No nascedouro desta proposta, descrevemos a participação dos professores no movimento de reorientação curricular do município de Itaboraí. Um movimento feito de tensões e embates entre diferentes instâncias, que contribuiu para a elaboração do documento intitulado: Referenciais Curriculares para Educação de Jovens e Adultos em Itaboraí.

No ano de 2012, a modalidade possuía como documento curricular apenas uma lista de conteúdos, que prescrevia o que deveria ser abordado em cada fase. Eram inúmeras as críticas a este documento. Nesse período, a gestão que compunha a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí – SEMEC encaminhou um convite às dezessete unidades escolares, convocando-as a repensar o currículo. Nessa chamada, o diretor deveria indicar um professor de cada segmento/disciplina para compor as subcomissões de estudo e elaboração do referencial curricular. O profissional indicado representaria a unidade escolar nas discussões e na elaboração da proposta de um novo referencial curricular para a rede.

Entretanto, em um dos encontros de formação ofertados pela rede municipal, a Coordenadora da EJA estendeu o convite para outros professores

que também tivessem interesse em pensar as questões curriculares pertinentes a EJA. Movida pela necessidade de estar no espaço coletivo de diálogo e análises das práticas, Coutinho ingressou na subcomissão, disposta a fazer parte desse processo. A escolha não foi por representatividade da escola, estava claro que os desejos eram outros. Especialmente pela necessidade de encontro com outros profissionais, pois eram poucos momentos de encontros, planejamento e conversas entre a equipe.

Compusemos um grupo de sete professoras para pensar, especificamente, o 1º segmento, que corresponde da fase I a fase V da EJA, séries iniciais do ensino fundamental, nas suas diversas áreas do conhecimento. Reuníamo-nos periodicamente para estudar, pesquisar e elaborar o material proposto. Buscamos compreender experiências de outras redes, e consideramos importante começar construindo alguns textos sobre: aprendizagem, avaliação, perfil dos professores e alunos em Itaboraí, e depois, a partir desses levantamentos, construímos breve documento norteador das premissas teóricas. A coordenadora da EJA também organizou vários encontros de formação entre nós e os técnicos da SEMEC para conversar sobre os temas acima, e outras questões que perpassavam a construção do currículo.

Após a preparação do documento denominado “Referencial Curricular da EJA”, ele foi disponibilizado para as escolas, e durante um período do ano de 2013, foram agendados momentos dentro das unidades de ensino para discutir e registrar as primeiras impressões sobre o documento. Em seguida, após a devolutiva de todas as escolas, voltamos a reunir novamente com as subcomissões para análise das propostas.

No final do referido ano, a SEMEC organizou um encontro geral, com todos os segmentos, em que os professores participantes das subcomissões estiveram à frente para apresentar as alterações sugeridas pelas escolas e votar as modificações propostas pelo grupo, incluindo possíveis partes a serem suprimidas.

Resgatando as memórias desse movimento reorientação curricular, sobretudo, as questões vivenciadas com o grupo na elaboração do documento, recorreremos a Nóvoa (2002) para refletir o quanto foi importante participar desse processo, apesar das lacunas de sua condução, dilemas e tensões. Esse foi, sobretudo, um espaço de formação, que se construiu num constante trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade para essa modalidade de ensino.

Elaboração de um projeto de formação docente

A memória de participação na reformulação curricular articula-se ao contexto mais amplo de constituição de uma proposta para Educação de Jovens e Adultos que se consolidava na Rede Municipal de Itaboraí. Documentos construídos por este grupo de professores da subcomissão, no qual afirmavam premissas teóricas para a modalidade, e que se constitui um novo projeto de formação.

As experiências de formação continuada para EJA em Itaboraí, implantadas após a elaboração dos referenciais curriculares em 2013, pela gestão do município, através da Coordenação da EJA, teve como base as necessidades discutidas pelas subcomissões, além do delineamento do perfil do professor, também especificado neste documento. Um breve diagnóstico dos professores da EJA, realizado no 2º semestre de 2011, mostrou que grande parte dos professores não havia estudado na sua formação inicial questões referentes à EJA.

Nos documentos da SEMEC (2013) estão assumidos como objetivos da formação continuada: “melhorar a qualidade da educação de jovens e adultos no município de Itaboraí e oferecer aos docentes da modalidade em questão encontros com profissionais pesquisadores/especialistas no tema”, com vistas ao desenvolvimento de um olhar específico à EJA. Também esclarece o documento que pretende promover a aproximação entre a Universidade e o corpo docente, no âmbito das discussões acerca dos saberes e práticas relativas à modalidade em questão.

O projeto de formação continuada foi elaborado, respaldado também na LDB 9394/96, no Art. 62 § 1º- é de responsabilidade dos sistemas de ensino “promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”, e período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho. A Lei também menciona como finalidade da formação dos profissionais da educação “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando”. A proposta tinha como foco potencializar espaços de reflexão do corpo docente sobre essa prática, proporcionando o aprimoramento dos profissionais da educação quanto às especificidades desta modalidade de ensino.

DESCRIÇÃO DOS DADOS

Os 169 formulários de avaliação, em forma de questionários, preenchidos pelos professores alfabetizadores, com base na participação nos encontros de formação continuada realizados nos anos de 2013 e 2014, foram o primeiro material considerado para investigação. A equipe da SEMEC não exigia identificação ou assinatura do professor na ficha respondida, assim como em alguns encontros nem todos os participantes respondiam. Alguns questionários também não foram datados pelos professores, fato que dificultou na classificação do material.

Segundo os dados fornecidos pela SEMEC, no período pesquisado, a rede de ensino tinha em torno de 25 professores do 1º Ciclo (Fases I, II e III) da EJA. A formação ocorreu por meio de encontros entre professores da rede e pesquisadores/especialistas no tema, com vistas à troca de experiências, saberes e práticas em EJA, articulados ao Referencial Curricular elaborado coletivamente ao longo dos anos de 2012 e 2013.

Análises preliminares dos documentos avaliativos: o que revela essa experiência?

A partir das ideias de Thompson, retomo a discussão proposta por (FARIA FILHO, BERTUCCI, 2009) sobre a discussão do processo de escolarização contemporâneo, partindo do pressuposto de que ele acontece em contexto cultural complexo, marcado por diferentes tradições. O historiador Thompson possui bases nas categorias fundantes da teoria Marxista, porém considera que a teoria não privilegiou o caráter histórico da luta de classes, sendo anterior à formação da classe, “tal historicização permite, por sua vez, compreender as classes e os sujeitos individuais e coletivos em seu fazer-se, em suas experiências, limites e possibilidades de se constituírem como sujeitos de sua própria história” (FARIA FILHO, BERTUCCI, 2009, p. 17-18).

Dessa forma, consideramos as culturas escolares, e neste contexto também a formação docente, como um processo que engloba as “experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados” (2009, p. 10) por aqueles envolvidos ativamente na construção do espaço de escolar. As noções-chave de “cultura” e “experiência” aprofundadas por Thompson, permitem refletir sobre o processo de formação como uma experiência histórica e não

como algo predefinido. Thompson localiza os sujeitos na história, sendo a escola um elemento imerso nas tensões que marcam a totalidade da cultura.

É importante ler a parte citada abaixo para observar como Faria Filho e Bertucci vão na mesma direção de Thompson:

No que se refere à ideia de determinação, chamará a atenção para o fato de que a ação humana não ocorre num vazio, e que, portanto, ela ocorre em contexto cultural denso e, para o momento que ele estuda, conflituoso. Assim, a ação humana não pode ser desconectada destes suportes culturais (instituições, tradições,...) que lhe dá e garante sentido. Assim, toda ação humana é “condicionada” (e não determinada em última instância) pela estrutura social na qual ocorre. Todavia, tal condicionamento, muito menos do que determinar, impõe limites, estabelece condições para a ação sempre criativa dos homens e mulheres na história. (FARIA FILHO, BERTUCCI, p.13, 2009)

Os autores ressaltam a ideia de um contexto cultural complexo e denso, que constitui o papel da escola, a prática docente e toda estrutura da escolarização. Desse modo, tomamos o contexto da formação continuada em serviço como um processo que está condicionado pela estrutura social, e não determinado por ela. Nesse contexto as experiências e os sentidos construídos são disputados e compartilhados no movimento de constituição de um espaço de formação docente que se proponha refletir sobre os dilemas da profissão.

Thompson explica: “porque a experiência é exatamente o que constitui a articulação entre o cultural e o não cultural, a metade dentro do ser social, a metade dentro da consciência social” (Thompson, 1984, p.314). Trata-se de observar, considerando as categorias de experiência vivida e experiência percebida, em que medida tais processos contribuem para formação docente. E no recorte deste estudo, propomos pensar o que revelam os professores nesses questionários avaliativos.

Nos questionários avaliativos, os professores responderam os seguintes itens: Quais os saberes consolidados? Dúvidas referentes ao tema abordado; Sugestões de temas para próximos encontros, e Outras considerações. Diante do recorte estabelecido neste estudo, destacamos apenas as questões recorrentes na seção “Outras considerações”, buscando evidenciar aspectos recorrentes e relevantes apontados pelos professores sobre a experiência nos encontros de formação continuada.

Como fator que dificultou o processo de formação, as questões de organização do espaço-tempo foram criticadas por muitos participantes: o local escolhido não possui fácil acesso a transporte público, atrasos para iniciar a formação, a oferta de encontros em diferentes dias da semana e horários. Outros professores fizeram destaques quanto à metodologia utilizada pelo palestrante e a relação teoria e prática estabelecida na proposta. Em alguns casos, também registravam situações de dilemas enfrentados no contexto escolar, como: a carência de profissionais na escola e a postura do gestor diante da modalidade de ensino.

A relação formação e prática docente

Foram recorrentes os registros afirmando a contribuição dos encontros de formação para o desenvolvimento de ideias e da reflexão sobre a prática docente. Apontam que os assuntos estudados no âmbito da formação, na sua maioria, levam à criação de novas práticas em sala de aula, revelando como essa experiência da formação tem influenciado na prática pedagógica. Tratando-se de uma experiência de formação para professores alfabetizadores, vários participantes ressaltaram a necessidade de continuar a estudar assuntos diretamente ligados ao processo de aquisição da leitura e escrita. Porém, na sugestão de temas para próximos encontros, são elencados os mais variados assuntos que perpassam o cotidiano da educação de jovens e adultos.

Formação como espaço de trocas e sugestões de aprimoramento dos encontros

Neste último item destaco como os participantes descrevem suas experiências de formação, ressaltando a importância desse momento como lugar de encontros com os pares e possibilidade de trocas entre os profissionais. Eles se referem também à expectativa relatada quanto à utilização de conhecimentos no desenvolvimento de estratégias para lidar com os dilemas de sua prática. Destacam o potencial dos conhecimentos para a reflexão-crítica da atividade pedagógica. Afirmam também a coerência dos convidados trazidos para palestras, oficinas, no que concerne à concepção proposta da EJA do município. As preocupações de caráter mais material (aumento salarial, condições de trabalho) não foram mencionadas nos questionários.

CONSIDERAÇÕES

Para concluir este trabalho, retomo as duas perguntas colocadas no início: Seria possível hoje conceber a formação além de um espaço de instrução? O que revela essa experiência de formação? Nos termos propostos por Thompson, principalmente em seu entendimento do fazer-se, esse espaço se constitui um campo complexo, que é tensionado pelos sujeitos participantes. Caberá, evidentemente, uma reflexão mais profunda sobre esses dados, mas começamos já revelando alguns aspectos a partir dessa experiência que os professores apresentam nos seus registros escritos avaliativos, em relação à formação continuada ofertada. E que de algum modo foi sendo delineado pelas experiências dos sujeitos e pelos sentidos que se foram construindo.

Neste processo complexo, também fomos compondo sentidos sobre: as dificuldades enfrentadas pelos professores para sua participação; relação que o professor estabelece entre a formação e prática docente; a importância da formação como espaço de troca entre professores; e sugestões diversas sobre aprimoramento dos encontros ofertados. E nos processos vividos, narrados e escritos, fomos percebendo nas questões recorrentes que muita coisa está ligada aos dilemas que produzimos no exercício da docência. Conforme afirma Alves (2008), “embora aprendidas socialmente, são sempre únicas, porque organizamos o todo sabido de acordo com cada situação concreta”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. *Nós somos o que contamos*: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.) *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro – RJ: Quartet / Faperj, 2008. p. 131-145.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; BERTUCCI, Liane Maria. *Experiência e cultura*: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. In: *Currículo sem fronteiras*, v. 9, nº 1, jan-jun 2009. p. 10-24.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

SEMEC. *Projeto de Formação Continuada para professores da EJA*. (2013).

_____. *Perfil dos professores da EJA*. (2013).

_____. Breve diagnóstico sobre a Educação de Jovens e Adultos em Itaboraí/RJ. (2013)

THOMPSON, Edward Palmer. *Educação e experiência*. In: Os românticos; a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro – RJ: civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

- XLVI -**OPERACIONALIZAÇÃO DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM
GEOGRAFIA NO CONTEXTO DAS REFORMAS
CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS**

Ivaneide Silva dos Santos - UNEB

Joseane Gomes de Araújo - UNEB

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, marcada por constantes mudanças e pela circulação de informações a uma velocidade que ultrapassa nossa lógica em virtude do processo de globalização que promove a aceleração do tempo e compressão do espaço, as reflexões quanto à formação docente tem se intensificado. As discussões sobre esta temática se estendem desde as questões teórico-metodológicas e bases legais quanto às finalidades e princípios pedagógicos que norteiam os cursos de licenciatura, como o de Geografia.

Neste contexto a problemática da realização, finalidade e função do estágio supervisionado tem tencionado debates e críticas referentes à inadequação e pouca contribuição desta disciplina no preparo de professores para o exercício na escola básica, por este ter sido considerado durante muito tempo uma tarefa burocrática a ser cumprida com carga horária de menor importância, sendo a parte prática dos cursos em contraposição à teoria, sem contribuir para a construção da identidade profissional docente.

No entanto, as reformas curriculares e recentes legislações que orientam e regulamentam os cursos de licenciatura em Geografia no Brasil tem promovido a alteração na carga horária do estágio supervisionado, objetivando estruturar um novo modelo deste componente curricular, com maior tempo, contato e integração dos estagiários nas escolas, melhorando, assim, a formação do professor de Geografia.

Portanto, o presente artigo objetiva refletir sobre a operacionalização do estágio supervisionado e sua redefinição como componente curricular no curso

de licenciatura em Geografia do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus de Jacobina, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 e CNE nº 2/2002. O interesse pela temática surgiu a partir da experiência de ensino das pesquisadoras com este componente curricular. A problemática do trabalho busca responder como estão distribuídas as 400 horas destinadas ao estágio supervisionado no currículo do referido curso, bem como se a operacionalização do mesmo está favorecendo aos futuros professores a apropriação de instrumentos filosóficos, teóricos e metodológicos para a compreensão da ciência geográfica e Geografia escolar, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais, assim como a atividade pesquisadora e da investigação científica para a compreensão da Geografia enquanto ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza.

A base metodológica pautou-se na abordagem qualitativa de caráter exploratório, com contextualização e interpretação da realidade, para a obtenção de conhecimento através de observação participante, análise de documentos e grupos de discussão com uma turma de alunos, correspondente aos semestres 2015.1 a 2016.1, do curso de licenciatura em Geografia da UNEB- Jacobina, a qual está localizada no Território de Identidade Piemonte da Diamantina, a 330 km de Salvador, capital do estado. A pesquisa bibliográfica também contribuiu com reflexões de vários autores.

Os resultados nos revelam que a ampliação da carga horária de estágio supervisionado tem contribuído para um maior contato dos graduandos com a realidade escolar através de observações, problematizações, investigações, análises, intervenções e reflexões em processo permanente.

DIMENSÕES LEGAIS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

O estágio supervisionado é um componente curricular dos cursos de formação de professores, no nosso caso da licenciatura em Geografia, que traduz as características do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelos sujeitos formadores e das relações

organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado (PIMENTA; LIMA, 2004). O estágio possibilita aos futuros professores a interação de conhecimentos, a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e políticas educacionais, com experiências concretas, assim como a construção da identidade profissional docente.

Contudo, no decorrer da história dos cursos de formação de professores o estágio se configurava como uma disciplina de caráter complementar e de pouco prestígio, com carga horária de menor importância nos currículos, visto como a parte prática em contraposição à teoria. Estes fatores geraram preocupações constantes, sobretudo no que se refere à realização efetiva do estágio, sua finalidade e função (PIMENTA, 2005).

Segundo Cacete, Paganelli e Pontuschka (2007), desde a década de 1930, quando foram criados os cursos de licenciatura, esses cursos baseavam-se na chamada fórmula 3+1, na qual as disciplinas de conteúdo tinham a duração de três anos, sendo desligadas e desarticuladas do último ano, quando eram ministradas as disciplinas pedagógicas. Essa fórmula demonstra bem o entendimento de uma formação que separa teoria e prática. Os alunos-estagiários adquiriam experiência copiando e imitando modelos. Com este estágio tradicional, que empreendia visões utilitárias, fragmentadas e reducionistas na escola, este novo professor já entrava envelhecido, confirmando o mito da desnecessidade do estágio (OLIVEIRA; PONTUSCHKA, 2005).

Segundo Pimenta (2005), a problemática do estágio supervisionado se intensificou durante o exercício da LDB 5692/71, mantendo-se a distanciação da teoria e da prática e conseqüentemente, uma precariedade nos cursos de formação de professores, pois faltava aproximação entre teoria e prática ou havia uma dicotomia entre ambas. A expressão mais radical desta visão dicotômica é de que “na prática a teoria é outra”, daí a necessidade de superação desta fragmentação para alcançar a unidade entre ambas.

Cacete, Paganelli e Pontuschka (2007), afirmam que o movimento de renovação do ensino de geografia nas escolas fez parte do chamado movimento de renovação curricular dos anos 1980, cujos esforços estavam centrados na melhoria da qualidade do ensino, a qual, passava por uma revisão dos conteúdos e das formas de ensinar e aprender as disciplinas do currículo da escola básica. Conseqüentemente, na década de 1990 a formação dos professores e o exercício da docência foram postos no centro das discussões, tanto para atender às

reformas curriculares da escola básica quanto para melhorar a proposta pedagógica dos cursos de licenciatura, que eram considerados fracos.

RECENTES LEGISLAÇÕES QUE REGULAMENTAM OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O papel do curso de formação de professores e, principalmente, as discussões em torno da disciplina Estágio Supervisionado foram revistos na LDB 9394/96 e confirmados como um componente curricular articulado e orientado pelos princípios da relação teoria e prática. Os cursos passaram a ser concebidos a partir de competências teórico-práticas acerca do processo de ensino e aprendizagem e, pertinentes ao Estágio Supervisionado.

Assim, podemos observar que a obrigatoriedade do estágio curricular na formação profissional está definida na LDB 9394/96 e nos atos normativos dali originados, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 e CNE nº 2/2002.

Neste contexto, o estágio é parte do processo de formação do aluno, estabelecendo a interlocução entre o percurso acadêmico e o fazer profissional, ao relacionar o mundo do trabalho ao da academia, possibilita ao conjunto de disciplinas e atividades do currículo uma (re) aproximação contínua com a realidade como nos mostra a Resolução CNE/CP 2002. Por conseguinte, com as mudanças ocorridas na matriz curricular e ampliação de carga horária para 400 horas do Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura, foi possível pensar num novo modelo de estágio.

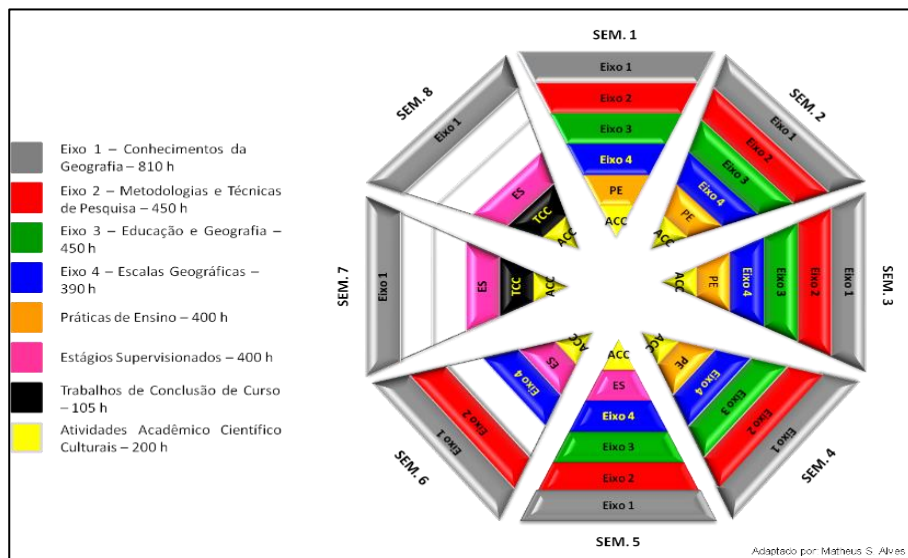
Entretanto, o aumento de carga horária e imposições legais não garantem uma melhoria na formação docente. É preciso um esforço do professor da universidade em trabalhar de maneira compromissada na formação do professor da escola, tendo esta como parceira. Assim, mesmo com um sistema de ensino que historicamente tem trabalhado com a descrição dos fatos e das paisagens, já se percebe que há um crescente processo de construção do conhecimento no ensino de Geografia com alternativas de trabalho que considerem a realidade e permitam ao aluno a compreensão da organização e produção do espaço social.

Outrossim, podemos ultrapassar o mito da Geografia descritiva e enciclopédica e trabalhar com uma Geografia analítica e interpretativa na formação do cidadão crítico, conforme apontado por Malysz (2007). No estágio supervisionado em Geografia isso é possível através do acompanhamento e orientação das aulas dos estagiários, utilizando método de investigação da pesquisa científica, para que eles aprendam a observar, buscar, tratar e representar os dados da realidade. É importante também que eles percebam a diversidade de perspectivas que um fato geográfico pode ter, e que a atual produção do espaço é um processo de construção da sociedade. Para tanto, neste trabalho é fundamental o conhecimento epistemológico da ciência geográfica para saber realizar a mediação de conhecimentos.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE GEOGRAFIA DO DCH- CAMPUS IV DA UNEB

Considerando as exigências legais de reformas curriculares contemporâneas, já comentadas anteriormente neste trabalho, e o atendimento às demandas de professores e alunos, o curso de licenciatura em Geografia da UNEB, Campus IV, passou por um processo de reformulação curricular, no ano de 2004, assim como vários outros cursos e instituições. As alterações foram aprovadas pela Resolução do CONSU n° 269/2004, sendo o currículo trabalhado numa proposta de ensino com disciplinas não lineares, mas de caráter circular, através de eixos de conhecimento, sem pré requisitos e com uma carga horária total de 3.325 horas, como podemos visualizar na figura 1 a seguir:

Figura 1: Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia UNEB Campus IV



Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia – UNEB - Campus IV (2004)

A Figura 1 nos revela também uma considerável alteração na carga horária nas disciplinas pedagógicas. De acordo com o Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Geografia do Campus IV da UNEB, os estágios fazem parte da necessidade de articulação entre teoria e prática e entre a pesquisa básica e a aplicada. Podemos perceber que esta proposta está em consonância com o artigo 1º da Resolução CNE nº 2/2002, referente à obrigação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em garantirem a articulação teoria-prática, assim como a oferta de 400 horas de estágio supervisionado na segunda metade do curso, as quais estão distribuídas em 3 modalidades (observação, intervenção pedagógica em espaços formais e não formais e regência) e 4 componentes curriculares (Estágio Supervisionado I, II, III e IV), conforme disposto no Regulamento Setorial de Estágio do curso.

Visando analisar a operacionalização dos estágios supervisionados no DCH Campus IV da UNEB, acompanhamos uma turma do referido curso entre os semestres 2015.1 e 2016.1, com realização de debates discussões e entrevistas. Os alunos-estagiários apresentaram algumas considerações que confirmam a

importância da alteração de carga horária do estágio para a formação do licenciado em Geografia e a construção da identidade profissional docente. Segundo os participantes:

“Compreendo o estágio como parte integrante e fundamental no curso de licenciatura, uma vez que “prepara” o discente para o exercício da profissão docente”. “Para que possam colocar em prática os conhecimentos geográficos adquiridos no decorrer do curso, e principalmente conhecer o espaço/realidade onde futuramente irá lecionar”. “[...] momento de unir teoria e prática”. “[...] temos a possibilidade de relacionar a ciência geográfica com as práticas de educação para a construção de saberes no ensino regular, tornando o conhecimento acadêmico mais acessível ao seguinte público”. “[...] é onde vai começar a construção da identidade do professor”⁴⁸

As falas dos entrevistados também evidenciam que o estágio promove a unidade entre teoria e prática, conforme está proposto na Resolução CNE nº 2/2002, bem como a construção da identidade profissional docente. Coaduna-se com a opinião de Saiki e Godoi (2007), de que o Estágio Supervisionado não deve ser realizado apenas como cumprimento da matriz curricular, mas sim contextualizado e comprometido com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social. Alguns entrevistados relataram ainda que o estágio pode ser pensado como pesquisa no ensino de geografia,

“[...] à medida que o mesmo permite a observação, o contato e a atuação no ensino de geografia”, “[...] é oportunidade de se descobrir novos métodos ou reinventá-los, tentar produzir artigos com temáticas criadas através do estágio é maneira de se fazer ciência” “[...] tendo o ambiente escolar – instituição e sujeitos – como público alvo do trabalho científico [...]”⁴⁹

⁴⁸ Falas de alguns graduandos em Geografia do DCH-IV nas aulas de Estágio Supervisionado III (Regência no Ensino Fundamental II). Entrevistas concedidas em 17 de março de 2015.

⁴⁹ Falas de alguns graduandos em Geografia do DCH-IV nas aulas de Estágio Supervisionado III (Regência no Ensino Fundamental II). Entrevistas concedidas em 17 de março de 2015.

Por conseguinte, a opinião dos entrevistados confirma que a operacionalização do estágio supervisionado no curso de Geografia da UNEB/Jacobina, está ocorrendo conforme a Resolução CNE /CP nº 1/2002 em seu artigo 3º, que trata da pesquisa como foco no processo de ensino e aprendizagem. Também confirma a proposta curricular do referido curso, que considera a prática da investigação científica e sistemática para a compreensão da Geografia enquanto ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza.

Portanto, com base em experiências como professoras de orientação de Estágio supervisionado em Geografia neste curso podemos afirmar que, em algumas práticas de estágio de regência, já existe um trabalho conjunto entre estagiários, professor regente e orientador de estágio no planejamento, bem como maior envolvimento dos estagiários na comunidade escolar, através da realização de trabalhos interdisciplinares, participação nas atividades complementares, e, principalmente na relação dialógica, na troca de experiências, visando à elaboração de novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos revelou a importância do aumento da carga horária do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Geografia na UNEB/Jacobina para a formação docente. Sua operacionalização tem favorecido um envolvimento maior do estagiário com a escola, conforme as prerrogativas legais atuais, o que pode contribuir para fortalecer o compromisso do futuro educador com o todo da escola (gestão, planejamento, relação com a comunidade, etc.) e, principalmente, retornar à comunidade o “saber” construído na universidade.

Podemos perceber que a forma como são dispostas as modalidades de estágio, supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da UNEB o aluno-estagiário participa de diversas atividades que competem à prática educativa, investigando, interpretando, problematizando e intervindo na

realidade, através da pesquisa e ação docente de observação, participação e atuação na sala de aula, oficinas pedagógicas, debates, execução de projetos pedagógicos, tanto em espaços formais, quanto não-formais da educação.

Portanto a proposta curricular do curso contempla a indissociabilidade teoria e prática na formação do professor de Geografia, favorecendo aos futuros professores a apropriação de instrumentos filosóficos, teóricos e metodológicos para a compreensão da ciência geográfica e da Geografia escolar, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais, assim como a atividade pesquisadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA. *Resolução nº 269*, de 31 de maio de 2004. Aprova a implantação do redimensionamento do Currículo do Curso de Formação de Professores – Licenciatura Plena em Geografia. CONSU/UNEB, Salvador, 2004.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CACETE, N. H.; PAGANELLI, T. I; PONTUSCHKA, N. N. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

MALYSZ, Sandra T. Estágio em parceria universidade-educação básica. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R; MALYSZ, S. *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto 2007.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Repensando e refazendo uma prática de estágio no ensino de geografia in: VESENTINI, José William. *Geografia e ensino: Textos críticos*. 8ª ed. Campinas, SP: 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?* 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SAIKI, Kim; GODOI, Francisco Bueno de. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R; MALYSZ, S. *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto 2007.

- XLVII -**REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA
RECONFIGURAÇÃO CIENTÍFICA
CONTEMPORÂNEA NA CONCEPÇÃO DE UMA
PROPOSTA CURRICULAR PARA CURSOS DE
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

Jacy Bandeira Almeida Nunes – UNEB (Brasil)

Marcone Denys Nunes – UNEB (Brasil)

Ione Oliveira Jatobá Leal - UNEB (Brasil)

INTRODUÇÃO

A revolução científica e tecnológica que permeia a contemporaneidade desdobra-se em situações cotidianas complexas, imprevisíveis e inesperadas que implicam na necessidade de alterar a nossa forma de ver, pensar e agir, apontando o paradoxo de que estamos diante de uma realidade fluida, veloz, incerta e não linear, e, utilizando ferramentas cognitivas e intelectuais estruturadas numa concepção de realidade estável, determinada, homogênea e previsível.

Para Moraes (2008, p. 13), “essa não-linearidade processual revela a existência de dinâmicas desencontradas, bem como a constatação de que existem momentos de incertezas, bifurcações e flutuações nos diferentes processos dinâmicos da vida”, neste trabalho concebendo currículo como um desses processos dinâmicos e relevante para a formação de homens e mulheres, iremos priorizar as implicações de uma nova “matriz espacial” na concepção de propostas curriculares para a formação de professores de geografia e apontar os princípios epistemológicos contemporâneos para conceber uma proposta curricular.

Inicialmente, esclarecemos que vamos utilizar o construto “matriz espacial” na perspectiva apontada por Dutra-Gomes (2010) de que esta não pode ser entendida como evidência material, muito menos como fato circunscrito num dado espaço e tempo físico, mas constituindo-se de concepções e categorias conceituais estruturantes da nossa forma de ver, pensar e conceber a realidade, o

homem, ciência e metodologia. A ideia é que estas concepções e categorias conceituais funcionem como ferramentas para compreendermos os fenômenos seja sociais, culturais e políticos entre outros, vejamos:

A noção de matriz espacial será, então, entendida e considerada como a organização de princípios, ou paradigmas, de várias disciplinas que formam uma predisposição para a apreensão, compreensão e construção do mundo. Ao mesmo tempo, esses princípios atuam também na formação e na apreensão de um mundo, da natureza e no metabolismo sociedade-natureza. Com isso, de certa forma, o discurso acaba por tornar-se prisioneiro de si mesmo, de forma que, usa-se uma matriz para guiar a leitura da realidade que se crê, desde o princípio, ser formada por esta mesma matriz. (DUTRA-GOMES, 2010, p. 4 - 5)

Nessa ótica é que iremos trabalhar com duas matrizes espaciais: a moderna e a contemporânea, pois, levando em consideração o que o autor aponta e partindo do pressuposto de que muitas propostas curriculares para a formação de professores em geografia, em vigência no país, foram construídas considerando as bases da modernidade o que traz implicações para a formação de professores na contemporaneidade, situação que iremos desvelar neste trabalho, a partir do perfil do professor que o curso deseja formar.

A MATRIZ ESPACIAL DA MODERNIDADE

Nesta parte do trabalho iremos discorrer sobre as principais características da matriz espacial da modernidade e seus marcos científicos; discutir as implicações desta estruturação curricular nos cursos de geografia, tomando como parâmetro o perfil do futuro profissional.

Com o intuito de facilitar a nossa comunicação, trazemos a fala de Dutra-Gomes (2010), por constatarmos a justeza de sua concepção à nossa, pois no âmbito deste trabalho concebemos a matriz espacial da modernidade, como um fenômeno que estabeleceu a forma de ver, compreender e agir no mundo, em função de um modelo de ciência e de um projeto de sociedade, cujas principais características são:

Na ciência, (...), parecia oferecer uma capacidade excepcional de controle e previsão dos fenômenos naturais; da mesma maneira que o projeto de sociedade e humanidade vinculou-o a um sentido universal de 'progresso histórico' que guiaria, por seu próprio movimento, a sociedade e a humanidade para a emancipação e libertação. (...), também pode ser visto como uma visão imperial e

global de se colonizar, tanto material quanto epistemologicamente o mundo e ao mesmo tempo, esvaziar os projetos e as potencialidades de se interpretar este mundo e a natureza em sua diversidade. (...) que esse projeto epistemológico foi e é uma referência importante para a expansão e a acumulação capitalista, e que se materializa nas mais variadas formas de segregação e de exploração do homem e da natureza. (DUTRA-GOMES, 2010, p. 10)

Portanto, as principais características ou marcos epistemológicos que permearam a matriz espacial moderna estão relacionadas com ao controle, a ordem, a objetividade, a previsibilidade (relações lineares de causa e efeitos), a universalidade, ao progresso (no sentido de evolução progressiva da humanidade na história e em função de um ‘processo natural’ da ação humana em sociedade). Uma concepção de ciência que passou a ser universalmente aceita, com o pressuposto de que produziria um conhecimento que seria infalível, aplicável a qualquer espaço e tempo, objetivo e que descobriria as leis (causa e efeito) que moviam a natureza, daí ser capaz de controlar e prevê os fenômenos e fatos naturais, através da mensuração, experimentação e verificação, isto é, do método científico, único capaz de concretiza os propósitos da ciência.

Cotejava, uma concepção de natureza, e conseqüentemente de realidade, regida por leis universais e passíveis de serem descoberta, mensuradas (quantificadas) e previstas. Concepções que fundamentaram um projeto epistemológico que passou a ser, paradoxalmente, uma proposta da emancipação e a liberdade humana, assim como, serviu de base e justificativa para expansão e acumulação capitalista e promotor natural de desigualdades e segregações sócio espacial sem precedentes históricos. E, quais as implicações desta para a organização curricular? Anastasiou (2003) nos aponta que:

O modelo de racionalidade que preside a ciência moderna (...) reconhece como válida apenas duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas. Conhecer, na visão moderna, exige a quantificação e o rigor das medições como fundamento da cientificidade; exige dividir e classificar, para depois estabelecer relações com o que foi separado, garantido a apreensão da parte. E, a partir do quantificado, apreender a ordem, as leis e princípios que garantem a estabilidade e as relações causais entre os fenômenos. (p. 42)

Esclarecemos que o termo “modelo de racionalidade”, utilizado pela autora é análogo ao termos “matriz espacial” utilizado por Dutra-Gomes (2010) e por nós neste trabalho, assim como, os marcos epistemológicos indicados neste

modelo trazem implicações na forma de conceber o que ensinar e o como ensinar no espaço universitário. Anastasiou (2003) pontua que a forma de conceber a ciência e o homem, estão diretamente articulados a função universitária e a forma de produzir o conhecimento, daí a relevância da “relação existente entre a organização curricular, construída historicamente, e a visão de conhecimento dominante naquele momento histórico. E vários estudiosos têm apontado a necessidade da superação da denominação visão moderna da ciência por uma visão chamada de pós-moderna”(ANASTASIOU, 2003, p. 42). Portanto, uma proposta concebida numa matriz espacial trará consigo elementos constituintes de forma que possa fortalecer seus os pressupostos.

Nessa visão moderna de ciência, encontram-se sistematizados os seguintes elementos, presentes ainda hoje: o reforço e a rigidez do método que se torna tão ou mais importante que o objeto de estudo; o desconhecimento do homem como sujeito empírico e sua identificação como sujeito epistêmico; um conhecimento factual que não tolera interferência de valores, dicotomizando sujeito e objeto; a especialização produzindo conhecimento aprofundado de aspectos, porém sem obter processos integrativos; o senso comum tomado como superficial, ilusório e falso, buscando, em sua ruptura epistemológica, o salto qualitativo para o conhecimento científico. (ANASTASIOU, 2003 p. 42)

A perspectiva que a autora desvela e estes elementos são evidências marcantes e que podem ser encontradas na organização curricular de muitas universidades brasileiras. E acrescentamos que estes são frequentemente, considerados por muitos como familiares, óbvios e/ou “imprescindíveis” para a formação dos alunos, ideia calcada no predomínio da razão instrumental e que

Vários currículos universitários atuais seguem ainda a configuração em grade, proposta há dois séculos; conforme o modelo da racionalidade, separa teoria da prática e distingue as disciplinas do básico e do profissionalizante com um conjunto de requisitos, pré-requisitos e outros, com a configuração de coleção. Agrupadas por ano ou semestre, as disciplinas são destinadas a um docente, que fica responsável por uma parte do currículo; assim, individualmente, organiza seu plano de ensino e trabalha sua disciplina independentemente das demais. (ANASTASIOU, 2003, p. 43)

As ponderações da autora, além de corroborar com nossa perspectiva, converge e é complementado pelo ponto de vista de Moraes (2008), assim como contempla quatro dimensões os argumentos que utilizamos neste trabalho.

Colocamos como primeira dimensão, as proposições sobre aos marcos epistemológicos da matriz espacial moderna presentes na organização curricular das universidades é podem facilmente serem constatados, pois:

Um currículo de concepção mais tradicional, a construção de conhecimento escolar sempre priorizou as relações binárias do tipo certo/errado, premiado/castigado, repetente/promovido, aluno normal/aluno especial, teoria/prática, sujeito/objeto, (...) branco/negro, científico/não-científico, etc. além de privilegiar posturas políticas mais conservadoras e estruturas de pensamento idealista e empirista, os currículos foram sendo organizados em disciplinas, em hierarquias, privilegiando a linearidade, a rigidez, os pré-requisitos, a estrutura arborescentes, na qual a metáfora da árvore representa, burocraticamente, a maneira como o conhecimento é sequencialmente produzido e ordenado. Curricularmente, a disciplina teórica é oferecida antes da disciplina prática, sendo aquela supervalorizada. (MORAES, 2008, p. 175)

A autora além de associar a estrutura curricular da matriz espacial moderna com a “estrutura arborescente”, fazendo uma analogia com as árvores, estabelece as principais relações entre o marco epistemológico e as matrizes de pensamento científico (idealista e empirista), que implicam na forma de conceber e organizar o currículo nas universidades. Em outro trecho a autora complementa esta fala e simultaneamente confirma a relação intrínseca entre a Visão de Ciência e o processo de conceber uma proposta curricular, o que cotejamos como a segunda dimensão do nosso principal argumento, de que:

A epistemologia que fundamenta este tipo de abordagem curricular traz consigo uma visão equivocada da ciência, assentada na racionalidade instrumental, na objetividade, no determinismo e na separatividade. O conhecimento é algo dado, pré-existente e natural, cabendo à pedagogia, à didática e ao currículo encontrarem a melhor maneira de explicitá-lo. Cabe ao professor transmitir os conteúdos considerados universais, respeitando-se sequências pré-estabelecidas, segundo a lógica disciplinar, ou seja, indo do mais simples ao mais complexo, do concreto para o abstrato e assim por diante. (MORAES, 2008, p. 175)

Diante de tais implicações para a organização curricular, a quarta dimensão, refere-se especificamente ao curso de geografia, utilizamos a fala de Vitte(2011) que confirmam nosso ponto de vista, quando nos revela que:

As fronteiras espaciais, sejam elas simbólicas ou físicas insere-se na pauta da discussão da Ciência e que, portanto, afetam as disciplinas e seus currículos universitários; a questão da transmutação dos conceitos e das categorias, no caso, as espaciais,

o que está conduzindo a uma transterritorialidade epistêmica, acompanhada de uma postura pós-disciplinar. Isto, ao nosso modo de ver, traz sérias implicações nas estruturas clássicas dos cursos de graduação em Geografia e também no perfil do geógrafo, seja ele na instância da licenciatura ou do bacharelado. (VITTE, 2011, p.10)

Portanto, confirmamos com as evidências teóricas apontadas que nosso pressuposto inicial de que as bases epistemológicas que fundamentam as propostas curriculares atuais frequentemente estão assentadas numa concepção de ciência que difere da reconfiguração científica contemporânea e o que traz implicações na hora de conceber uma proposta curricular, e que reverbera diretamente no perfil do professor. No caso da geografia, os embates epistemológicos que permeiam a evolução do pensamento geográfico, tais como a fragmentação dos saberes - dicotomia da geografia física e humana, a identidade da geografia como ciência que colocou em dúvida a cientificidade de seu discurso, entre outros é um exemplo dos reflexos da matriz espacial moderna e que precisam ser consideradas ao conceber uma proposta curricular. E a nova questão que se estabelece é o que efetivamente considerar diante de tal cenário?

DA CRISE A UMA NOVA COGNIÇÃO DO SISTEMA MUNDO

Nesta parte do texto, nosso intuito é discorrer sobre as principais características da matriz espacial da contemporânea, as condições que contribuíram para a crise; e, em função das limitações estabelecidas para a elaboração deste texto, elencamos de forma breve os marcos epistemológicos que precisam ser considerados pensando no perfil do futuro professor de geografia. A crise da matriz espacial moderna, é um fenômeno que teve como principal condição indutora a crise da razão, e que:

Se aprofundou ao longo do século XX pelos desenvolvimentos científicos e vivência geográfica do mundo capitalista. A teoria da relatividade do espaço/tempo, as duas Grandes Guerras (...), a física quântica, as crises econômicas, as discussões lógico-formais, discussões epistemológicas, etc. inseridos em um contexto de aceleração da compressão espacial, foram alguns dos acontecimentos que promoveram, (...) o aprofundamento da crise da razão e da matriz espacial da modernidade. (DUTRA-GOMES, 2010, p. 6)

Portanto, há uma articulação direta das condições econômicas, sociais e científicas que contribuíram para colocar em dúvida as bases que sustentavam a matriz espacial da modernidade, o que para o autor deu origem a uma nova cognição do sistema mundo, com isso, a necessidade de novas formas de ver, agir e produzir em todas as dimensões da vida humana. Em outras palavras, muda-se a concepção de ciência e de homem afetando todos os processos humanos. Concepções cujos marcos epistemológicos indicam como macro conceitos estruturantes, tais como: diversidade, intertextualidade, visão ecológica, subjetividade/ intersubjetividade, a auto-organização, entre outros. O que demanda um novo perfil para professores que atuam na contemporaneidade, pois conforme nos aponta Vitte:

Cada vez é maior a exigência da imaginação, da criatividade, do empreendedorismo, por exemplo; mas por outro lado, sem teoria, sem refinamento teórico e dialógico com saberes classicamente constituídos e, com saberes que até então não eram reconhecidos como científicos; exigem novas sensibilidades e que precisam ser passados aos novos seres sociais que estão sendo criados neste ambiente de instrumentalização tecnológica. (...) marcado por um novo paróico (...), agora o tecnológico; que esvazia e segrega as mentes e as pessoas; gerando o fortalecimento de uma falsa democracia. (VITTE, 2011, p. 10)

O autor além de apontar as características essenciais as demandas contemporâneas, alerta a existência de aspectos (positivos e negativos) oriundos das implicações da matriz espacial contemporânea nos processos sócio espaciais o que desvela a necessidade de um novo cidadão, e conseqüentemente de uma nova proposta curricular que segundo Moraes (2008) deve considerar:

A reconstrução da dignidade humana, a tessitura social, ecológica e planetária, (...) a presença de inter-relações entre os diferentes domínios da natureza e da vida, a interdependência entre ambientes, ser humano e desenvolvimento. Uma tessitura, não apenas relacionada aos processos cognitivo/emocionais e intelectuais, mas que também integre, numa mesma trama corporal, a razão, a emoção, o sentimento, a intuição e a imaginação, como condição constitutiva operacional da própria natureza humana, condição necessária para a reconstrução de um mundo melhor, mas humano, fraterno e solidário. (p. 181)

Dessa forma, um currículo que contempla de forma similar tanto os conteúdos de ordem técnico-científico como também o cognitivo e emocional,

dando vez e voz ao homem e a mulher, no processo de construção e reestruturação de um mundo melhor.

CONSIDERAÇÕES

Conceber uma proposta curricular para um curso de formação de professores impõe a necessidade de atender as demandas contemporâneas, tais como a visão de ciência, homem e mundo que refletem marcos epistemológicos com sérias implicações para o perfil do profissional que se pretende formar e que orientam as propostas curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia que são ampliados com a reconfiguração científica.

E por fim, tudo isso deve ser considerado ao proceder a seleção, distribuição e carga horária dos componentes curriculares; na articulação dos componentes no eixo temático e com o perfil do futuro profissional; na interação das dimensões técnicas, teóricas, específicos e pedagógicas com as demandas contextuais; assim como, atentar para os dispositivos legais como: o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; e, a oferta de componentes específicos na organização curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. das G. C. Da visão de ciência à organização curricular.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). *Processos de Ensino na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula*. Joinville, SC: Editora Univille, 2003

DUTRA-GOMES, R. *Geografia e Complexidade: Das Diferenciações de Áreas à Nova Cognição do Sistema Terra-Mundo*. Campinas, SP: Programa de Pós-Graduação em Geografia. UNICAMP, 2010 (TESE DOUTORADO)

MORAES, M. C. *Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

VITTE, A. C. *Por uma Geografia Híbrida: Ensaios sobre os mundos, as naturezas e as culturas*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011

- XLVIII -**PRÁTICAS EDUCATIVAS E REDE FORMATIVA
NOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:
VIVÊNCIAS CURRÍCULARES NO PIBID E PIBID
DIVERSIDADE EM PERNAMBUCO**

Jaqueline Barbosa da Silva – Campus Agreste/UFPE

Lúcia Falcão Barbosa – UFRPE (Recife/PE – Brasil)

INTRODUÇÃO

Os Programas Institucionais de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid e Pibid Diversidade) vêm promovendo a formação inicial de professores no Estado de Pernambuco e tem contribuído com a qualificação do ensino-e-aprendizagem nas Escolas Rede, a partir da articulação entre os conhecimentos disponibilizados na Educação Básica, na Comunidade e no Ensino Superior. Estes Programas, no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, contam com a participação de 92 Escolas da Educação Básica, sendo 24 do Pibid/UFRPE e 68 do Pibid Diversidade/Campus Agreste da UFPE, distribuídas entre a Zona da Mata, a Região Metropolitana, o Agreste e o Sertão pernambucanos. No que diz respeito ao Pibid Diversidade, a distância entre a casa e a escola encontra-se entre 200 e 600 km, caracterizando-se pelo difícil acesso, escassez de transportes e recursos tecnológicos. Essa realidade assemelha-se a de outras populações indígenas, evidenciadas em pesquisas que tomam a formação de professores

indígenas do nordeste do Brasil como objeto de estudo (ALMEIDA, 2002; ALMEIDA, 2014)⁵⁰.

O projeto institucional PIBID/UFRPE nasceu e mantém-se estruturado numa perspectiva interdisciplinar, tendo como eixo articulador o tema “Ciência e Contexto: letramento científico na Educação Básica”. Essa opção vinculou-se ao desafio permanente de superar os trabalhos individuais e isolados dos subprojetos, visando estabelecer ações integradas tanto na Universidade quanto nas escolas envolvidas. Quanto ao projeto institucional “Professores Indígenas de Pernambuco: formação, pesquisa e prática pedagógica”/Área Intercultural Indígena, do Campus Agreste da UFPE, busca estreitar o diálogo Comunidade-Universidade-e-Educação Básica, valorizando os conhecimentos tradicionais da população indígena de Pernambuco, bem como propiciando um diálogo que vise reafirmar missão da Educação Escolar Indígena, enquanto específica e diferenciada. Ambos os Programas, Pibid e Pibid Diversidade, contemplam a tarefa de planejar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações desencadeadas, estando às mesmas sob a responsabilidade de um grupo gestor institucional⁵¹.

O presente artigo traz uma breve incursão teórico-compreensiva sobre os Programas a partir da abordagem da epistemologia do Sul⁵² e da

⁵⁰ Os Povos Indígenas de Pernambuco habitam o Agreste e Sertão do Estado, onde encontram-se distribuídos em 12 etnias: Pankararu, Xukuru, Entre Serras de Pankararu, Pankará, Kambiwá, Truká, Kapinawá, Tuxá, Pipipã, Atikum, Fulni-ô e Pankaiuká.

⁵¹ Aos grupos gestores das Universidades, suas tarefas não se restringem ao acompanhamento e registro das ações dos/as 427 Universitários-as/bolsistas, sendo 302 de 12 Licenciaturas da UFRPE e 125 do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Campus Agreste/UFPE. A coparticipação, avaliação e planejamento semestrais e anuais contam com o acompanhamento das Coordenações Institucionais, Coordenações de Área, Coordenações de Área de Gestão de Processos Educacionais, Supervisores, Rede escolar e Movimento Indígena. Na UFPE a equipe conta com a participação de 22 membros, sendo 14 Supervisores/as indígenas, sendo 50% egressos/as da I edição do Programa, 06 Coordenadores/as de Área, 01 Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais e 01 Coordenadora Institucional. E, na UFRPE, há 51 Supervisores/as, 21 Coordenadores/as de Área, 03 Coordenadores/as de Área de Gestão de Processos Educacionais e 01 Coordenadora Institucional.

⁵² Posição que afirma e transforma a ideia de compreender e validar os conhecimentos quando os abordamos como práticas, protagonizando outros modos de diálogo (NUNES, 2010).

interculturalidade crítica, debatendo as epistemologias de fronteira na organização didático-pedagógica do processo de formação docente, e evidenciando os modos aprendentes-e-ensinantes que comportam o processo formativo no âmbito das políticas afirmativas. Por fim, nas considerações finais, daremos relevo ao que há de mais significativo nestas aprendizagens e ensinagens, reunindo Comunidade, Escola e Universidade de modo singular e diferenciado.

AS EPISTEMOLOGIAS DE FRONTEIRA NO ITINERÁRIO ÉTICO DO PIBID E PIBID DIVERSIDADE

As aprendizagens no Pibid e Pibid Diversidade vão se fortalecendo, tanto para os/as Universitários/as quanto para os estudantes contemplados nas escolas Rede dos Programas. A interação dos Programas com as ações educativas diversas vão se constituindo através de práticas coletivas de construção do conhecimento. A dinâmica destas ações na educação escolar redefinem os conhecimentos postos no currículo da Educação Básica e do Ensino Superior, partindo da prática local, recorrendo à função social da escola e do projeto societário dos grupos envolvidos.

No Pibid Diversidade da UFPE, a articulação do Projeto com as Redes Associacionistas⁵³ vêm sendo suscitada através de subprojetos temáticos, os quais atendem a perspectiva intercultural, são eles: Saberes Tradicionais; Língua, Leitura e Produção de Texto; Arte Indígena; Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem; Gestão da Educação Escolar Indígena; Educação Inclusiva; e, Bem Viver e Tecnologias.

Nestes subprojetos buscam-se fomentar, junto aos sujeitos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE, experiências que permeiem o

⁵³ Espaços formativos diversos que compõem a comunidade ao qual o sujeito está inserido, entre outros: associações, organizações, sindicatos e movimentos sociais (GOHN, 2011; SILVA; SILVA, 2013; FREITAS, 2005). No caso do Pibid Diversidade soma-se a esta Rede a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem, do Centro de Educação da UFPE, através do projeto Mediação de Leitura no PNAIC: aproximação entre bibliotecas comunitárias e escolas públicas.

contexto da educação escolar indígena em relação à valorização e respeito aos saberes tradicionais, seja valorizando e mantendo a sociodiversidade indígena, seja elaborando materiais didático-pedagógicos que evidenciem e valorizem as especificidades dos saberes tradicionais destas populações.

A dinâmica de trabalho dos projetos inclui a visita *in loco*, o registro individual das atividades, a socialização das ações em roda de diálogo temática, subsidiando o trabalho do grupo e propiciando uma atenção pormenorizada aos novos desenhos socioculturais. Este caminho de construção é elaborado coletivamente, segundo a utilização de estratégias que elevem a qualificação da educação escolar, particularmente em se tratando das diferenças e especificidades contextuais, etnorraciais e socioculturais.

Assim, a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a integração dos subprojetos permitem outros formatos relacionais, outros modos de fazer a Educação Básica e, sobremaneira, constrói novas identidades para o processo formativo do Ensino Superior à medida que os participantes revisitam seus trajetos de vida e formação, dando-lhes outras interpretações de alcance subjetivo e intersubjetivo. Desse modo, não elegemos *a priori* os percursos que trilharão cada grupo que fará parte do subprojeto temático, intencionando esboçar, no transcurso da vivência, ações que evidenciem e estimulem os processos de construção dos conhecimentos.

A dinâmica do Pibid/UFRPE, do ponto de vista operacional, enfatiza o trabalho coletivo: todos seus membros possuem o mesmo grau decisório, quanto às funções de planejamento, deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora, são elas:

1) Função de planejamento – Corresponde à preparação de instrumentos de organização e sustentáculos do projeto institucional, na Universidade e nas escolas parceiras do Programa. Incluindo o calendário geral de atividades do PIBID/UFRPE. E o calendário de atividades por Escola Parceira – respeitando as demandas de cada Escola.

2) Função deliberativa – Trata da competência para deliberar e decidir em instância final sobre determinadas questões, especialmente as de natureza pedagógico-organizacional.

3) Função consultiva - Relaciona-se ao caráter de assessoramento, que é exercido por meio de posicionamentos e pareceres, para responder e prestar esclarecimentos as consultas da comunidade do PIBID e extraprograma,

interpretando as recomendações da CAPES, o Regimento do PIBID/ UFRPE e/ou propondo ações para as problemáticas identificadas.

4) Função fiscal – Envolve a competência para analisar e acompanhar o uso e a aplicação de recursos financeiros adquiridos e utilizados no Programa, fiscalizando o cumprimento de normas e a legalidade ou legitimidade de ações de planejamento, utilização e prestação de contas, aprovando-as ou determinando providências para sua alteração.

5) Função mobilizadora – Volta-se à ação efetiva e contínua de mediação entre os parceiros envolvidos no Programa e a sociedade, estimulando estratégias de participação e de efetivação do compromisso de todos com a promoção das atividades propostas no projeto institucional.

Nesse sentido, ambos os projetos, a partir da construção coletiva, considerando os diferentes espaços educativos e a realidade específica das Escolas e dos Povos, elaboraram instrumentos de registros para o acompanhamento das atividades dos Universitários-as/bolsistas nas Escolas. Entendemos que esse processo, em absoluto, está associado a circunstâncias meramente burocráticas, mas faz parte de um conjunto de ações de caráter formativo e pedagógico, além de fornecer subsídios para a avaliação dos Programas e reflexão das práticas adotadas. Desse modo, os Universitários-as/bolsistas, ao planejarem as ações coletivamente passam a identificar como necessária a relação entre os conhecimentos da escola, da comunidade e da universidade. A dinâmica é estabelecer que, nesses processos, o diálogo entre os sujeitos da educação nas diferentes relações interculturais, aconteça com ênfase nas diferenças culturais, sociais, práticas e pedagógicas.

Nesse sentido, as ações do Pibid e Pibid Diversidade não ficam restritas às atividades designadas para os/as bolsistas com tarefas isoladas, mas, sobremaneira, nos sujeitos, que atuando coletivamente, articulam as situações didáticas com os projetos transdisciplinares, tecendo ações conjuntas e paritárias no processo formativo. Esse movimento, em torno da Educação Escolar indígena e não indígena, constitui-se num instrumento estratégico na busca da autonomia coletiva, bem como na reafirmação da identidade profissional e étnica.

COMPREENSÃO DESCOLONIAL NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PIBID E DO PIBID DIVERSIDADE

Em se tratando dos constructos epistemológicos, a curiosidade, a sobrevivência material e simbólica e as realidades espaço-temporais imbricam-se, gerando sentidos, correspondências, forças identitárias e modos próprios de conhecer associados ao ser e ao fazer. O traço descolonial caracteriza-se pela natureza coletiva da construção do conhecimento em que as atenções epistêmicas e os teores curriculares são desenvolvidos, vistos e analisados por todos/as.

A noção de sujeito coletivo em que o labor dos saberes e dos seus múltiplos significados é patrimônio e tarefa dos seus pertencentes. Ensinar-aprender-fazer-e-viver dão-se, simultaneamente, por todos/as. Ademais, as relações de poder são compartilhadas. Os/as Universitários-as/bolsistas não são tratados/as como alguém que tem bagagem conceitual superior, mas diversa, que dialoga tecendo a ecologia de saberes (SANTOS, 2010).

A metodologia vivenciada ganha destaque, tanto no modo coletivo de elaboração e sistematização do conhecimento, quanto nos projetos interdisciplinares que são desenvolvidos mediante um elenco de eixos norteadores que abrangem os aportes de vida, de luta e de compreensão. Desse modo, os projetos de intervenção não se configuram em práticas de extensão universitária, tampouco em atividades pontuais e isoladas. Eles adquirem um *status* epistemológico, robustecendo a investigação científica, os interesses políticos de afirmação da comunidade escolar e os conteúdos de ensino-e-aprendizagem.

É digno de nota que as ações possibilitadas pelo Pibid e Pibid Diversidade na educação escolar diferenciam-se das práticas arraigadas no cotidiano da instituição escolar, quando escola e comunidade têm uma ligação indissociável, complementar⁵⁴. A vida e questões da comunidade são pontos de

⁵⁴ Referimo-nos aqui a dinâmica do desenvolvimento das ações educativas do Pibid Diversidade/UFPE, as quais contam com a participação efetiva das lideranças, anciãos e membros diversos da comunidade e da Escola, contribuindo com o movimento circular de

partida iluminadores dos conteúdos e da dinâmica da vida escolar. As questões indígenas não são tratadas de forma transversal e compartimentada, mas inseridas na rotina da escola, indicando uma estrita ponte, intercâmbio, entre a comunidade como chão mais amplo das aprendizagens e a escola como espaço de transmissão e de aprofundamento da sabedoria acumulada às novas gerações. Sem negar ou substituir o papel específico do docente, a tarefa do ensino é estendida e partilhada com os anciãos, com as lideranças locais e pessoas outras referenciais da comunidade.

No caso do Pibid/UFRPE a interdisciplinaridade, ao assumir a multidimensionalidade da realidade, tem bases epistemológicas e metodológicas diferentes da disciplinaridade. Dessa forma, em suas estratégias e ações, buscam transcender as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas, apontando a necessidade de diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo para a proposição de ações e respectivas atividades dentro de cada macrocampo.

Outro diferencial, que ainda precisa ser melhor articulado, é a relação entre a Universidade e as Secretarias de Educação, evidenciando-se como um desafio na continuidade dos Programas. Nesta compreensão mais ampliada da educação escolar, com a presença do Pibid e Pibid Diversidade, iniciada em 2007 e 2010, consecutivamente, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem fortalecido estes modos aprendentes e ensinantes dos sujeitos Universitários-as/bolsistas, Supervisores-as e Coordenadores-as, desatando o nó das práticas educativas existentes, seja aprendendo a desaprender, seja aprendendo a reaprender.

Outrossim, o Pibid e o Pibid Diversidade tem possibilitado a visibilidade dos sujeitos subalternizados à medida que traz discussões de natureza descolonizadoras sobre os modos de viver, de aprender e de ensinar, indígena e não indígena. Nesta direção, os olhares desses atores/atrizes sociais são convidados a enxergar e aprofundar os sentidos que as práticas educativas,

aprender-e-ensinar. Ou seja, de um saber que vem da comunidade e/ou da escola e volta para o Povo, a Escola e a Universidade com outra sistematização.

envolvendo escola-comunidade-e-universidade, têm efetivado ao longo dos tempos.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Em ambos os Programas, na sua II edição (2014-2018), ficou explícita a elaboração de uma relação integradora com maior abrangência nos desdobramentos das aprendizagens dos sujeitos e das comunidades, intencionando a integração entre as atividades da Educação Básica e do Ensino Superior junto ao conjunto dos participantes envolvidos.

E, na tentativa de construir um trabalho articulado ao conteúdo curricular da Educação Básica e do Ensino Superior, o estreitamento entre os Programas e organização administrativa e pedagógica das Secretarias de Educação no Estado nos revela um desafio para a continuidade. No sentido de uma ação coletiva pedagógica e curricular permanente de compreensão, interpretação e explicação de suas contradições, conflitos, ambiguidades e possibilidades.

Nesse processo, iniciamos o caráter formativo, aprendente e paritário dos sujeitos envolvidos, Universitários/bolsistas-e-Supervisores-e-Coordenadores, possibilitando aos atores socioculturais descobrirem-se como sujeitos aprendentes e ensinantes simultaneamente. Nesta perspectiva, os Programas contemplam o desenvolvimento de um registro analítico-compreensivo do transcurso da formação de professores indígenas e não indígenas em seu exercício teórico-e-prático da vivência e docência em Pernambuco.

Assim, estão inclusas, além do percurso educativo e de natureza específica, as condições de infraestrutura e da geopolítica do conhecimento presentes, local e interlocalmente dos sujeitos e instituições participantes.

Por fim, o Pibid e o Pibid Diversidade buscam, em suas especificidades, valorizar, inovar e dar visibilidade aos conhecimentos advindos da relação escola-comunidade-e-universidade em Pernambuco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Eliene Amorim. *A política da Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades da escola indígena*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, Recife, 2002.
- ALMEIDA, Patrícia Fortes de. Currículo em “Movimentos” a constituição do saber escolar pelos índios Pankará da Serra do Arapuí – PE. Dissertação de Mestrado: UFRN: Natal, 2014.
- FREITAS, Alexandre Simão de. *Fundamentos para uma Sociologia crítica da formação humana: um estudo sobre o papel das redes associacionistas*. Tese de doutorado, UFPE: Recife, 2005.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Educação não formal e cultura política: impactos do associativismo no Terceiro Setor*. 5ª ed., SP: Cortez, 2011.
- NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paulo. *Epistemologias do sul*, SP: Cortez, 2010. p. 261-290.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Refundación del Estado em América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima/Peru: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad/Programa Democracia y Transformación Glocal, 2010.
- SILVA, J. B.; SILVA, E. F. Sujeitos aprendentes e suas experiências nos espaços de uma rede associacionista: da digitalização à vida. ALAS: Chile, 2013.

- XLIX -**O QUE PODE UMA IMAGEM?: CARTOGRAFIAS
DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES⁵⁵**

Jessiel Odilon Junglos – FURB (Brasil)

Luiz Guilherme Augsburguer – UDESC (Brasil)

Mirele Corrêa – FURB (Brasil)

INTRODUÇÃO**DISPARADORES DE PESQUISA**

Este trabalho foi desenvolvido no Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade, da Universidade Regional de Blumenau-FURB, que propõe investigar as políticas educacionais e discutir o uso das tecnologias digitais na escola contemporânea.

A pesquisa foi se constituindo por meio de muitas leituras, diferentes encontros e experiências. Tem por objetivo problematizar as práticas discursivas sobre Tecnologias Digitais e Escola de acadêmicas da IV fase do curso de Pedagogia de uma universidade de Santa Catarina, utilizando como aporte teórico os autores Deleuze (1992, 1997), Foucault (2009), Sibilia (2012), Silva; Claro (2007), Levy (2011), entre outros.

Entendendo a cartografia como um método que “tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção

⁵⁵ Trabalho orientado pela Profª Dra. Gicele Maria Cervi. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade da Universidade Regional de Blumenau – FURB. E-mail: gicele.cervi@gmail.com.

de subjetividades” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 56), é que propusemos oficinas. Conforme Corrêa (2000), as oficinas se caracterizam como ações educativas não escolarizantes, onde a capacidade de criação dos envolvidos é potencializada, o que possibilita um ganho significativo no processo que está sendo realizado.

Para este artigo traremos o recorte de um dos movimentos que se deu no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE, com a proposta de exploração de imagens, pensada justamente para dar visibilidade à capacidade imaginativa das acadêmicas. Partindo das imagens estabelecemos agenciamentos cartográficos de representação, de indeterminação e de devir-criança, que evidenciam as práticas discursivas das acadêmicas referentes às Tecnologias Digitais e a Escola na contemporaneidade.

A escola criada no século XVII estava muito ligada com a lógica da fábrica, fruto da Revolução Industrial, exigia a produção de corpos dóceis politicamente e úteis economicamente (FOUCAULT, 2009). Tais subjetividades, por muito tempo, foram produzidas pelas estratégias disciplinares, amparadas no discurso da regra, da norma, que produziam a normalização. Disciplina, obediência e controle caracterizavam esse tempo, intitulado por Foucault (2009) como “sociedade disciplinar”. Fábrica e escola estavam afinadas na produção de uma nova ordem social e mental.

Mas com a globalização e o advento das tecnologias digitais, há alterações no espaço, na relação entre as pessoas e no modo de se comunicar e se informar, atuando na constituição de novas subjetividades, das quais Sibilia (2012a) aponta estarem desencaixadas da escola atual, por esta ser uma tecnologia de época e se configurar ainda nos moldes da escola moderna.

MAPAS DISCURSIVOS

No primeiro dia de oficina foi solicitado às acadêmicas que selecionassem da internet imagens que relacionasse à díade Tecnologias Digitais e Escola. A intenção foi de captar, nas imagens, algumas representações e distanciamentos que as colaboradoras tinham sobre: (i) Escola e (ii) Tecnologias Digitais.

Nove imagens foram selecionadas e reorganizadas, criando outras composições, ganhando outras significações, se constituindo em disparadores de reflexão e problematização. Decidimos dessa maneira, construir com as imagens

um mapa, não no sentido de apontar um caminho ou dar respostas, mas de causar inquietações, de traçar novas linhas, de mostrar o desenho dos movimentos realizados. Segundo Deleuze (1992, p. 47 grifos do original),

[o] que chamamos de *mapa* [...] é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo (as linhas da mão formam um mapa). Com efeito, há tipos de linhas muito diferentes, na arte, mas também na sociedade, numa pessoa. [...] Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas dos acontecimentos. Por isso cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria.

As imagens são mapas estanques do recorte de uma realidade ou da representação desta realidade, imbricadas de sentidos e significações. Toda vez que essas imagens são organizadas em novos blocos, conjuntos e composições, elas ganham um novo sentido, o mapa passa a possuir uma nova legenda, uma nova interpretação. Esse movimento de composição é a cartografia, o processo de construção e produção do material (BARROS; KASTRUP, 2009).

A análise foi estruturada por meio de categorias-agenciamentos. Para Deleuze e Guattari (1997, p. 88), “todo conjunto de singularidades e de traços extraídos do fluxo – selecionados, organizados e estratificados – de maneira a convergir (consistência) artificialmente e naturalmente: nesse sentido, agenciamento é uma verdadeira invenção”. Um agenciamento, segundo Deleuze e Guattari (1997), pode agrupar vários elementos de uma cultura, porém nesses agrupamentos ainda conseguimos perceber os traços que o constituem.

Diferentes condicionantes fizeram com que as imagens fossem escolhidas, como formação inicial, leituras, experiências anteriores, entre outras infinitas possibilidades, e nas recomposições alguns desses traços são perceptíveis. São esses traços que foram utilizados para se criar os agenciamentos e organizar as recomposições. Com as imagens, foram organizados três agenciamentos: (i) representação; (ii) indeterminação e (iii) devir-criança.

Na primeira recomposição de imagens foi na qual as tecnologias digitais apareceram em diferentes espaços da escola, porém acompanhadas de diversas estruturas e tecnologias não digitais de outras épocas. A segunda recomposição se caracterizou pela representação de diferentes e novas formas de organização e criação de pensamento e conhecimento. Já a terceira recomposição é comporta de uma imagem que não se assemelhava com nenhuma das demais.

Essa classificação das imagens não significa que um bloco ou um fluxo de pensamento é melhor ou pior, se comparado com outros, a única intenção em fazer a separação é possibilitar um olhar mais detalhado e focado nas entrelinhas das imagens.

AGENCIAMENTO REPRESENTAÇÃO



Fonte: Os autores.

Nesta recomposição estão as imagens nas quais as tecnologias digitais estão integradas com diferentes espaços e tecnologias de outros tempos. Varela e Alvarez-Uria (1992) afirmam que diferentes condições sociais permitiram a criação do espaço escola como conhecemos hoje, entre eles está a elaboração de tecnologias específicas e elaboração de códigos. Muitas dessas tecnologias específicas se encontram em pleno funcionamento na escola deste tempo.

No contexto das imagens desta composição, as TDICs são vistas sendo incorporadas pela instituição escola para que ordem e o controle se consolidem. Controlam-se uma grande multidão para não se perder tempo útil e por meio da disciplina vão se formando corpos e subjetividades úteis para a sociedade contemporânea (FOUCAULT, 2009).

Percebemos nas imagens a presença do que Schöpke (2012) define como generalização, que é a repetição, a reprodução de fatos, conceitos, signos, fluxos já consolidados, com a generalização, novos fluxos são impedidos de ocorrer ou são ignorados para que se mantenha a reprodução. As imagens não representam

algo do novo na instituição escola, a produção de corpos e subjetividades criativas e participativas continua ocorrendo, agora com tecnologias que estão em sintonia com a sociedade contemporânea. Desde sua criação no início do século XVIII, ela atualiza-se, reforma-se e reatualiza-se.

AGENCIAMENTO INDETERMINAÇÃO



Fonte: Os autores.

Nesta recomposição, reunimos três imagens que podem remeter a diversos fluxos, por isso, demos o nome de agenciamento da indeterminação, que de acordo com Mengue (2013, p. 31), acontece quando “o plano da realidade transborda a realidade atual”. Neste agenciamento, temos o que Mengue (2013) afirma que Deleuze defende como sendo o espaço liso, o espaço da indeterminação. Podemos comparar o espaço liso com o mar, onde ninguém, nem nada possui controle sobre a direção, força e proporção das ondas e, ao mesmo tempo que as ondas se movimentam de uma maneira na superfície, abaixo delas existem correntes marítimas que se movem em direções diversas.

As imagens estão relacionadas com uma (re)organização da escola e do próprio pensamento. Com a Internet, por exemplo, uma gama enorme de possibilidades se abre ao estudante e ao professor, no que tange à pesquisa. Essa praticidade e velocidade da Internet possibilitam uma maior interação entre o mundo real e o virtual, o que contribui para a formatação das novas

subjetividades que a sociedade contemporânea exige. Sibilia (2012a, p. 203) afirma que

[hoje] se estimula a criatividade e o prazer nos ambientes laborais [...] procuram-se características antes combatidas, tais como a originalidade ligada a certa espontaneidade e a capacidade de mudar rapidamente [...] a livre iniciativa, a motivação, o empreendedorismo e a vocação proativa.

Para Levy (2011), a forma de se pensar sofre alteração. Se antes tínhamos uma relação linear, onde o professor transmitia o conhecimento e o estudante o recebia, hoje, com as tecnologias digitais, essa forma se altera, pois cria-se no estudante um sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem. Deleuze (1992) faz uma analogia dessa transição quando diz que já não somos mais a toupeira dos confinamentos, mas sim as serpentes que deslizam. De uma relação linear, passamos para uma relação em rede, na qual estudantes e professores tornam-se coautores e co-construtores do conhecimento. Todas essas mudanças ocorrem para que as subjetividades formadas nos espaços escolares atendam às exigências da sociedade contemporânea

[junto] com os reluzentes e utensílios que a contemporaneidade tem dado à luz, disseminam-se outras formas de edificar a própria subjetividade e, também, novas maneiras de se relacionar com os outros e de se posicionar ou atuar no mundo (SIBILIA, 2012a. p. 203).

No século XVIII, quando a escola foi criada, as subjetividades estavam expostas a uma outra relação com o conhecimento, na qual o corpo era alvo de uma intensa disciplinarização para que a alma fosse atingida e esses corpos pudessem atender a uma determinada necessidade da sociedade. Foucault (2009) dizia que essa necessidade objetivava corpos úteis economicamente e dóceis politicamente.

Com a transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle que, segundo Deleuze (1992), é a sociedade caracterizada pelo controle sobre os indivíduos no hospital, fábrica, empresa e escola, não se procura mais disciplinar corpos, mas sim ter controle sobre estes, controle do tempo, dos espaços, da vida de cada indivíduo.

A inserção das tecnologias digitais na escola está estritamente ligada ao processo de controle. E nesse processo, as subjetividades estão desencaixadas da escola, pois a escola é uma invenção de época e a escola que temos hoje condiz

com a escola criada no século XVIII, contudo com corpos do século XXI. A escola, segundo Sibilía (2012b, p. 3 grifos do original):

[ganha] contornos de uma tecnologia: podemos pensa-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo. E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje.

O pensamento perde sua organização arbórea, com uma raiz centralizadora, com relação de hierarquia e uma rigidez significativa, representada pela figura do professor centralizador e detentor do conhecimento. A nova forma de organizar o pensamento, facilitada pelas TDICs, permite várias conexões, vários fluxos, que se encontram e desencontram, se complementam e se contradizem. Isso nos remete ao conceito de rizoma. Para Zourabichvili (2004, p. 62), Deleuze e Guattari afirmam que rizoma é “que uma nova imagem do pensamento destinada a combater o privilégio secular da árvore que desfigura o ato de pensar e dele nos desvia”.

Nesse movimento rizomático que as imagens foram recompostas, os fluxos são outros, e se outras pessoas olharem a imagem pode remeter a fluxos que não possuem ligação direta com Escola e Tecnologias Digitais.

AGENCIAMENTO DEVIR-CRIANÇA



Fonte: Os autores.

Dentre as nove imagens selecionadas, consideramos uma um devir, que segundo Zourabichvili (2004, p. 24), "é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade". Se na primeira recomposição tínhamos a escola incorporando novas tecnologias para se atualizar e na segunda recomposição a alteração na forma de pensamento, a imagem deste bloco aponta para uma das possibilidades que as tecnologias digitais proporcionam. Autores que estudam o processo de escolarização apontam que as tecnologias digitais afetam a escola. Silva e Claro (2007, p. 83) indicam que

[papéis] tradicionais de professores e alunos sofrem profundas mudanças, posto que o professor ao invés de transmitir meramente os saberes, precisa aprender a disponibilizar múltiplas experimentações, educando com base no diálogo, na construção colaborativa do conhecimento, na provocação da autoria criativa do aprendiz.

Percebemos também na imagem a possibilidade de uma prática de educação menor, pois está comprometida com a singularidade da criança e está colocando ela como autora do seu processo de construção de conhecimento. A educação menor

é um dispositivo para pensarmos a educação, sobretudo esta praticada no Brasil, com vistas a investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com transformações no status quo, comprometido com valores libertários (GALLO, 2013. p. 68).

A imagem não traz nenhum indicativo de escola ou de professor, apenas uma criança tirando uma foto de uma flor. As tecnologias digitais possibilitam que cada criança/estudante seja autor do seu processo de aprendizagem e, muitas vezes, esse processo não acontece só na escola e nem sempre precisa ter a presença física de um professor. Essa é uma das possíveis contribuições da tecnologia digital, possibilitar diferentes formas de aprendizagem e autonomia em distintos contextos.

PARA (RE)PENSAR

Várias recomposições foram criadas na tentativa de entender e problematizar os discursos presentes nas imagens. Nesta pesquisa, percorremos três agenciamentos: o da representação, o da indeterminação e o do devir-criança.

A pesquisa se desafiou no sentido de construir mapas, agrupar imagens, compor agenciamentos, buscou fazer um exercício que se pudesse experimentar práticas das quais pudéssemos acompanhar o processo junto ao nosso objeto de investigação que são as tecnologias digitais e tentar, não no sentido de compreender por respostas como essas tecnologias aparecem nos discursos das acadêmicas em Pedagogia, mas como elas vivenciam as tecnologias digitais no seu cotidiano escolar. Perceber como essas tecnologias são representadas, que diálogos e usos são feitos na escola, como elas vão estruturando as novas formas de pensar e agir e constituindo novos sujeitos para essa sociedade.

Quando nos propomos a cartografar, devemos estar dispostos a experimentar, a criar um devir, ou devires, mas também a parar, voltar e repensar. Cada movimento feito nesta pesquisa foi abrindo diferentes linhas que ora se encontravam, ora se distanciam, ora mostrava a repetição, ora a inovação. Nesses movimentos outros questionamentos surgiram que podem servir de disparadores para novas pesquisas nas quais novas linhas seriam traçadas, agrupadas, apagadas ou resignificadas, por exemplo: o que pode as tecnologias digitais, não enquanto ferramentas escolarizantes, mas enquanto parte dos modos de vida dos sujeitos? O que pode os discentes em processo de formação contribuir por meio das tecnologias digitais para a construção de um pensamento livre de representações, mais criativo, mais descompromissado com as burocracias escolares? Como as tecnologias digitais podem contribuir com uma educação menor?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, L. P. de.; KASTRUP, Vi. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (orgs.) *Pistas do Método Cartográfico: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades..* Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

CORRÊA, G. Oficina: novos territórios em educação. In: PEY, Maria Oly et al. *Pedagogia Libertária, Experiências Hoje. São Paulo: Imaginário, 2000.*

DELEUZE, G. *Conversações.* Tradução de Peter PálPelbart. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. 226 p.

_____; GUATTARI, F. *Mil Plátos – capitalismo e esquizofrenia.* Tradução de Peter PálPelbart; Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v.5. 240 p.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 291 p.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 98 p.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2011. 264 p.

MENGUE, P. Espaço liso e sociedade de controle – ou a última política deleuzeana. In: GALLO, S.; NOVAES, M.; GUARIENTI, L, B. O. (orgs.) *Conexões: Deleuze e Política e Resistência e...* 1. ed. Brasília: CAPES, 2013..p 15-34.

SIBILIA, P. A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros? São Paulo: *Matrizes*, n. 2, jan./jun. 2012a p. 195-211.

_____. *Redes ou Paredes: A escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto. 2012b. 222 p.

SILVA, M., CLARO, T. *A docência online e a pedagogia da transmissão*. Rio de Janeiro: B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., , v. 33, n. 2, maio/ago. 2007.

SCHÖPKE, R. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. 1 reimpr. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222 p.

VARELA, J., ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria Escolar. São Paulo, *Teoria & Educação*, n.6, p.68-96, 1992.

ZOURABICHVILI, F. *O Vocabulário de Deleuze*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Ifch, 2004. 66p.

- L -

LÍNGUA, LINGUAGENS, CURRÍCULO E DOCÊNCIA INDÍGENA

Jonise Nunes Santos – UFAM (Brasil)

Marinês Viana de Souza – UFAM (Brasil)

Nataliana de Souza Paiva – Uninorte Laureate/ SEMED Manaus

INTRODUÇÃO

INDÍGENAS DO AMAZONAS NO ENSINO SUPERIOR: O CURSO DE LICENCIATURA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DA FACED/UFAM

No contexto de demandas por formação específica, a Universidade Federal do Amazonas - UFAM tem protagonizado experiências, em diálogo com os coletivos indígenas, na oferta de cursos de formação de professores, através de duas Licenciaturas Interculturais: uma ofertada na Faculdade de Educação - FACED e outra no Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL, com proposições recentes no cenário da formação para a docência indígena, para atender as especificidades da escola diferenciada, bilingue e intercultural. Ressaltamos que iremos apresentar considerações apenas sobre as proposições curriculares da área de Letras e Artes, do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas da FACED/UFAM, no Brasil, incluindo nesse processo a sua trajetória institucional.

O curso foi aprovado pela Resolução n° 010/2007, com a denominação inicial “Formação de Professores Indígenas Mura”, por ser o povo destinatário da primeira turma. Diante da ampliação da oferta para outros povos, a denominação foi alterada para “Formação de Professores Indígenas”, através da Resolução n° 041/2009 - CEG/PROEG. O Projeto Político Pedagógico do Curso - PPP foi aprovado pela Resolução CONSEPE n° 08/2013 e regulamentado pela Resolução CONSEPE n° 09/2013. Em 2014, o curso foi reconhecido pela Portaria Ministerial n° 617/2014.

No contexto das políticas afirmativas o curso representa:

(...) uma iniciativa que atende à perspectiva da inclusão social, no contexto da efetivação de políticas públicas, que sejam alterativas [...] aquelas que tanto levam em conta a alteridade, como têm o poder de mudar a realidade. Em outras palavras, respeitam profundamente a diversidade sócio-político-cultural dos povos e são coerentes com a nova prerrogativa constitucional do “direito à diferença” e do “direito à cidadania plural”, dentro do estatuto maior da autonomia [...] que [...] tenham o poder de alterar a situação de desigualdade social, possibilitando igualdade de oportunidades. (UFAM, 2013)

Com inclinação para responder “ao desafio institucional de contribuir na formação específica de professores indígenas para atuarem nas escolas de suas aldeias” (UFAM, 2013), o Curso iniciou em 2008, para atender turma de 60 professores do povo Mura, do município de Autazes/AM, concluída em 2013. Posteriormente, foram feitas adequações no PPP do curso, visando atender indígenas Sateré-Mawé e Munduruku, que iniciaram o curso em 2011 e estão em processo de conclusão.

Em 2013, iniciou a turma Médio Solimões, organizada na concepção dos *Territórios Etnoeducacionais*⁵⁶ - TEE, reunindo diversas etnias. Com este mesmo sentido, em 2015, foram iniciadas turmas para atender povos do Alto Rio Negro, Alto Solimões, Madeira-Manicoré e Purus-Lábrea.

Segundo Santos e Santos (2014, p. 2.875), para cada turma, procede-se com a (re)elaboração e as adequações do projeto em “um processo de protagonismo compartilhado, tendo como principais sujeitos os próprios professores e lideranças indígenas, representados por suas organizações, e os professores do curso”. Esse trabalho coletivo é realizado em Fóruns, nos quais se faz o levantamento das demandas das comunidades pela segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e por ensino médio, assim como se socializa

⁵⁶ Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009, p.01).

as reflexões oriundas das organizações indígenas sobre o Ensino Superior. A interlocução da UFAM com lideranças e professores indígenas para elaborar a Matriz Curricular visa sensibilizar e mobilizá-los, criar condições para que os interessados possam conhecer a proposta original do Curso, formar a “Comissão de Acompanhamento da Elaboração e implantação do Curso”, composta por professores da UFAM e por membros das organizações indígenas do povo solicitante.

A Licenciatura FPI objetiva habilitar docentes, numa perspectiva intercultural, nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes, para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas indígenas. A duração total do curso é de cinco anos, desenvolvido de forma modular, com carga horária de 3.160 horas.

Na primeira etapa, de **formação geral**, os alunos participam de estudos de fundamentos pedagógicos e de noções básicas introdutórias às três grandes áreas, momento em que todos os alunos estudam juntos. Posteriormente, inicia-se a segunda etapa para a **formação específica**, quando os mesmos se dividem em três turmas destinadas ao aprofundamento nas áreas em que serão habilitados: **Ciências Humanas e Sociais** (História, Geografia, Antropologia, Sociologia e Filosofia); **Ciências Exatas e Biológicas** (Matemática, Química, Física e Biologia); e **Letras e Artes** (Língua Portuguesa, Língua Indígena, Expressão Cultural e Práticas Corporais).

Na última etapa, ocorre a **Integração das Áreas**, quando os alunos voltam a formar uma única turma para discutirem os resultados das pesquisas, do estágio e outras questões que surgiram nas etapas anteriores. Ressalta-se que, no decorrer do curso, são realizados processos avaliativos contínuos para ressignificar as atividades previstas.

Feita apresentação mais geral do Curso, centraremos, a partir de agora, nossas considerações na matriz curricular proposta para a formação docente na área de Letras e Artes.

AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A ÁREA DE LETRAS E ARTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DA FACED/UFAM

O Curso se assenta nos princípios Interculturalidade e Interdisciplinaridade, que objetivam uma formação não fragmentada dos conhecimentos, e está organizado em três áreas específicas, conforme citado. Tal aspecto concorre para uma ação que articula os saberes disciplinares que compõem as áreas, os coloca em constante diálogo, entre si e com os saberes próprios dos povos. Essa articulação de saberes e práticas também define a base da interculturalidade do curso.

A área de Letras e Artes insere-se no campo específico das Linguagens, incluindo estudos de línguas, de conhecimentos culturais e artísticos e de práticas corporais. Em que pese a proposta curricular propor a articulação dos saberes, quer através da interdisciplinaridade ou da interculturalidade, e apresentar uma descrição teórico-metodológica, de diretrizes e concepções gerais do curso, avaliamos que a definição de concepção de área ficou lacunar. Não há no PPP do curso a caracterização das três áreas, o que entendemos ser importante para nortear as disciplinas, inclusive na articulação dos conhecimentos específicos e caracterizar melhor o perfil do egresso.

Na etapa de Formação Geral, são oferecidas 02 (duas) disciplinas de língua portuguesa (Língua Portuguesa I e II), voltadas para discutir “noções linguísticas sobre o ensino de língua: o oral e o escrito, conceitos de gramática, aspectos gramaticais da língua padrão, aspectos estruturais do texto escrito, um gênero literário: mitos/lendas, conversão do oral no escrito” (UFAM, 2013).

São ofertadas ainda as disciplinas Línguas Indígenas na Amazônia, que lança um olhar sobre a “distribuição das línguas indígenas na Amazônia com enfoque na língua indígena da turma”; e Introdução à Língua Indígena, propondo a ampliação do conhecimento da “história da língua indígena da turma: origens, mudanças, interferências” (UFAM, 2013).

No que se refere aos aspectos culturais e artísticos, relacionados à formação em Artes, há a disciplina Expressão Cultural I, que busca explorar a "potência sinestésica da expressão cultural: a percepção sensorial, a expressão individual e grupal nas diversas linguagens que ocasionalmente sejam priorizadas

e na intertextualidade que a cultura coloca, expressão cultural, criatividade e criticidade” (UFAM, 2013).

Na **Etapa da Formação Específica**, é ofertada a disciplina Práticas Corporais, contemplando a “problematização da historicidade dos povos indígenas através das suas práticas corporais cotidianas do andar, correr, saltar, transportar, lançar, nadar, mergulhar, caçar e outras com características lúdicas, possibilitando a continuidade de expressões culturais através da valorização de seus rituais, da transmissão de valores e costumes para as novas gerações” (UFAM, 2013).

Na referida etapa, há mais 04 (quatro) níveis de disciplinas voltadas à reflexão sobre a Língua Portuguesa, abrangendo o estudo da “fonética e fonologia, morfologia, sintaxe e história social e linguística do português” (UFAM, 2013).

No campo da Língua Indígena, propõe-se o estudo em 04 (quatro) disciplinas, visando construir conhecimentos sobre “a fonética e fonologia. Morfologia com enfoque no sistema verbal da língua indígena da turma. Sintaxe e o sintagma na língua indígena da turma. Literatura oral. Narratologia” (UFAM, 2013).

Além das disciplinas específicas do estudo das línguas portuguesa e indígenas, há proposta da disciplina Línguas em Contato: Português e Língua Indígena, que contempla a discussão sobre: “Línguas em contato. Relações de contato entre a língua indígena e o Português: interferências mútuas no léxico, na morfologia, na sintaxe”.

Os estudos mais específicos sobre cultura e arte se realizam no contexto das disciplinas de Expressão Cultural, que exploram a reflexão sobre cultura, relacionando-a aos modos de ver e sentir, produzir e se relacionar com o mundo pelos sujeitos, pois, não há humanidade apartada das singularidades de sua produção cultural (GEERTZ, 1978; SEVERINO, 2001). Portanto, assim como os sujeitos se diferenciam entre si, em função de suas identidades e singularidade étnicas, o que implica pensar sobre os sentidos e significados que dão às suas experiências no mundo, as culturas por eles produzidas, apresenta-se igualmente diversificadas em formas, conteúdos e contextos de produção, e se operam num processo dinâmico, o que pressupõem transformação.

Pensar o currículo de formação para docentes indígenas, incluindo a proposição de estudos culturais e artísticos, implica na reflexão sobre seus aspectos na perspectiva da interculturalidade. Neste sentido, pretende-se articular

os saberes e fazeres próprios de cada povo, inserindo-os na dinâmica relacional com outros conhecimentos produzidos pela humanidade. Isso se diz, pois os fazeres artísticos se inserem nos processos de produção cultural de cada povo, e os acompanha ao longo da história.

Para Souza (2016, p. 65), a pintura, a dança, a escultura, a fabricação de objetos simbólicos, são produtos da criação humana, sendo a arte “resultado da subjetividade e do ato criador do homem, que transFORMA a natureza, corresponde à materialização do seu fazer e de suas escolhas, a partir do contexto cultural no qual está inserido”. Neste sentido, a produção artística é dinâmica, pois se produz numa ordem cultural, igualmente dinâmica, mas os sentidos atribuídos se diferem para cada grupo.

Silva e Vidal (2000) consideram que na produção material da arte nas sociedades indígenas, ou mesmo em outras culturas não ocidentais, não há preocupação somente com a contemplação estética da forma como ocorre na arte ocidental. O estético de sua produção está na busca pelo “belo” vinculado ao que é considerado “bom”, conforme citam esses autores:

O que é bonito é bom porque foi feito segundo as regras da cultura. Uma pintura facial é bonita quando reflete o estilo específico do grupo, o desenho certo usado pela pessoa certa, e que permite identificar essa pessoa como pertencendo a este grupo, participando de uma maneira integral da vida em sociedade [...] para os povos indígenas que usam pinturas corporais em sua vida cotidiana, a pintura é a própria roupa (SILVA e VIDAL, 2000, p. 374).

Nessa linha de compreensão das produções artísticas indígenas, Lagrou (2009, p. 11) comenta que “[...] não é porque inexitem o conceito de estética conforme os valores eurocêntricos que o campo das artes grega na tradição ocidental, que outros povos não teriam formulado seus próprios termos e critérios para distinguir beleza através de seus filtros culturais perceptivos”. Logo, o processo de atribuição de significados aos diversos fenômenos, manifestações ou produtos do gênero humano, é mediado por valores e visões de mundo dos sujeitos que os formulam, mais precisamente de sua cultura.

Apoiado em Benedict (1972), Laraia (1992, p. 69. 75) equipara a cultura a “lente”, por onde os indivíduos veem o mundo, alertando para o fato de que, “vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural”. Ao se introduzir um conteúdo sobre os modos de produção cultural e artística dos

povos indígenas, na perspectiva formativa desses sujeitos, é necessário não se analisar (ou avaliar) a partir dos parâmetros da cultura hegemônica, uma vez que a mesma opera numa lógica cultural diferente. “Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas”⁵⁷, mas podem colocá-las em diálogo.

Analisando a proposta das disciplinas de Expressão Cultural, observa-se que estão voltadas aos “aspectos diversos da expressão cultural de outros grupos sociais, relacionamento crítico com outras formas de Expressão Cultural dos povos latino-americanos e, particularmente, da Amazônia” e propõem a “releitura e reconstrução de cosmos estéticos diversos, dada a necessidade da relação com a cultura dos povos indígenas. Recriação da chamada Arte Universal, no sentido sinestésico/crítico” (UFAM, 2013).

Assim, entendemos que há potencialidade intercultural a ser implementada, embora consideremos que o espaço das mesmas no currículo proposto, em três disciplinas, é discreto para o que se dispõe. Esse aspecto, no entanto, deve e pode ser relativizado, quando os estudos e práticas desenvolvidas no contexto dessas disciplinas se articulem com as de outras, promovendo a interdisciplinaridade em todo o processo do curso, conforme previsto no PPP, evitando uma abordagem que se esgote na conclusão das horas destinadas para essas discussões no curso.

Consideramos, ainda, que nas disciplinas sobre Pesquisa em Letras e Artes e Cotidiano do Professor Indígena, os aspectos artísticos, tipificados nas culturas material e imaterial de cada povo, ficam invisibilizados, e a língua ocupando as discussões das disciplinas, que poderiam se abrir às perspectivas da produção artística que compõe a base material e imaterial da tradição cultural dos alunos. As disciplinas desse eixo objetivam realizar o “levantamento sociolinguístico, [...] pesquisa lexical, a partir da pesquisa e das análises feitas” (UFAM, 2013).

Para organizar as pesquisas realizadas, a Matriz Curricular reserva a disciplina Oficina III - Sistematização Final e Apresentação das Pesquisas da

⁵⁷ Análise do autor, a partir dos conceitos de Benedict (1972).

Grande Área de Letras e Artes, ofertada na última etapa e destinada para a “sistematização final, elaboração de relatórios e produções diversas ligadas às pesquisas na grande área de Letras e Artes e apresentação dos resultados das pesquisas” (UFAM, 2013).

Nessa mesma linha, há a disciplina Estágio III, destinada a Elaboração, desenvolvimento e socialização de projetos e relatórios escolares de ensino-pesquisa, relacionados às áreas específicas de formação/atuação dos licenciandos e a disciplina Libras.

A apresentação da estrutura dos conteúdos que são mobilizados nos estudos da área de Letras e Artes representam proposta significativa para a implementação de um projeto de formação, que articula saberes da linguagem humana em suas diversidades. No entanto, os princípios da interdisciplinaridade e da interculturalidade ainda precisam de espaços para se materializarem no curso e responder aos objetivos centrais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário avançar na inserção de algumas discussões na área de Linguagens do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas da UFAM, visando à diminuição da distância entre as epistemologias ocidentais linguísticas e as epistemologias indígenas, para ser definido o que realmente é relevante nesse processo de formação linguística dos docentes indígenas, que no Amazonas apresenta-se de variadas formas, conforme a relação de contato estabelecida com a sociedade envolvente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEDICT, R.. *O crisântemo e a espada*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BRASIL, *Decreto nº 6.861*, de 27 de Maio de 2009 – Dispões sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnopedagógicos e dá outras providências, 2009.

LAGROU, Els. *Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*. Belo Horizonte: C/ Arte, 2009.

LARAIA, R. *Cultura: Um conceito antropológico*. 6ª edição. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro: 1992.

SANTOS, J. N.; SANTOS, R. F. M. dos. Currículo, Didática e Formação Específica para Professores Indígenas. *Atas do XI CQC/VII CLBQC*. Braga: Portugal, 2014.

SEVERINO, A. J. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, A. L. da e VIDAL, L. O sistema de objetos nas sociedades indígenas: Arte e cultura material. GRUPIONI, L. D. B e SILVA, A. L. (org.). *A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 3ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; UNESCO, 2000.

SOUZA, M.V. Diversidade Cultural e Ensino de Arte: articulações teóricas no campo do currículo. CASALI e CASTILHO (orgs.). *Diversidade na educação: implicações curriculares*. São Paulo, EDUC-PUC/SP, 2016.

UFAM/PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO e REGULAMENTAÇÃO. *Licenciatura Formação de Professores Indígenas*. Faculdade de Educação. Manaus, 2013.

- LI -**POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR:
UMA ANÁLISE CURRICULAR E ESTRATÉGICA A
PARTIR DA PRÁTICA DO PROFESSOR**

José Salinas Reginaldo

INTRODUÇÃO VS CONTEXTUALIZAÇÃO

*“A utopia continua dando sentido à vida e a educação,
e a partir dela avaliamos o mundo que nos rodeia”.*

SACRISTAN (2000)

O presente trabalho é o resultado das reflexões permanentes ao nível do quotidiano académico, no qual nos propusemos no mesmo contexto, a analisar as práticas curriculares e estratégias de inclusão usadas pelos professores no atendimento aos alunos especiais nas práticas educativas. Portanto, neste percurso, tivemos como suporte, por um lado, as abordagens teóricas sobre os estudos curriculares (inclusão e diversidade) e as políticas educativas nacionais, para atender de forma particular a complexidade no contexto escolar. Pretendemos também, destacar as ideias das diferentes “vozes”, ou seja, especialistas e políticos, no âmbito das suas estratégias e orientações das práticas curriculares em diferentes níveis do processo educativo (macro, meso e micro) e, por outro, analisar as “tais” práticas/técnicas usadas pelos professores e demais profissionais com vista a garantir uma aprendizagem e inclusão significativa deste grupo, sempre tomando em consideração os grandes momentos e paradigmas das políticas educativas e curriculares.

A discussão sobre as abordagens descritas acima, trazem sobretudo, as diferentes propostas teóricas que possam atender de forma efectiva a implementação das estratégias da inclusão e diversidade no contexto escolar. Para isso, os autores recorrem de forma permanente aos diferentes paradigmas e teorias que são acomodados em função de cada contexto e ciclo de aprendizagem, consciente que toda a prática de inclusão educativa deve mover-se em torno do currículo em acção.

Todavia, no seu mais amplo contexto, a apreensão centra-se nas questões da diversidade, adaptação e nas estratégias de inclusão educativa, preocupando-se com as inovações trazidas pelas directrizes curriculares (decisões-macro) e pelos professores na escolarização de alunos com Necessidades Especiais (decisões-micro *versus* práxis).

Das abordagens e debates permanentes, as “vozes” são unânimes no que tange o “emergir”, ou seja, o abandono dum modelo educativo tradicional e determinista baseado no défice entre a legislação educacional e a prática de inclusão curricular ao nível meso e micro. E, em substituição, destes, optou-se por um “modelo” com princípios e uma filosofia vinculada ao pós-modernismo, que no contexto real, privilegia a procura de alternativas de acções educativas baseadas na inclusão e diversidade. Este “modelo”, num contexto micro, oferece aos professores e os alunos as possibilidades de desenvolverem uma dinâmica sustentável e viável, por um lado e, por outro, o espírito de proactividade e produtividade na escola, isso é, de criatividade e inovação no processo das práticas educativas.

Na visão das organizações internacionais, como a UNESCO (1994), defendem o princípio fundamental da escola no contexto da inclusão preconizando

“(...) que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades (...). Escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades da diversidade de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado nas estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (...)”.

No contexto da inclusão e diversidade, na acepção do BERRO (2008), o aluno apresenta determinadas necessidades no desenvolvimento da aprendizagem e, que as mesmas devem ter um acompanhamento com vista a garantir aprendizagem significativas e melhor integração no contexto social e académico. Portanto, os demais profissionais e actores que lidam com estes alunos devem tomar em consideração também as orientações emanadas na Declaração de Salamanca e outras subsequentes, UNESCO (1994) no sentido de respeitar a inclusão e a diversidade e quiçá, facultar a integração efectiva em todo o processo. Isto pode passar por tentar compreender o enfoque, podendo, despertá-lo para uma maior e efectiva interacção com os demais, se é aceite com a sua “deficiência”, integrando-o em actividades escolares sem limitações.

Visivelmente, nos dias de hoje, sente-se que os modelos curriculares e contemporâneos de educação estão virados claramente para a inclusão e diversidade e, que os mesmos, orientam-se na base das abordagens do pós-modernismo, recorrendo a etnografia⁵⁸. Mais, na práxis, por sua vez, ressentem-se também, limitações permanentes que possam garantir uma melhor aplicação das estratégias curriculares na base da aceitação-flexível com vista a dar respostas significativas aos alunos.

Sob ponto de vista mais evolutivo do processo educativo, algumas “vozes”, insistem, como propostas flexível, no uso/prática de estratégias que requerem também a aplicação de adaptações curriculares necessárias para atender a inclusão e a diversidade, com vista a reforçar, procurar compreender e interpretar o pós-modernismo. Tal pressuposto, passa por responder o processo de inclusão efectiva em todos os contextos e não apenas no escolar.

CORREIA (2008: 19), destaca a necessidade de se dispor recursos adequados e necessários para responder a uma inclusão significativa de alunos com NE e com diferentes especificidades na base de uma metodologia possível e/ou praticável e flexível, contando, outrossim como suporte permanentes das famílias. Na base desse pressuposto, estamos cientes que a EE e a inclusão podem se unir no contexto da diversidade e de desenvolvimento curricular com o objectivo de permitir uma educação e uma inclusão na vida em sociedade, de forma independente e com sucesso, dando assim, respostas mais significativas.

Autores como AFONSO (2007)⁵⁹ complementa, destacando a necessidade das chamadas escolas inclusivas apostarem na formação e desenvolvimento contínuo dos professores⁶⁰, virada numa educação de

⁵⁸ “[...] a etnografia, é uma palavra que vem do grego “*graf* (o)” e significa escrever sobre um tipo particular - um “*etn* (o)” - , ou uma sociedade em particular Etnografia significa, pois, escrever sobre outras pessoas ou sobre determinados grupos sociais, com o objectivo de compreender as relações entre eles [...]”⁵⁸ MATTOS (2003) *apud* CORREIA (2008).

⁵⁹ Cf. UNESCO e PNUD, saberes e práticas de educação: recomendações para a construção das escolas inclusivas (2006).

⁶⁰ Entendemos a questão da “formação continuada de professores” como sendo um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à actividade profissional, realizado após

igualdade e cidadania. As teses acima, comungam de forma directa e muito particular com a finalidade do foco da proposta da abordagem.

Em consonância com as novas abordagens no campo da EE, foi implementado, em Moçambique, o programa de escolas inclusivas (1998), respondendo, assim, às recomendações da Declaração de Salamanca (1994) no âmbito de construção de escolas hegemónicas e inclusivas por parte dos Governos e dos Estados-membros da UNESCO. Neste processo, foram redefinidas, no Sistema Nacional de Educação de Moçambique (SNE), as estratégias de inclusão até então adoptadas de modo a melhor responder as necessidades do grupo de alunos com NE junto das classes regulares.

Na visão do Estado moçambicano, a criação das escolas inclusivas, baptizadas como “Centros de Inclusão” surge para reforçar e garantir a aprendizagem dos alunos com NE, podendo estes adquirirem competências básicas e sustentáveis para a responder as dinâmicas da sociedade⁶¹.

A proposta acima, poderá ter condicionada a promulgação do Diploma Ministerial nº 191/2011 de 25 de Julho do Ministério da Educação - artigo 1, ponto 1, que cria Centros de Recursos de Educação Inclusiva⁶².

A proposta de levar a cabo esta abordagem, espelha-se nas práticas dos professores na inclusão de alunos com NE, reforça-se pelo facto de novos “autores” da inclusão e diversidade se insurgirem em face dum forte clima de crítica e (in)conformismo acerca das práticas educativas, principalmente no tange a construção de uma aprendizagem significativa de alunos com NE e os recursos didáticos disponíveis para o efeito.

No entanto, ao buscar atender o desafio, estava-se ciente de que os problemas de aprendizagem desses alunos são contextuais e, que, geralmente, têm lugar no ambiente da sala de aulas e nas práticas educativas onde se verifica a influência da estrutura curricular e das estratégias pedagógicas utilizadas pelo

uma determinada formação inicial, com o objectivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

⁶¹ Idem.

⁶² Cf. BOLETIM DA REPÚBLICA, I SÉRIE – NÚMERO 29; 4º SUPLEMENTO.

professor. Portanto, a prática mostra que os alunos com NE em particular revelam limitações de aprendizagem e integração nas chamadas práticas educativas e curriculares, as quais tornam-se obstáculos no contexto escolar e social. Este cenário gera por parte dos professores que lidam com estes alunos uma angústia e incerteza, principalmente ao nível das condições criadas para atendê-los.

Diante das incertezas e aflições manifestadas pelos autores e profissionais, considerando também as orientações e recomendações da UNESCO (como um direito), em que a práxis professor docente é dos indicadores chaves para o sucesso da inclusão, levantamos a seguinte pergunta de partida:

- Que estratégias curriculares e de inclusão estão sendo usadas pelos profissionais para a concretização efectiva das aprendizagens de alunos nas práticas educativas?

Assim, centramo-nos em identificar e descrever as políticas, as práticas curriculares e estratégias usadas pelos professores para inclusão e aprendizagem de alunos na sala de aulas. A descrição, vai culminar com uma análise-reflexiva tendo em conta, o entendimento filosófico-curricular face as estratégias e/ou metodologias colocadas em práticas pelos professores com vista a atender a complexidade de inclusão na diversidade escolar.

No âmbito dos procedimentos metodológicos, para alcançarmos o objectivo definido, usaremos a revisão-bibliográfica com suporte de documentos e dispositivos legais, pois permitirá, o aprofundamento de uma análise qualitativa das dimensões curriculares e estratégias usadas pelos professores nas práticas de inclusão.

Conceitos-chave

Actualmente, as discussões sobre a educação no contexto da inclusão, tem delegado ao currículo o papel chave na resolução dos problemas emergentes das relações educacionais, ainda que tal cometimento esteja aquém das especificidades curriculares, e também do próprio espaço escolar. Ciente, que o conceito de “*currículo*” foi e continua sendo relativo e alargado pelos diversos paradigmas e concepções que se debruçam sobre ele, sempre, cada

pesquisador/estudiosos procurando trazer e propor, um conjunto de acções e medidas, querendo, contudo, responder às políticas, definições, estratégias, os objectivos, conteúdos e as práticas educativas.

Conceito do “Currículo”

Estamos cientes que o conceito de “currículo”, é relativo, por este se vincular aos modelos epistemológicos existentes no contexto educacional, na base de um pensamento “trans-ocidental” que tratam sobre o processo e as políticas. Daí que, nesse estudo, o conceito do “currículo” vai ser abordado alicerçando-se das percepções unânimes dos demais actores no campo educativo. Entretanto, iniciamos dando ênfase a sua etimologia, como sendo, o termo que provém da palavra latina “*scurrere*”, correr, e refere algo em curso GOODSON (1995: 31) *apud* AFONSO (2007). O “currículo” surge no âmbito do tratado educacional, numa época em que a escolarização estava se transformando em “actividade de massa” (idem). No seu sentido lato, percebe-se assim a articulação entre o “currículo” e a escola e as diferentes pretensões, quer por um lado, “realísticas” educacionais e, por outra, “inovadoras” sempre suportado por teorias educacionais.

Na actualidade, a conceptualização do “currículo” torna-se mais abrangente e, na acepção do SACRISTÁN (2000: 34), o “currículo” constitui

[...] um projecto selectivo de cultura, cultural, social, político, diversificado, inclusivo e administrativamente condicionado, que preenche a actividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada [...].

Para SILVA (2007: 150) o “currículo” é compreendido também enquanto elemento formativo de identidade na diversidade, extrapolando os conceitos tradicionais da modernidade, sendo ainda que,

[...] o “currículo” tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram; o “currículo” é lugar, espaço, território; é a trajectória, viagem, percurso; é considerado texto, discurso; é todavia, documento de identidade escolar [...].

Nesse âmbito, surge a escola moderna, com uma grande contradição a tradicional, buscando, por sua filosofia, na superação das diferenças a

[...] criação de um “currículo” não fragmentado e flexível, capaz de atender as diversidades e a inclusão no espaço escolar, com estratégias viradas as práxis para a reprodução do conhecimento.

É com essa característica contraditória e dialéctica, que o “currículo” e a escola se desenvolveram nos últimos tempos⁶³ [...].

Políticas Educacionais e a Educação Inclusiva

A educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Significa isso, que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas educacionais dizem respeito à educação escolar (SAVIANNI: 1991).

Partimos do pressuposto que a educação é algo que vai além do ambiente escolar. Portanto, a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas educacionais. Dai, as políticas educacionais dizem respeito às decisões do Governo que têm acontecimentos no contexto escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como: construções das infraestruturas, contratação e gestão de carreira dos profissionais, formação contínua dos profissionais, matrizes curriculares, gestão escolar, inclusão, diversidades, etc (idem)⁶⁴.

A diversidade Vs inclusão no contexto escolar

Trazemos os dois conceitos que actualmente fazem parte dos debates permanentes em torno das preocupações da educação contemporânea. Em relação a “*diversidade*”, esta, é definida na acepção do SACRISTAN (2000) como

[...] proposta relacionada com as aspirações dos povos e das pessoas à liberdade para exercer sua autodeterminação; a diversidade é também vista como uma estratégia para adaptar o ensino aos estudantes [...].

No contexto das políticas curriculares, a “*diversidade*” surge como uma questão de direito, constituindo uma forma de entender a educação, ao tempo em que alimenta os seus objectivos, a organização das instituições escolares e a estrutura do próprio sistema de ensino; a “*diversidade*” age no sentido de orientar

⁶³ OLIVEIRA (2007) e GADOTTI (2003).

⁶⁴ Cf. FORQUIN (1993).

e organizar a prática educativa, dotando-a de conteúdos e de uma visão crítica para entender a estratégia de inclusão na sociedade e os vínculos sociais que a constroem; é, pois, uma cultura que a educação é solicitada a tornar possível as acções educativas praticáveis. Hoje, a diversidade é um termo ambíguo, sendo, todavia, destacada como presente, nas políticas curriculares, no âmbito da sua relação com as estratégias de implementação do currículo face às demandas dos movimentos e grupos sociais que lutam pelo reconhecimento e valorização da sua identidade.

Por outro lado, encontramos o conceito de educação inclusiva, que tem sido imposto frente ao sistema educacional, se apresenta através da justificativa de valores que contemplam a solidariedade, direitos iguais, contudo, não é suficiente para uma implantação da inclusão. Portanto, o princípio fundamental da inclusão é a valorização da diversidade. Mas, na prática, o que se verifica é a dificuldade dos alunos incluírem-se na escola padrão, em virtude do preconceito daqueles que defendem uma ideia lógica (MOREIRA, 2000).

ESTUDOS CURRICULARES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS SOBRES E AS ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO

O trabalho que pretendemos desenvolver é numa perspectiva sobre os estudos curriculares, entendido como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processo de transformação dentro das actividades da “educação”. Entretanto, as condições de desenvolvimento da realidade curricular, no geral, não podem ser entendidas de forma isolada, mais sim de forma articulada e sustentável ao nível da dimensão das políticas educativas. É com esse propósito e de forma particular, que procuramos descrever alguns posicionamentos teóricos tendo como foco a educação inclusiva e outros elementos da diversidade que garantem uma aprendizagem justa e significativa.

Ao longo da história surgiram diferentes concepções de currículo. Tais concepções trazem de forma implícita diferentes teorias de justiça social, onde, a riqueza dos estudos curriculares, trazem consigo um carácter conflitual em volta das abordagens face as diferentes concepções epistemológicas; possibilita ainda, ampliar o conhecimento de seus desdobramentos para o grande desafio das práticas educativas (olhando o currículo ao nível micro) e, ainda, torna viável os diálogos possíveis e permanentes entre as diferentes tendências curriculares.

A intenção “contextual” do estudo na base dos autores, será em busca de um repensar das fases ou processos fundamentais por meio dos quais o currículo inclusivo se conforma como prática realizada em determinado contexto. Portanto, verifica-se que a qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com o tipo da diversidade que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado através das práticas e dos códigos que traduzem em processos de aprendizagem para os alunos PACHECO (2006). Daí, que o princípio da pedagogia local, deve resgatar em seus discursos os conteúdos da diversidade para relativizar as formas e os códigos, uma vez que também se fazem o mesmo com os conteúdos escolares. Para isso, nos parece fundamental observar, na medida das nossas possibilidades, as particularidades do contexto.

SACRISTAN (2000) faz inferência as questões relacionadas com a dinâmica da estrutura escolar e, que a mesma deve estar sempre preparada para atender as adversidades de qualquer natureza, propondo conteúdos e estratégias práticas, capazes de agirem em função da complexa mudança de inclusão. Acrescenta ainda que os as abordagens ao nível das políticas e reformas curriculares trazem, também, consigo certas transcendências, principalmente quando em nossa tradição, pela história de controle sobre a educação, inclusão e a diversidade que nela se distribui, as decisões sobre o currículo tem sido património de instâncias administrativas que o monopolizaram um campo que, nesta sociedade, sob a democracia, deveria ser proposto⁶⁵. No mesmo âmbito, a política administrativa do currículo tem garantido o esquema de pretender mudar o código e a prática educativa na base da modelação de ideias e princípios pedagógicos nas disposições administrativas⁶⁶.

⁶⁵ A prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito haver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado. Quando os sistemas escolares estão desenvolvidos e a sua estrutura bem estabilizada, existe uma tendência a centrar nos currículos as possibilidades de reformas qualitativas em educação com vista a atender os permanentes desafios (idem).

⁶⁶ Cf. (PACHECO, 2006).

O Currículo: cruzamento das práticas educativas

Partindo do conceito do currículo como a construção da prática social, SACRISTAN (2000), reitera a necessidade de se continuar a análise dentro dos parâmetros em que o currículo estiver em acção, principalmente na prática educativa. Portanto, para o autor destaca que

“[...] nenhum fenómeno é indiferente ao contexto no qual produz e o currículo se sobrepõe em contextos que se dissimulam e se integram uns aos outros, conceitos que dão significados às experiências curriculares obtidas por que delas participa [...]”.

Para GADOTTI (2000: 79), conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de acções intervêm em sua configuração, que processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se figura dentro de um sistema de interações e diversidades (cultural e social), que é um universo construído não natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder para constituí-la. Portanto, significa que uma concepção processual do currículo nos leva a observar seu significado e importância real como resultado das diversas operações paradigmáticas às quais lhe dão forma e estrutura interna, destacando aspectos como o enquadramento político e administrativo, divisão das decisões, planificação e modelo, tradução em materiais, avaliação dos seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc. Significa também, que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo de diversidade requer prestar atenção às práticas curriculares e administrativas (idem).

Portanto, SACRISTAN (2000) reitera o facto do currículo modelar-se em função do contexto de cada sistema educativo como princípio fundamental para atender as demandas das diversidades no processo da inclusão. Ainda, destaca determinadas responsabilidades dos professores e alunos no alinhamento das políticas definidas para garantir a implementação ao nível das práticas educativas, podendo, estes, garantir um significado real do currículo diversificado. O autor compreende as dificuldades e preposições que o sistema educativo “escola” enfrenta em todos os contextos da diversidades para produzir e introduzir mudanças nessa dinâmica em busca da justiça. Porém, remete a uma outra forte responsabilidade ao Estado, no que tange a garantia das condições mínimas que acomodam a diversidade na base de paradigmas da pós-

modernidade que aborda aspectos da proactividade, espírito crítico, inovações de todos os envolventes no processo da diversidade escolar. Só assim, a prática da diversidade na escola será mais do que real⁶⁷.

O currículo e as práticas de inclusão como resposta à diversidade

- visão da pós-modernidade -

Na era da globalização em que vivemos são fortes as pressões que se exercem sobre a escola, quer no sentido de a tornar mais competitiva no que respeita à qualidade da aprendizagem, quer tornando-a mais humanizada e inclusiva, a fim de que da sua acção resulte uma maior democratização e justiça social como factor chave para garantir e responder a implementação da política educativa “o currículo”.

Portanto, ciente das limitações e problemas complexos, caso da formação adequada e contínua dos professores e dos recursos para atender de forma específica e variada, a mudança não se concretiza facilmente, como o revela o que se têm passado em vários sistemas educativos.

Nisso, surgem questionamentos do tipo, como a educação escolar poderá responder às pressões e paradoxos criados pela diversidade e globalização? O grupo dos pesquisadores⁶⁸ da área de educação no âmbito da justiça social e humana, destacam a questão das práticas educativas e as estruturas que persistem nas nossas escolas, apesar dos (des)ajustadas, e as várias inovações que buscam responder às novas necessidades tem originado “sempre” as tensões,

⁶⁷ SCHUBERT (1986) citado por SACRISTAN (2000) considera que “representar o currículo como um campo de pesquisa e de prática, necessita concebê-lo como algo que mantém certas interdependência com outros campos da educação”.

⁶⁸ TADEU DA SILVA (1999), PINAR (2006) e (MOREIRA (2000).

resistências e os dilemas que perturbam e ofuscam o sentido da mudança, dificultando a gestão de todo processo educativo⁶⁹.

O CURRÍCULO INCLUSIVO COMO ALTERNATIVA ADEQUADA NA ESCOLA REGULAR

Nesta etapa apresentar-se-á a ambiguidade do conceito do currículo inclusivo na sua complexidade, de forma particular, uma abordagem ao nível do processo de inclusão⁷⁰. Portanto, a experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a Escola Regular (ER) que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva.

Podemos dizer que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, conceitos com o rosto de uma literacia emocional agradável, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática. A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana CORREIA (2005)⁷¹. Por isso,

⁶⁹ MOREIRA (2000) destaca no âmbito das reformas das políticas curriculares, a sua transição para a nova era criam implicações deveras significativas que importa destacar, o papel da escola e do professor no processo de inclusão das diversidades internas com foco nas práticas educativas.

⁷⁰ Destacar-se-á também as abordagens ao nível das políticas e visões das Nações Unidas. Numa apreciação com vista a compreender as formas da definição da filosofia do currículo inclusivo em diferentes contextos face a diversidade.

⁷¹ Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social". CÉSAR (2003: 119).

muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com NE. A análise destes conceitos demonstra que a Educação Especial se assume como um sistema de ajudas, recursos e apoios postos a disposição de todos e cada um dos alunos que ao longo do seu processo de escolarização necessitem, por qualquer motivo, dos seus serviços para atingir as metas educativas MOREIRA (1998) e CORREIA (2005: 30).

Estes conceitos evidenciam a oferta de serviços especializados na escolarização de crianças com NE. Contudo, a ênfase é dada aos meios e processos educativos desenvolvidos nas escolas regulares.

A Declaração afirma que:

“durante os últimos quinze ou vinte anos, tem se tornado claro que o conceito teve de ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja por que motivo for” (UNESCO, 1994).

Daí que CORREIA (1999) e KIRK & GALLAGHER (1996) definem criança com NE, como sendo aquela que difere da criança típica ou normal. Tais diferenças devem ser suficientemente notáveis a ponto de requerer a modificação das práticas escolares, ou por necessitar serviços de educação especiais, para possibilitar o desenvolvimento do aluno até a sua capacidade máxima.

O desafio do professor na implementação da inclusão na Escola Regular

Mais de uma visão baseada nos aspectos de “deficiência” dá ênfase aos recursos e estratégias educacionais adicionais que devem ser postas a disposição dos alunos com NE de modo a que a sua aprendizagem possa decorrer em função das suas reais possibilidades através de ajustamento da prática educativa.

Nesse sentido e reafirmando a ideia de inclusão, MIRANDA (2005) considera importante que se visualize a EE, a inclusão e a diversidade em interação permanente como um todo que facilita a aquisição de aprendizagens por meio de uma metodologia flexível do currículo manuseada pelo professor. De realçar que todos os pressupostos acima arrolados, devem, na óptica do BAUTISTA (1997), cumprir com o estipulado na grelha curricular, dado a possibilidade, sempre do professor modificar, flexibilizar e mobilizar em função dos recursos existentes, sempre olhando na perspectiva do aluno poder interagir

e aprender. O papel dos professores devem e sempre passar por ter um conhecimento de base e específico para atender a interação do currículo incluso, quiçá, estar devidamente informado de tudo o que se passa ao seu contexto escolar e social do aluno. No contexto escolar o currículo e professor devem assegurar-se as possíveis modificações nas práticas educativas.

Pressupostos de base para aceitação da inclusão na Escola Regular

- um desafio permanente -

[...] Respeitar a diversidade e as diferenças constituem pressupostos de base para sucesso da filosofia de inclusão [...] ⁷².

Para esta abordagem, fica evidente nos comentários de vários autores como CORREIA (2008); BAUTISTA (1997) e KARAGIANNIS et al (1996)⁷³ que a questão da aceitação dos educadores em relação a estratégia de inclusão de alunos com NE passa pelo acompanhamento permanente junto a comunidade. E, por outro lado, que a inclusão destes faz com que os próprios profissionais das Escolas Especiais (EE) percebam que estes são capazes de participar activamente das tarefas escolares⁷⁴.

Na verdade, se adoptarmos por um currículo inclusivo, estaremos a garantir a inclusão e desenvolvendo um trabalho preventivo, contribuindo assim, em direcção às várias metas definidas pela política, talvez utópicas, da equiparação de oportunidades, o que significa preparar a sociedade para receber atender a inclusão no meio da diversidade.

⁷² Salienta CORREIA (2008).

⁷³ Estes mencionam as vantagens resultantes pela prática da inclusão dando maior enfoque as interações estabelecidas entre os alunos numa escola inclusiva.

⁷⁴ Cf. MIRANDA (2005).

Na base dos comentários acima, podemos inferir que, a inclusão contrapõe-se à exclusão, na medida em que a escola inclusiva possibilita aos alunos a interação, cooperação e o respeito pela diferença, eliminando os aspectos negativos da exclusão, que por vezes estão presentes nos alunos que vivem no ambiente de isolamento.

Ciente que o currículo e a gestão curricular na escola inclusiva, apresenta actualmente uma concepção que permita aceitar ao concebê-los apenas como o conjunto dos conteúdos a ensinar e a fazer aprender. Essa concepção adequa-se a uma escola que tem por intenção única de instruir. Ao se reconhecer que a escola existe, também para formar e educar, aceita-se que o currículo compreende, para além desses conteúdos e actividades desenvolvidas fora do contexto das escolas – chamados pressupostos da diversidade e gestão do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condição do sucesso das políticas de inclusão e da diversidade é garantir uma preparação técnica e adequada aos profissionais que lidam com este grupo de alunos. Dai que a escola inclusiva encontra-se perante o desafio de responder com efectividade uma população escolar cada vez mais heterogénea onde se adopte um modelo/paradigma de atendimento adequado a cada tipo de cenários e necessidades. Neste contexto, consideramos os professores como um elemento chave de todo o processo, sobre o qual recaem responsabilidades acrescidas na concretização da filosofia inclusiva.

Na base desse pressuposto, emergem algumas vantagens no processo da inclusão de alunos nas práticas educativas. Destas, as práticas da inclusão de alunos na sala de aula (inclusiva ou especial) passam pela aceitação e adaptação perante a diversidade e, ficamos cientes que esta conquista é pelo facto dos professores possibilitarem uma excelente colaboração em vários níveis, respondendo assim, os princípios de inclusão na base das políticas educativas e curriculares prescritas.

Partindo do conceito do currículo como a construção da prática social, reitera-se a necessidade de se continuar a análise dentro dos parâmetros em que o currículo estiver em acção, principalmente na prática educativa tendo em consideração o contexto da diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Maia. *Lutar contra o insucesso escolar*. S/ed. Lisboa: Horizontes, 2007.

ALMEIDA, A. S. (Org.). *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

BAUTISTA, M. *Processo de inclusão é um Processo de Aprendizado*. 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 1997.

BOLETIM DA REPÚBLICA. *Diploma Ministerial nº 191/2011* de 25 de Julho, 2011.

BOLETIM DA REPÚBLICA, *Diploma Ministerial nº 58/2003*, de 4 de Junho, 2003.

BOLETEIM DA REPÚBLICA, I SÉRIE – NÚMERO 29; 4º SUPLEMENTO.

CARDOSO, M. *Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão - uma longa caminhada em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

Constituição de 2004 da República de Moçambique, no seu Artigo 35.

Conselho de Ministros – Resolução 8/95, de 22 de Agosto.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. *A Declaração de Salamanca sobre princípios*. Política e Prática em Educação Especial, 1994.

CORREIA, L. M. *Dificuldades de aprendizagem de alunos surdos: o que são?* S/ed. Porto: Porto Editora, 2008.

Diploma Ministerial nº 8/95, de 22 de Agosto que Aprova a Política Nacional de Educação; I Série número 41.

Diploma Ministerial nº 191/2011 de 25 de Julho do Ministério da Educação.

FONSECA, V. *Uma introdução à contrariedades de inclusão*. Lisboa: Editorial Notícias, 1984.

LEI nº. 4/83, de 23 de Março sobre o SNE.

LEI nº 6/92, de 6 de Maio. Este último reajusta o quadro geral do SNE e adequa as demais disposições nela contida. I Série, número 19.

MOREIRA, António Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. S/ed. São Paulo: CORTEZ: 1994.

MOREIRA, António Flávio (org). *O currículo como política cultural e a formação docente: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2ª Edição. Petrópolis: VOZES, 1998.

MOREIRA, L.C. *Currículo em Educação Especial: tendência e debates*. Educar, Curitiba. Editora, 2009.

PACHECO, José Augusto. *Curriculares e Paradigmas*. S/ed. Porto: EDITORA, 2008.

PACHECO, José Augusto. *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora, 2006.

PACHECO, J. A. (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, 2000.

PINAR, William F. *O que é a Teoria do Currículo?* S/ed. Porto: EDITORA. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo – uma reflexão para a prática*. 3ª Edição. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: introdução às teorias do currículo*. 2ª Edição, Belo Horizonte: AUTÊNTICA, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 25ª ed. São Paulo: CORTEZ/AUTORES ASSOCIADOS, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo e Identidade Social: Novos Olhares*. XVIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Caxambu (MG), 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: AUTÊNTICA, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

- LII -**PERFIL DE ENSINO ATIVO NO CURRÍCULO DA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA NO AGRESTE DE PERNAMBUCO**

José Renato dos Santos Silva
Dra. Kátia Silva Cunha
Dra. Kátia Calligaris Rodrigues

INTRODUÇÃO

A reflexão e análise sobre os papéis do professor e do aluno são algumas das tarefas mais necessárias nos cursos de formação inicial de professores. Para Martínéz-Cocó et. al. (2007) essa análise não é uma tarefa fácil, "já que há uma série de novas exigências ao professorado, oriundas das novas demandas sociais e institucionais" (p. 50), onde o professor ceda, aos estudantes, o seu papel central, de modo que eles assumam a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Essa nova configuração no processo de ensino é o processo crucial para aquilo que a literatura chama de aprendizagem ativa.

A formação de professores, no entanto, ainda não contempla princípios, métodos ou estratégias voltadas para uma aprendizagem ativa. Segundo Borges (2010), o modelo de formação (inicial e continuada) de professores "ainda é centrado no professor formador, com foco exclusivamente no ensino por transmissão com alta base teórica, no qual o estudante (ou professor) em formação assume um papel passivo na aprendizagem" (p. 57).

Compreendendo a importância dessa temática, realizamos um estudo sobre o perfil de ensino ativo que envolve o currículo de formação de professores em ciências e matemática, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das licenciaturas em Física, Matemática e Química no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A escolha do Campus Agreste como locus de pesquisa é estratégica, por se tratar de um campus novo, fruto da Política de Interiorização das Universidades Federais, e que criou o primeiro Núcleo de Formação Docente (NFD) para abrigar todos os profissionais necessários para a formação do professor da Educação Básica, por

certo uma ideia arrojada dentro do cenário nacional no que concerne às estruturas dos cursos de Licenciatura.

APRENDIZAGEM ATIVA, ENSINO ATIVO E AS DIRETRIZES OFICIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entre outras características, uma aprendizagem pode ser chamada de ativa quando promove um maior grau de autonomia e responsabilidade nos estudantes; uma mudança nos papéis do professor e do estudante, um foco maior no estudante e em como ele aprende; o fomento da participação dos estudantes, tomada de decisão, descobrimento; o desenvolvimento de capacidades intelectuais e profissionais, o trabalho contextualizado, motivador, significativo e em grupos, a busca de um conhecimento mais profundo da informação; a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes; uma aprendizagem construtiva, situada e social; a curiosidade, criatividade, pensamento crítico; um sentimento de pertencimento ao processo de aprendizagem, aprendizagem autorregulada e uma avaliação diferenciada e formativa (GREUS, 2008; ÁLVAREZ et. al. 2009; VALDIVIA, 2010; BAKIR, 2011; BERBEL, 2011; COBOS et. al. 2011; PAGÁN, RUS e SÁNCHEZ, 2011; BERGH, ROS e BEIJAARD 2013; FERNÁNDEZ et. al. 2013).

Esse conjunto habilidades típicas da aprendizagem ativa, para serem desenvolvidas, necessitam de estratégias e objetivos específicos de ensino. Assim Neri de Souza e Bezerra (2013), argumentam que para estimular uma aprendizagem ativa, é necessário o correspondente ensino ativo, onde o professor “desenvolva estratégias de ensino fundamentadas em atividades que envolva os estudantes no questionamento das proposições, na busca por possíveis respostas, na reflexão de suas opções na resolução de problemas dos propostos” (p. 18). Na visão dos autores, o ensino ativo define-se “pela redução da exposição conteúdos sob a forma de palestra, com ênfase na ação dos estudantes, orientados pelo professor, na resolução das problemáticas apresentadas” (idem, p. 18).

Uma das condições para que o ensino ativo ocorra é, segundo Neri de Souza e Bezerra (2013), adequar as necessidades dos estudantes aos objetivos de aprendizagem. É a partir daí que acontece a mudança nos papéis do professor de dos estudantes, pois há a necessidade de compartilhar ideias e o professor deixa

de ser o provedor de informações e passa a ser um consultor, um gerenciador e facilitador das aprendizagens.

A importância da discussão do ensino ativo para uma aprendizagem ativa se torna evidente cada vez mais, no momento em que os documentos curriculares nacionais e estaduais em ciências e matemática da educação básica requerem que o professor (e a escola) atualize as formas de ensino. Essa necessidade de atualização nos processos de ensino e aprendizagem surge porque “as formas de aprender e ensinar são parte de uma cultura que todos devemos aprender e sofrem modificações com a própria evolução da educação e dos conhecimentos que devem ser ensinados” (POZO e CRESPO, p. 23).

Em consonância, os documentos curriculares oficiais para a formação de professores nos trazem vários elementos que indicam a necessidade de uma formação adequada às novas exigências de aprendizagem. A resolução de número 2/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as novas diretrizes para formação inicial e continuada em nível superior para cursos de licenciatura, traz entre os diversos princípios que devem nortear a base nacional para a formação de professores, uma i) sólida formação teórica e interdisciplinar; ii) unidade teoria-prática; iii) trabalho coletivo e interdisciplinar. Ainda no artigo 5º, prevê, entre outros requisitos, que a formação dos profissionais do magistério conduza ao egresso: condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e autonomia, além do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para o aprimoramento da prática pedagógica. Também as diretrizes curriculares específicas para os cursos de Ciências e Matemática apresentam algumas características para o perfil do professor, a saber, atitudes de investigação, capacidade de aprendizagem continuada, criatividade, autonomia, flexibilidade, visão crítica do papel social da ciência, trabalho em equipe, iniciativa, entre outros.

As habilidades e atitudes descritas para o perfil docente nos documentos citados são mais condizentes com o modelo de formação que priorize a construção de aprendizagens ativas. Niemi e Nevgi (2014) apontam que para os professores que estão prestes a se formar, as metodologias ativas de aprendizagem “reforçam um efeito positivo para a aprendizagem de competências para o século XXI” (p. 133). Os estudantes em período de conclusão de licenciatura, afirmam os autores, valorizam experiências de investigação e pesquisa, e essas experiências devem ser favorecidas para o

aprimoramento das experiências de ensino e aprendizagem. “Ter a capacidade de utilizar, interpretar e realizar atividades de investigação é parte do papel profissional dos professores”. Isso requer “métodos que são típicos para o aprendizado ativo, incluindo abordagens centradas no aluno” (idem).

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por seu caráter exploratório descritivo, por ter como o objetivo principal, o “aprimoramento de ideias, ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002) e possui procedimentos qualitativos de análise documental. Buscamos identificar a presença de indicadores de ensino ativo nos currículos de formação de professores de Ciências e Matemática nos cursos de licenciatura do Campus Agreste da UFPE.

Para isso, fundamentados em Neri de Souza (2006), e em Neri de Souza e Bezerra (2013), determinamos 25 ações docentes indicadoras de ensino ativo (ANEXO) para análise dos respectivos PPC e procuramos identificar palavras, expressões ou ideias que apresentassem correspondência com os indicadores selecionados. Não fizeram parte da análise para este trabalho, os programas das componentes curriculares que se encontram nos anexos dos PPC analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos PPC foi bastante enriquecedora e apresentou uma preocupação do NFD em adequar a formação de professores às exigências do atual século. Não encontramos, no entanto, a previsão expressa da utilização de metodologias ativas de aprendizagem nos referidos cursos. Entretanto, há elementos e princípios de ensino ativo que apontam para uma formação do docente para a aprendizagem ativa.

A leitura minuciosa revelou que os documentos curriculares possuem algumas características em comum, como a descrição de habilidades para o exercício da profissão, os objetivos da formação e a avaliação da aprendizagem. Destacamos algumas dessas características, extraídas dos PPC, e sua relação com os indicadores de Ensino Ativo (presentes no Anexo) no Quadro 1

Quadro 1 - Trechos relevantes dos PPC analisados e sua relação com os indicadores de Ensino Ativo

Princípios	Exemplos de trechos relevantes dos PPP	Indicadores de Ensino Ativo (conforme Anexo)
Atuação reflexiva e crítica	“Este curso objetiva, ainda, formar profissionais de Educação em Física preparando-os para atuarem de forma reflexiva e crítica na formação dos adolescentes e jovens” (Física, Matemática e Química)	4, 6, 7, 11, 16, 24 e 25
Contextualização	“Possibilitar a integração e a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso em situações reais de ensino” (Matemática)	1, 2, 4, 7 e 23,
Interdisciplinaridade	“Formação teórico-prática e interdisciplinar sólida sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais” (Química) “Desenvolver o currículo por competência através da contextualização e da interdisciplinaridade”. (Física, Matemática e Química)	1, 2, 4, 6, 7, 11, 16, 23, 24 e 25
Novos paradigmas e Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente	“Desenvolver uma ética e atuação profissional e a consequente responsabilidade social, no que tange à proteção do meio ambiente, compreendendo a Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos”. (Física)	2, 4, 6, 16 e 24
Perfil de pesquisa e/ou investigação	“Em todas as suas atividades, a atitude de investigação deve estar sempre presente” (Física)	1 e 4

Atuação reflexiva e crítica	“Este curso objetiva, ainda, formar profissionais de Educação em Física preparando-os para atuarem de forma reflexiva e crítica na formação dos adolescentes e jovens” (Física, Matemática e Química)	4, 6, 7, 11, 16, 24 e 25
Contextualização	“Possibilitar a integração e a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso em situações reais de ensino” (Matemática)	1, 2, 4, 7 e 23,
Interdisciplinaridade	“Formação teórico-prática e interdisciplinar sólida sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais” (Química) “Desenvolver o currículo por competência através da contextualização e da interdisciplinaridade”. (Física, Matemática e Química)	1, 2, 4, 6, 7, 11, 16, 23, 24 e 25
Novos paradigmas e Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente	“Desenvolver uma ética e atuação profissional e a consequente responsabilidade social, no que tange à proteção do meio ambiente, compreendendo a Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos”. (Física)	2, 4, 6, 16 e 24
Perfil de pesquisa e/ou investigação	“Em todas as suas atividades, a atitude de investigação deve estar sempre presente” (Física)	1 e 4
Domínio e utilização de tecnologias de informação e comunicação	“Para que essa valorização aconteça pode ser necessária à utilização de recursos didáticos diversificados, como a resolução de situações-problema, ou mesmo as Tecnologias de Informação e Comunicação” (Matemática)	1, 2, 4, 23, 24 e 25

Diversidade de instrumentos de avaliação	“Propiciar ao discente vivenciar métodos e instrumentos de avaliação diversificados que o incentivem e o orientem na preparação e desenvolvimento de recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática pedagógica, bem como na análise e na avaliação do processo de ensino-aprendizado que não seja pontual”. (Química)	23, 24 e 25
Negociação dos critérios de avaliação	“a proposta de avaliação contida no programa de ensino de cada componente curricular deve ser apresentada no começo de cada semestre pelos docentes para ser discutida com os alunos, intencionado negociar e definir previamente os objetivos, os critérios e os instrumentos do processo avaliativo, desenhando sua metodologia” (Física, Matemática e Química)	24 e 25
Considerar as necessidades do aluno	“a escolha, a construção e a implementação dos instrumentos avaliativos precisam considerar a natureza do curso, do componente curricular e as necessidades de aprendizagens dos licenciandos”. (Física, Matemática e Química)	6, 7, 11, 16, 24 e 25

Dessa forma, a análise mostra uma correspondência direta dos princípios pedagógicos observados no PPC com os indicadores de ensino ativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos PPC mostrou que os princípios pedagógicos, apreendidos nas Diretrizes Nacionais para a formação docente, estão presentes nos documentos dos cursos de formação inicial de professores de Física, Química e Matemática do NFD/CAA/UFPE. Todavia, apesar dos PPC não identificarem claramente a necessidade de utilização de Metodologias Ativas, ou mesmo de que o docente formador deve propiciar um ambiente de aprendizagem ativa para o docente em formação, observa-se que os princípios pedagógicos apresentados e

evidenciados no Quadro 1, poderão ser alcançados se o docente formador incorporar à sua prática as ações de ensino ativo.

Como continuidade deste estudo pretende-se estender a análise documental para os Programas das Componentes Curriculares, a fim de identificar os indicadores de ensino ativo, bem como a observação de aulas ministradas nos cursos em tela e entrevista com docentes formadores e docentes em formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, M. L.; FIDALGO, R.; GUNDÍN, O. A.; ROBLEDO, P. *La eficacia de las metodologías activas en el rendimiento del alumnado de magisterio*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.
- BAKIR, S. Is it possible to have students think creatively with the help of active learning techniques? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 15, p. 2533–2539, 2011.
- BERBEL, N. A. N. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, vol. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BERGH, L. V.; ROS, A.; BEIJAARD, D. *Teacher feedback during active learning: Current practices in primary schools*. *British Journal of Educational Psychology*, vol 83, p. 341-362, 2013.
- BORGES, R. C. P. *Formação de formadores para o ensino de ciências baseado em investigação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.
- COBOS, A. P. P.; GALLEGU, M. G.; GALLEGU, J. C. G.; CÁRCELES, M. C. P.; GARCÍA J. G. *Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario*. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 63, n. 2, p. 27-40, 2011
- FERNÁNDEZ, N.G.; RUIZ, R. G.; LIAÑO, S. G.; ARREGUI, E. A. *Metodologías activas en la docencia universitaria: importancia, conocimiento y uso en opinión del profesorado*. *Revista de evaluación educativa*, vol. 2, n. 2, p. 88-107, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GREUS, A. R. (Coord.) *Metodologías Activas*. Grupo de Innovación en Metodologías Activas. Editorial UPV, Valencia, 2008.

MARTÍNEZ-COCÓ, B.; GARCÍA-SÁNCHEZ, J.N.; RAMÓN, P. R.; GONZÁLEZ, C.D.; FERNÁNDEZ, M. L. A.; PÉREZ, J. M. M.; FUERTES, A. M. C.; REDONDO, R.F.; ARIAS-GUNDÍN, O.; SANZ, D. P.; PÉREZ, C.R. *Valoración docente de las metodologías activas: um aspecto clave enel processo de ConvergenciaEuropea*. Aula Abierta, vol. 35, n. 1, 2, p. 49-62, 2007.

NERI DE SOUZA, F.; BEZERRA, A. C. *Do ensino ativo à aprendizagem ativa: o papel da investigação na formação do professor do futuro*. Revista de Investigación Universitaria, vol. 2, n. 1, p. 11–26, 2013.

NIEMI, H. NEVGI, A. Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *TeachingandTeacherEducation*, vol. 43, p. 131-142, 2014.

PAGÁN, F. J. B.; RUS, T. I.; SÁNCHEZ, B. E. R. *Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas*. *EducatioSiglo XXI*, vol. 29, n. 2, p. 353-368, 2011.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANEXO

Indicadores (docentes) de ensino ativo para a formação inicial de professores Baseado em Neri de Souza (2006) e Neri de Souza e Bezerra (2013)

1 – Utiliza situações reais para problematizar o conteúdo estudado na disciplina.
2 – Traz, para a sala de aula, problemas e discussões relacionados à temática Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA).
3 – Ensina a partir de estratégias e/ou metodologias diferenciadas como, por exemplo, a aprendizagem baseada na resolução de problemas, o trabalho com projetos, o estudo de casos, etc.

4 – Promove o diálogo com diversas áreas de conhecimento, possibilitando um estudo multidisciplinar e/ou interdisciplinar.
5 – Muda a forma de ensinar quando percebe que os alunos não estão aprendendo.
6 – Questiona os estudantes sobre as expectativas em relação à disciplina para poder incluí-las nos temas de estudo.
7 – Compartilha, de forma clara e objetiva, o currículo da disciplina: como foi pensado, estruturado e como será vivenciado.
8 – Conscientiza os estudantes sobre a responsabilidade que os mesmos têm com a própria aprendizagem, ensinando estratégias de organização do estudo e gestão de tarefas que lhes são atribuídas.
9 – Incentiva o estudo prévio, cotidiano e exige que os alunos construam sua própria visão sobre determinado fenômeno, conceito ou conteúdo, evitando a reprodução de ideias.
10 – Demonstra entusiasmo pelo conteúdo de ensino e pelo trabalho realizado.
11 – Estabelece regras, ensina atitudes e valores que devem ser construídos com o decorrer da disciplina.
12 – Investiga os conhecimentos prévios dos estudantes, antes de abordar um determinado conteúdo.
13 – Propõe atividades que exijam o trabalho em grupos.
14 – Incentiva que o aluno aprofunde o conhecimento a partir de outras referências, além das que o professor trabalhou em sala de aula.
15 – Evita centrar nele mesmo as tomadas de decisões.
16 – Respeita os alunos, suas necessidades, particularidades e preocupações individuais.
17 – Dá espaço para que os alunos possam fazer perguntas e expor suas dúvidas.
18 – Ouve atentamente os estudantes, buscando compreender como o aluno está pensando, discute posicionamentos.

19 – Discute em igualdade de condições as suas próprias e ideias e as ideias dos estudantes.
20 – Promove a construção de argumentos e incentiva a discussão entre os estudantes, com vistas à fundamentar o pensamento crítico.
21 – Questiona os alunos sobre os caminhos que ele percorreu após a realização de uma tarefa, buscando orientá-lo; discute as ideias, os limites e possibilidades.
22 – Ajuda os estudantes a perceberem como e porque erraram utilizando o erro como estratégia de aprendizagem.
23 – Utiliza diversos instrumentos para avaliação e não só a prova tradicional.
24 – Negocia, com os alunos, e expõe os critérios pelos quais os mesmos serão avaliados.
25 – Permite que os alunos avaliem os colegas e avaliem a si próprios.

- LIII -**UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DA PESQUISA NO
TRABALHO DOCENTE EM MAMANGUAPE-PB**

Josinalva Silva Paulino – UEPB (Brasil)

Germana Alves de Menezes – UEPB (Brasil)

INTRODUÇÃO

Com os avanços científicos e o advento da era da informática, observam-se, no cenário educacional atual, inúmeras mudanças no que se refere à incorporação de novas formas de ensino e, nessa nova conjuntura, a pesquisa se constitui em uma ferramenta aliada ao trabalho docente. Nosso interesse pela temática não é recente: a questão da pesquisa como aliada na organização curricular sempre esteve presente em toda a nossa formação, e também, em nosso cotidiano docente.

Desta maneira, este artigo apresenta nossas reflexões teóricas acerca do resultado de uma pesquisa realizada com professores do ensino fundamental no município de Mamanguape-PB. Nosso objetivo maior foi o de identificar as concepções e práticas em pesquisa de professores que atuam nos Ensino Fundamental I - do 1º ao 5º ano. Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratório. Como instrumento de pesquisa, utilizamos um questionário contendo 10 (dez) questões subjetivas.

O artigo está estruturado da seguinte forma: faremos uma breve introdução apresentando nossos objetivos e a estrutura de nosso trabalho; em seguida faremos considerações acerca da definição de pesquisa e da pesquisa na formação e atuação do professo; depois apresentaremos os dados da pesquisa obtidos junto aos professores do município de Mamanguape; por último, apresentaremos algumas considerações acerca do estudo realizado.

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

De acordo com O Dicionário Aurélio (2008, p. 531), pesquisa é toda investigação minuciosa e sistemática que busca descobrir fatos relativos a um campo de conhecimento. Ela está presente em diversos momentos de nossa vida. Quanto à pesquisa científica, de acordo com Pádua (1997, p.29):

é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações. (PÁDUA, 1997, P. 29)

A pesquisa também está presente na formação e no cotidiano do professor: nos momentos de planejamento didático, enquanto ministra suas aulas. Seja na pesquisa bibliográfica, seja em torno do contexto social e econômico dos alunos, sempre existe a necessidade da pesquisa.

É comum encontrarmos uma definição para o professor e outra para o pesquisador. Há quem entenda que o professor é um profissional da educação, que tem como meta favorecer a aprendizagem de seus alunos. Ele planeja e ministra aulas, buscando sempre a melhor forma de favorecer o ensino-aprendizagem. O pesquisador, via de regra, é visto do outro lado, como aquele que desempenha atividades de busca, que reúne informações qualificadas sobre um determinado problema ou assunto, utilizando métodos científicos para descobrir algo novo, aumentar seus conhecimentos ou contestar suposições anteriores sobre um determinado tema.

Nos dias atuais uma nova compreensão vem ganhando espaço, trata-se do professor- pesquisador. De acordo com Garcia (2007), o professor-pesquisador seria aquele que parte de questões relativas a sua prática com o objetivo de aprimorá-la. O professor busca o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de sua prática pedagógica, como também de sua autonomia. Aproximando-se desse pensamento, Alarcão (2005) destaca que um bom professor seria aquele que faz da prática de pesquisa um elemento decisivo em sua identidade profissional; é aquele que, a todo momento, questiona as ações implícitas e explícitas do seu cotidiano escolar. Semelhantemente, Nóvoa (2001) afirma que o professor-pesquisador é aquele que pesquisa e também reflete sobre a sua prática com a intenção de aprimorá-la. É o indivíduo que busca

soluções e se debruça sobre os livros na constante procura pelo novo, isto é, uma resposta para o seu problema.

De acordo André (2004), os estudos em torno da temática do professor-pesquisador ganharam força no final dos anos 80 e teve um crescimento acelerado na década de 90, com a importância de formar um profissional com responsabilidades referentes à função de professor e de pesquisador.

Conforme Ludke (2001) e André (2004), os cursos de formação devem ter seus currículos voltados para o exercício da atividade de pesquisa, isto porque para essas autoras o papel da universidade é o de provocar seus acadêmicos a produzirem conhecimentos, tomando como ponto de partida o papel didático da pesquisa, já que esta pode contribuir para o desenvolvimento de professores autônomos e emancipados que, diariamente, questionam sua prática.

Podemos afirmar que a pesquisa se encontra presente no dia a dia do professor, mesmo que este nem sempre tenha consciência disto. Está presente no momento de preparação das aulas, no momento em que se desenvolvem as atividades didáticas no espaço escolar e no momento de avaliação das atividades desenvolvidas.

Os professores, por intermédio da pesquisa, conseguem ter uma atitude reflexiva e crítica sobre sua própria prática pedagógica. Nas palavras de Ludke “toda pesquisa realizada pelos próprios professores tem sempre um potencial de facilitar a prática reflexiva”. (LUDKE, 2001, p. 42). Constantemente, o professor precisa fazer uma releitura das situações que vivencia em seu cotidiano escolar. Ele reflete suas ações e o que resultou delas. Esse processo de reflexão, de acordo com Freire (2001), é o movimento que o professor realiza entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer.

Para o autor, acima citado, a curiosidade é o ponto de partida para o surgimento de inquietações e perguntas que pedem esclarecimentos. A curiosidade leva o professor a refletir de maneira crítica sobre suas ações, buscando respostas para seus questionamentos. Freire (2002, p.16) conclui: pesquiso “para constatar, constatando intervenho, intervindo, educo e me educo”.

Esse exercício leva à construção de um novo olhar sobre um determinado objeto ou situação, que surge por meio do exercício da curiosidade, seguida pela prática constante da investigação. É na pesquisa, realizada durante o processo de ensino, que o professor reflete, investiga e produz novos conhecimentos, bem como constrói conhecimentos sobre essa mesma prática. A

pesquisa enquanto princípio educativo e científico compõe todo e qualquer processo emancipatório voltado para a formação e transformação do sujeito.

A PESQUISA COMO UM INSTRUMENTO A SERVIÇO DA PRÁTICA DO PROFESSOR

Na busca de uma resposta sobre as questões centrais desse estudo, realizamos, em 2010 e 2016, uma pesquisa sobre as concepções e as práticas em pesquisa de professores que atuam na Primeira Fase do Ensino Fundamental I no Município de Mamanguape-PB.

No ano de 2010 iniciamos a pesquisa com um grupo de dez (10) professores. No ano de 2016, demos continuidade com outro grupo de (10) professores com características semelhantes ao do primeiro grupo.

Em 2010, o grau de formação desses professores está assim distribuído: 20% possuíam pós-graduação *lato sensu*, em educação; 40% graduados em Pedagogia; 20% deles possuíam formação superior incompleta e 20% possuíam Magistério, de nível médio. Do grupo investigado em 2016, 60% são graduados em Pedagogia; 20% graduados em Letras e 10% graduados em História, apenas 10% (um professor) deste segundo grupo possuía curso de pós-graduação *lato sensu*.

A seguir, trataremos as seguintes questões: 01) Compreensão/concepção da profissão docente; 02) Elementos necessários a uma prática de qualidade; 03) Concepção de pesquisa e 04) A pesquisa no cotidiano escolar.

O primeiro aspecto a ser abordado em ambos questionários foi: *O que é ser professor?* Observou-se do ano de 2010 que, a maioria dos educadores (70%) define o ser professor como agente mediador entre o educando e o conhecimento. Em 2016, observamos uma certa multiplicidade dentro das respostas, porém 70% também apresentam o professor como um mediador e reconstrutor de conhecimentos.

Concordamos com Freire (2001), quando este afirma que ser professor é uma tarefa bastante complexa, exige vários requisitos, dentre os quais “o saber”, o “saber fazer” e “saber ser”. Freire (2001), referindo-se a esta questão, diz: ensinar não é transmitir conhecimentos; o professor deve ser crítico e estar aberto a indagações e criar possibilidades para sua própria produção ou construção. Como mediador da aprendizagem, o professor participa ativamente

do processo de aprender. Através de sua atuação, estudo e saber, busca acima de tudo a formação da consciência crítica: tanto a sua, como a de seus educandos.

Ao relacionarmos o ‘Ser Professor e sua prática’, fizemos a seguinte pergunta: O que é necessário para uma prática pedagógica de qualidade? As respostas dos professores em 2010 apontam para a necessidade do conhecimento, do planejamento e do compromisso para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade. O grupo pesquisado em 2016, por sua vez, apresentou respostas variadas; contudo, apontam a formação inicial como elemento fundamental a serviço de uma prática pedagógica de qualidade.

É evidente que a prática pedagógica de qualidade proporciona ao educando o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Nas palavras de Freire “é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1983, P. 40).

Para que uma prática transformadora aconteça, sem dúvidas, o planejamento é fundamental, podemos dizer que este é um processo de reflexão, de tomada de decisões sobre a ação.

O mesmo se diz da formação inicial, esta é elemento essencial para uma prática de qualidade, porém a formação que ocorre ao longo do processo da ação docente também garante um melhor desempenho profissional. Como bem coloca Nóvoa (1991, p. 23), a capacitação (formação continuada) é concebida como um processo contínuo e permanente, que incentiva a apropriação de novos saberes rumo à autonomia, e leva a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo toda a vida cotidiana do professor.

Apesar de a palavra pesquisa estar integrada na vida cotidiana, na ação docente esta vai assumir significado e função própria.

Ao adentrarmos a questão das concepções de pesquisa para os professores entrevistados, observamos que: 60% do grupo entrevistado em 2010 descreveram a pesquisa como a busca de novos conhecimentos; 20% apontaram a pesquisa como o ato de investigar um fenômeno desconhecido ou pouco conhecido e 20% não responderam à pergunta. O mesmo aconteceu com 40% dos entrevistados do segundo grupo, descrevendo-a como busca por novos conhecimentos; 30% dos entrevistados apresentaram a pesquisa como uma ferramenta para auxiliar sua prática pedagógica, sem apresentar sua compreensão a respeito da mesma; e 30% também não responderam à questão.

Observa-se que o ato de pesquisar para os entrevistados se resume a busca por novos conhecimentos, porém, de acordo com Demo (2000), esta

ultrapassa a busca de um novo conhecimento, e deve envolver todo o cotidiano do professor e do aluno. “Vale como regra que não se pode fazer nada em sala de aula que não tenha sido antes devidamente pesquisado e formulado” (DEMO, 2000, p. 45).

Entendendo que a pesquisa se constitui em atitude cotidiana, fizemos a seguinte pergunta: Em quais momentos você sente necessidade de realizar uma pesquisa, e, de que forma isso acontece?

Parte dos professores pesquisados em 2010 (60%) respondeu que realiza pesquisas quando enfrenta problemas relacionados à aprendizagem de seus alunos; (40%) dos educadores pesquisam quando ocorrem situações novas em sala; segundo esses professores, o procedimento envolve livros, revistas e a internet. As respostas dos entrevistados em 2016 também apresentaram variedade; no entanto, 50% disseram que a pesquisa faz parte do seu cotidiano, quando há discussões e debates em sala de aula – o que revela a compreensão de pesquisa não como a identificação de um objeto investigação, mas como um método didático; 40% destacaram a pesquisa durante o planejamento diário de suas aulas e 10% disseram da necessidade de pesquisar diante de temas que não dominam.

Ao analisar as respostas obtidas, torna-se evidente a necessidade de compreensão e a presença da pesquisa no cotidiano do professor. Porém a mesma não carece de ser concebida apenas como um instrumento de apropriação de novos conhecimentos, mas sim como um instrumento de aproximação entre teoria e prática, a partir de uma problematização definida. Demo (2001, p. 34) entende a pesquisa como fundamental para descobrir e criar novas situações.

Ao tomar a pesquisa como um instrumento essencial em sua prática, o docente encontra caminho promissor para uma nova postura frente ao grande desafio de educar, uma vez que, como educador, ele faz a mediação e auxilia o aluno no desenvolvimento de sua aprendizagem e, como pesquisador, constrói e reconstrói conhecimentos para ampliar sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, buscamos identificar as concepções e práticas em pesquisa, de professores que atuam no Ensino Fundamental I, no Município de Mamanguape-PB. Nossa discussão fundamentou-se a partir dos estudos de Freire (2002, 2000), Demo (2001, 2000), Nóvoa (1991) André (2006), Ludke

(2001) e outros autores, que assinalam a pesquisa como um instrumento de construção de uma prática crítico/ reflexiva.

Entendemos que o despertar para a pesquisa deve ter início no processo da formação inicial do professor e precisa ser cultivado no decorrer de sua prática. É importante lançar mão da pesquisa no cotidiano docente. Com o auxílio da pesquisa, o educador desenvolve atitudes reflexivas e críticas sobre sua própria prática pedagógica, no entanto, compreender a real importância dessa prática é ainda um grande desafio.

Os resultados de nosso estudo indicam que os educadores entrevistados reconhecem a importância da atividade de pesquisa e sinalizam a presença da mesma em seu cotidiano, principalmente em seu planejamento diário. Tornou-se evidente que, a pesquisa e a reflexão sobre a prática docente necessitam ser compreendidas de forma mais abrangente pelos professores aqui entrevistados. Torna-se também evidente que uma formação pautada na prática da pesquisa é, sem dúvidas, elemento essencial para formar um profissional capaz de analisar sua própria prática, e que, através dessa análise, modificá-la e aprimorá-la em sua ação docente.

É, também, notório: os educadores, colaboradores com a investigação, possuem um senso crítico em relação à educação como prática social, os mesmos almejam obter melhores resultados em seu exercício docente; isto porque, mais do que em qualquer outra profissão, ser professor exige um trabalho constante de busca e investigação.

Com base nas considerações acima expostas, defendemos a pesquisa nos cursos de formação de educadores, não apenas como um componente curricular isolado, mas presente em todo o currículo, como um fio que transpassa todos os seus componentes. Defendemos a pesquisa enquanto método que leva à reflexão e à transformação da ação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4ª. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2004, p. 11-25. (Google Book)

_____. *Ensinar a pesquisar: Como e para quê?* In: SILVA, Aída Maria M; et al. (Org.). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

BRASIL, lei de Diretrizes e Bases. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educar Pela Pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Educação Como Prática da Liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1983

LUDKE. Menga. *O Professor e a Pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

LIMA, Marcos Henrique Meireles. O professor, o pesquisador e o professor-pesquisador. Disponível em:
http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754.
 Acessado em 13/05/2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NETO, Alexandre S.; MARCIEL, Lizete S. B. *A importância da Pesquisa Para a Prática pedagógica dos Professores que Atuam na Educação Superior Brasileira*.
<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaemadministracao/article/viewFile/7/20> (acesso 08/10/2011).

NÓVOA, António. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1991.

NÓVOA, António. *O Professor Pesquisador e Reflexivo*. Entrevista Concedida ao Programa Salto Para o Futuro. TV Escola (MEC) em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/serie/salto/entrevista/antonio-novoa>. Acesso em 13/05/2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva de Professores: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma. *O Pedagogo na Escola Pública*. São Paulo: Brasil, 1991.

_____. E GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TEODORA, Romilda. *Pesquisa na Formação do Professor: A perspectiva dos Ex-alunos*. PUCPR/PUCSP. 2004. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081299int.rtf. (Acesso em 08 mar. 2010).

- LIV -

PRODUZINDO PROFESSORES E ESTUDANTES PARA OS CURRÍCULOS DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: INVESTIGANDO DISCURSOS ACADÊMICOS NA/DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Juliana Marsico – UFRJ (Brasil)

André Vitor Fernandes dos Santos – UFRJ e Inep (Brasil)

Marcia Serra Ferreira – UFRJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Nesse texto, investigamos os significados que o Ensino de Ciências, como área do conhecimento, vem produzindo sobre os currículos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Ele é parte de uma investigação de doutorado voltada para a compreensão de como estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública no país vêm se constituindo professores para a atuação nessa modalidade de ensino. Tal investigação se articula aos projetos de pesquisa *Sentidos das relações entre teoria e prática em cursos de formação de professores em Ciências Biológicas: entre histórias e políticas de currículo e Reformas em curso na formação de professores em Ciências Biológicas: significando a inovação curricular no tempo presente*, financiados pelo CNPq e pela Faperj, ambos desenvolvidos no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do *Núcleo de Estudos de Currículo* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ). Especificamente, interessa-nos perceber como os discursos acadêmicos têm participado da elaboração de enunciados que tem produzido tipos específicos de professores para atuar junto a alunos jovens e adultos. Em movimento semelhante, compreendemos que tais enunciados igualmente regulam e subjetivam os estudantes da EJA.

Assumimos como lente investigativa uma *abordagem discursiva* para a História do Currículo e das Disciplinas (FERREIRA, 2013 e 2015), a qual nos

permite analisar de que forma os enunciados da e sobre a EJA se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e em meio a determinados ‘regimes de verdade’. Nesse jogo, a EJA vai sendo produzida por um conjunto de regras, as quais são dadas historicamente e (re)afirmam aquilo que entendemos como as ‘verdades’ de um tempo (FISCHER, 2001). Operando em tal *abordagem discursiva*, Ferreira (2013, p. 84) argumenta que, nesse movimento teórico, interessam menos:

(...) a obra e sua autoria, mas aquilo que Foucault (2010)⁷⁵ define como positividade dos discursos, operando sobre os ditos, a superfície dos textos, descrevendo os enunciados a partir de acúmulos e suas exterioridades, e não a partir de qualquer fundamento transcendental e/ou lógica interna.

É assumindo tal perspectiva que, no diálogo com Michel Foucault (2014) e seus interlocutores no campo do Currículo (FISCHER, 2001; POPKEWITZ, 2001; VEIGA-NETO, 2012), analisamos a significação do professor da EJA em enunciados de pesquisa sobre o tema que produzem sujeitos socialmente posicionados como professores e estudantes dessa modalidade da educação básica. Para realizar essa tarefa, investigamos superfícies textuais veiculadas, entre 2005 e 2015, em seis edições do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), um evento historicamente importante para a área no país, uma vez que congrega os pesquisadores dessa comunidade disciplinar. O levantamento das produções foi realizado no sítio eletrônico da ABRAPEC⁷⁶, buscando, nos títulos dos textos publicados na seção ‘comunicação oral’, as expressões *EJA* ou *Educação de Jovens e Adultos*, articulados aos descritores *Ciências* e/ou *Biologia*. Nas quatro edições⁷⁷ do evento em que os trabalhos estão explicitamente vinculados a eixos temáticos, realizamos a busca somente no eixo

⁷⁵ Foucault, M. A arqueologia do saber. 7ª edição. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2010

⁷⁶ Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pb/>. Último acesso em: 07 jul 2016.

⁷⁷ V ENPEC (2005), VIII ENPEC (2011), IX ENPEC (2013) e X ENPEC (2015).

intitulado ‘Formação de Professores de Ciências’. Nas duas outras edições⁷⁸, nas quais não há divisão de textos por eixos temáticos, buscamos os termos já mencionados nos títulos de todos os trabalhos publicados para, em um segundo movimento, procurar nos títulos, resumos e palavras-chave as expressões *formação*, *docente*, *formação docente*, *professores* ou *formação de professores*.

Em meio a todo esse movimento de busca, o nosso arquivo de pesquisa foi então formado por oito produções acadêmicas (MUENCHEN & AULER, 2007; ALVES, AMARAL & GIUSTA, 2009; AUGUSTINHO, VIANA & RÔÇAS, 2009; MERAZZI & OAIGEN, 2009; SANT’ANA & SALOMÃO, 2011; SANTOS & SOUZA, 2011; COELHO & SILVA, 2013; SANTOS & GUIMARÃES, 2015). No diálogo com Foucault (2014), explicitamos que o que nos interessou, na análise de tais produções que constituíram o nosso arquivo de pesquisa, não foi tanto *quem disse*, mas *o que foi dito*, investindo na *positividade* dos discursos. Foi nesse movimento, portanto, que optamos por operar sobre os ditos, buscando entender esses discursos como “produtivos na constituição de processos de regulação social que hegemonomizam sentidos de escola, ensino, professor/a, aluno/a e conhecimento” (FERREIRA, 2013, p. 85).

PRODUZINDO PROFESSORES E ESTUDANTES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Percebemos, nas produções investigadas, enunciados que fabricam a ‘necessidade’ de uma formação específica para a EJA – seja inicial, seja continuada –, a qual “deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade da educação básica, reiterando a necessidade de uma preparação específica dos professores atuantes na EJA” (SANT’ANA & SALOMÃO, 2011, p. 4). Tal formação deve estar pautada nos “saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos [, formando um professor com] sensibilidade para as particularidades discentes” (COELHO & SILVA, 2013, p. 4). Afinal, em produções como a de Coelho & Silva (2013, p. 4):

⁷⁸ VI ENPEC (2007) e VII ENPEC (2009).

Compreende-se que a formação contínua possibilita uma releitura das práticas educativas fortalecendo a docência na identificação de problemas e na busca de soluções. Se o professor não tem oportunidade de participar desses encontros, é provável que seu desenvolvimento profissional também não atinja outros níveis de conhecimento.

Nesse contexto discursivo, o estudante da EJA⁷⁹ vai sendo caracterizado como o *outro* na relação com o aluno do ensino regular, onde o *normal* é aquele aluno que frequenta a escola no turno diurno, em idade regular e que não trabalha. Nessa relação, os estudantes jovens e adultos são percebidos como trabalhadores que chegam à escola cansados e desmotivados, uma vez que essa traz pouco significado para a atuação cotidiana dos mesmos (MERAZZI & OAIGEN, AUGUSTINHO; VIANA & RÔÇAS, 2009 SANTOS & SOUZA, 2011). No diálogo com Popkewitz (2001, p. 48, *grifos originais*), percebemos essa caracterização sendo elaborada em meio a um *par binário* que forma “um contínuo de valores em que um lado das distinções é privilegiado, à medida que o conjunto *cria* o que é *bom* e normal”. Em tal movimento, tanto se produzem distinções entre os estudantes quanto se formam os *duplos*, ‘positivando’ as mesmas características que desqualificam o *outro*. Afinal, para o autor, “os binários recompõem as normas sociais em um contínuo de valores de modo a classificar as ações do ensino” (POPKEWITZ, 2001, p. 49).

Na análise realizada, evidenciamos a constituição de um *par binário* formado pelo aluno regular *versus* o aluno da EJA, no qual o estudante jovem e adulto vai sendo posicionado como ‘excluído’ do processo educativo escolar. Tal posição, no entanto, marcada por uma trajetória escolar não regular, pela idade adulta e por experiência de vida adulta fora da escola, é também ‘positivada’ em discursos que classificam tais alunos como mais firmemente interessados em concluir o percurso escolar, além de portarem conhecimentos da vida prática que

⁷⁹ Ainda que percebamos, no interior da nomeação ‘estudante jovem e adulto’, distinções e classificações que produzem outros binários, optamos, nesse trabalho, por não problematizar tal nomeação. Entendemos que, como em qualquer definição, a categoria estudante jovem/adulto abriga diferentes binários que serão enfrentados em textos posteriores. Nesse, no entanto, fixamos a categoria com o objetivo de problematizá-la apenas na relação com o estudante do ensino regular.

devem e podem ser usados para significar tal percurso. No diálogo com Popkewitz (2001, p. 128), entendemos que a inserção de tais discursos sociais sobre os estudantes produz ausências e presenças que definem suas subjetividades. Afinal, os estudantes regulares não são examinados ou classificados, mas as normas que os produzem como estudantes *normais* parecem ‘naturais’ quando os alunos jovens e adultos são classificados e definidos como *fora da norma*. Percebemos enunciados que produzem esse *duplo*, por exemplo, nos ditos de Santos & Souza (2011, p. 8) quando afirmam que:

(...) esses (as) discentes são vistos como mais fracos, com dificuldade na aprendizagem, possuindo um desenvolvimento cognitivo baixo. Contudo, (...) são mais interessados (as) em aprender e a dificuldade para assimilar os conteúdos está relacionada ao fato de chegarem à escola cansados do trabalho. (...) [são] cidadãos são iguais em direito, porém na construção pedagógicas são diferenciados, possuindo outra capacidade de desenvolvimento cognitivo.

No diálogo com Popkewitz (2001), portanto, assumimos que as regularidades discursivas presentes nos *sistemas de raciocínio* sobre os estudantes no âmbito da EJA portam normas e valores que, historicamente, têm funcionado para normatizá-los e confiná-los em certas possibilidades/qualidades. Tais ‘verdades’ sobre os alunos da EJA projetam, igualmente, um certo tipo de professor para atuar nessa modalidade da educação básica, produzindo efeitos de poder que regulam a produção das subjetividades docentes (FERREIRA, 2015). É nesse movimento que vai sendo produzido um outro *par binário*, posicionando o professor da EJA como o *outro* da relação entre docentes da educação básica, com a valorização de características que, em outros contextos de ensino, não seriam necessariamente atribuídas ao *bom* professor.

Nas superfícies textuais investigadas, o *bom* professor da EJA é enunciado como aquele que valoriza os conhecimentos dos estudantes, selecionando temáticas de relevância social, assim como aquelas diretamente associadas ao cotidiano desses estudantes. Tais temas devem ser inseridos tanto para facilitar o processo de ensino-aprendizagem quanto para dar sentido à educação de jovens e adultos (MUENCHEN & AULER, 2007; COELHO & SILVA, 2013; MERAZZI & OAIGEN, 2009; AUGUSTINHO, VIANA & RÔÇAS, 2009; ALVES, AMARAL & GIUSTA, 2009; SANTOS & SOUZA, 2011; SANTOS & GUIMARÃES, 2013). Nesse movimento, características que não seriam usualmente atribuídas a um *bom* professor da escola *regular* – tais como

uma origem social desfavorecida, um baixo capital cultural ou mesmo uma trajetória tardia e irregular na escola e/ou na formação de professores – podem ser vistas como atributos que qualificam positivamente o professor da EJA. Tal como na caracterização dos estudantes, os docentes dessa modalidade da educação básica participam de um *par binário* no qual o outro não é nomeado “nas distinções que organizam o ensino, mas estão silenciosamente presentes” (POPKEWITZ, 2001, p. 29). Para ensinar na EJA, portanto, talvez seja menos importante conhecer em profundidade os conhecimentos de referência, possuir uma sólida formação, uma vez que:

(...) este é o papel do professor facilitador, facilitar o aprendizado, proporcionar situações que tornem a caminhada do educando rumo ao aprimoramento do conhecimento mais adequada, mais fácil, menos entediante, diminuindo os fatores que complicam o processo da educação, principalmente quando falamos de educandos adultos, onde as dificuldades de permanência na escola são muitas, o que acarreta em grande quantidade de desistências (MERAZZI & OAIGEN, 2009, p. 12).

No que se refere, especificamente, ao ensino de Ciências, este deve “contribuir para que os (as) discentes possam compreender o mundo em que vivem [e] tomar decisões sobre as questões relacionadas a Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente” (SANTOS & SOUZA, 2011, p. 3), aqui entendidas como socialmente relevantes para esse outro estudante. Nos enunciados, ainda que tradições curriculares como a experimentação didática e o ensino do corpo humano permaneçam regulando o referido ensino na EJA, estas vão sendo ressignificadas em meio a objetivos projetados para esse outro estudante. É nesse movimento, por exemplo, que “experimentos sobre decomposição e fermentação” (SANT’ANA & SALOMÃO, 2011, p. 10) foram objeto de ensino e análise em um dos textos investigados, sendo essa escolha pedagógica justificada:

(...) devido ao fato de articularem tópicos de ensino de Ciências bastante relevantes, tanto do ponto de vista acadêmico quanto de sua importância pedagógica e utilitária, pois têm relações significativas com o cotidiano dos alunos e com aspectos socioculturais. Consideramos que essas características são fatores importantes de seleção de conteúdos de ensino, sobretudo, no contexto da EJA. Podemos lembrar aqui a proposta de Paulo Freire acerca da importância de um tema gerador, que se remeta ao universo temático do aluno (SANT’ANA & SALOMÃO, 2011, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dar visibilidade aos enunciados produzidos no âmbito dessas comunicações acadêmicas, aceitamos o convite proposto por Veiga-Neto (2012) de que *desçamos aos porões dessa casa que habitamos*, no nosso caso, a EJA. Afinal, concordamos que esse movimento é que nos permite acessar os enunciados que lá repousam e disseminam determinadas asserções, fazendo-as parecer ‘verdadeiras’. É também esse o movimento que nos permite perceber que “o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor as metanarrativas iluministas da totalidade, da continuidade e do progresso meliorista.” (VEIGA-NETO, 2012, p. 268).

Os enunciados veiculados sobre a EJA nos permitem compreender como essa modalidade da educação básica vem, historicamente, produzindo estudantes e, igualmente, professores em meio a enunciados ambivalentes que os percebem como *fora da norma*, mas os definem como sujeitos que devem traçar os seus próprios percursos de aprendizado e formação. Tal ambivalência interdita uma formação de professores específica, reafirmando um modelo formativo que investe em alunos considerados normais, com faixa etária e trajetórias regulares. Nesse processo, temos constituído professores que precisam buscar a sua própria formação, em meio a um sistema de raciocínio que vai regulando o ‘bom’ (e o ‘mau’) ensino, assim como o ‘bom’ (e o ‘mau’) profissional para atuar na EJA. Tais regularidades discursivas normatizam o ‘bom’ professor para trabalhar na educação de pessoas jovens e adultas, regulando suas práticas em compromisso com a ressignificação do novo percurso escolar de tais cidadãos. Nesse sentido, o professor tem o papel de dar sentido aos conteúdos e conhecimentos a partir da vivência cotidiana do aluno e de forma a transformar a atuação do estudante na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, M. S. História do currículo e das disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: LEITE, M. & GABRIEL, C. T. (orgs.) *Linguagem*,

Discurso, Pesquisa e Educação. 1ª ed. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015, p. 265-284.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*. n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola. 2014.

POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VEIGA NETO, A. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*. v.17, n. 50, maio-ago 2012.

FONTES DE ESTUDO

ALVES, C.; AMARAL, F. & GIUSTA, A. Corporeidade: uma abordagem pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. In: *Atas do VII ENPEC*. Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

AUGUSTINHO, E.; VIANA, S. & RÔÇAS, G. Mapeando concepções e práticas pedagógicas no ensino de Ciência: educação de jovens e adultos em escolas da baixada fluminense. In: *Atas do VII ENPEC*. Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

COELHO, K. & SILVA, R. Saberes docentes dos professores de Ciências que atuam no PROEJA de Santa Catarina. In: *Atas do IX ENPEC*. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013.

MERAZZI, D. & OAIGEN, E. Atividades práticas do cotidiano e o ensino de Ciências na EJA: a percepção de educandos e docentes. In: *Atas do VII ENPEC*. Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

MUENCHEN, C. & AULER, D. Articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e do movimento CTS: enfrentando desafios no contexto da EJA. In: *Atas do VI ENPEC*. Florianópolis: ABRAPEC, 2007.

SANT'ANA, L. & SALOMÃO, S. Formação continuada de professores de Ciências atuantes na EJA (Educação de Jovens e Adultos): refletindo sobre a utilização de experimentos. In: *Atas do VIII ENPEC*. Campinas: ABRAPEC, 2011.

SANTOS, S. & GUIMARÃES, S. M. *O diálogo como estratégia: Pensando a formação inicial de professores de ciências para atuar na EJA*. In: *Atas do X ENPEC*. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015.

SANTOS, M. & SOUZA, M. O ensino de Ciências em turmas de educação de jovens e adultos. In: *Atas do VIII ENPEC*. Campinas: ABRAPEC, 2011.

- LV -

APROPRIAÇÕES DA TEORIA DO DISCURSO PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes – UFRJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Nesse artigo, me proponho a fazer o aprofundamento das bases teóricas, apoiando-me em autores da Teoria do Discurso, que possibilitarão apreender as disputas e tensões em torno das demandas de docência que se travam na fronteira definidora de formação inicial de qualidade. Para tanto, trago as contribuições de Martin Retamozo sobre a *Epistemologia das demandas*, entendendo que essa proposta teórico-metodológica permite levar em consideração tanto o processos de estruturação quanto os de subjetivação.

O presente texto é parte do projeto de doutorado *Currículo acadêmico de Ciências Biológicas: deslocando fronteiras na formação inicial docente*, que tem como objetivo investigar as disputas pela fixação do sentido de *formação docente de qualidade* nos diferentes contextos de formação como a Prática de Ensino e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente na área de Biologia no âmbito da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Desde 2013, a participação no Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH)⁸⁰ do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC) me permite pensar, na posição de pesquisadora em um grupo que tem se

⁸⁰ O Grupo de Estudo em Currículo, Cultura e Ensino de História/UFRJ opera com o entendimento de currículo como espaço/tempo de estruturação discursiva de uma ordem social desigual, focalizando a relação entre sujeitos e conhecimento histórico em diferentes contextos de formação. Disponível em: <http://narrativasdorio.com.br/integrantes-do-projeto/> Retirado em 21 de jul. de 2016.

dedicado aos estudos da abordagem discursiva na pauta pós-fundacional⁸¹, e mais recentemente, tem se lançado aos estudos [auto]biográficos.

Assim, inserida no âmbito dos estudos curriculares que incorporam as contribuições das perspectivas pós-fundacionais, busco superar leituras essencialistas do mundo, me associando às pesquisas do campo das ciências sociais como Laclau (2013) e Retamozo (2009, 2010, 2011).

A EPISTEMOLOGIA DAS DEMANDAS

Baseado nos estudos de Ernesto Laclau⁸² sobre a concepção de *ordem social*, Retamozo (2009), estudioso dos movimentos sociais, assume, de igual modo, uma posição política pós-fundacional, uma vez que entende que “uma construção hegemônica vinculada ao político implica considerar que dentro da ordem, mediante operações singulares de exclusão, se produzem desigualdades e diferenças, cujo resultado é a instauração de lugares dominantes e lugares subalternos” (RETAMOZO, 2010, p. 83).

Assim, as relações assimétricas de poder geram posições de subalternidade produzidas e reproduzidas em meio a complexos processos de subjetivação. Teoricamente, se abre a possibilidade de se considerar os sujeitos como “uma construção histórico-política que tem sua origem em uma experiência coletiva, na apropriação da história, na elaboração de demandas, ações, projetos e identidades” (RETAMOZO, 2011, p. 85).

Para Retamozo (2009) são as demandas que emergem como lugar de mediação entre uma situação estrutural de subordinação e a construção de

⁸¹ Em diálogo com Olivier Marchart (2009), entendemos “por essa expressão “uma constante” interrogação das figuras metafísicas fundacionais, tais como a totalidade, a universalidade, a essência e o fundamento” (MARCHART, 2009,p.14, tradução livre). Importa sublinhar que a perspectiva de ver e ler o mundo pós-fundacional aqui defendida, como nos alerta esse mesmo autor, não se confunde com um anti-fundacionalismo, por meio do qual caberia um “tudo vale”. O que está sendo problematizado não é a possibilidade de operar com fundamentos, mas sim o seu estatuto ontológico (GABRIEL, 2014, p.171).

⁸² Retamozo (2009) cita, mais especificamente, a obra **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**, Buenos Aires, Nueva Visión, (2000).

possíveis antagonismos. Retamozo (2009), em diálogo com Laclau (1985)⁸³, ressalta uma sutil, mas potente distinção entre subordinação e antagonismo. Nem toda posição subalterna constitui necessariamente uma relação antagônica. Trabalhar com a noção do antagônico de Laclau (2013) é pensar na fratura na ordem social, é a “brecha” no político, onde “a demanda é seu sintoma” (RETAMOZO, 2009, p. 114). Portanto, é preciso ter fissuras na estrutura para que seja possível ter deslocamentos do sujeito de uma posição subalterna para o de antagônico. Para o autor a demanda:

(...) retira o sujeito de sua posição e o coloca em um terreno aberto que pode levar à produção de um novo lugar de enunciação. A elaboração da demanda – com intervenção da subjetividade – permite construir um lugar de enunciação diferente daquele regulado pela repetição, espaços de relativa autonomia que operam para a construção de novos campos de ação (RETAMOZO, 2009, p. 117).

Desse modo, a categoria *demanda* mostra-se potente, ao entender que as estruturas não determinam a *priori* o sujeito, uma vez que as mesmas são uma construção discursiva, “inerentemente contingenciais e maleáveis” (HOWARTH, 2000, p. 121). Porém, esse ‘enfraquecimento’ da categoria estrutura como um monólito, não viabiliza o entendimento da categoria *sujeito* de forma centralizada, como a gênese do discurso social, mas sim considera a constituição do mesmo como inacabado e em processo de construção, podendo “constituir-se e expandir os efeitos deslocatórios” (RETAMOZO, 2009, p. 115). Portanto, em seus estudos, Laclau e Mouffe (2015, p. 190) rompem com o entendimento da categoria *sujeito*, como “fundante” e propõem, dentro do campo da discursividade” pensar nas “posições de sujeito” no “interior de uma estrutura discursiva”⁸⁴.

⁸³ Retamozo (2009) cita, mais especificamente, o texto Tesis acerca de la forma hegemónica de la política. En: Martín Del Campo, J. L. **Hegemonia y alternativas políticas en America Latina**. México: Siglo XXI, p. 19-44.

⁸⁴ Laclau e Mouffe (2015) sinalizam em seu trabalho que, buscando se afastar da noção de um sujeito como “totalidade originária e fundante”, passou-se ao momento analítico da “dispersão, destotalização ou descentramento de certas posições com respeito a outras. Portanto, devemos estar atentos para não “transformar aquela dispersão das posições do sujeito numa efetiva

Segundo Howarth (2000, p. 108) afirma que “se o conceito de *posição do sujeito* explica as múltiplas formas pelas quais indivíduos são produzidos como atores sociais, o conceito de subjetividade política capta a maneira como atores sociais agem”. Ao agirem, esses atores se tornam sujeitos políticos com capacidade de ação e luta pela ordem social (RETAMOZO, 2009).

TRAZENDO RETAMOZO PARA O CAMPO EDUCACIONAL

Concordo com Gabriel (2013) quando diz que apostar em uma perspectiva de fazer pesquisa no campo educacional significa considerar que ela pode lhe oferecer uma caixa de ferramentas potentes para pensar suas inquietações/indignações, bem como questões formuladas do lugar de pesquisadora do campo educacional.

Desse modo, acredito que Teoria do Discurso na perspectiva pós-fundacional - e, mais especificamente, na *Epistemologia das demandas* de Retamozo - é potente para a compreensão da articulação entre estrutura e agência na explicação da ação política, nesse caso, diretamente relacionada à questão da formação docente, abordada em minha pesquisa. Em termos de estrutura refiro-me ao currículo acadêmico do Curso de Licenciatura, percebido como uma estrutura discursiva contingencialmente fechada em torno da gestão das demandas de qualidade de formação. No que diz respeito à agência, interessa-me analisar a atuação dos sujeitos/bolsistas e sujeitos/alunos tanto no PIBID/Biologia, quanto da Prática de Ensino, de forma a evidenciar as

separação entre elas” (LACLAU & MOUFFE, 2015, p. 190). Isso, geraria a substituição de um essencialismo da totalidade (ao pensar no sujeito como essência unificada e unificante) por um essencialismo dos elementos. Se toda posição de sujeito é uma posição discursiva, a análise não pode prescindir das formas de sobredeterminação de algumas posições sobre outras, do caráter contingente de toda necessidade que, como vimos, é inerente a qualquer diferença discursiva (LACLAU & MOUFFE, 2015, p. 191). Assim, colocam os autores: Devido a ausência de uma sutura final, a dispersão das posições não pode se constituir em uma solução: dado que nenhuma delas consegue, em última instância, se consolidar como uma posição separada há um jogo de sobredeterminação entre elas que reintroduz o horizonte de uma totalidade impossível. É este jogo que torna a articulação hegemônica possível (LACLAU & MOUFFE, 2015, p. 198).

estratégias discursivas, isto é os processos de articulação mobilizados para que determinados sentidos se hegemonizam e outros se antagonizem.

Nessa perspectiva, por meio da fala dos alunos/bolsistas entrevistados, quero investigar os sentidos de docência com os quais eles se identificam e por meio dos quais eles formulam suas demandas de formação. Interessa-me compreender, em um primeiro momento, em que demandas suas ações os tornam sujeitos bolsistas do PIBID, alunos da Prática de Ensino e como suas ações refletem discursos sobre ‘qualidade’ no espaço da formação inicial. Afinal, entendendo que não há uma singularidade nessa ‘voz’, mas sim que essa é habitada por muitas outras ‘vozes’, acredito poder identificar discursos de ‘qualidade’ que circulam nos diferentes espaços, uma vez que tomo esses discursos como “consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, produzindo sentidos que vão disputar espaço no social”, nesse caso, na fronteira da formação inicial docente (MENDONÇA, 2009, p. 157).

Dessa forma, entendo ser essa proposta teórico-metodológica potente, pois permite uma leitura do político que leva em consideração, na análise do jogo político, tanto a estruturação da ordem social quanto as subjetividades, ou seja, tanto as estruturas quanto os sujeitos que as reproduzem e/subvertem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GABRIEL, Carmen Teresa. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. *Revista FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, v. 22, nº 40, dez, 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa. Didática, currículo, docência: articulações possíveis em torno do significante “conhecimento” escolar. In: CRUZ, Giseli da; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. *et al.* (Org.). *Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: Quartet /FAPERJ, 2014, p. 171-196.

HOWARTH, David. *Discourse*. Buckingham: Open University Press, 2000.

LACLAU, Ernesto. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto & CHANTAL, Mouffe. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. BURITTY, Joanildo A. *et al.* (Tradução). São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

MARCHART, Oliver. El pensamiento político posfundacional: la diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondodr Cultura Económica, 2009.

MENDONÇA, Daniel. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 1, jan/jun., 2009, p. 153-169.

RETAMOZO, Martín. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. Santiago: *Cinta Moebio*, v. 35, 2009, p. 110-127.

RETAMOZO, Martín. Lo político y la política: lossujetos políticos, conformación y disputa por elorden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, nº 206, 2010, p. 69-91.

RETAMOZO, Martín. Sujetos políticos: teoría y epistemología: um diálogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de laliberación em perspectiva latino-americana. *Ciencia ergo sum*, v. 18-1, març.-jun., 2011, p. 81-89.

- LVI -

SER PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA

Laeda Bezerra Machado (UFPE)

INTRODUÇÃO

Em estudos com professores em escolas públicas municipais (Machado e Aniceto, 2010) alguns depoimentos de docentes iniciantes sobre os seus desafios cotidianos e os desejos que manifestavam para assumir outra função que não fosse a docência em sala aula nos chamaram atenção. No entanto, foi o fato de não termos localizado professores que fossem ao mesmo tempo bem sucedidos e iniciantes na carreira o que mais nos mobilizou a realizar um estudo com profissionais nessa condição. Assim, o presente trabalho identifica as representações sociais da profissão docente entre diferentes grupos de professores iniciantes em atuação na educação básica. Apresenta-se os elementos compartilhados dessas representações. Utilizou-se como referencial a abordagem societal das representações sociais, que articula explicações de ordem individual com explicações de ordem societal evidenciando que os indivíduos para viver em sociedade são orientados por dinâmicas sociais, posicionais, valores e crenças.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que segundo Minayo (2008) trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adéqua-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares a indivíduos e grupos.

Os participantes da pesquisa são 44 professores iniciantes na profissão docente, ou seja, professores com até cinco anos no exercício da profissão⁸⁵. São 36 professoras e 8 professores. Eles foram selecionados com base nos critérios:

⁸⁵ Utilizamos o critério estar até 5 anos na docência que, seguindo a orientação de Garcia (1999), pode ser considerado iniciante na profissão.

estarem atuando como professor na Educação Infantil e Ensino Fundamental há no máximo cinco anos e terem concluído um curso de licenciatura.

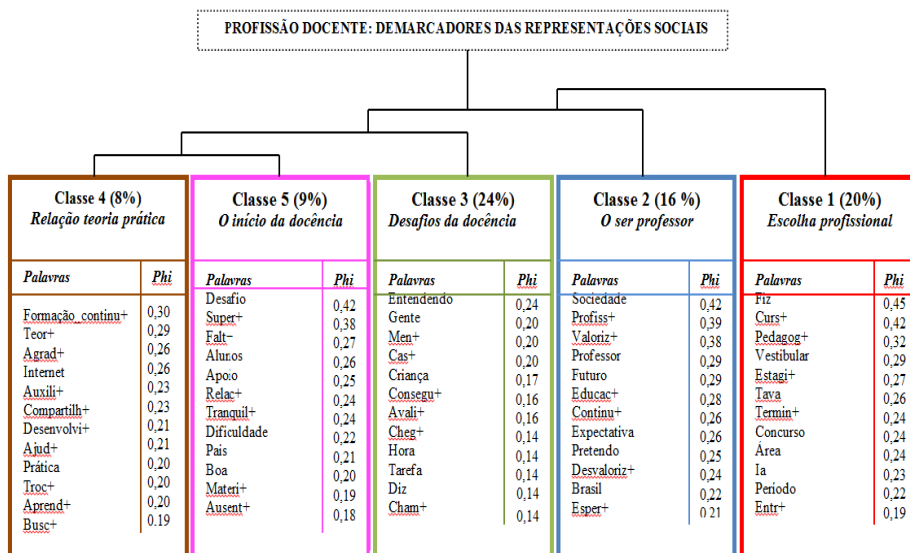
O tempo de carreira dos docentes participantes estava assim distribuído: 7 estavam com até um ano de exercício profissional; 15 com até dois anos; 12 com até três anos, 5 com até quatro anos e 5 com até cinco anos de experiência docente. Do grupo participante 20 atuavam nos anos finais do ensino fundamental; 13 eram professores dos anos iniciais e 11 exerciam a docência na educação infantil.

Como procedimento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada. Os dados recolhidos com as entrevistas foram transcritos, editados e analisados com auxílio do *software Análise Lexical Contextual* (ALCESTE). O programa faz uma análise estatística de dados textuais gerando classes lexicais formadas por Unidades de Contexto Elementar (UCEs). Essas “classes podem indicar representações sociais ou campos de imagem sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação social” (CAMARGO, 2005, p. 517). Os campos semânticos (palavras) e seus contextos (UCEs) podem indicar as representações sociais subjacentes ao vocabulário exposto nas classes.

RESULTADOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE POR PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

Como resultado do processamento do *software*, obteve-se um total de 864 Unidades de Contexto Elementares (UCEs) distribuídas em cinco classes. As classes têm sua origem em dois eixos principais: o primeiro diz respeito ao ser professor e as perspectivas desses profissionais (classes 1 e 2) o segundo (classes 3, 4 e 5) refere-se ao trabalho docente no início da carreira constitui Na Figura 1 apresentamos o dendrograma com as cinco classes.

Figura 1 - Dendrograma referente à Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do corpus



Classe 1: Escolha profissional

A Classe 1, denominada **“Escolha profissional”**, organiza 20% das UCEs e representa o segundo contexto temático mais significativo dos dados apurados pelo programa. Esta classe agrega os depoimentos relacionados à escolha e ingresso em curso de formação de professores. Em primeiro lugar os sujeitos fazem menção à influência de familiares para a escolha profissional, destacam ainda o gosto por trabalhar com crianças e pelo conteúdo específico que lecionam, além disso referenciam professores que os acompanharam durante a trajetória escolar. Comentam:

Minha razão foi totalmente familiar, pois minha mãe é educadora e sempre nos incentivou a seguir a profissão [...] Sou de uma

família de quatro irmãos e três deles possuem um curso de licenciatura de áreas diferentes. (PEF-15)⁸⁶

[...] Minhas irmãs são professoras e eu vivenciava muito o trabalho delas [...] Então resolvi ser professora. (PEF-14)

Fiz História porque gostava da matéria, mas sem pensar muito no trabalho de professora. Aos poucos fui gostando e me interessando. O ambiente escolar é algo que me atrai bastante, me sinto bem. (PEF-13)

[...] antigamente eu detestava geografia, mas no ensino médio eu tive um professor de geografia que era muito bom, então foi a partir dele que eu me interessei pela profissão. (PEF-18)

Assim como pontuaram os docentes, Valle (2006), ao estudar a procura pelos cursos de formação de professores, indica que a escolha profissional pode estar relacionada à subjetividade dos sujeitos, valores altruísticos e de realização pessoal, a imagem que os mesmos têm de si, bem como às experiências vividas no cotidiano.

As referências à influência das famílias comuns a grande parte dos entrevistados vem corroborar o que Passeggi (2006, p. 04) caracteriza como transmissão intergeracional, ou seja, a influência de familiares, pais, irmãos e primos, na escolha pela profissão. Segundo ela, a instituição familiar geraria “[...] senão um ambiente de reprodução profissional, mas, pelo menos, um clima de sensibilização vocacional, levando a uma apropriação do desejo do outro, seja por dependência, seja por respeito, e não a uma resistência no processo de decisão”.

Do conteúdo organizado na Classe 1 podemos depreender que os motivos para a escolha profissional dos docentes em início de carreira envolvem uma rede complexa diferentes fatores de ordem cultural que concorrem para formulação de uma representação social da docência.

⁸⁶ Codificamos os participantes utilizando a letra P (abreviatura de professor) seguida EF ou EI (abreviaturas de Ensino Fundamental ou Educação Infantil) e o n° do protocolo de entrevista.

Classe 2: O ser professor

A segunda classe, intitulada “ O ser professor” corresponde a 16% do corpus analisado e organiza os depoimentos relacionados ao simbólico sobre a profissão associando-o às múltiplas funções assumidas pelo docente junto aos alunos, as dificuldades, desafios e perspectivas profissionais. De modo geral simbolizam a profissão como importante e desvalorizada. Eis o que dizem:

Ser professor significa transmitir conhecimento, incentivar o aluno a ser alguém com uma profissão que garanta um futuro bom. Ser professor hoje em dia também e ser um pouco mãe, amiga e às vezes psicóloga porque os alunos são carentes de atenção. (PEF-30)

É uma profissão em que se tem uma responsabilidade muito grande e, assim, você acaba também assumindo responsabilidades que não são suas [...] Nós somos responsáveis pelas duas educações, porque além da nossa responsabilidade em sala, temos [...] que dar educação doméstica (PEF-18)

São fartos os depoimentos, porém o que foi possível detectar em relação ao ser professor é uma representação centrada em múltiplos elementos prevalecendo a transmissão e mediação de conhecimentos, possibilidade de formar e educar sujeitos em diferentes dimensões, o compromisso e responsabilidade envolvidos na tarefa de educar e, principalmente, a precarização e desvalorização da professor na sociedade. Mesmo que atrelado ao gosto e amor pelo trabalho, esses elementos foram consensuais nos diferentes grupos de professores de educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Ainda nessa classe foram localizadas referências às perspectivas profissionais dos entrevistados. Como atestam os seus depoimentos há um misto de desencanto e interesse de permanência na profissão. Especialmente os professores que atuam no ensino fundamental foram os mais indecisos ou indispostos a persistirem no exercício profissional. Eles comentaram:

[...] eu penso que será muito difícil eu continuar sendo professor, porque não há reconhecimento [...] realmente é muito difícil [...] acho que ninguém mais vai querer ser, estamos em uma berlinda, acho que quem está quer sair e quem pensa em entrar desiste logo da carreira. (PEF-21)

Não sei se continuo na docência. Eu espero que a situação educacional melhore, pois do jeito que está não teremos mais professores no futuro. (PEF-26)

Os resultados apresentados na classe 2 são indicativos de uma representação social do *ser professor* pautada numa relação de ambiguidade. Por um lado, trata-se de uma profissão importante capaz de construir e favorecer todas as outras e, por outro, é simbolicamente vista como uma profissão precarizada, com múltiplas exigências, mal remunerada e sem o devido reconhecimento social. Como as representações são orientadoras das práticas há uma tendência da maior parte do grupo pesquisado resistir frente à possibilidade de permanecer na carreira que estão iniciando.

Classe 3: Desafios da docência

A Classe 3, os desafios da docência, congrega 24% das UCEs. É a classe com maior produção discursiva dos sujeitos entrevistados, dela se pode depreender o cenário no qual estão sendo construídas as representações sociais do ser docente pelos profissionais em início de carreira. Diz respeito às múltiplas atividades, dificuldades e limitações que assumem no interior da escola. Pelos depoimentos a tarefa principal de mediar o processo ensino aprendizagem, contudo ela acaba comprometida em função da falta de infraestrutura das escolas, ausência de material didático e recursos tecnológicos, além do não estabelecimento de parceria com as famílias dos alunos. Eis algumas declarações nesse sentido:

Alguns pais são presentes e outros só deixam as crianças e vão embora, outros são usuários de drogas. [...] Só tem dois pais mesmo que frequentam e são assíduos e se preocupam em saber quais atividades fizeram (PEI-1)

As dificuldades e os desafios são muitos... Passaria a tarde falando... Mas, vamos lá [...] " criaram " um conceito de que escola é lugar pra educar, ensinar, alimentar e tomar conta de seus filhos... Além do que tem aqueles que só colocam o filho na escola pra receber bolsa do governo... Às vezes temos que ser psicóloga, mãe e delegada em sala de aula (PEF-15)

O desafio principal são as condições de trabalho. São muitas aulas, salas superlotadas, muitas cadernetas para dar conta, então tenho muitas turmas, acho que o currículo atual também não é muito adequado para os estudantes, para as demandas, a escola tem pouca estrutura para tecnologias (PEF-20)

Nesta classe 3 localizamos os depoimentos mais relacionados à precarização do trabalho docente e suas implicações para imposição dos desafios

à prática pedagógica. Sabemos que é no universo sócio cultural que estão e são continuamente produzidas representações sociais. Como diz Moscovici (1978), se quisermos saber por que uma pessoa se comporta de um jeito e não de outro devemos primeiramente compreender o seu cotidiano e as relações que nele se estabelecem. Nossas reações frente às pessoas e os objetos sociais são mediadas pelas representações sociais que delas fazemos. As dificuldades vivenciadas pelos professores afetam negativamente sua prática pedagógica e fazem com que eles estejam, já no início da carreira, construindo representações pouco promissoras do ser professor. Eles concretizam ou objetivam a profissão docente na precarização.

Classe 4: Relação teoria prática

A quarta classe, Relação teoria prática, corresponde a 8% do corpus e organiza os depoimentos relacionados à formação (inicial e continuada) e sua contribuição para o trabalho docente. Como pontua Roldão (2007) dois processos concorrem para a profissionalização do professorado: a institucionalização da escola e do currículo e um conhecimento profissional específico corporizado. Considerando o papel distintivo do saber específico no desenvolvimento profissional docente procuramos identificar como esse saber tem se articulado ou contribuído para a prática docente dos professores em início de carreira. Sobre esse aspecto comentaram:

Eu sinceramente... Assim... Geografia mesmo você só aprende na sala de aula, infelizmente assim a faculdade deixa a desejar ... (PEF-19)

Na minha experiência, tanto a formação inicial da graduação quanto à formação continuada, seja na especialização ou no mestrado, elas contribuem positivamente [...] justamente porque tendo um processo de reflexão entre a teoria e a prática. Para mim, essa questão é constantemente ressignificada (PEI-05)

.Vou lhe ser sincero, o que aprendemos na faculdade não condiz com a realidade das condições de ensino da rede pública, é como começar do zero. A experiência vai ser realmente com a licenciatura prática na escola. (PEF-17)

O que vemos na faculdade é totalmente diferente da realidade da sala de aula. Sobre a formação continuada [...] ajuda um pouco... (PEF-31)

Constatamos pelas falas que foram mais enfatizados pelos professores a desarticulação entre formação e práticas. Poucos foram os que destacaram o valor e importância do saber sistemático adquirido para a prática pedagógica. Os professores que atuam no ensino fundamental aqueles com formação em licenciaturas diversas, foram os mais críticos para com a formação inicial e continuada. Os docentes que atuam na educação infantil fizeram referências mais positivas à possibilidade de vincular teoria e prática.

Como demonstramos na classe 4, a maioria dos professores iniciantes reconhece a formação inicial com forte carga teórica isto vai corroborar o que colocam Giovanni e Marin (2014), segundo esses autores os docentes tem muito a aprender sobre o exercício da profissão sendo vários aspectos do cotidiano escolar pouco abordados na formação inicial e continuada.

Classe 5: O início da docência

A classe 5, o Início da Docência, corresponde a 9% do corpus analisado e organiza os depoimentos relacionados à entrada na carreira, os sentimentos marcantes dessa fase inicial da profissão. Os docentes falam:

[...] a compreensão que o país não tem do nosso trabalho [...] Eles acham que o menino vem pra cá pra brincar, que a gente não faz nada. (PEF-4)

[...] a falta de educação doméstica dos alunos, muitos fazem barulho no momento da explicação, falam palavrão, desrespeitam professores e colegas. Salas muito lotadas. É difícil dá atenção a todos. (PEF-30)

O mau comportamento, a má postura dos meninos em sala de aula, o linguajar, os palavrões. (PEF-28)

Como se pode detectar nos depoimentos acima são as dificuldades relacionadas ao trabalho do docente no cotidiano, obstáculos relacionados às relações interpessoais os pontos mais marcantes do início da carreira dos docentes. Os docentes de educação infantil enfatizaram a relação com as famílias das crianças e aqueles que atuam no ensino fundamental expuseram mais questões referentes aos alunos especialmente indisciplina e falta de interesse pelos estudos.

O conteúdo da classe 5 confirma o que já foi constatado por outros autores sobre a inserção profissional docente (Conti, 2003; Donato e Ens, 2009

e Nono, 2011). Essa literatura indica situações de sofrimento e mal-estar, vivenciadas pelos docentes no processo de adaptação ao trabalho docente. O esforço emocional e cognitivo que despendem não se reverte de maneira positiva de modo a continuarem com o entusiasmo inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que as representações sociais constituem um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes que orientam as práticas e condutas dos sujeitos. Esse material simbólico sobre o ser professor revela um amalgama que envolve a escolha profissional, o trabalho docente, a relação teoria e prática, os desafios e perspectivas para a docência.

Em suma, detectamos representações sociais da profissão docente centradas nos seguintes elementos: transmissão e mediação de conhecimentos, possibilidade de formar e educar sujeitos, compromisso e responsabilidade com o educar e, principalmente, a precarização e desvalorização do professor na sociedade.

Os fragmentos da pesquisa aqui relatada sinalizam e reforçam a necessidade de elaboração de programas - vinculados às políticas públicas - que ofereçam maior suporte ao trabalho do professor em início de carreira estimulando-o a permanecer na docência de modo a melhor qualificar a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARGO B. V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA A. S. P. (org). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB/Ed Universitária. 2005. p. 511-539

CONTI, C. L. A. *Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira*. 2003. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas-SP, 2003.

DONATO, S P; ENS, R. T. Representações sociais do ser professor no contexto atual – Desafios, incertezas e possibilidades. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. Formação de professores. 26 a 29 de outubro, PUCPR, Paraná. P. 6863 -6876. 2009.

GARCÍA, M. C. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GIOVANNI, L. M; MARIN, A. J. *Professores iniciantes diferentes necessidades e diferentes contextos*. Junqueira e Marin editores. Araraquara, SP, 2014.

LIMA, E. F. (Org.) *Sobrevivências no início de carreira*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACHADO, L. B; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. *Ensaio de Aval. e Pol. Pub. em educação*. RJ, v.18, n.67, 2010. p.345-363.

MINAYO, M. C. de S. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Editora Hucitec, 11ª edição, 2008.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1978.

NONO, M. A. *Professores Iniciantes: O papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição et all. Formação e pesquisa autobiográfica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. Anais/Resumos... Salvador: UNEB, 2006c. CD-ROM.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Abr, vol.12, n.34, p.94-103. 2007.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 87. p. 178-187. Brasília, 2006.

- LVII -**AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E LÍNGUA
PORTUGUESA: INTERDISCIPLINARIDADE POR
MEIO DO TEATRO**

Larissa Beraldo Kawashima – IFMT – São Vicente (Brasil)

Arivan Salustiano da Silva – IFMT – Cuiabá (Brasil)

INTRODUÇÃO

No Projeto Político-Pedagógico do Ensino Médio e Técnico que está em vigor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – campus São Vicente, a interdisciplinaridade é apontada como sua diretriz, “pois acreditamos ser a mesma uma das formas mais interessantes e produtivas de trabalho científico de nossa época, além de ser uma exigência do mundo contemporâneo”. Define ainda que “a interdisciplinaridade, portanto, supõe disciplinas que se interseccionam, que se sobrepõem, que se reorganizam, que buscam elementos em outras ciências” (CEFET, 2009, p. 24).

As exigências nas diferentes esferas das sociedades capitalistas implicam situações complexas no cotidiano das atividades profissionais para as quais as disciplinas convencionais não se encontram preparadas. A interdisciplinaridade escolar obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos uma vez que as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer especialmente o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração (FAZENDA, 2008).

Zabala (1998, p. 143) apresenta o seguinte conceito de interdisciplinaridade:

“A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a interação recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa. Estas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina para outra e, inclusive, em alguns casos dão lugar a um novo corpo disciplinar, como a bioquímica ou a psicolinguística.”

Neste sentido, o projeto que aqui se subscorre teve como ponto de entrecorte o teatro, sendo este trabalhado inicialmente como conteúdo de ensino pelo componente curricular Língua Portuguesa e Literatura e como recurso pedagógico pela Educação Física. A junção dos componentes curriculares através do intersector comum “Teatro” tem como resultado o trabalho interdisciplinar relatado neste texto.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar o processo de construção e os resultados de um trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares Educação Física e Língua Portuguesa e Literatura, do curso técnico em agropecuária do IFMT – Campus São Vicente.

METODOLOGIA

Este texto se configura como um relato de experiências em que são descritas todas as etapas do projeto executado, incluindo registros escritos dos alunos envolvidos.

A experiência se configura como qualitativa-descritiva, pois segundo Lüdke e André (1986) supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo.

O lócus da experiência são as aulas de Educação Física e Literatura do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IFMT – campus São Vicente, sendo os sujeitos os alunos matriculados nas quatro turmas de 1º ano do ano letivo de 2013 e 2014, somando cerca de 260 alunos envolvidos.

A apresentação dos dados seguirá os caminhos percorridos na sequência pedagógica construída e executada, sendo constituída de aulas teórico-práticas, construção e apresentação dos teatros à comunidade externa e avaliações escritas.

É importante salientar que neste estudo a forma descritiva relatada pelos alunos nas atividades avaliativas manteve a sua originalidade, justificando assim, os erros ortográficos encontrados. Vale ressaltar, que houve a preocupação em manter o anonimato dos sujeitos, utilizando apenas as letras iniciais do nome e sobrenome e a turma a que pertence.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS

A Educação Física e a interlocução com o teatro

Esta experiência se deu a partir da elaboração de um planejamento participativo iniciado em 2010 e que perdura até a data da realização da experiência de ensino, em que os alunos participaram da seleção de conteúdos, metodologias de ensino e avaliação durante a construção do Planejamento Anual do componente curricular Educação Física.

As aulas de Educação Física do IFMT – campus São Vicente acontecem apenas uma vez na semana, o que dificulta o trabalho aprofundado e diversificado de seus conteúdos, sendo que, quando necessário os estudos são complementados com visitas técnicas ou atividades extracurriculares para os alunos.

Dentre os conteúdos atuantes na ementa do componente curricular Educação Física para os 1º anos estão “Atividade Física e saúde” e “Nutrição básica e esportiva”, no qual iniciou-se o trabalho apresentando os benefícios do exercício físico, o que é e quais consequências da obesidade e sedentarismo e apresentação do filme “*Super Size Me: a dieta do palhaço*” (sobre a alimentação inadequada com produtos *fast food*). Na sequência, seriam estudados os conteúdos sobre nutrição básica, sendo proposto pelos alunos e professor a construção de um teatro sobre o tema para apresentação e conscientização de crianças da educação infantil e fundamental 1 (entre 4 e 10 anos) das escolas da região. Assim, o teatro seria a forma efetiva de colocar em ação os conteúdos, ou seja, o “saber fazer”, os conteúdos procedimentais.

A partir desta proposta surge a oportunidade de desenvolver um projeto interdisciplinar com o componente curricular Língua Portuguesa e Literatura, em qual o professor responsável estava desenvolvendo atividades de produção de texto e construção de peças teatrais com as mesmas turmas de 1º anos, conforme descrito a seguir.

Produção de texto oral e escrito por meio do teatro

Esta atividade interdisciplinar entre os componentes curriculares Educação Física e Língua Portuguesa e Literatura teve grandes vantagens para ambas as disciplinas. No que tange à disciplina de Língua Portuguesa e Literatura,

o teatro possibilita uma dupla produção de texto, de caráter escrito e oral concomitantemente.

Não obstante a importância da atividade de leitura, produção e apresentação de textos, as atividades de criação das peças, ensaios, decisões de personagens a serem interpretados, cenários a serem construídos, falas a serem proferidas ou suprimidas, enfim, todo o processo do fazer teatro possibilita proficuamente o desenvolvimento de muitas habilidades de nossos alunos, tudo isso por meio do uso da linguagem.

Ao docente de Língua Portuguesa e Literatura coube oferecer aos alunos modelos de textos teatrais, trabalhando com os principais elementos que constituem o gênero texto teatral escrito (enredos, diálogos, cenários, rubricas, etc), conforme sugere Dias (2013), bem como uma pequena oficina de teatro, com uma breve performance do professor, e posterior discussão a respeito de que elementos da atuação fizeram dela inteligível e agradável e em que poderia ser melhor enquanto recursos técnicos de voz e expressão corporal.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006, p. 190) colocam em evidência a valorosa contribuição da atividade de teatro em sala de aula, com primazia para as relações entre os participantes, que constituiriam momentos ímpares de crescimento pessoal para o educando por meio da relação com o outro, levando a uma evolução diante da tensão das ambiguidades e diversidades encontradas no processo.

Nesta mesma direção, Lopes (2009, p. 115) entende que o teatro faz com que o aluno se torne protagonista do processo de ensino-aprendizagem, que tradicionalmente teria a centralidade na figura do docente. Ressalta também que na atividade pedagógica com o teatro, o estudante desenvolverá a capacidade de conviver com os “outros”, estes com suas histórias de vida, religiões, valores, anseios, objetivos. Com a mesma autora, acreditamos que a atividade pedagógica de teatro não tem por objetivo a formação de alunos-atores, mas sim alunos que sejam sujeitos de sua prática social, desenvolvendo senso de cidadania e pertencimento à tessitura social, encontrando prazer e oportunidade de se desenvolverem por meio da arte. O educando passa a desenvolver o trabalho em equipe, respeito pelos colegas, solidariedade, leitura, interpretação e memorização de textos.

Descrição do projeto interdisciplinar

A ideia inicial do trabalho interdisciplinar surgiu ocasionalmente no ano letivo de 2013, não sendo planejado previamente. Coincidentemente cada professor estava trabalhando o teatro, sendo que no componente curricular Educação Física o teatro era o recurso metodológico para o ensino dos conteúdos ligados à nutrição e em Língua Portuguesa e Literatura estava-se trabalhando o texto teatral escrito como gênero textual, ou seja, o teatro como conteúdo de ensino. Sendo assim, os docentes resolveram unir os esforços num único trabalho, com uma dupla finalidade: didática, dos docentes de seus componentes curriculares com os alunos e, uma função social, ao propor que as apresentações fossem feitas para crianças da comunidade externa numa linguagem apropriada ao público infantil.

No primeiro momento, selecionamos o tema “Nutrição básica”, já que era o conteúdo de Educação Física, sendo que vídeos da série “Nutriamigos”, encontrados no Youtube (2010), foram apresentados aos alunos. Os vídeos trazem os temas “Carboidratos”, “Proteínas”, “Vitaminas” e “Gorduras” apresentados num formato em que a linguagem é direcionada ao público infantil, o que gerou um misto de sentimentos entre os alunos: adoraram, rejeitaram, riram, mas compreenderam o conteúdo apresentado.

Devido ao número elevado de alunos por turma, por volta de 35 em sala, e inicialmente contarmos apenas com quatro temas, elencamos outros dois: “Obesidade e sedentarismo” e “Água/ Hidratação”. Assim, tínhamos 6 (seis) temas que dariam origem a 6 (seis) peças teatrais. Como tínhamos quatro turmas, decidimos atender a dois públicos distintos: as turmas A e B atenderam aos alunos da escola municipal do assentamento Santo Antônio da Fartura, localizado próximo à sede do campus; e as turmas C e D produziram as peças teatrais com vistas a apresentar aos alunos da escola estadual localizada ao lado campus. Os temas foram organizados na seguinte sequência lógico-didática: 1. Obesidade e sedentarismo; 2. Carboidratos; 3. Proteínas; 4. Gorduras; 5. Vitaminas; 6. Água/ Hidratação.

O próximo passo foi a organização dos grupos e sorteio dos temas, sendo que os mesmos seis temas foram sorteados para os dois grandes grupos formados pelas turmas A e B, e C e D. Após o sorteio, passou-se à fase de construção das peças teatrais, com elaboração dos roteiros, figurinos e cenários, durante as aulas de Educação Física e Língua Portuguesa, e em horários

extracurriculares. No que tange aos roteiros, fazia parte do processo avaliativo a entrega dos mesmos para ambos os docentes, sendo que a atenção ao texto escrito em si coube ao professor de Língua Portuguesa e Literatura e a abordagem dos conhecimentos referentes a cada tema coube à professora de Educação Física. Com os roteiros em mãos, os docentes fizeram as considerações e sugestões para aprimoramento das peças, que passaram por sucessivos ensaios durante as aulas em que os docentes puderam colaborar com a produção.

O primeiro dia de apresentações ocorreu num dos auditórios do campus, em que recebemos os alunos da escola estadual localizada ao lado da sede, para os quais apresentaram os alunos das turmas C e D. Na primeira apresentação, cujo tema era “Obesidade e sedentarismo”, foi escolhido pelo grupo o formato de uma aula em que era discutido o tema proposto, encerrando com os personagens brincando e interagindo com o público, ressaltando a importância da brincadeira como atividade física. Na sequência, os grupos utilizaram os mais diversos formatos, como jogral e conto de fadas, sempre com as devidas caracterizações e montagens de cenários de fácil instalação e remoção e apresentação de músicas sobre o tema. Entre as peças, os docentes retomavam os temas apresentados com as crianças da plateia reforçando as informações transmitidas. Após o encerramento das apresentações, foi oferecido no refeitório do campus um lanche “saudável” às crianças expectadoras e seus professores.

Na semana subsequente, na escola municipal do assentamento Santo Antonio da Fartura, procederam-se as apresentações das turmas A e B. Para esta apresentação, os docentes e os alunos se deslocaram até a escola devido ao número de crianças expectadoras ser mais elevado, dificultando seu transporte até o campus. Os temas foram os mesmos das primeiras apresentações, mas com formatos diferentes, como: paródias do filme “Shrek” e “Simpsons”, fantoches e encenações do cotidiano. Assim, como na anterior, para este público também foi servido um lanche “saudável” com produtos produzidos no campus São Vicente.

Após a conclusão dos trabalhos, foi solicitado aos alunos que produzissem um texto no qual faziam uma avaliação da experiência contemplando todo o processo, desde a concepção das ideias, passando pelos ensaios, elaboração dos roteiros, produção de figurinos e cenários, aprendizagem dos conteúdos, bem como a avaliação por parte dos docentes. A partir desta avaliação, pudemos rever algumas ações para o ano de 2014, especialmente no que tange a forma de avaliação dos alunos, uma vez que em 2013 atribuímos

notas melhores aos alunos que foram atores em detrimento dos que trabalharam apenas na cenografia ou contrarregra.

Em 2014, este projeto foi inserido no planejamento anual dos docentes e ampliado para outras disciplinas: filosofia, química, sociologia e arte. Foram feitos ajustes com relação às temáticas excluindo “água e hidratação” por conta da dificuldade em teatralizar o tema e por serem as turmas deste ano letivo um pouco menores (cerca de 25 alunos por turma). O local das apresentações foi na cidade de Juscimeira, a cerca de 70Km do campus, em uma creche e uma escola municipal de ensino fundamental. Por observar que nas apresentações de 2013 as peças com música tiveram uma receptividade e interação maior por parte das crianças, colocamos como critério fundamental que as peças tivessem uma música de criação própria do grupo ou do acervo cultural de domínio público com as devidas adaptações para atender ao tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar entre os conteúdos de Educação Física e Língua Portuguesa e Literatura foi, sem dúvida, de grande valia, já que possibilitou aos alunos entender que na escola e na vida, os conhecimentos não são estanques e limitados, e a nós, docentes, a colaboração mútua e maior motivação para o trabalho.

O trabalho que desenvolvemos foi, certamente, muito mais frutífero e interessante por ter sido proposto na perspectiva interdisciplinar. A soma de esforços e conhecimentos de docentes e alunos em torno de um objetivo comum torna o processo ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz, como os próprios alunos relataram em seus textos.

Ouvir a opinião dos alunos foi de suma importância na direção de dar-lhes voz e com eles também nós aprendermos, buscando a melhoria constante de nosso trabalho, aprimorando métodos e instrumentos avaliativos.

A atividade de teatro constituiu-se numa excelente oportunidade para que nossos alunos estimulem sua criatividade ao produzir seus textos orais e escritos, dentro de uma temática de interesse evidente da sociedade contemporânea, como é saúde e bem-estar. Kress (2010), ao falar sobre a educação na atual fase do capitalismo, ressalta a importância da criatividade no processo de letramento dos jovens, que pode proporcionar a eles que se sintam capazes de interagir melhor com um mundo em constante transformação.

A educação na área de linguagens – neste caso específico linguística e educação física – tem um campo vasto de possibilidades para o estímulo da criatividade na construção do conhecimento. Acreditamos que a escola não pode eximir-se de seu papel de proporcionar aos alunos eventos didáticos nos quais se possa estar cada vez mais preparado para a interação num mundo cada vez mais global e plural ao mesmo tempo. Nesta esteira, como professores, queremos cada vez mais trabalhar em colaboração, não só entre nós, mas com outros colegas de outras áreas, com o intuito de promover uma educação sempre com a melhor qualidade e em sintonia com as exigências do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CEFET-Cuiabá. PPP. *Projeto político-pedagógico do ensino médio e técnico*. BARROS, A. B. e colaboradores (orgs.). Cefet-Cuiabá: São Vicente da Serra, 2009. Disponível em: <http://www.svc.ifmt.edu.br/post/1000433/> Acesso em: 25 de mai. 2015.
- DIAS, Ana Maria Iório. *Atividades para o ensino de Língua Portuguesa: do local ao universal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2010.
- LOPES, Iara Cardoso. *O ensino da língua portuguesa: dados preliminares*. Revista de Linguagens Boca da Tribo, v. 1, n.1, p.113-122. Abril, 2009. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/bocadatribo/adm/artigos/anexo6.pdf>. Acesso em 09 abr. 2014, às 11h18.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. *Pesquisa qualitativa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- SUPER SIZE ME: A Dieta do Palhaço. *Super Size me*. Direção e Produção: Morgan Spurlock, Estados Unidos da América: Produção Independente, 2004. Distribuidora: Imagem Filmes, 1 DVD (96 min.), NTSC, color.

YOUTUBE. *Nutriamigos*. PEN - Programa de educação nutricional. 1 ao 6. Direção: Suzana Janson Franciscato e Produção. HGN Produções, São Paulo, 2010. Vídeo. Disponível em: <http://www.youtube.com/embed/wv4kThjxKxQ?> Acesso em: 10 mar. 2013.

- LVIII -**AS AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE CONVERGÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DO CURRÍCULO**

Leonardo Bezerra do Carmo – UnB (Brasil)

INTRODUÇÃO

Em torno das discussões sobre o processo de construção de uma escola de qualidade, se encontram por diversas vezes a formação continuada em serviço e a discussão do currículo. Nesse sentido o artigo proposto tem como objetivo compreender os processos que correspondem a um intercruzamento entre o currículo e as ações de formação continuada nas ações do coordenador pedagógico, entendendo o currículo como expressão dos diferentes saberes dos sujeitos sociais e de suas práticas sociais e orientando-se pela problemática da formação continuada em serviço/na escola como espaço de reconstrução e possibilidade de emancipação. Na primeira parte buscamos destacar a construção legal do papel do Coordenador Pedagógico para, a partir daí, delinear uma discussão sobre as concepções de currículo e formação continuada. Essa reflexão trará uma compreensão da natureza da escola, do papel do coordenador pedagógico e da atividade docente nas relações entre currículo e formação continuada, implicando-a em uma articulação teoria e prática por meio de uma práxis socializadora, compreendendo a escola como mediação e formação e levando a entender o conhecimento como uma das fontes para a emancipação humana e, logo, de transformação social.

UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA CONSTITUIÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E DE CURRÍCULO

A educação brasileira passa a ser documentada historicamente a partir da chegada dos jesuítas no Brasil, por volta de 1550. De lá até hoje, a educação vem sofrendo profundas mudanças devido a diversos fatores socioeconômicos-

culturais, dentre eles, as mudanças nas relações de trabalho, oriundas da evolução do capitalismo e sua padronização por acumulação e consumismo. Isso tudo decorrente da globalização crescente e que demanda uma nova relação entre Estado (escola) e a Sociedade (população). Essa visão se estabelece, segundo Ferreira (2009, p. 20) por causa das:

[...]novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais constitui-se historicamente um novo princípio educativo, ou seja, um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação positiva.

A partir dessas transformações no mundo e nas relações com a educação, têm se aumentado consideravelmente os estudos sobre a qualidade na Educação Básica brasileira, em consonância com a produção de políticas públicas para a área educacional, especialmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB 9.394/96, tida como marco desencadeador de reformas educacionais. Mas a busca por essa qualidade está imbricada no grande desafio que é a formação de professores e todos os aspectos nela envolvidos. A dimensão do número dos profissionais da educação atuando no país juntamente com a relevância dos mesmos na formação de mundo das novas gerações que passam pela escola, coloca essa categoria e as respectivas políticas de formação como ferramenta para construção e consolidação de qualquer projeto político-social na atualidade brasileira (NEVES, 2013).

Esse desafio de formar professores cabe, na escola, a uma equipe pedagógica, um grupo responsável pela coordenação, implantação e implementação nos estabelecimentos de ensino, das Diretrizes Curriculares definidas no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, onde temos a figura do Coordenador Pedagógico (CP), juntamente com professores graduados em Pedagogia ou/em áreas afins. No que diz respeito a esse sujeito, o Coordenador Pedagógico, ele é aqui compreendido como um sujeito que participa ativamente na construção e socialização de caminhos sociais a partir das relações estabelecidas no espaço social da escola. Essas relações podem ser conflitivas, pois a prática docente que materializa o currículo é um trabalho interativo e complexo que exige cuidado, objetivação e posicionamento. O Coordenador toma decisões, pensa, age em sua função acatando certas posições de racionalidade e objetividade que ele dispõe em suas ações de julgar o real,

através dos conhecimentos que lhe estão dispostos. É nesse vivenciar do currículo que o mesmo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes (no nosso caso, o Coordenador Pedagógico) e forças se expressam em sua configuração, incidindo aspectos distintos e transformadores (SACRISTÁN, 2000).

As legislações que permearam os programas educacionais a partir da década de 80 e 90 acabaram por determinar parâmetros que direcionaram as futuras políticas públicas educacionais e o próprio trabalho docente em um vínculo diretamente relacional entre a formação dos professores e os problemas educacionais vividos no país, e ainda propondo uma solução irreal de que a simples promoção de mudanças substantivas na qualificação técnica-formativa dos docentes em sua base de formação inicial e posterior formação continuada iriam o método salvífico de todo o sistema educacional brasileiro. Em uma ponta, a reestruturação dos cursos de formação de professores, na outra, a expansão da formação continuada, fato que conseqüentemente iria atravessar o caminho da atuação do coordenador pedagógico e abraçar as propostas conceituais acerca do currículo. Atualmente a coordenação pedagógica tem sua presença muito mais abrangente no Brasil, e tem suas atribuições definidas por legislações estaduais e/ou municipais, envolvendo desde a atuação como principal ator na mediação da elaboração do Projeto Político Pedagógico até ações de puro cunho administrativo. A atuação mais comum em diversas redes de ensino do país quanto a ação do Coordenador Pedagógico, se destacam como (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011):

- a) Avaliação dos resultados dos alunos;
- b) Diagnóstico da situação de ensino aprendizagem das turmas;
- c) Supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores);
- d) Observação do andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados);
- e) Planejamento das avaliações;
- f) Organização de conselhos de classe;

- g) Organização das avaliações externas;
- h) Responsabilidade quanto ao material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas;
- i) Atendimento aos pais;
- j) Formação continuada dos professores.

Esse último ponto é variante segundo a percepção da legislação específica para formação de cada Estado/Município. Na maioria elas anunciam, assim como as legislações que orientam toda a formação no país, a relevância da articulação entre teoria e prática no exercício da profissão docente, além de considerar os saberes e experiências anteriores aos docentes. Essa articulação pode estar contida na “proposta curricular” e nas ações do CP deve-se convergir os caminhos para a formação continuada docente.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO: A PRÁXIS ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO

A formação continuada tem conseguido bastante espaço nas discussões acerca da educação nos últimos anos. Tem ganhado visibilidade em diversos ramos de atuação, nas diversas formulações e reformas educacionais principalmente quando se trata da qualidade da formação do professor. Os debates têm se intensificado a medida que o entendimento de uma unidade do processo formativo entre formação e inicial e continuada se estabelece. Esses debates destacam fragilidades no processo formativo como oriundas de diversos fatores: uma demanda capitalista que influencia uma busca por cursos rápidos que possam gerar mão de obra “qualificada” para os postos de trabalho; o próprio conhecimento adquirido que vai se tornando obsoleto com o tempo; novas formas de pensar, de agir surgem e uma nova formação volta a ser requerida, o antigo não atende mais o novo mundo. Esses vieses do mundo capitalista articulados a implementação de políticas de formação de professores em serviço, tem obscurecido o espaço da autonomia e colocando em pauta uma responsabilização crescente do trabalho docente através do discurso das competências na formação dos professores, e mascarando um controle excessivo pelos programas de formação continuada, abarrotados de modelos pré-concebidos, de qualidade duvidosa e aplicabilidade questionável quanto a

realidade de cada escola. Uma total dissociação entre realidade docente e projetos de formação como forma de resposta as dificuldades do presente sistema educacional.

A autonomia formativa está deveras dúbia se levarmos em consideração esse panorama de formação continuada: de um lado se aguarda dos trabalhadores docentes a iniciativa e criatividade para o fazer diferente no processo de ensino-aprendizagem, enquanto do outro, se cria modelos estratégicos de controle desse trabalho (CONTRERAS, 2002). Afastam-se das demandas sociais, entre a convergência do aprender e ser, para inserir-se no escopo das políticas hegemônicas do atual sistema produtivo. Encarar a formação continuada e encontrar as respostas para suas dificuldades vai além desses modelos e perpassa o ambiente conceitual do currículo. Parte-se do pressuposto que currículo é algo mais abrangente que um conjunto de propostas escritas, ele constitui-se em diversas relações sociais e culturais que podem ser pensadas a partir de diversas objetivações. Entretanto, não se pode negar que o currículo é comumente tomado como situação a *priori* que privilegia a organização dos saberes no tempo e espaço da escola. Essa concepção simplista ignora o processo histórico da constituição curricular, dando a ele uma característica de processo natural, como se não fosse resultado das condições de possibilidade de tempo e lugar em que foi organizado como tal, nem pelas expressões e relações de poder existentes. Sacristán afirma (2000, p. 86) que “o currículo real é mais amplo que qualquer ‘documento’ no qual se reflitam os objetivos e planos que temos”, ou seja, não se pode ignorar que as formas escritas, legais, projetos, programas ou matrizes curriculares, compõem apenas uma das dimensões desse mesmo currículo. Constrói-se a partir daí a ideia do currículo como algo além das paredes da escola, algo que abrange uma construção social, de forma dialética e que opera nos níveis da teoria e da prática de maneiras indissociáveis, como afirma Pimenta (2006, p. 94) que “na educação, como práxis social, a atividade teórica e prática são indissociáveis”. Mas que caminhos encontramos para essa indissociabilidade? Será que o conceito de práxis resultado da convergência entre formação e currículo? Qual é o papel do Coordenador Pedagógico nesse processo?

A ação do Coordenador Pedagógico quanto formador, por vezes está alinhada com as suas concepções de formação continuada, currículo e muitas delas são reflexo da concepção do mesmo quanto o que é ser professor. Ora o professor é tido como educador; ora como técnico, prático, competente; ora, ativo, investigador, reflexivo (PIMENTA, 2008). Essas diferenças entre

concepções sobre quem é ou quem deve ser o professor acabam por influenciar de modo determinante as concepções de formação continuada de professores, através de conteúdos, teorias, métodos e estratégias que constituem o mesmo. As propostas curriculares acabam funcionando como orientação comum para Coordenadores Pedagógicos que possuem a alcunha de formar professores em serviço. A convergência dessas duas dimensões (proposta curricular e formação), são fundamentais para a objetivação do currículo através das ações do professor, isso porque a realização de atividades e a concretização dos pressupostos formativos acabam por moldar as próprias percepções e estratégias definidas pelo currículo. Um currículo que é constituído pelo processo de ir-vir-a-ser, e que constantemente precisa ir além dos conflitos e contradições que o permeia. E segundo Sacristán (2000), além do currículo, há um conjunto de elementos que influenciam e são influenciados pela prática dos professores, após o enlaçamento da atuação do Coordenador Pedagógico na formação continuada, por exemplo. Desde a definição de políticas educacionais, passando pelas diretrizes da instituição em que atua, pelas relações entre os pares e outros envolvidos no processo educacional, até a sua experiência e visão em relação a sua formação, deste modo, as questões sociais vão sendo imbricadas ao currículo, a formação, aos profissionais da formação, ao fazer e ao praticar do professor em sala de aula.

Esse fazer e praticar precisam estar alinhados a uma práxis que faça sentido aos seus beneficiários – professores, alunos e sociedade. E não qualquer sentido: um sentido emancipatório, crítico e social. Para chegar a isso, a formação continuada precisa ser entendida como parte integrante e integral do desenvolvimento do profissional docente, podendo trazer diversas ressignificações a práxis pedagógica, as novas circunstâncias e dar novo sentido a atuação do professor. Trazer novas questões do currículo nesse processo é buscar compreendê-lo sob o enfoque da teoria e na prática, permitindo articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010). Uma formação continuada intrinsecamente relacionada a atuação do professor: suas possibilidades de mudança do ser social, das práticas pedagógicas e transformações em todo ambiente escolar. Mais, uma formação enraizada em desenvolvimento pleno e completo do ser professor, de uma concepção de currículo, e elevando seu trabalho para uma transformação de si próprio e de sua prática. Uma transformação alicerçada em um:

[...]conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos. (IMBERNÓN, 2010, p.75)

Ir além de uma da prática aparente é compreender a necessidade de formação crítico-emancipatória que constitua saber sobre uma práxis pedagógica com uma percepção de um ser histórico e social, que seria o processo de formação mais próximo da essência do que é ser professor. Nessa estrutura de formação temos, como já outrora citado, o coordenador pedagógico que vem revelando-se uma figura de extrema importância nas articulações de atividades de formação continuada no trabalho pedagógico na escola. A compreensão é de que a escola é um centro de formação contínua de docentes, e que o coordenador, de acordo com suas atribuições, deve articular o espaço/tempo da Coordenação Pedagógica para fomentar espaços de estudo e reflexão sobre a práxis docente e principalmente sobre o currículo no qual tudo isso é permeado. O processo entre teoria e prática, entre professores, formação e currículo, entre o ensinar e o aprender precisam estar unidos de forma tão latente que não se consiga o ver separados. O Coordenador Pedagógico, com a ajuda da reflexão no coletivo, e na força de suas atribuições, pode construir a visão da escola como lugar de formação de seus próprios docentes, com uma característica emancipatória, em um processo de mudança institucional e social, e de criticidade no trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27.833.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Naura Syria C. *Supervisão educacional: Uma reflexão crítica*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed., Porto Alegre: ArtMed, 2000.

IMBERNÓN, F. *Escola, formação de professores e qualidade do ensino*. Trad. R. P. Banega. Pinhais: Editora Melo, 2011

_____. tradução Juliana dos Santos Padilha. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOSIK, Kosik. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

NEVES, Lucia Wanderley. *O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. Anais... Goiânia: ANPEd, 2013.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e formação docente*. In: Nóvoa, Antônio. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA (org.) *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez 1999.

PLACCO e ALMEIDA (Org). Vera Maria Nigro de Souza e Laurinda Ramalho de. *O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola*. Edições Loyola. São Paulo, 2003.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). *O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/>> Acesso em: 25 de Junho 2016.

_____. *O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas*. Cad. Pesqui. vol.42 no.147 São Paulo Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf> Acesso em: 25 Junho 2016.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

- LIX -

NEOCONSERVADORISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: *TATUAGENS EM DEVIR*

Leonardo Ferreira Peixoto – UEA/UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

Neste ensaio, lanço-me no desafio de analisar a minha própria prática, a partir de uma narrativa autobiográfica de uma atividade desenvolvida em uma disciplina ministrada para estudantes do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas.

Na primeira parte do texto, narro minha percepção sobre minha própria prática docente, considerando a importância dos movimentos sociais em minha formação e da compreensão da atividade docente, como uma atividade de militância. Na segunda parte, apresento como surgiu a proposta de exibição do filme *Tatuagem* do diretor Hilton Lacerda, para a turma em questão. Na terceira parte, trago as narrativas sobre a prática realizada, narrando sobre a polêmica e a conversa complicada que decorreram da exibição do filme. Por fim, sem querer concluir com respostas para os desafios apresentados nesse cenário educacional brasileiro neoconservador, faço algumas reflexões sobre a prática vivenciada.

Intitular o texto de *Devir-Tatuagem* é uma forma de brincar com o título do filme em questão e ao mesmo tempo pensar sobre as marcas que não se definem ao longo e nossas trajetórias escolares e de formação. A tatuagem como devir, propõe que a centralidade da experiência não é a concretização de um objeto, mas sim os processos, as ações, os atos que marcam sem fixar uma única imagem ou um único sentido. A tatuagem como metáfora nos remete a processos que mesclam dores e prazeres. Os *praticantespensantes* se marcam e são marcados mutuamente. A metáfora, permiti-nos ainda considerar que essas tatuagens estão naquilo que Paul Valéry considera como sendo o mais profundo: a pele.

DA PRÁTICA DOCENTE COMO PRÁTICA MILITANTE

Durante a graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de cursar a disciplina de Filosofia da Educação Brasileira com o Prof. Gaudêncio Frigotto na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Não por acaso, ou talvez por ele⁸⁷, Gaudêncio Frigotto tornou-se pra mim uma grande referência. Suas aulas, suas práticas e seus posicionamentos políticos foram uns dos responsáveis pelo meu envolvimento com o movimento estudantil. Frigotto inspirava a mim e outros colegas a irmos além das normas e regras já estabelecidas. Vivíamos o primeiro mandato do Governo Lula e muitas críticas já emergiam quanto ao suposto descompromisso do Partido dos Trabalhadores (PT) com a classe operária. Víamos um tradicional partido da esquerda brasileira, posicionando-se mais ao centro e, entre outras questões, vivenciávamos as discussões em torno da Reforma Universitária.

Em uma das aulas, perguntamos ao professor porque seu posicionamento limitava-se, aparentemente, aos textos produzidos e às aulas ministradas. Questionamos o porquê em questões relativas à universidade ele não “tomava partido” mais enfaticamente. Em algum momento pensávamos que militar era apenas estar na linha de frente, nas trincheiras. Gaudêncio nos devolveu a resposta com outro questionamento: “Vocês acham pouco um professor militar no espaço da sala de aula?” E completou: “Imaginem quantas estudantes por ano passam pela mão de um formador de professores. Multipliquem essa quantidade pelos anos de trabalho desse professor. Agora imaginem que cada um desses professores formados serão responsáveis pela formação de outras pessoas. Vocês não acham que dessa forma podemos contribuir para a emancipação de muitos e fazer uma verdadeira revolução?”

Essa experiência com Gaudêncio marcou minha trajetória de formação e, apesar de saber que não somos nós professores, e muito menos a educação, os redutores da sociedade, aprendi que enquanto professores precisamos sim

⁸⁷ A obra organizada por Ferraz e Baron (2012) intitulada “Potências e práticas do acaso: o acaso na filosofia, na cultura e nas artes ocidentais” tem contribuído para minha forma de repensar o significado dos acasos nas trajetórias de formação. No entanto, como trata de tema ainda recente para mim, não vou me aprofundar sobre esses argumentos nesse texto.

tomar partido nos cotidianos de nossas salas de aula. Isso não significa doutrinar. Não significa obrigar que seus estudantes pensem como você, mas significa termos o compromisso e a obrigação problematizar questões que fazem parte dos nossos cotidianos.

Minha trajetória de formação é marcada pela minha atuação no movimento estudantil, no movimento em luta pelos direitos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) e pelas lutas junto ao Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE). Além disso, sou filiado ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e durante o período que fui professor da educação básica do Rio de Janeiro participei de um movimento denominado Luta Educadora (LE). Não consigo pensar numa prática docente dissociada de toda a minha história de participação em movimentos sociais. Não há neutralidade no processo de produção de conhecimento, bem como não há neutralidade em nenhum processo educacional.

DA PROPOSTA DE EXIBIÇÃO DO FILME TATUAGEM

A vontade de ministrar a disciplina Arte-Educação surgiu quando percebi que esta disciplina estava sendo ministrada por colegas que tinham concepções instrumentalistas e tecnicistas do ensino de arte. No Centro Universitário em que atuo, não havia um movimento estudantil organizado e não percebíamos no seu cotidiano manifestações artísticas que fossem organizadas por docentes ou discentes.

A falta de intervenções artísticas e de organização do movimento estudantil foram os principais motivadores para que eu pedisse para ministrar essa disciplina. Eu já sabia que a disciplina seria um desafio, pois eu ainda não havia me aprofundado sobre questões epistemológicas em torno da Arte-Educação. Durante o planejamento da disciplina, selecionei alguns textos que valorizassem diferentes expressões artísticas e que problematizassem o papel do professor como artista. Seguindo os meus objetivos iniciais, selecionei o filme brasileiro “Tatuagem” de Hilton Lacerda para exibir durante a disciplina.

O filme narra uma estória de um grupo de teatro pernambucano durante a ditadura militar. Apesar de ser uma obra de ficção, o grupo do filme (Chão de

Estrelas) é uma homenagem do diretor ao grupo *Vivencial Diverciones*⁸⁸, que surgiu em Pernambuco nos anos 70. O filme narra ainda a história de amor entre o diretor do grupo teatral e um soldado. Foi em torno desse romance que se desenvolveu a polêmica criada pelos *practicantespensantes* (OLIVEIRA, 2013) da disciplina de arte-educação.

O Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) está localizado no município de Tabatinga. Tabatinga é uma região de tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia. A região é altamente militarizada. Muitas parcerias são desenvolvidas entre o CESTB e as forças militares. Muitos militares são alunos de CESTB e muitas vezes a universidade depende das forças armadas, por exemplo, para transporte de materiais vindos da capital.

No início de 2015, fomos informados de um convite do Exército para que os estudantes participassem na recepção de calouros de um “trote” que consistiria em um dia de treinamento na selva e uma palestra que seria ministrada pelo comandante do Exército sobre cidadania. Alguns professores do curso de Pedagogia questionaram essa forma de intervenção do Exército na Universidade. É importante ressaltar que no início de 2015, uma parcela da população brasileira, em sua maioria a elite, estava indo às ruas reivindicar o impeachment da presidenta eleita e intervenção militar.

Preocupados com essas questões, alguns de nós, professores, propomos a exibição de uma mostra de filmes sobre a Ditadura Militar, que se iniciaria no dia 01 de abril de 2015, por ocasião dos 51 anos do Golpe Militar de 1964. Sugerimos a inserção do filme *Tatuagem*, que já fazia parte do meu planejamento de disciplina, na programação da mostra e propus à turma que participássemos da atividade. Foi o que aconteceu.

⁸⁸ No Brasil, durante a ditadura, podemos destacar dois grupos artísticos que marcaram o cenário teatral por sua irreverência, originalidade e resistência ao sistema político imposto: o *Dzi Croquettes* e o *Vivencial Diverciones*. Na ficção, essas são as marcas do grupo *Chão de Estrelas*.

DA POLÊMICA E DAS CONVERSAS

Assim que cheguei da universidade, após a exibição de Tatuagem escrevi sobre o que estava sentindo e salvei o arquivo em meu computador. No dia seguinte, não satisfeito em guardar aquelas impressões apenas para mim, postei o seguinte texto em uma rede social:

Sabe aqueles dias que entram pra nossa história? Hoje foi um dia desses. Hoje, encerramos a mostra de filmes contra a ditadura militar com a exibição de "Tatuagem". Pra começar, o maior público de todos os dias. Em média, as sessões tinham 30 pessoas. Hoje, tivemos mais de 100. Confesso que eu estava um pouco tenso, mas banqueei a exibição do filme. Algumas pessoas podem achar estranho a minha tensão, afinal, para a maioria das pessoas a universidade é o espaço onde podemos discutir abertamente sobre tudo. Sim, eu concordo. Por isso, banqueei a exibição do filme, como continuarei a bancar qualquer outra questão que eu achar que deva ser tratada na universidade. Acontece que, vivemos numa região de fronteira, onde muitos de nossos alunos são militares. Além disso, tenho uma direção evangélica, acostumada a liberar o auditório do CESTB para a realização de eventos religiosos. E mais, quando cheguei no Centro e decidi dialogar com as turmas de Pedagogia sobre nosso projeto pedagógico de curso, fui acusado de estar "trazendo a política para o CESTB" (kkkkkkkkkkkkkkkkkk Podem rir, eu sempre gargalho quando lembro que ouvi essa frase) e fui chamado de "Madre Teresa de 'Ccutá' dos alunos". Pois bem, o que quero dizer é que estou muito feliz, porque num auditório acostumado a ouvir discursos evangélicos, hoje ouviu-se inúmeras vezes a palavra CU. Diversas vozes se pronunciaram em nome da liberdade. E o melhor de tudo, foi ouvir de um senhor militar (quero frisar: senhor e militar), que para além de marcar a luta contra a sociedade falocêntrica, mostrar o cu é também desinvisibilizar todos os problemas que a sociedade tenta esconder. Segundo ele, nós precisamos mostrar o cu da sociedade. Hoje, as vozes oprimidas e silenciadas nos cotidianos desse centro, calaram as vozes que destilam discriminação. Hoje, eu me senti mais próximo da universidade que sonho. Hoje, minha alma se renovou de alegria e esperança. Agradeço e dedico essa prática de hoje aos meus companheiros de militância do Centro Acadêmico Paulo Freire da UERJ e do Movimento LGBT. E prazinimigax: Meu cu pra vocês!

Nesse mesmo dia, fui ao restaurante onde almoçava habitualmente e onde uma das minhas alunas trabalhava. Perguntei a ela, ainda bastante eufórico, o que a turma tinha achado do filme.

ALUNA: Ninguém gostou, professor.

EU: Sério? Ninguém?

ALUNA: A maioria não gostou. Sabe o que é, professor? Tem muita gente evangélica na minha sala, então muita gente ficou muito incomodada.

EU: Eu entendo. Já imaginava. Mas, que bom! Era isso mesmo! Eu queria incomodar. Então tá ótimo!

Não posso negar, que apesar de feliz com o resultado da exibição do filme, após a conversa com a aluna, comecei a pensar sobre o que havia acontecido na noite anterior. Lembrei que apesar do auditório ainda ter permanecido cheio no momento do debate, o espaço que havia sido ocupado inicialmente pela turma estava um pouco mais vazio. Na ocasião, imaginei que os alunos pudessem ter trocado de lugar, ou que tivessem apenas saído no momento do debate. Confesso que não me atentei para o fato de que a maior parte desses estudantes haviam se retirado do auditório ainda durante a exibição do filme.

No final de semana seguinte, encontrei boa parte da turma em um bingo que ocorria na cidade. Percebi claramente que havia uma tensão existente entre nós. Um dos estudantes veio conversar comigo e perguntei o que a turma estava comentando sobre a exibição do filme. Ele disse que a turma tinha conversado e que tinham decidido não entregar a resenha que eu havia solicitado. Disse a ele que conversaríamos na próxima aula, mas confesso que eu fui invadido por uma tristeza profunda, porque a importância maior da discussão girava em torno da entrega de uma resenha.

Ao longo daquela semana, antes da minha aula, a questão já havia se tornado uma polêmica. Para Foucault, a polêmica consiste num jogo onde o polemista não vê no outro “um parceiro a busca pela verdade, mas um adversário, um inimigo que está enganado, que é perigoso e cuja própria existência constitui uma ameaça”. (FOUCAULT, 2012, p.220) Naquele momento, eu já sabia que alguns estudantes defendiam que eu não deveria continuar a ministrar a disciplina. Pensei diversas vezes em sequer dialogar sobre o fato e seguir as aulas apenas com quem quisesse. Sabemos que nossa posição de poder nos permite adotar tal postura em algumas situações, mas pensei que isso não seria o melhor a ser feito. Decidi dialogar. Sempre acreditei na importância do diálogo e de alguma forma eu deveria encarar o que inicialmente eu via como uma polêmica,

como mais uma das conversas complicadas (PINAR, 2007) que fazem parte dos currículos *praticados/pensados nos/dos* com os cotidianos (OLIVEIRA, 2013).

Foram três tempos de aula consecutivos dedicados a essa conversa. Inicialmente fiz uma escuta atenta das queixas dos estudantes. Os discursos faziam acusações de fazer “apologia ao homossexualismo” e sugeriam que da mesma forma que textos científicos eram usados para embasar teoricamente o que é dito em sala de aula, que a Bíblia também pudesse ser considerada como verdade.

Após ouvir atentamente o que todos tinham a dizer, iniciei a minha fala dizendo que nossa sala de aula era um *espaçotempo* onde não precisávamos concordar com tudo. Que em nossa prática havia sempre lugar para contestação e para discordância. Aleguei que não é o meu papel enquanto professor convencer nenhum estudante a pensar de outro modo, mas que a universidade é um espaço plural e que todas as temáticas podem e devem ser debatidas e discutidas. Argumentei que não se tratava de fazer apologia à homossexualidade, mas de debater sobre uma questão que é muito cara para quem luta em defesa dos direitos humanos e acredita na escola e na educação como possibilidade de emancipação social (SANTOS, 2009). Quanto ao uso de textos bíblicos como argumento, disse que de fato existem múltiplas verdades no mundo e que isso dá o direito de que a gente possa dialogar e defender aquilo que acreditamos, mas que precisamos saber quais as condições de verdade que vão referendar os nossos argumentos em determinados contextos. Aleguei que provavelmente em uma instituição religiosa os textos e argumentos científicos não sejam fortes o suficiente para confrontar a autoridade dos textos sagrados e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inspiração para a produção desse texto surgiu depois que li o artigo de Janet Miller publicado na Revista E-Curriculum em 2014, num dossiê da Associação Brasileira de Currículo sobre a Base Nacional Curricular Comum.

“indico aqui como investigações autobiográficas dentre e dentro das complexidades das vidas vividas de estudantes e educadores podem esclarecer a importância de questões não-respondíveis, o desconhecido e incognoscível em e através do processo de educação. Também argumento que tais perspectivas são mais necessárias agora como modo de se opor à incessante insistência na certeza” (MILLER, 2014, p.2056)

A sensação que tive após essa experiência em sala de aula era a de que eu havia fracassado, de que os meus objetivos não haviam sido alcançados. E de fato foi isso que aconteceu. No entanto, Janet nos faz perceber o quanto nossa prática é repleta de incertezas e de fracassos. Que não temos e não precisamos ter as respostas para tudo a todo o momento.

Narrar essa minha experiência, nesse momento de avanço neoconservador nas políticas educacionais oficiais do Brasil é politicamente importante. Vivemos de um lado um projeto de Base Nacional Curricular Comum que pretende definir os conteúdos que devem ser ensinados em todas as escolas de educação básica do Brasil, desrespeitando e desconsiderando os diferentes conhecimentos e currículos que já são produzidos nos cotidianos de nossas escolas. Do mesmo lado, um movimento intitulado “Escola Sem Partido” que defende a suposta neutralidade na transmissão dos conhecimentos, mas que na realidade pretende ser “a escola de um partido só”, alegando que professores que defendem posturas críticas nos processos educacionais fazem doutrinação de alunos. Essas propostas representam grande retrocesso às lutas em defesa da emancipação social.

Não há como não tomar partido nessa discussão. Não podemos continuar a achar que cabe à escola transmitir conhecimentos definidos a priori. É preciso valorizar os diferentes conhecimentos produzidos nos cotidianos de diferentes escolas e em diferentes contextos sociais. Precisamos valorizar as incertezas e perceber que elas também são constitutivas de nossas trajetórias. Isso não nos torna melhores ou piores, são apenas tatuagens em devir. Marcas que não se fixam ao longo de nossos processos de transformação cotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, Michel. “*Polêmica, Política e Problematizações*”: entrevista com P. Rabinow, maio de 1984. IN: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*, volume V: ética. sexualidade. Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MILLER, Janet. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2043 - 2063 out./dez. 2014

OLIVEIRA, Inês B. Currículo e processos de *aprendizagem* *em* *sino*: *políticas* *práticas* educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v.13, p.375 - 391, 2013.

PINAR, William F. *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) *As vozes do mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

- LX -

TRABALHO, FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA AO CURSO DE PEDAGOGIA

Leyvijane Albuquerque de Araújo – UnB (Brasil)

INTRODUÇÃO

Diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, decorrentes da consolidação da industrialização e globalização, cada vez mais o trabalhador vem sendo exigido como mão de obra qualificada, não somente como um profissional capaz de executar bem a sua função, mas também, como um trabalhador que interprete as situações e consiga superar os desafios impostos pela sociedade capitalista. Esta visão dominou mundos conhecidos pelos humanos, o mundo financeiro, artístico, social e, principalmente, o educacional, e se colocou como imposição através de ditames dos países desenvolvidos, e mais precisamente, de exigências colocadas pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), aos países subdesenvolvidos.

No sentido amplo, essas mudanças decorrentes do mundo do trabalho vêm refletindo, nos países subdesenvolvidos através das políticas nacionais e estas têm produzido impactos nas diretrizes dos cursos de licenciaturas, que chegam a reger os projetos pedagógicos e currículos dos cursos universitários que formam docentes, inclusive no curso de pedagogia, que ainda sofre, no século XXI, discussões em torno de sua identidade em virtude dos dilemas trazidos no âmbito do trabalho, e de questionamentos sobre seu real papel na sociedade capitalista, considerando a resignificação do trabalho docente.

No intuito de contextualizarmos o presente artigo, iremos abordar um pouco da “natureza” do trabalho, no sentido ontológico, da relação entre homem como um ser social e a natureza, cujo processo foi se modificando com o decorrer dos séculos, para em seguida discutirmos a questão dessas mudanças no trabalho docente, bem como dos rebatimentos impostos pelas políticas e a influência destas na formação docente, e em especial, no curso de pedagogia.

Para a sistematização de estudos e pesquisa das fontes bibliográficas voltadas ao aprofundamento teórico e científico do presente artigo, foram utilizadas as seguintes técnicas: levantamento e seleção bibliográfica; leitura analítica utilizando perspectivas qualitativas; e pesquisa documental.

Segundo (SEVERINO, 2002, p.57), o que se visa, durante a leitura analítica, é a formulação de um juízo crítico, de uma tomada de posição, enfim, de uma avaliação cujos critérios devem ser delimitados pela própria natureza do texto lido. O autor afirma que essa forma de leitura desenvolve posturas lógicas e favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, de compreensões, interpretações críticas e globais sobre o significado do texto. Argumenta, ainda, que são cinco os processos básicos para a leitura analítica: análise textual; análise temática; análise interpretativa; problematização e sínteses.

Portanto, a partir do breve entendimento teórico dos autores em tela, a pesquisa qualitativa buscou compreender as categorias abordadas, discutindo os elementos investigados, trabalhando com descrições, figuras e interpretações, com vistas ao alcance do objetivo proposto.

DA ONTOLOGIA DO TRABALHO AO TRABALHO DOCENTE

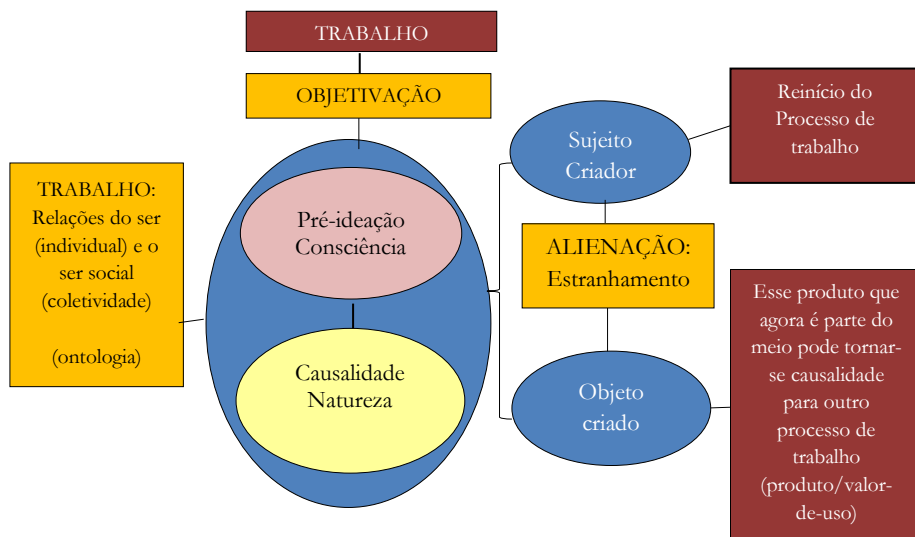
Trabalho

Sobre a compreensão ontológica da categoria do trabalho em Luckács, Lessa (1996) julga ser necessário utilizar o entendimento de que “o objeto socialmente posto é subjetividade objetivada” (p.27), ou seja, o processo de trabalho se dá quando o social vivido expõe uma necessidade humana, onde ocorre, pelo sujeito, uma prévia-ideação (subjetividade consciente) em um processo de objetivação ao fim do que se quer chegar, ao objeto (produto) final alienado de quem o criou.

Fixemos os pontos até aqui alcançados para avançarmos com clareza: a objetivação designa, em Luckács, o processo de conversão da prévia-ideação em objeto concreto, sempre com a transformação de um setor da realidade. A alienação é o momento da objetivação pelo qual se consubstancializa (isto é, torna-se real, efetiva, substancial) a distinção entre um objeto socialmente criado e a consciência que operou a prévia-ideação que está na gênese desse mesmo objeto. O sujeito se aliena em um objeto ontologicamente distinto de si próprio (LESSA, 1996, p.28-29).

O trabalho é percebido como um processo que parte da identificação pelo sujeito, de um problema socialmente posto, o que provoca o ato de pensar em como solucionar o problema, uma consciência objetiva sobre um produto a ser elaborado pelo próprio sujeito, o que o autor chama de objetivação, composto da pré-ideação (consciência) e causalidade (natureza posta). O objeto socialmente criado, no entanto, torna-se um produto alienado do sujeito, estranho e ontologicamente distintos, o que pode ocorrer uma abstração deste, quando se torna causalidade para outro processo de trabalho.

Figura 1: Demonstração da ontologia do “trabalho” no processo de Objetivação (MARX, 1989; LESSA, 1996)



Fonte: *Elaboração própria (2015)*

Lessa (1996) comenta ainda que Luckács se refere ao mundo dos homens, como um mundo de “complexo dos complexos”, em virtude de que “o ser” (humano) é social, e exibe um caráter complexo. Os relacionamentos entre os homens e a natureza acumulados historicamente evoluíram os processos de trabalho.

Sobre a ontologia do trabalho, em Marx (1989) o detentor da matéria-prima precisa de homens para produzir por ele, o produto, no movimento de objetivação (figura 1). Os homens evoluíram os processos de trabalho. Porém,

aquele homem que pré-ideava e dominava todas as etapas do valor-de-uso⁸⁹, agora, participa somente da execução, os procedimentos são separados, do pensar e fazer o próprio trabalho. Portanto, o trabalho faz uma apropriação da força de trabalho pelo capital, emergem as diferentes classes trabalhadoras, e suas especificidades e contradições, no entanto, todas imersas dialeticamente na totalidade.

Trabalho docente e intensificação

Apple (1995) refletiu sobre as transformações do trabalho docente e como este passou por uma reestruturação e proletarização⁹⁰. Argumentou que houve uma integração de sistemas de gerenciamento nos processos de trabalho, inclusive na educação e nas escolas.

[...] A integração de sistemas de gerenciamento, de currículos reducionistas de base comportamental e procedimentos tecnicistas estava levando a uma perda de controle e a uma separação entre concepção e execução. Em suma, o processo de trabalho docente estava se tornando sujeito a processos similares aos que haviam levado à proletarização de tantos outros postos ao longo de toda a escala de ocupações (p.32).

Para Apple houve uma alteração nos sistemas, nos processamentos das relações de trabalho, houve uma “intrusão” de procedimentos técnicos sobre o currículo das escolas. Se o capital detém o controle financeiro global, e, portanto, comanda os processos de trabalho, então requerem pessoas que tenham escolarização, e nessa perspectiva, o capital tenta gerenciar a política (nacional), a escola tende a impor formas de controle ao trabalho docente.

⁸⁹ “O produto, de propriedade do capitalista, é um valor-de-uso, fios, calçados etc.” (MARX, 1989a, p.210), mesmo que este capitalista seja um “decidido progressista, não fabrica sapatos por paixão a sapatos” (p.210), mais sim por serem os sapatos um valor-de-troca, ou seja, ao mesmo tempo que é de uso, também é um artigo destinado a venda, uma mercadoria.

⁹⁰ Apple (1995) se refere à proletarização como um processo de transformações na composição das classes no decorrer da história. Como uma tendência de pouco controle sobre o processo de trabalho, ao mesmo tempo, “um declínio de posições com altos níveis de autonomia” (p.31).

Kuenzer e Caldas (2009), ao falarem sobre trabalho docente, argumentaram três casos sobre a concepção desse trabalho, no primeiro caso, uma vez que não há produto material, o professor atua como artesão, “como trabalhador autônomo e independente que vende um trabalho ou serviço, decidindo quando fazer, como fazer e qual o preço; nessa situação, o trabalho pode ser mais qualificado, mais prazeroso”(p.25); no segundo caso, o professor vende sua força de trabalho para uma instituição que determina todo o planejamento, ou dimensões, pelo qual recebe um salário, neste caso o trabalho é “controlado, intensificado, precarizado e, portanto, mais explorado, tendo em vista acumular o capital dos proprietários ou associados [...]” (p.25); e no terceiro caso, a autora coloca o professor da escola pública, onde “acentuam-se as contradições entre a intensificação e a precarização do seu trabalho e os compromissos de classe renovados cotidianamente” (idem).

Sobre o trabalho docente, Oliveira (2004) afirmou que os movimentos de reformas nos anos 1990, demarcaram uma nova regulamentação das políticas educacionais, trazendo consequências para a organização e gestão das escolas, resultando em uma “reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição” (p.1132)

[...] O trabalho docente não é mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. Mudam também os enfoques teórico-metodológicos e, neste sentido, muitos estudos, na atualidade, têm como objeto a profissão docente (OLIVEIRA, 2004, p. 1132, *apud* SHIROMA, 2003; COSTA, 1995; TAVARES & BRZEZINSKI, 2001; FERREIRA, 2002).

Oliveira (2004) fez uma abordagem muito clara, fruto de discussão de vários autores, sobre o trabalho docente reestruturado em sua natureza e, inclusive, sua ressignificação.

Com essa reestruturação, trabalho docente também foi intensificado.

[...] A intensificação “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados” (APPLE, *idem*, p.39).

Podemos destacar das colocações de Apple (1995, p. 39-41) que a intensificação

- Degrada privilégios dos trabalhadores educacionais;
- Atua para destruir a sociabilidade de trabalhadores/as “não-manuais, lazer e auto direção tendem a ser perdidos”;
- Não reduz as qualificações aplicadas por trabalhadores, mas pode fazer com que algumas destas sejam eliminadas se parecerem irrelevantes;
- Traz impactos reduzindo a qualidade e não a quantidade do serviço público;
- Traz diversificação de habilidades, que traz embutida uma contradição, como se fosse uma “desqualificação intelectual”, no qual os “trabalhadores/as mentais são separados/as de suas próprias especializações e devem, uma vez mais, depender ainda mais intensamente das idéias dos processos fornecidos por *experts*” (p.40);
- Exige o alcance de metas, estabelece objetivos e tarefas, desafios constantes para os docentes.

Portanto, ontologicamente o trabalho constitui o ser humano, pois por meio dele os homens transformam o mundo em que vivem. No âmbito do trabalho docente, o resultado do trabalho intensificado também transforma a natureza e os próprios seres humanos na mesma medida em que avança na realidade em um processo histórico, político, científico, cultural e educativo.

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO

A globalização do sistema capitalista colocou sobre a educação uma fundamental importância e exigências para a formação de pessoas que atendam as necessidades do mundo do trabalho e impôs políticas de controle sobre a escola e o currículo (APPLE, 1995). Nesse movimento a formação docente

tornou-se um desafio no decorrer da história da reestruturação do próprio trabalho e das mudanças ocorridas no trabalho docente no século XXI.

As reformas no campo educacional, sejam elas globais ou circunscritas, têm sido incisivas a partir da última década do século XX, mediante a evolução dos processos de trabalho, e ao crescente avanço da ciência e tecnologia. Isso tem refletido no âmbito das políticas públicas, com promulgações de resoluções e diretrizes que encaminham à reformulação dos cursos e currículos para a formação de professores.

Azevedo (2011) diz que a educação superior

“[...] tem passado por uma terceira geração de reformas que é caracterizada essencialmente pela internacionalização, que pode ter o sentido solidário, ou seja, com intenções de cooperação e intercâmbio no campo da formação e de desenvolvimento da ciência, ou revelar-se como sentido mercadorizante que significaria o reforço dos interesses das corporações transnacionais [...]” (p.141).

Silva (2011) comenta que os movimentos de reformas iniciados a partir de 1990 indicam que a formação de docentes da educação básica deve ser analisada tomando como referência três aspectos: “a reestruturação produtiva, o debate sobre um novo paradigma do conhecimento e a relação teoria e prática nos cursos de formação” (p.20).

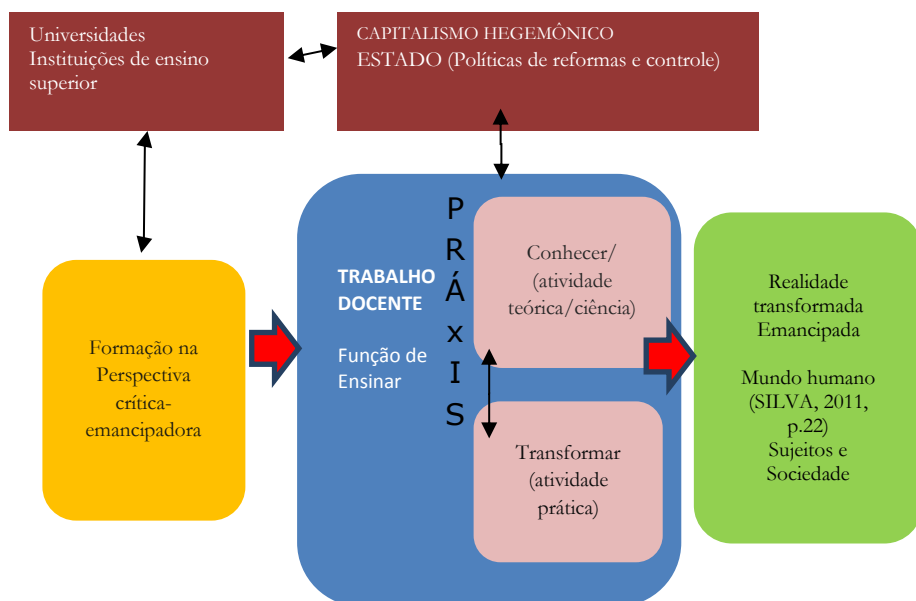
Em virtude da demanda do capital, houve uma difusão da educação pela técnica, voltada principalmente à prática. Segundo Silva (idem), “a forma preponderante de pensar e fazer ciência aceita modernidade toma como modelo as ciências físicas e biológicas, heranças do positivismo⁹¹ que se desenvolveu a partir do século XIX” (p.20).

No entanto, para a formação docente, os pensadores da área da educação discutem que não basta considerar somente a racionalidade técnica, mas sim integrar a teoria dos conhecimentos, saberes e técnicas com prática profissional.

⁹¹ A principal ideia do positivismo era a de que o **conhecimento científico** devia ser reconhecido como o **único conhecimento verdadeiro**. Dele devira a racionalidade técnica, que de acordo com Silva (2011), a racionalidade técnica “defende a ideia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos” (p.20).

Neste sentido, Silva (2011) aborda uma perspectiva de formação de professores chamada “perspectiva crítica-emancipadora”, que busca “[...] construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (p.22). Nessa perspectiva de formação, a práxis como atividade transformadora é elemento integrante do trabalho docente ou, inclusive pode ser o próprio trabalho docente.

Figura 2: Demonstração da formação docente na perspectiva crítico-emancipadora



Fonte: *Elaboração própria (a partir da leitura de SILVA, 2011)*

Como demonstramos na figura 2 acima, para Silva (2011), a formação de professores na perspectiva crítico-emancipatória, deve unir a teoria e a prática, de modo singular e harmônico, de forma que os professores consigam acompanhar as demandas socialmente postas pelas necessidades humanas naturais, e impostas pelo sistema capitalista globalizado, e ainda, consigam se superar desafios e relacionamentos com a escola, transformando a realidade, considerando que a função do docente é ensinar. Portanto, a formação deve conduzir este trabalhador a ser ou se tornar um intelectual que tenha ao mesmo tempo, um domínio possível dos conhecimentos acumulados ao longo da

história humana, conhecimentos da cultura de seu povo e nação, conhecimentos de sua área de atuação, e, concomitantemente, e, *in loco*, conviva, interaja e produza práticas, técnicas, saberes, ciência e tecnologia, no e para o ensino, a fim de formar outras pessoas. A partir de Silva (2011), acreditamos que a formação, nesse sentido, seja crítico-emancipatória.

UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA AO CURSO DE PEDAGOGIA

Nesse contexto do trabalho, trabalho docente e formação, deve-se considerar o cenário global de profundas mudanças paradigmáticas no plano da relação produtiva, dos valores, da cultura e dos processos do próprio trabalho, com rebatimentos na formação escolarizada das pessoas, e, no século XXI, em ensino superior, principalmente, para atender as exigências do capital hegemônico. Sendo que a política atuante no país tem fundamental contribuição para nortear a estrutura curricular dos cursos de graduação.

Há uma relação indissociável entre a política pública nacional, a reformulação dos cursos de graduação e de seus projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas, que formam docentes, voltados principalmente para atender as demandas do mercado de trabalho globalizado que exige qualificação. Isso configura questionar o que o país pretende para a formação de profissionais que serão futuros egressos das universidades e o que as instituições buscam e oferecer para essa formação superior.

O curso de pedagogia é um dos principais cursos que formam docentes para os primeiros anos da educação básica, para a gestão e coordenação escolar, bem como forma docentes para atuarem em outras áreas da educação, inclusive para espaços não escolares. É fundamental que as universidades reflitam e discutam constantemente sobre seus currículos as reformulações cabíveis diante das exigências postas pela sociedade, considerando que a complexidade curricular exigida para esse curso é grande.

Segundo Gatti (2011), desde o início do século XX houve preocupação com a formação de professores para o “secundário” em cursos regulares e em específicos, sendo que em meados de 1939, tinha cursos destinados a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais (GATTI, 2011), e os formados nesse currículo tinham a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no então ensino secundário, como matemática ou ciências.

No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº 161/1986, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que facultava a esse curso oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo com autorizações provisórias. Foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação, ao final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos, com a complementação para a licenciatura (p.98).

Gatti (2011) comenta um pouco do percurso do curso de pedagogia, e diz, como citado acima, que em meados dos anos 80 uma grande maioria de cursos manteve cursos de bacharelados em pedagogia. Antes de 1999, o egresso de pedagogia, além de formado como professor das séries iniciais, também cursava as disciplinas das habilitações técnicas em supervisão escolar e orientação educacional, ou administração e inspeção escolar, para além da atuação em sala de aula, também trabalhar em outros espaços não-escolares.

A Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999 redirecionou os debates no campo na formação e formação inicial dos formados em Pedagogia, o perfil e atuação do egresso no campo de trabalho são temas que ainda emergem nas discussões nacionais, inclusive na Associação Nacional dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

A partir das discussões em torno da formação do pedagogo, a proposta nacional apresentava firmemente a ideia de que o curso de Pedagogia deveria se organizar como uma licenciatura plena, com base curricular capaz de permitir a formação do professor/profissional da educação para as séries iniciais da escolarização básica. As funções das antigas habilitações (antes de 1999), como supervisão escolar, orientação, administração e inspeção escolar não continuaram presentes nas DCN de 2006, no entanto, o Conselho Nacional de Educação determinou que além da base docente, o curso também deveria conter a formação do gestor educacional.

Quanto aos cursos de graduação em pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 1/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a eles a responsabilidade pela formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores (GATTI, 2011, p.98).

Houve uma grande reestruturação dos currículos dos cursos de pedagogia, em virtude de que o professor formado deveria ter como fundamento, a docência. Ou seja, o que antes eram habilitações, com décadas de discussão no meio acadêmico, as universidades, principalmente, começaram a reestruturar os cursos para que o pedagogo egresso tivesse além da base docente, uma base para coordenar e desenvolver gestão dos processos escolares.

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, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (CNE, 2006, p. 2).

A determinação de formação com base docente se manteve nas DCN de 2006, com indicações de atividades específicas a serem exercidas pelos egressos do curso de pedagogia, partindo para o mundo do trabalho.

Considerando a homologação do Parecer CNE/CP Nº: 2/2015, aprovado em 09 de junho de 2015, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, as discussões sobre a formação e o trabalho docente voltaram a entrar no foco de discussões nas universidades e instituições formadoras. Sobre quem são os profissionais do magistério da educação básica, bem como quais as atividades desses profissionais.

O Parecer (CNE/CP Nº: 2/2015) indica que

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (CNE, Resolução 2/2015, p.43).

Portanto, conforme o Parecer CNE/CP N^o: 2/2015, das DCN da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, os profissionais do magistério também poderão exercer, além da docência, demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares, o que antes, era exercido pelo trabalho do pedagogo, conforme as DCN do curso de pedagogia de 2006. No entanto, o tema requer uma atenção e aprofundamento em virtude amplitude das categorias e elementos envolvidos na discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se assim, a partir dos estudos documentais e dos autores estudados, que houve uma evolução dos processos de trabalho, provocados pelos detentores do capital, no mundo globalizado comandado pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que impõem políticas fortes na área da educação, no sentido de exigir resultados que atendam a reestruturação do trabalho, no sistema capitalista. No entanto, há uma submissão nacional a essas políticas educacionais impostas e uma corrida das universidades e instituições que formam docentes, pois estas precisam estar se reformulando para atender ao avanço da Ciência e Tecnologia/ C&T. Os docentes são aqueles que devem conseguir “dar conta” de todos os conhecimentos acadêmicos produzidos historicamente pela humanidade, e ainda, integrar os conhecimentos do tempo presente. Na mentalidade do capital, com a mão de obra bem formada, ele avança e sem mão de obra “qualificada”, o capital oscila, recua ou decai. Ou seja, foi socialmente imposta uma “pressão” e “responsabilização” aos docentes, inclusive de controle através de resultados estatísticos dos processos de ensino e aprendizagem.

O quadro a seguir constata que houve uma ressignificação e reestruturação do trabalho docente, que foi intensificado, indicando a outros rumos para a formação docente, quando comparados ao curso de pedagogia.

Quadro 1: Breve comparação de algumas atividades do pedagogo (2006) ampliadas a todos os profissionais do magistério (2015)

Trabalho docente/pedagogo (2006)	Trabalho docente/profissionais do magistério (2015)
<p>Atividades compreendidas aos pedagogos</p> <p>“[...] As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (CNE, 2006, p.2).</p>	<p>Atividades compreendidas a todos os profissionais do magistério público</p> <p>“§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação” (PARECER CNE/CP Nº: 2/2015).</p>

Fonte: *Elaboração própria (2015)*

Essa reestruturação do trabalho docente tem grandes significados e consequências para a gestão das escolas, e, inclusive, para as instituições formadoras de profissionais da educação, sobretudo, para os profissionais do magistério.

A partir da fundamentação teórica investigada, sobretudo com a abordagem de Oliveira (2004) e legislação promulgada no Brasil, evidenciamos que houve uma ampliação de atividades que antes cabiam somente ao trabalho do pedagogo, egresso do curso de pedagogia, mas que agora também podem ser assumidas por profissionais do magistério público, por outros licenciados, conforme mostra o Quadro 1 (PARECER CNE/CP Nº: 2/2015). Ou seja, houve uma ampliação das atividades e funções dos profissionais do magistério

formados em outras áreas de licenciaturas, o que intensifica e amplia opções de atuação no trabalho escolar, tanto em sala de aula como em outras funções do processo educativo, e indica, ainda, a futuras reformulações de cursos voltados à formação dos docentes. Essas mudanças podem influenciar também, por outro lado, no aumento da disputa em postos de trabalho que antes eram concorridos somente por pedagogos, e, ainda, eleva a responsabilidade das universidades e instituições formadoras na condução das reformulações curriculares, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura.

Face ao exposto, as reformulações atuais e futuras dos cursos de pedagogia determinadas pela legislação vigente, no bojo da reestruturação, ressignificação e intensificação do trabalho dos profissionais do magistério, requer atenção e debate sobre a atuação do próprio pedagogo na sociedade evoluída, pois o trabalho docente tem avançado e se efetivado considerando também, a reestruturação dos processos de trabalho externos à escola, no “complexo dos complexos” relacionamentos do homem e a natureza comandada pela globalização do capital, desafiados pelo avanço da ciência e tecnologia, e por ações políticas socialmente postas e depois embutidas na legislação.

O presente artigo traz, portanto, elementos para aprofundamento em estudos futuros, no sentido da temática estar no foco das discussões escolares e acadêmicas em todo o Brasil, considerando, principalmente, que em 2015, começa uma nova etapa para os profissionais do magistério público, o trabalhador docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n° 1 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB nº. 2, de 19 de abril de 1999*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CNE. *Parecer CNE/CP nº. 2/2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovada em 09 de junho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CNE. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº. 1/2006, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba e ANDRE, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida e CALDAS, Andrea. *Trabalho docente: comprometimento e desistência*. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e

FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papiros, 2009.

MARX, Karl. *O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso*. In: O Capital (vol I, parte III: A produção da mais valia absoluta, Cap V: Processo de trabalho e processo de produzir mais valia). Tradução de: Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 12 ed. 1989.

LESSA, Sérgio. *A Ontologia de Luckács*. Maceió: EDUFAL, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 24 n.89, p.1127 - 1114, Set/Dez 2004.

PEREIRA, Otaviano José. *A construção de uma identidade*. Elementos para um debate inicial em torno de um projeto pedagógico das IES frente ao novo paradigma de Educação. Revista Profissão Docente online 23 de novembro de 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da. *A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora*. Revista Linhas Críticas, vol. 17, n.32. Brasília/DF: Universidade de Brasília/FE, 2011.

- LXI -

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dra. Lúcia de Mendonça Ribeiro

INTRODUÇÃO

Nosso estudo se organizou a partir de nossa trajetória profissional e acadêmica, no decorrer de nossas experiências docentes na Educação Infantil (EI), na coordenação pedagógica da EI e do Ensino Fundamental com os 1º e 2º anos na rede de ensino pública, na formação inicial e continuada de professores. Entrelaçou-se a projetos políticos pedagógicos na educação básica e no ensino superior, a ordenamentos legais e situações reais do cotidiano capazes de promover um refletir sobre o processo formativo de docentes e crianças. Emergiram problematizações potencializadoras acerca dos componentes curriculares do curso de Pedagogia para a área da EI promovida pelo Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no movimento pós-Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) a partir da Resolução BRASIL CNE/CP 01/2006. Estas problematizações surgem dos resultados das falas de 62 sujeitos alunos docentes concluintes do curso de Pedagogia (8º e 9º períodos) que seguindo as orientações metodológicas do Estudo de Caso e da Análise do Conteúdo (instrumento de análise/interpretação) viabilizaram um repensar sobre a formação do pedagogo que exerce ou exercerá sua docência com crianças no espaço da educação infantil. Espaço este, dinâmico que dialoga com questionamentos de ordem sócio-político-econômico e cultural, influências e interações do cotidiano das crianças e dos professores nos espaços formativos escolares e não escolares, nas culturas, nos saberes e práticas pedagógicas, entre outros, que reforçam a ideia do necessário diálogo entre teoria e prática. Uma vez que,

sob essa ótica, essa experiência educativa [...] pode contribuir para uma reflexão acerca dos desafios que se apresentam à formulação e desenvolvimento de experiências educacionais [...] tendo como

pressuposto uma visão dos educandos como sujeitos culturais, ou seja, sujeitos elaboradores de significados que dão sentido à sua realidade. (ARAÚJO, 2005, p. 15).

Na busca por compreender estes significados e sentidos nos apoiamos em autores como: Bardin (2011), Franco (2008), Steininger (2009), Lima (2010), entre outros, no intuito de dar conta da grande quantidade de material produzido. Tomamos por base as orientações de Bardin (2011) quanto às fases a serem cumpridas e a possibilidade de novas formas de entender e reconhecer a expressividade de crenças, valores, emoções, perspectivas futuras, experiências sociais e afetivas que dialogam com processos formativos, de crianças e professores, fato que nos possibilitou a “busca de outras realidades”. E assim, os dados se construíram a partir de um roteiro semi-estruturado originado de 23 questões em que, 14 foram de múltipla escolha e 9 dissertativas. As 62 respostas para cada pergunta (9 questões dissertativas) foram organizadas em categorias⁹² gerais categorias gerais e 6 subcategorias a partir da análise das respostas proferidas, uma vez que, de acordo com Franco (2008), *as categorias vão sendo criadas, à medida que as respostas surgem à luz das teorias explicativas*. A primeira categoria recebeu o nome de **Prática Pedagógica**, a segunda categoria foi denominada de **Trabalho Pedagógico**. Para a categoria **Prática Pedagógica** elegemos 3 subcategorias: Estágio Supervisionado, Formação em Pesquisa e Relevância da Pesquisa/Formação. Para a segunda categoria geral **Trabalho Pedagógico** elegemos 3 subcategorias: Sujeito Criança, Integração Escola – Universidade e Saberes e Metodologias. Desta forma a organização da análise seguiu as orientações dos autores os quais consideram como maior desafio ao pesquisador (superada a definição de referencial teórico), a escolha das unidades

⁹²Segundo Franco (2008) por categorias compreendemos ser “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

de análise, que dividiram-se em unidades de registro⁹³ e unidades de contexto⁹⁴. Por **unidade de registro** classificamos como a organização dos saberes e das metodologias e por **unidade de contexto** a proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UFAL.

Neste momento temos a Lei nº 12.796/2013 que atualiza a LDB 9.394/96, há muito negligenciada no que se refere aos direitos da criança e à formação dos profissionais para a área da EI, acrescentando:

Art. 4, I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade [...]. (BRASIL, 2013).

A legislação norteadora em questão, além de propor inúmeros desafios ao processo educativo de crianças e docentes (na escola ou na universidade), nos leva à necessidade de pensar sobre a dimensão desta formação e ainda atentar para o invólucro desta contextualização compreendendo as repercussões para o campo da formação de professores. O ressignificar dos componentes curriculares que formam o pedagogo caminha lado a lado com a urgência de se tomar por base os saberes que já existem com as crianças, no chão da escola, nas comunidades e em suas culturas. Saberes esses que, na maioria das vezes, ainda não são considerados formativos para os espaços escolares, os quais colocam como desafio para o momento histórico da universalização da educação básica a qualidade dos saberes direcionados à criança pequena na escola. Reconhecendo que um curso de formação inicial no ensino superior não dá conta do universo da escola, a responsabilidade de organizar saberes que atendam a professores e alunos no exercício efetivo da prática nos reporta à compreensão da relevância

⁹³Por unidade de registro entendemos ser a menor parte do conteúdo (palavra), cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas.

⁹⁴Por unidade de contexto entendemos ser o “pano de fundo” que imprimirá significados as unidades de registro.

do projeto político pedagógico do curso, documento estruturante dos saberes “historicamente situados e culturalmente determinados” (VEIGA, 2004, p. 123).

Para este texto trouxemos como contribuição ao pensar sobre a formação do pedagogo a **Categoria Geral Prática Pedagógica** e a **subcategoria Estágio Supervisionado** apresentando as unidades de registro organizadas a partir das falas e inferências, sendo estas, elencadas pelo posicionamento dos alunos docentes diante da contribuição deste componente curricular para o exercício de sua docência e a organização de seu trabalho pedagógico junto com as crianças na EI. Logo, pela possibilidade de refletir e potencializar a formação proposta pelo curso de Pedagogia em relação aos novos espaços e tempos infantis tão enfatizados pelo processo de universalização da educação básica.

Tabela 1 - Categoria Geral e Subcategoria

Categoria	Subcategorias	Respostas (unidades de registro)	Matutino (20)	Ocorrências Vespertino (21)	Noturno (21)
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estágio Supervisionado	Espaço de aprendizagem	10	13	13
		Insuficiente	10	3	1
		Desconstrução de paradigma		5	3
		Avaliação das práticas			2

Fonte: *Elaboração da autora (2014).*

Reconhecendo a prática pedagógica enquanto espaço e momento de dar significados às experiências vividas, a subcategoria Estágio Supervisionado trouxe como maior ocorrência a compreensão deste componente curricular, como unidade de registro ***Espaço de Aprendizagem***. Para 36 alunos docentes (representados por turno na tabela acima) os estágios proporcionados pelo curso de Pedagogia - UFAL para a área de EI foram considerados:

[...] oportunidade de entrar em contato com as crianças, estar com elas trabalhando e desenvolvendo projetos de intervenção. [...] Foi uma experiência nova que trouxe contribuições para meu conhecimento fazendo uma articulação com as disciplinas

oferecidas durante o período (Jogos e brincadeiras, saberes da educação infantil). Muitos de nós estamos com crianças pela primeira vez (**Alunos docentes – turno vespertino**).

A fala dos alunos docentes em grande maioria revalida o diálogo proposto por Pimenta e Lima (2013) e Mercado (2011) ao ressaltar que o estágio se constituiu como campo de conhecimento e, portanto, recebe o *estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental*. Organiza-se, enquanto experiência de aprendizagem na interação dos cursos de formação com o campo social, uma vez que, desenvolve práticas educativas e assim, expande o espaço de aprendizagem da profissão na formação inicial e na atividade de pesquisa. Entretanto, essa perspectiva de estágio não tem sido comum à maioria dos cursos de formação. Ainda ouvimos alunos relatar que é uma constante o desconhecimento (descumprimento), quanto à importância dessa interlocução entre a universidade e a gestão escolar (estranhamentos entre alunos estagiários e comunidade escolar), resultando no empobrecimento e na dissociação entre teoria e prática, fato que tem promovido grandes debates nos espaços de formação de professores. Mercado (2011) vem acrescentar que,

A finalidade do estágio consiste em proporcionar aos alunos uma visão reflexiva e um conjunto de saberes significativos sobre a realidade na qual atuará. Para tal, os alunos estagiários devem desenvolver postura e habilidades de pesquisadores, elaborando projetos que lhes permitam compreender, problematizar e intervir nas situações observadas. Aos professores orientadores competem mobilizar estudos que ampliem a compreensão das situações vivenciadas e observadas no campo de estágio e, auxiliar na elaboração de projetos de pesquisa que são desenvolvidos após o estágio (MERCADO, 2011, p. 2).

Continuando o diálogo acerca dos saberes significativos para a realidade das práticas no espaço escolar infantil, a partir das experiências de aprendizagem proporcionadas pelos estágios, 14 alunos docentes elegeram em suas falas a unidade de registro **Insuficiente**. Dessa forma avaliam o estágio como:

[...] tendo grande papel na formação do pedagogo, mas, nosso estágio foi muito falho e muito limitado, precisamos de muita prática para aprender. Só a teoria não vai nos transformar em bons professores. São boas as experiências, porém há pouca contribuição por parte da escola campo de estágio. A escola dificultou nosso trabalho e deixou de nos dar uma oportunidade de ter uma vivência mais completa e significativa. [...] se os projetos de intervenção fossem realmente aplicados nas escolas pelos professores [...] o propósito maior do estágio, que é a troca,

e a vivência com as crianças estariam relacionados diretamente com o desenvolvimento e aprendizagem. O estágio de forma geral trouxe uma contribuição positiva para a nossa formação, porém, eu penso que deveriam ser mais organizados e aceitos nas escolas campo de estágio para um melhor aproveitamento e até mesmo, um melhor retorno as instituições que nos recebem. **(Alunos docentes - turno matutino).**

A unidade de registro ***Insuficiente*** também trouxe contribuições ao refletir sobre os estágios supervisionados, na perspectiva de poucos alunos docentes do turno vespertino ao considerá-los:

[...] muito rápidos e fracos. Não dá para a gente entender a prática com relação ao que aprendemos no curso. É pouco tempo. Posso dizer que o estágio em educação infantil foi frustrante devido aos acontecimentos que ocorreram. Visitamos três instituições e não aplicamos o projeto. A experiência na escola normal é apenas uma pequena porcentagem de nossa área de atuação. Contudo áreas como educação especial e EJA precisam de um novo olhar. **(Alunos docentes – turno vespertino).**

A ocorrência ***Insuficiente*** se apresentou no turno noturno de forma bem sutil, mas, com um apelo significativo com relação ao comprometimento do estágio causado “*pela greve que a rede municipal enfrentou. Isso nos fez perder grande parte da experiência que poderíamos ter vivenciado. Faltou maior comprometimento por parte dos professores que acompanharam o estágio*” (Aluno docente – turno noturno).

A unidade de registro ***Desconstrução de Paradigmas*** surge das falas de 8 alunos docentes que perceberam que o componente curricular estágio supervisionado possibilitou:

Excelente oportunidade para compreender as necessidades do universo infantil e desconstruir práticas pedagógicas ultrapassadas e que ainda sobrevivem no ambiente da escola e no trabalho do professor. Rever planejamentos que nunca se modificam e romper com o autoritarismo dentro das escolas e que impedem dos professores e diretores entender que as crianças não são mais as mesmas. Superação de paradigmas ultrapassados permitiram que nós alunos do curso compreendêssemos como essas crianças se comportam, como brincam e como aprendem, ou seja, a aceitabilidade de estar em uma sala de aula sentado ouvindo o professor falar não existe mais. **(Alunos docentes – turno vespertino).**

Facilmente percebemos que o eixo dos estágios se “*amplia para além da prática docente, para a construção de uma visão mais ampla de atuação na escola, na organização e sistemas de ensino, na comunidade e na sociedade*”

(MERCADO, 2011, p. 3). Sendo assim, os alunos docentes do curso se preocupam com a forma como o espaço escolar ainda é tomado por dúvidas e por medos. Um dos itens elencados para compor o perfil do pedagogo na Ufal ressalta a capacidade de que este venha se construir na “participação da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (UFAL, 2006, p. 33).

A unidade de registro *Desconstrução de paradigmas* volta-se mais uma vez para a forma como as gestões das escolas se organizam e planejam seu espaço, uma vez que, as relações de poder estão imbricadas neste processo e “aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (GARRIDO; LIMA, 2013, p. 3). Logo, os alunos docentes afinam o olhar de pesquisador e passam a perceber que:

Mesmo trazendo para os projetos os conhecimentos teorizados aprendidos no curso, a presença de paradigmas ultrapassados no interior das escolas, impedem que possamos constatar que é possível mudar o sentido do trabalho pedagógico com as crianças. O estágio de educação infantil mostrou que hábitos antigos são difíceis de serem rompidos e sem a experiência de que é possível fazer diferente, com quem já trabalha há muito tempo com aquelas crianças fica ainda pior. Infelizmente muitas coisas que vimos na universidade “nunca” vão ser colocadas em prática, pois, a realidade das crianças nas escolas é bem diferente (**Alunos docentes – turno noturno**).

Desta forma as relações de poder que se estabelecem em um espaço diverso como a escola e que busca a constituição de um “espaço democrático e coletivo” vão repercutir diretamente na organização do trabalho pedagógico e na forma como os saberes e as práticas vão se ligando e se moldando a estas posturas. Neste diálogo Pimenta e Lima (2013) vem contribuir quando anunciam que,

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que

consideram adequados, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 3).

O refletir sobre o aprender a fazer algo vai depender da forma como organizamos nosso saber. Neste processo estarão incluídos valores que atribuímos às coisas, em nosso caso, aos saberes e as metodologias que elegemos como relevantes ao planejamento de nossas práticas. Para tanto, precisamos compreender que o avaliar de nosso trabalho é essencial a forma significativa como poderemos dialogar com os contextos a que estaremos expostos.

A unidade de registro *Avaliação das Práticas* surge como ocorrência nas falas de poucos alunos docentes do turno noturno quanto à experiência que os estágios proporcionaram. Estes alunos docentes consideraram os estágios supervisionados um momento,

[...] em que o conhecimento adquirido no curso proporcionou a compreensão de que o trabalho do professor precisa ser constantemente refeito. Precisamos entender que nosso planejamento precisará ser refeito várias vezes e principalmente quando ele não dá certo. Às vezes pensamos em algo para fazer nos projetos de intervenção, mas, na verdade não conseguimos colocar em prática na escola. Às vezes porque a escola não tinha condições e às vezes porque as crianças nem ligavam. Eram muito bagunceiras e só queriam **brincar**. Eu não tinha experiência com crianças e assim o planejamento precisava ser refeito, mas, o tempo era muito pouco. A gestão da escola também não ajudou.
(Alunos docentes – turno noturno).

As unidades de registro (mensagens) *Espaço de Aprendizagem, Insuficiente, Desconstrução de Paradigmas e Avaliação das Práticas*, que se organizaram a partir do olhar dos alunos docentes dos três turnos e que contemplaram a subcategoria *Estágio Supervisionado* provocaram e potencializaram a análise interpretativa das nuances que compõe a “gaveta” *Prática Pedagógica*. Esta perspectiva interpretativa se fortaleceu para dar significado às experiências vividas e a interlocução destes momentos experienciais e os saberes presentes no processo formativo destes alunos docentes na universidade.

CONSIDERAÇÕES

Tecendo as tramas deste texto promovemos uma discussão na perspectiva de tentar entender o entrelaçamento singular, mas, compreendido plural entre o PPP do curso de Pedagogia (PPP-UFAL-2006) no movimento pós DCN's (BRASIL CNE/CP 01/2006), os saberes e metodologias para a área da EI e os desafios atribuídos à formação do pedagogo para o trabalho pedagógico com a criança pequena. Trouxemos as vozes dos alunos docentes do curso que interagiram ou interagem com o universo infantil na escola pública e desta forma tivemos a oportunidade de rever o ato pedagógico de forma significativa, uma vez que, observamos ganhos nos discursos, entretanto, sérios prejuízos nas ações concretas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. *Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia*. UFAL: Maceió, 2006 (Impresso).

_____. *Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

STEININGER, I. J. *A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras* 2009. 233 f. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis 2009.

MERCADO, E. LIMA, M. S. L. *Estágio e docência: diferentes concepções*.

Disponível em:

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>.

Acesso em 01 de dezembro de 2013.

MERCADO, E. *Estágio Supervisionado de gestão escolar no curso de Pedagogia: proposta de atualização do Projeto Político Pedagógico da escola pública*.

Disponível em

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0168.pdf>. Acesso em 01 janeiro de 2013.

VEIGA, I.P. *Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

RIBEIRO, L. M. *Saberes e metodologia da educação infantil: O CURSO DE PEDAGOGIA – UFAL EM QUESTÃO*. 2015. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2015.

- LXII -**DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL NO
CURSO DE PEDAGOGIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL
EM QUESTÃO**

Dra. Lúcia de Mendonça Ribeiro

INTRODUÇÃO

Este estudo se inicia a partir de nossa trajetória profissional e acadêmica. Neste caminhar o objeto de nossa pesquisa foi tomando forma. Construiu-se no decorrer de nossas experiências enquanto docente na Educação Infantil (EI), na coordenação pedagógica em escolas públicas e nos processos de formação inicial e continuada de professores nas redes de ensino. As experiências se entrelaçam a propostas pedagógicas, ordenamentos legais e situações experienciais reais capazes de potencializar o repensar sobre o processo formativo de docentes e crianças. Emergem problematizações potencializadoras acerca da matriz curricular do curso de Pedagogia, seus saberes e metodologias para a área da EI promovida pelo Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no movimento pós-Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de licenciatura em Pedagogia instituída pela Resolução BRASIL CNE/CP 01/2006. Estas surgem dos resultados que se organizam a partir das falas dos alunos docentes concluintes do curso de Pedagogia que seguindo as orientações metodológicas do Estudo de Caso e da Análise do Conteúdo (instrumento de análise/interpretação das falas) possibilitaram um refletir ressignificativo acerca da matriz curricular que forma o pedagogo que exerce ou exercerá sua docência com crianças no espaço da educação infantil. Um espaço dinâmico que demanda uma diversidade de questionamentos pertinentes à interlocução entre o contexto sócio-político-econômico e cultural, suas interações no cotidiano dos espaços formativos escolares e não escolares, nas culturas, nos saberes e práticas pedagógicas, entre outros, que reforçam a ideia de um permanente e necessário diálogo entre teoria e prática.

Para Arroyo (2011) o fato de incluir crianças no sistema escolar e reconhecê-las como sujeitos de direitos, alvos de propostas pedagógicas que

precisam compreender os novos espaços e tempos infantis têm se tornado um campo de incertezas e disputas. Questões que nos deixam apreensivos quanto ao reconhecimento destas especificidades infantis imprescindíveis a organização de ambientes diversos, prazerosos e significativos.

Embora a educação da criança pequena tenha alcançado uma ampliação dos olhares através das discussões de âmbito nacional, ainda persistem muitas dúvidas quanto à constituição e organização dos campos epistemológicos, metodológicos, conceituais, políticos e éticos voltadas a uma educação infantil inclusiva. Visto que, torna-se cada vez maior, o número de crianças com algum tipo de deficiência ou dificuldades de aprendizagem nas redes regulares de ensino. Realidade que traz para a Educação Infantil mais um desafio - o de tornar significativas práticas e saberes que reconheçam os direitos de desenvolvimento e aprendizagens das crianças conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL CNE/CEB 05/2009). No entanto, sem uma discussão mais aprofundada acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagens infantis que reconheçam a criança sujeito de direitos conquistados, com vistas a problematizar necessidades especiais de aprendizagem de crianças com ou sem deficiências e que subsidiem o rever de práticas pedagógicas sem significados, continuaremos a apenas, a rotular aquelas que não atingem as metas estabelecidas pelas avaliações homogeneizadoras de saberes e culturas. Neste sentido, os limites do viver infantil (ARROYO, 2011) carecem de ser conhecidos e explorados, porque são saberes culturais formativos imbricados de valores que merecem ser valorizados quando pensamos sobre práticas pedagógicas para crianças com ou sem deficiência. Portanto, seus saberes e experiências vão interagir diretamente com os “conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009, p.01).

Desta forma a organização da análise seguiu as orientações de autores como Bardin (2011), Franco (2008) e Steininger (2009), os quais consideram como maior desafio ao pesquisador (superada a definição de referencial teórico), a escolha das unidades de análise, que segundo as autoras dividem-se em unidades

de registro⁹⁵ e unidades de contexto⁹⁶. Por **unidade de registro** classificamos como a organização dos saberes e das metodologias e por **unidade de contexto** a proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UFAL. Elegemos assim, duas categorias⁹⁷ gerais **Prática Pedagógica e Trabalho Pedagógico** que nos permitiram classificar e qualificar as respostas alcançadas pela interlocução dos sujeitos, uma vez que, de acordo com Franco (2008), *as categorias vão sendo criadas, à medida que as respostas surgem à luz das teorias explicativas*. Para ilustrar o texto apresentamos uma mostra classificatória das observações enfatizadas pelos alunos docentes em alguns aspectos:

Tabela 1 - Categorias Gerais e Subcategorias

Categorias	Subcategorias	Respostas (unidades de registro)	Matutino (20)	Ocorrências Vespertino (21)	Noturno (21)
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estágio Supervisionado	Espaço de aprendizagem	10	13	13
		Insuficiente	10	3	1
TRABALHO PEDAGÓGICO	Sujeito Criança	Eixo Central do currículo	12	10	16
		Distanciamento da prática	4	6	2

Fonte: *Elaboração da autora (2014).*

⁹⁵Por unidade de registro entendemos ser a menor parte do conteúdo (palavra), cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas.

⁹⁶Por unidade de contexto entendemos ser o “pano de fundo” que imprimirá significados as unidades de registro.

⁹⁷Segundo Franco (2008) por categorias compreendemos ser “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

Reconhecendo a prática pedagógica enquanto espaço e momento de dar significados às experiências vividas, a subcategoria Estágio Supervisionado trouxe como maior ocorrência a unidade de registro **Espaço de Aprendizagem**. Conforme tabela anterior 36 alunos docentes consideram que os estágios supervisionados proporcionados pelo curso de Pedagogia - Ufal promovem:

[...] momento muito proveitoso e que fez-se perceber como muitas vezes fazemos algo errado por não conhecer. Proporcionou-nos mais conhecimento pela experiência com as crianças e nos mostrou os desafios que teremos que enfrentar na escola. O impacto com a realidade nos choca. O estágio da educação infantil gerou um desconforto porque não tínhamos experiência e faltou um pouco de atenção da instituição **(Alunos docentes – turno matutino)**.

[...] de grande valia para a formação... [...] pela primeira vez entrei em uma sala de aula, no entanto, acho curto o tempo de experiência proporcionado por eles. [...] é uma experiência ótima e única uma vez que nós estudantes podemos lidar com a realidade de nossas escolas além de ter a certeza de que essa é a carreira que queremos seguir. Consistiu em uma grande oportunidade para colocarmos em prática nossos conhecimentos, pois, trabalhamos uma área do conhecimento escolhida por nós e fizemos nossas próprias metodologias desenvolvendo atividades. [...] a relação teoria e prática nos permitiu usar os conhecimentos teorizados nas disciplinas de Educação Infantil para desenvolver ações na escola **(Alunos docentes – turno noturno)**.

A fala dos alunos docentes em grande maioria revalida o diálogo proposto por Pimenta e Lima (2013) e Mercado (2011) ao ressaltar que o estágio se constituiu como campo de conhecimento e, portanto, recebe o *estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental*.

Continuando o diálogo acerca dos saberes significativos para a realidade das práticas no espaço escolar infantil, a partir das experiências de aprendizagem proporcionadas pelos estágios, 14 alunos docentes elegeram em suas falas a unidade de registro **Insuficiente**. Desta forma avaliam o estágio como:

[...] tendo grande papel na formação do pedagogo, mas, [...] muito falho e muito limitado, precisamos de muita prática para aprender. Só a teoria não vai nos transformar em bons professores. São boas as experiências, porém há pouca contribuição por parte da escola campo de estágio. A escola dificultou nosso trabalho e deixou de nos dar uma oportunidade de ter uma vivência mais completa e significativa. [...] se os projetos de intervenção fossem realmente aplicados nas escolas pelos professores [...] o propósito maior do estágio, que é a troca, e a vivência com as crianças estariam

relacionados diretamente com o desenvolvimento e aprendizagem
(Alunos docentes - turno matutino).

A ocorrência ***Insuficiente*** se apresentou no turno noturno de forma bem sutil, mas, com um apelo significativo com relação ao comprometimento do estágio causado “*pela greve que a rede municipal enfrentou. Isso nos fez perder grande parte da experiência que poderíamos ter vivenciado. Faltou maior comprometimento por parte dos professores que acompanharam o estágio*” (**Aluno docente – turno noturno**).

Prosseguindo nesta interlocução que continua tomando os componentes curriculares para a área da educação infantil e o universo lúdico⁹⁸ da infância, na qualidade de problematizadores e potencializadores das questões pedagógicas, que estão a emergir do repensar sobre a proposta curricular do curso de Pedagogia da UFAL, trouxemos a segunda categoria geral que recebeu o nome de **Trabalho Pedagógico**. Nesta, consideramos a organização do trabalho pedagógico, e neste processo, as práticas pedagógicas, enquanto, mobilizadoras dos saberes profissionais produzidos no exercício da docência dos professores, em sua trajetória, capazes de construir e reconstruir seus conhecimentos, conforme as suas necessidades, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (TARDIF, 2002).

Reconhecemos que no **Trabalho Pedagógico** suas bases estão ancoradas nos métodos, técnicas e avaliações na perspectiva da produção do conhecimento. Para tanto a interação entre os sujeitos, os saberes, as metodologias e o contexto social marcados por características da atualidade vão interferir na forma como se organiza o trabalho e o diálogo tensionado por relações adversas, uma vez que, não se trata de um trabalho neutro.

Em atendimento às necessidades formativas infantis e aos desafios colocados para a formação deste pedagogo, lançamos a esta discussão, a seguinte questão: Nos saberes/componentes curriculares para a Educação Infantil que

⁹⁸Mesmo que este estudo não tenha como problemática central o **Brincar** na perspectiva formativa dos pedagogos, pensamos ser importante pensar uma formação pedagógica que atenda as necessidades das crianças, no universo lúdico, na organização desse trabalho pedagógico, que apresenta como eixo norteador legal, práticas pedagógicas, que interajam diretamente com as interações e a brincadeiras (Resolução BRASIL/CNE/CEB 05/2009) e dêem subsídios aos profissionais que com elas trabalham.

estão na matriz do curso de Pedagogia, que espaço ocupa o sujeito criança? A criança tem suas particularidades reconhecidas nestes componentes curriculares? A subcategoria *Sujeito Criança* trouxe como maior ocorrência a unidade de registro *Eixo Central do Currículo*. Para 38 alunos docentes do curso de Pedagogia – UFAL,

A criança é o centro e o professor deve ser um mediador de saberes, [...] levando em conta cada particularidade da criança, pois, cada uma tem seu tempo e forma de assimilar. [...] Tem vontades e precisa ser respeitada. O professor deixa de ser o centro e dono do conhecimento. A criança tem suas particularidades como objeto de pesquisa [...] Na matriz curricular do curso está explícito a relevância que devemos dar a criança como sujeito. E como o currículo deve ser elaborado de acordo com a necessidade dela e não da escola como na maioria das vezes acontece. [...] O currículo do curso trouxe saberes capazes de proporcionar uma prática inovadora, levando em consideração as necessidades, dificuldades e faixa etária da criança (Alunos docentes – turno matutino).

Uma vez que a criança é reconhecida pelos saberes e metodologias desta proposta pedagógica, como podemos observar na fala dos alunos docentes e ainda, sujeito de direitos, produtora e produzida na cultura, objeto de pesquisa, problematizadora e potencializadora deste repensar acerca da organização do trabalho pedagógico e assim, das práticas pedagógicas que se efetivam ou não nos espaços formativos infantis, porque o estranhamento ainda permanece? Seria porque, mesmo compreendendo que o trabalho pedagógico (LIBÂNEO, 2015) é uma atividade intencional, implica uma direção, têm imbricado neste processo valores, atitudes e convicções? Ou ainda, porque o trabalho pedagógico escolar ocorre sob algumas circunstâncias e resistências e consiste num processo de constante movimento e transformação. Em que, é preciso conhecer a realidade concreta e apreender a “totalidade”, conhecer a educação e a escola e assim compreender seus determinantes históricos (FREITAS, 1999).

Libâneo (2015) vem complementar nossos questionamentos propondo que,

Atualmente, o modelo democrático-participativo tem sido influenciado por uma corrente teórica que compreende a organização escolar como cultura. Esta corrente afirma que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto

significados socialmente produzidos e mantidos. Em outras palavras, dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros (LIBÂNEO, 2015, p. 3).

Nesta releitura precisamos entender que são as manifestações do desejo, as experiências e interações que, em acordo com Silvestri, “subvertem regras e atribuem sentidos, significados e formas de enfrentamento aos valores dominantes” (SILVESTRI, 2010, p. 1). É na ausência desta compreensão que as ações formativas se esvaziam no discurso que propaga a igualdade, a liberdade e o respeito à diversidade como forma de expressividade de uma ação, que deveria ser democrática. Processos formativos distantes da simplicidade da criança, que as desconhecem, enquanto potencializadoras de possibilidades pedagógicas acabam por manter práticas conservadoras que determinam e naturalizam na escola conceitos desconectados das realidades infantis. Concepções que uniformizam, logo, controlam a aprendizagem das crianças e as impedem que construam suas próprias lógicas. As crianças já têm em sua natureza as habilidades necessárias para criar e recriar e desta maneira significam e ressignificam as brincadeiras que potencializam suas interações organizando suas próprias regras de convivência e conseqüentemente suas aprendizagens. Estas interações se organizam a partir de experiências culturais que as crianças experienciam junto a sua comunidade, sua família e seus pares. E que de certa forma vêm assustando os professores (alunos docentes) no momento em que planejam e organizam o trabalho pedagógico “para as crianças” e estas, demonstram um sentimento de estranheza às ações pretendidas.

A subcategoria *Sujeito Criança* trouxe a unidade de registro *Distanciamento das Práticas* eleita por 12 alunos docentes do curso de Pedagogia. A unidade de registro permitiu que observássemos que alguns alunos docentes do turno matutino consideram que,

A criança deveria fazer parte de todas as disciplinas do curso, mas infelizmente isto não ocorre. Faltam mais atividades voltadas à prática do professor [...] Ela e todo seu desenvolvimento são os fatores mais preocupantes. A questão é que na hora da prática não sabemos como proceder. Precisamos de mais experiência [...] para entender a criança na sala de aula. O currículo do curso apresenta muita teoria a respeito da criança, mas, na maioria das vezes deixou a desejar na hora de organizar o trabalho pedagógico com a criança na educação infantil (Alunos docentes – turno matutino).

No momento em que o trabalho pedagógico no espaço público, se vê as voltas em ambientes diversos e problemáticos que fogem a intencionalidade pedagógica dos sujeitos ali envolvidos, emerge um sentimento de insegurança e indignação, gerando muitas dúvidas quanto a melhor forma de promover uma ação pedagógica prazerosa tanto para crianças como para professores. Defendemos neste estudo que tecer as tramas de ordem social, histórica, política, econômica e cultural junto a proposta curricular do curso de Pedagogia para a área da Educação Infantil permitiu-nos dialogar com possibilidades problematizadoras e potencializadoras e desta forma, suscitou um repensar acerca dos saberes e metodologias “possíveis” na organização de um trabalho pedagógico que se pretende significativo para crianças e pedagogos.

CONSIDERAÇÕES

Entendemos por “universalização” da educação básica a ampliação do acesso à escola pública, gratuita, laica, de qualidade e de promoção da igualdade a todas as crianças e jovens de nosso país. E não, uma universalização que se pretende homogeneizar processos formativos e crianças, em que se decidem quais são os melhores saberes a compor sua cidadania, esquecendo que este sujeito de direitos, produzido e produtor de cultura, são partícipes diretos da construção “democrática” de um país idealizado e pretendido para eles.

Possivelmente, se passarmos a acolher a infância, intensa e potencializadora de possibilidades pedagógicas, de maneira a permitir a educadores docentes e não docentes transcenderem o estereótipo, para uma consciência, talvez mais rica em descobertas, possamos tornar o ato pedagógico significativo para seus interlocutores. Podemos encontrar na vulnerabilidade a que estas infâncias estiveram e estão expostas (sejam de crianças ou professores) modos diversos e distintos de explorar o mundo de forma intensa e com direcionamento próprio. Para tanto, formas distintas de pensar o mundo, os saberes e fazeres carecem ser contextualizados. A forma como vivem, socializam-se, pensam o mundo e se avaliam precarizados de suas vivências cotidianas, chegam aos espaços educativos, os quais acabam por condicioná-los e rotulá-los. “Quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos, nossas identidades profissionais entram em crise” (ARROYO, 2011, p. 29)”.

Desconsiderar estes aspectos como temas de relevância ao ressignificar dos processos formativos seja na escola ou na universidade, não nos ajudará a encontrar a escola que perdemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. *Curriculo, território em disputa*. 2º Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, L. *Análise do Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. CNE/CEB Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/CAMILA/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CAMILA/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20(1).pdf). Acesso em 01 de junho de 2015.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 3ª edição: Líber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *O Sistema de Organização e Gestão da Escola*. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf. Acesso em 04 de abril de 2015.

MERCADO, E. *Estágio Supervisionado de gestão escolar no curso de Pedagogia: proposta de atualização do Projeto Político Pedagógico da escola pública*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0168.pdf>. Acesso em 01 janeiro de 2013.

PIMENTA, S. G. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em 01 de dezembro de 2013.

SILVESTRI, M. *Enxadas às costas e latas de sardinhas: reflexões sobre o brincar no ensino fundamental*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6185--Res.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2013.

STEININGER, I. J. *A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras 2009*. 233 f. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis 2009.

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

- LXIII -**TRABALHO DOCENTE COMO CONTEÚDO CURRICULAR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUANDO IMUNIZAR É MELHOR DO QUE TRATAR**

Luciana Nogueira da Silva

INTRODUÇÃO

Imunizar é uma medida de prevenção, diferente do tratamento que ocorre depois que a doença ataca e compromete a saúde, o bem estar e a qualidade de vida do indivíduo. No contexto da saúde, a imunização se dá por meio das vacinas que são produzidas a partir de organismos enfraquecidos. Ao entrar em contato com elementos nocivos, mas atenuados, o corpo, não mais tão vulnerável, produz defesa, ou seja, anticorpos que permanecem no organismo evitando que no futuro, o indivíduo venha desenvolver a doença da qual foi imunizado.

Neste processo, a imunização é mais eficaz do que o tratamento, e no contexto de formação docente trata-se de preparar, por meio do currículo comprometido com as especificidades do Trabalho Docente, os futuros professores para enfrentarem as insalubridades de sua profissão a partir de uma contextualização histórica e social sobre as condições gerais de desenvolvimento da sua profissão.

Na vida profissional docente, aspectos relacionados ao Trabalho Docente, comprometem o desenvolvimento do professor, que por sua vez desiste, adocece, vivencia condições precárias de trabalho, desvalorização profissional histórica, esvaziamento da profissão, entre outros elementos que fazem parte de sua profissão.

Ao pensarmos na natureza dos cursos de formação docente, é possível perceber uma grande sinalização rumo ao saber fazer, refletir sobre a prática, entre outras habilidades relacionadas ao exercício de um bom professor, mas

pouca preocupação com a natureza do trabalho docente, bem como as peculiaridades que levam à precarização.

TRABALHO DOCENTE: SUBCATEGORIAS INERENTES À PRECARIZAÇÃO

Segue uma breve apresentação de doze subcategorias que, vale ressaltar não são as únicas, mas que contribuem para a precarização do Trabalho Docente. Assim, no entendimento desta pesquisa, devem fazer parte dos currículos de formação docente. Segundo Hypólito (2010, p. 02) “As condições de trabalho, carreira, precarização e intensificação são categorias cruciais para as análises relativas a profissionalismo e identidade docente.”. São elas:

- a) **Condições de trabalho** - De acordo com o entendimento de Kuenzer e Caldas (2009, p. 23), condições de trabalho é a soma de: “[...] recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola.”. A falta desses elementos gera más condições de trabalho compromete o trabalho docente.
- b) **Jornada de trabalho** - Na pesquisa organizada por Oliveira e Vieira (2012, p. 167) sobre a condição docente em sete estados brasileiros, no que diz respeito à jornada de trabalho houve uma preocupação com a carga horária de trabalho e o tempo que o professor tem disponível para tarefas fora da sala de aula tais como planejamento, preparação de aulas, elaboração e correção de atividades, etc. Verificou-se que os professores trabalham mais do que são remunerados.
- c) **Intensificação** - A intensificação do trabalho docente é evidenciada pelas condições de desenvolvimento da profissão que contribui para o atarefamento excessivo do professor. Muitas atribuições geradas pelas novas organizações do ensino. Segundo Apple (1995, p. 39) a intensificação “tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter nenhum tempo sequer para ir

ao banheiro, tomar uma xícara de café, até uma falta total de tempo para conservar-se em dia com a sua área.”.

- d) **Autointensificação** – Está intimamente relacionada à intensificação do trabalho docente, ambas geradas pelas novas organizações do ensino, que por sua vez ocasionam uma reestruturação no trabalho docente. Segundo Hypolito; Vieira; Pizzi (2009, p. 109) “[...] os processos de intensificação, comprimidos por uma relação espaço-tempo já comprimida, tornam-se processos cada vez mais intensos e passam a ser modelos baseados na auto-intensificação” Tais condições o professor exigir mais de si mesmo.
- e) **Desvalorização** - De acordo com Kuenzer e Caldas, (2009, p. 34) “A desvalorização da carreira acaba levando muitos profissionais a optar pela mudança da área de atuação, em busca de um aumento na renda, o que nem sempre corresponde às suas expectativas de atuação.”. A questão salarial e a formação precária são aspectos que fortemente contribui para a desvalorização profissional docente, bem como as demais subcategorias aqui elencadas.
- f) **Salário docente** - Segundo Oliveira e Vieira (2012), a remuneração dos profissionais da educação é enfatizada como uns dos aspectos que desvaloriza a profissão docente, pois além de encontrar o que as autoras denominaram de “um cenário preocupante” com salários baixos, a remuneração docente é comumente condicionado ao rendimento dos alunos.
- g) **Proletarização** - Salários baixos, uma classe que vive do trabalho, sem por tanto, se caracterizar como um processo de trabalho que lhes garanta acumulação de bens, fragmentação, flexibilização, o trabalho docente evidentemente tem apresentado características do proletariado.

A categoria dos docentes (...) compartilha traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária. Para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a

expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta. (ENGUITA, 1991, p. 49).

Neste processo de proletarização, os professores não conseguem ver a totalidade do seu trabalho, sendo parte de um trabalho fragmentado e mecânico.

- h) **Adoecimento** - A doença do professor geralmente estar relacionada às condições físicas e psicológicas de trabalho as quais ele é submetido. Segundo Assunção (2010, p.01) a doença que se expressa por meio de sinais e sintomas se apresenta por meio de “uma perturbação, uma interrupção, sensação ou distúrbio de funções, sistemas ou órgãos do corpo.” Condições que compromete o desenvolvimento do seu trabalho até de fato interrompê-lo.
- i) **Mal estar docente** - Nem sempre ele estar com uma doença física, mas não se sente bem como o seu trabalho. É como afirma Martínez (2010, p. 01), um sofrimento psíquico dos docentes, “um grito no corpo”, evidenciado por sintomas que “manifesta-se em um problema do processo de saúde-doença ou de disciplina laboral.” Expressa por meios de sintomas tais como “Ansiedade, irritabilidade, insônia, contraturas, etc., todos emergentes de uma insatisfação que se torna perigosa pela impotência e desamparo que se apossa do sujeito.”.
- j) **Desprofissionalização** - A formação, o desenvolvimento da profissão, a construção da capacidade de ensinar, fazem parte do processo profissionalização docente. De acordo com Rodriguez, (2008, p. 52) “O trabalho do professor adquire condição profissional à medida que, para desempenhar sua atividade, deve dominar competências racionais e técnicas, exclusivas de seu ofício, aprendidas em tempos e espaços determinados.”. Assim a desprofissionalização é o processo contrário de construção da profissão.

- k) **Desistência** – Ao desistir, segundo Coddó (2006, p 244) o professor se “arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto” O trabalho perde o sentido, as aulas e os alunos são apenas números, é o abandono da profissão dentro da profissão. Não deixa de ser uma forma de resistência.
- l) **Resistência** - A resistência pode ser conceituada como a luta do trabalhador docente por melhores condições de trabalho. Segundo Melo (2010, p. 03), a resistência como ação docente pode ser evidenciada pelas “ações individuais, grupais e/ou coletivas, contra as relações sociais, sendo expressão, portanto, da polarização entre docentes e seus empregadores, ou seja, entre duas classes, como também as tensões existentes no interior de cada uma delas.” É a luta pela profissão.

LEITURA DO CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Com a finalidade de compreender como o “Trabalho Docente” e suas especificidades se apresentam nos cursos de formação docente, optou-se por pesquisar a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas de Anápolis (UnUCSEH). Para tanto, foi observada além da *Matriz Curricular*, os documentos intitulado *Ementário e Bibliografia* a partir de 2009 e os *Planos de Curso* das disciplinas dos cursos de Pedagogia.

Entre as demais disciplinas do curso de pedagogia encontrou-se “Prática pedagógica”, do 1º período (1º ano do curso de Pedagogia), localizada no Eixo: Educação e Sociedade que faz referência ao Trabalho Docente. No plano de curso, logo nas primeiras considerações sobre a disciplina há a seguinte menção sobre o objetivo da mesma: “A Prática Pedagógica é componente curricular que servirá de espaço de integração teórico-prático do currículo e um instrumento de aproximação do aluno à realidade social e pedagógica do trabalho educativo por meio da pesquisa e do trabalho de conclusão de curso” (UEG, 2015, p. 01) (Plano de curso - 2011). O aluno, o qual se refere às considerações, são os acadêmicos do curso de Pedagogia, por sua vez, futuros professores. A intenção está muito

mais relacionada ao trabalho de educar e não necessariamente com às condições do Trabalho Docente bem como os fatores que levam a precarização do mesmo.

Não se especifica no corpo do Plano de Curso da referida disciplina o modo como o professor responsável pela disciplina abordará assuntos relacionados às condições do trabalho docente. Além disso, na identificação dos conteúdos mais adiante, encontra-se a seguinte referência que explicita a natureza das abordagens disciplinar neste curso de formação docente:

Relação entre educação e sociedade. Identidade profissional do professor e o papel que desempenha numa perspectiva de uma educação reprodutivista e na emancipatória. Análise dos problemas e das dificuldades do ensino e organização de meios para a efetivação da aprendizagem. (UEG, 2015, p. 01) (Plano de curso - 2011).

Como se pode perceber, há referência às “Dificuldades do ensino” e à “Identidade Profissional”, categorias ligadas ao Trabalho Docente, no entanto o Plano de Curso não apresenta uma abordagem clara e sistemática para o tratamento do tema. A preocupação com os contextos das condições de trabalho docente apresenta-se como um discurso superficial sobre as questões referentes às dificuldades de ensino, que claramente neste artigo são elencadas como subcategorias do Trabalho Docente, que por sua vez levam a precarização.

Como procedimentos para o desenvolvimento da disciplina o professor elenca:

[...] ao longo do semestre deverão produzir um documentário sobre a seguinte temática: O que é ser professor em uma sociedade capitalista? Que papel o professor exerce nesse modelo de sociedade? O documentário, trabalho prático, mostrará esta visão da função social da escola. E em que medida as condições de trabalho do professor, os salários e a formação do professor contribuem para o exercício de um papel de perpetuação das relações de poder ou de emancipação. E, para garantir uma educação emancipatória quais saberes os professores deverá possuir. (UEG, 2015, p. 02) (Plano de curso - 2011).

Nos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da disciplina especificado no Plano de Curso é possível perceber um direcionamento para os estudos das condições de trabalho do professor. No entanto, é o mais perto que o Plano de curso desta disciplina “Prática Pedagógica” chega do estudo sobre as temáticas inerentes ao Trabalho Docente. Ainda nos procedimentos, o

professor da disciplina não demonstra a intenção de aprofundar as discussões sobre especificidades do Trabalho Docente como componente curricular.

Na Bibliografia Básica se encontra as seguintes obras

- 1°. BRANDÃO, Carlos R. (org.) O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- 2°. GUARESCHI, Pedrinho A. O Aparelho ideológico da escola. In Sociologia crítica – Alternativas de mudanças. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1989, p. 70 a 78.
- 3°. LIMA, Jorge M. Ávila de. O papel de professor nas sociedades contemporâneas.
- 4°. PEREIRA, Julio Emílio Diniz. Formação de professores – pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- 5°. PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- 6°. TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (org.). O ofício de professor – história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

E na Complementar:

- 1°. APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos. Economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- 1°. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

Vale destacar que a obra de Apple (1995), em que o tema Trabalho Docente tem aprofundamento maior em relação os demais itens da Bibliografia da disciplina, faz parte da Bibliografia Complementar. Nestas condições, a abordagem da obra no desenvolvimento das aulas não é prioridade, condicionando-o sua adesão à disponibilidade de tempo e outras particularidades relacionadas ao desenvolvimento da disciplina. As “dificuldades de ensino” (UEG, 2009, p.08) nessa perceptiva corre o risco de ser desenvolvida sem o devido aporte teórico se configurando ainda em um discurso superficial que mais assusta do que prepara o professor para lidar com as particularidades inerentes ao desenvolvimento da sua profissão.

Nesta breve análise da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas de Anápolis (UnUCSEH) não foi possível perceber aprofundamento no que diz respeito ao tratamento do Trabalho Docente como conteúdo curricular ou aos fatores que levam à precarização deste trabalho.

PALAVRAS FINAIS

O referente trabalho acadêmico não teve como objetivo aprofundar o estudo teórico sobre o Trabalho Docente ou sobre as subcategorias que levam à precarização, antes o objetivo foi apresentar um sucinto panorama da discussão no campo educacional, defendendo a necessidade dessas subcategorias fazer parte da formação docente por meio do currículo.

Nesta perspectiva, faz-se necessário que os cursos de licenciaturas comecem a se preocupar com a questão não somente enfocando o estudo teórico sobre a natureza do Trabalho Docente e a precarização do desenvolvimento deste trabalho, mas inclusive através de práticas de implementação curricular que visem incentivar os graduandos, futuros professores, a desenvolverem pesquisas na área. Incentivando uma progressiva inquietação do futuro professor com as condições de trabalho docente.

A abordagem sobre o Trabalho Docente só adentrará o curso de formação docente por meio de um currículo que se comprometa com o aprofundamento sobre a questão, orientador de bibliografia pertinente, que considere as pesquisas atuais sobre o desenvolvimento do trabalho docente e às condições gerais que precarizam o ensino como um todo.

Não trata-se de tornar o professor insensível às condições de trabalho, ou desenvolver um tipo de resistência à situação, mas de contribuir para uma formação emancipatória, em que ele tenha condições de compreender as particularidades que envolvem o trabalho docente, que tenha acesso a elementos teóricos e práticos para realizar uma leitura crítica da sua profissão de modo a ter condições de enfrentar as insalubridades da profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M.W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSUNÇÃO, A.A. Adoecimento. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CODDO, Wanderley (Coord.). Burnout: “síndrome da desistência”. In: *Educação: carinho e trabalho*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ENGUITA, Mariano F. *A ambiguidade da docência: entre profissionalismo e a proletarianização*. Teoria & Educação, Porto Alegre, v.4, p.41-61, 1991.

HYPOLITO, Álvaro Moreira, VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. *Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente*. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

KUENZER, Acácia Zeneida e CALDAS, Andrea. *Trabalho docente: comprometimento e desistência*. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

OLIVEIRA, Andrade Dalila. VIEIRA, Fraga Livia (Orgs). *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. MARTINEZ, D. Mal estar docente. In: OLIVEIRA, D.A.;

DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MELO, S.D.G. Resistência docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. *Reformas educacionais e proletarianização do trabalho docente*. Acta Saintiurum. Maringá-PR, v.30, n.1 p. 45-56, 2008.

UEG, Universidade Estadual de Goiás. *Curso de pedagogia: ementário e bibliografia a partir de 2009*. UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS. Disponível em <http://www2.unucseh.ueg.br/downloads/graduacao/pedagogia/ementario/ementario_ped_a_partir_2009.pdf>. Acesso em 09 de Agosto de 2015.

UEG, Universidade Estadual de Goiás. *Pedagogia*. UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS. Disponível em http://www.unucseh.ueg.br/conteudo/1174_pedagogia. Acesso em 09 de Agosto de 2015.

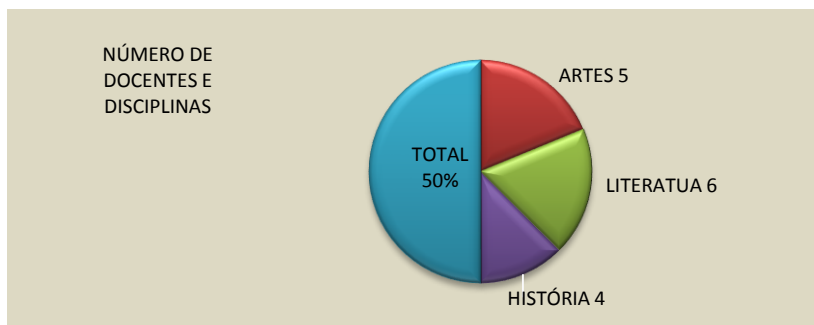
- LXIV -**A TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA RELACIONADA COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E AS PERCEPÇÕES CURRICULARES DOCENTES NA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO ESTADUAL DE PERNAMBUCO**

Luci Maria da Silva

INTRODUÇÃO

Para fundamentar a proposta deste tema, foi preciso investigar o universo cultural do corpo docente com o propósito de conhecer as suas percepções pedagógicas levando em consideração o componente curricular que lecionam na escola de referência semi-integral do governo pernambucano, com as demandas do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, e também saber se os docentes tiveram alguma formação profissional para lecionar com a Temática História e Cultura Afro-Brasileira em sala de aula. Esse procedimento foi realizado, levando em consideração o currículo oficial da Escola de Referência Semi-Integral da Rede de Ensino Estadual, veja o gráfico 1:

Gráfico 1 – Participantes da Pesquisa



Fontes: *Dados da pesquisa 2015*

De um total de 30 professores lotados na Unidade Escolar investigada, a metade – 15 docentes – lecionam os componentes curriculares de artes, literatura e história, essas disciplinas foram priorizadas dentro do que estabelece a Lei nº 10.639/03, e o gestor escolar participou da pesquisa; houve a aplicação dos 16 questionários, juntamente com uma entrevista são os passos metodológicos que permitiram categorizar os dados qualitativos.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO QUE ESTABELECE A LEI Nº 10.639/03

A escola é pensada para quê e para quem? Por que as propostas estão pautadas, na maioria das vezes, nos moldes apregoados ainda no século XIX?

Ou seja, alguns dos que exercem suas atividades nas escolas insistem em não conscientizar-se, ingenuamente, ou falsamente, de fatores sociais que são claramente reveladores. E Wieviorka (2007, p.65) nomeia tal contexto de “A segregação”, dizendo:

O termo segregação é ambíguo, já que designa tanto um processo quanto seu resultado. Aplica-se, além disso, a diversas realidades: étnica, racial e principalmente social. A segregação racial é, pois, ao mesmo tempo um processo e seu resultado: mantém um grupo a distância, localizado em espaços próprios que lhes são reservados, enclaves, guetos, territórios de um tipo ou de outro. Essa separação geográfica completa-se ocasionalmente com medidas de circulação restritas. Pode alcançar até a interdição de penetrar em certos espaços ou abandonar aqueles que lhes são reservados. A segregação racial não se confunde necessariamente com exploração ou a discriminação. Pode mesmo, por vezes, apresentar-se como seu contrário – “separados e iguais”, reza uma fórmula racista utilizada principalmente pelos detentores do *apartheid* na África do Sul.

O autor faz emergir com seus escritos uma verdade que é explícita e ampla, tendo grande abrangência no mundo atual, que não faz parte somente da África, para Silva (2013, p.25) ao discorrer a respeito da Lei nº 10.639/03 fazendo suas imagens e confissões, enaltecendo que:

O advento da Lei nº 10.639/2003 – que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e altera a Lei nº 9394/1996 de diretrizes e Base da Educação Nacional em seus artigos 26 e 27 – bem como a percepção da resistência à inclusão dessa discussão no interior da escola sobre as relações étnico-raciais na contemporaneidade.

O exposto pela autora é consistente, pois a questão não é apenas ostentar essa legalidade, mais destacar a produção interativa de quem trabalha com os saberes.

PERCEPÇÕES DOCENTES FRENTE À TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Pereira et al (2009, p.168), discorre sobre o currículo que chega na escola de forma imposta, pois, o professorado não contribui com sua construção, e afirma que alguns professores dizem: “QUANDO FECHO A MINHA PORTA, NINGUÉM MAIS MANDA NO QUE FAÇO”. O currículo imposto, não é aceito, mas tolerado, e diversas vezes pouco utilizado na integra. Mas, Saviani lembra a acerca de outro tipo de aula:

Exemplificando: um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira, etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social. (SAVIANI, 2009, p.72).

Diante deste exposto e levando para a realidade que foi encontrada, entende-se que os profissionais agem de acordo com o que têm em mãos e tentam, de todas as formas possíveis, incorporar a melhor maneira de ensinar.

Diante do cotidiano escolar e perante a sala de aula

As repostas do quesito 11, contido no questionário aplicado no momento da investigação sugeriu hipoteticamente aos professores que delineassem como utilizariam à temática: “História e Cultura Afro-Brasileira” na organização de uma aula para uma turma do ensino médio, esta solicitação chegou à seguinte conclusão:

Figura 01 - A organização definida pelos professores e professoras a respeito do norte direcionado para a temática versada na Lei nº 10.639/03.



Fonte: *Dados da pesquisa, 2015.*

De acordo com o observado na figura 01, pode-se verificar que alguns professores trabalham com a temática da Lei nº 10.639/03 apenas no dia da abolição da escravidão; outros somente no dia da consciência negra; e uns na semana do folclore, existindo docentes que nunca trabalham com o que está versado legalmente. Assim, fazendo uma analogia entre a vida real do negro e a sua nota que é 10 por tudo que faz fora do mundo escolar, porém, na escola seu valor não é tanto. Então, Carragher et al (2011, p.196-197) descreve este processo como:

A repercussão dos fatores cuja ação se desenrola independentemente do que ocorre na sala de aula (a desnutrição das crianças, a carência de vagas na escola, as dificuldades de transporte, a necessidade de ingresso precoce das crianças no mundo do trabalho, as distorções na formação de professores, a precariedade das condições de ensino, etc.) sobre os acontecimentos dentro da sala de aula parecia tão forte que qualquer esforço para resolver problemas da educação brasileira a partir da própria sala de aula parecia fadado ao insucesso.

Os conteúdos de cada disciplina estão desvinculados do que emana a proposta da Lei nº 10.639/03, e remete-se, novamente, a Saviani (2009, p.72), que opina: “Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância [...]”. Os componentes curriculares são direcionados para desenvolver os saberes intelectuais dentro do âmbito formal. Na realidade está proposta de ensino com a história e a cultura afro-brasileira fica mascarada, por viés diversos e alheios a opinião dos docentes e dos estudantes. Para melhor entendimento, segue a exposição comparativa:

Quadro 1 - Comparativo entre os professores do ensino médio de referência e os professores do ensino médio regular/EJA

Ensino médio de referência semi-integral		Ensino médio regular/eja	
Disciplinas	Quantidade de professores	Disciplinas	Quantidade de professores
ARTES	3	ARTES	2
LITERATURA	3	LITERATURA	3
HISTÓRIA	2	HISTÓRIA	2
TOTAL	8	TOTAL	7

Fonte: *Dados da pesquisa, 2015.*

Vale esclarecer que os professores que lecionam as disciplinas de Artes e de Literatura, não fizeram seus cursos superiores em nenhuma desses componentes curriculares, são todos formados em Língua Portuguesa e

complementam sua carga horária, lecionando nessas duas disciplinas: de Literatura e de Artes. Portanto, não há professores graduados em Artes e nem em Literatura na escola pesquisada. Esta observação prevalece, porque existem estimativas que apontam para um déficit de profissionais e a solução encontrada é inserir, em sala de aula, um professor com graduação em áreas de conhecimentos afins.

As percepções curriculares dos docentes de artes

O componente curricular de Artes é um campo fértil de objetos e situações que podem colaborar com os trabalhos que tratam da temática: “História e Cultura Afro-Brasileira”. Sobre o referido assunto, o Professor Munanga (2001, p.160) destaca estas questões como Africanidades, e caracteriza:

Artes Plásticas – Como bem pondera a professora Loris⁹⁹ nos trabalhos com argila, papier-mâché pode-se, por exemplo, aprender sobre como criar máscaras de inspiração africana¹⁰⁰, além de Picasso, Modigliani, identificando a influência daquelas sobre estas. Em atividades com pintura, ensina Vera Triunpho¹⁰¹, é possível conhecer a origem, significados e técnicas do batique. Enfim, muitas ideias certamente surgirão do estudo da valiosa obra organizada por Emanuel Araújo (1988), *A Mão Afro-Brasileira* – significado da contribuição Artística e Histórica.

O autor elege uma abrangente concepção do contexto que é possível e viável elencar no componente curricular de artes. Entretanto, na realidade pesquisada este quadro é outro, pois, essa imensidão de significados, dentro do conceito da escola de referência semi-integral não se encontra compactuada no cotidiano com os alunos em classe.

⁹⁹Citada por Munanga - Professora Loris do Rocio E. Gruginki de Educação Artística, na rede pública de Santa Catarina.

¹⁰⁰Citado por Munanga - Neste sentido, consultar, por exemplo: MONTE. Franco. *As Máscaras Africanas*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

¹⁰¹Citada por Munanga - TRIUMPHO Vera Regina S., professora aposentada da rede pública; educadora junto a grupos populares; militante do Movimento Negro; Agente da Pastoral Negra.

As percepções curriculares dos docentes de literatura

O professorado tem se esforçado para contribuir com uma versão melhor das aulas de literatura, pelo exposto. No entanto, não há uma proposta concreta que adentre na recomendação legal da Lei nº 10.639/2003, porque está longe a introdução dos procedimentos pedagógicos favoráveis, como possibilidade de acarretar o conhecimento dos estudantes sobre a vasta literatura que faz referência aos negros.

E o currículo dessa disciplina na Escola de Referência Semi-Integral de Pernambuco não existe, necessita de uma estimativa que possibilite desenvolver a temática legalmente no planejamento em classe.

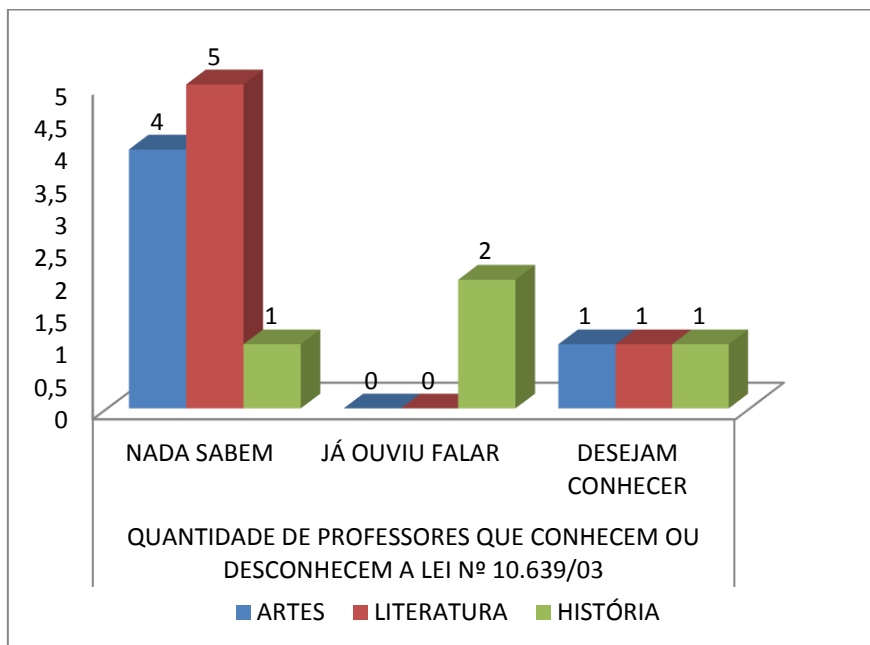
As percepções curriculares dos docentes de história

Segundo a visão de Hipólide (2009, p.15) que é uma defensora do ensino de história, e ressalta que a nova história deve: “[...] a história é uma ciência que estuda o presente das diferentes sociedades e abre um diálogo com as que viveram no passado, com a finalidade de analisar as mais diferentes maneiras de viver da humanidade em diversos tempos e espaços”. O exposto por Hipólide não está em consonância com os ensinamentos averiguados nas *práxis*.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

As respostas fazem parte do gráfico 2, o qual demonstra que existem professores que nada sabem da Lei nº 10.639/03, sendo este fator um forte impedimento para a concretização da temática em sala de aula. Observando a seguir, verifica-se o montante de respostas elencadas pelo corpo docente:

Gráfico 2 - Sobre o Conhecimento da Lei nº 10.639/03.

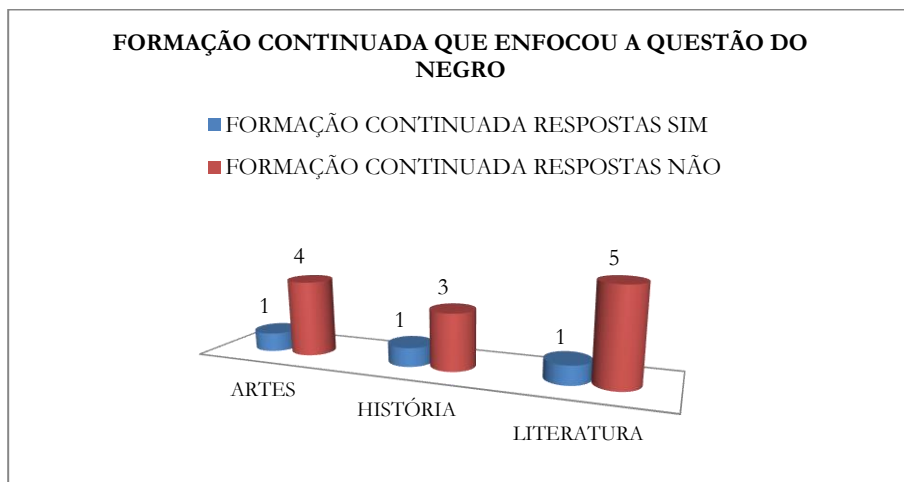


Fonte: *Dados da pesquisa, 2015.*

É evidente o fato que especifica o cenário educativo onde o afrodescendente e os demais alunos devem ser olhados de maneira igualitária perante o que a lei determina. Todavia, o grande culpado, totalmente, não é o docente, mas, o sistema de ensino da rede estadual que se tornou o opressor.

Os alunos e professores são os oprimidos, assim, é a ótica freireana. E essa visão de Paulo Freire é um dos enfoques primordiais para o desenvolvimento da educação étnico-racial, de maneira ampla. A falta de formação continuada para o exercício da atividade docente, que pode ser visualizada no gráfico 3, segue a representação deste assunto:

Gráfico 3 – Quanto à Formação Continuada



Fonte: *Dados da pesquisa, 2015.*

De acordo com o exposto, apenas 03 (três) professores responderam afirmativamente que tiveram formação continuada, mas disseram que, naquele momento, não foi abordada a temática: “História e Cultura Afro-Brasileira”, tratada nos moldes da Lei nº 10.639/03.

O CURRÍCULO OFICIAL DA ESCOLA DE REFERÊNCIA SEMI-INTEGRAL DE PERNAMBUCO

Nesse sentido Santiago et al (2010, p.271), faz uma contribuição dizendo que em Pernambuco e no Brasil, muitas terminologias para identificar a identidade do negro, são definidas, como:

[...] Ser negro não é um processo que encarna apenas a dor de vivenciar o preconceito e a discriminação racial. Ser negro é assumir-se negro, e assim é também conhecer o prazer de encontrar referências positivas sobre sua própria história; a alegria de descobrir-se pertencente a um grupo e sentir-se por ele acolhido; a dignidade de perceber-se como um ser humano único e plural, igual a qualquer outro na sua diferença, de forma que se é verdade que a população negra está exposta à violência racista cotidianamente, o que se torna um obstáculo para sua constituição identitária, também é verdade que uma parcela dessa população tem encontrado estratégias para se defender da violência por caminhos que tendem a afirmar sua identidade étno/racial.

Portanto, dentro do que está exposto acima, há uma imensa veracidade, porque a pesquisa realizada demonstra que todo o quadro descritivo persiste. Contemple o que foi verificado na proposta encontrada na escola onde foi realizada a investigação científica, abaixo:

Figura 2 - Verificações das projeções sobre o currículo oficial descrito pelos docentes.

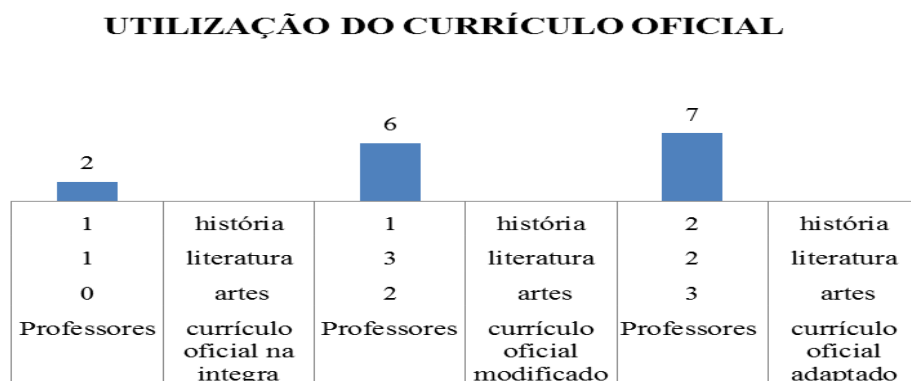


Fonte: *Dados da pesquisa, 2015.*

Nesta figura, o currículo oficial é imposto aos professores, de modo que não lhes é permitido opinar sobre nada (a representação deste fato, no gráfico, está na cor vermelha).

Porém, este currículo oficializado pela Secretaria de Educação do Estado tomou a proporção de não oficializar a legalidade da Lei nº 10.639/2003. Observe o que demonstra o gráfico 4:

Gráfico 4 - Utilização do Currículo Oficial pelos professores da Rede Estadual.



Fonte: *Dados da pesquisa, 2015.*

E perante a imposição de um currículo, os professores burlam o mesmo, terminando que não conseguem, integralmente, oficializar em sala de aula o que está planejado para os dias letivos, isto acontece, segundo os relatos dos professores, devido aos problemas internos que existem no ambiente escolar, tais como: falta de materiais didáticos, estrutura física, indisciplina dos alunos, entre outros motivos.

Constatou-se, porém, que, nas práticas e nos modelos curriculares construídos pela Escola de Referência Semi-Integral Estadual, predomina uma cultura ainda pouco favorável para a temática: “História e Cultura Afro-Brasileira”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRAHER, Terezinha Nunes et al. *Na vida dez, na escola zero*. 16^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HIPÓLIDE, Márcia Cristina. *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

LEI N° 10.639 – DE 09 DE JANEIRO DE 2003. Diário Oficial da União.

MUNANGA, Kabengela. *Superando o racismo na escola*. 3^a edição, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa et al (organizadoras). *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, Curvatura da vara, onze tese sobre a educação política*. 4ª ed. Revista, Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Claudilene Maria da. *Professoras Negras: identidade e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Luci Maria da. *A Temática História e Cultura Afro-Brasileira relacionada com a Formação Profissional e as Percepções Docentes na Escola de Referência em ensino Médio Estadual de Pernambuco*. Dissertação apresentada no Curso de Mestrado da Universidade Federal da Paraíba, Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, 2015.

SOUZA, J. F. *A Vigência da Educação Popular*. In: *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. 2005.

WIEVIORKA, Michel. *O racismo, uma introdução*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

- LXV -

A “SITUAÇÃO DE ESTUDO” NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: PROBLEMATIZAÇÕES CURRICULARES

Luisa Dias Brito – UNIFAL-MG (Brasil)

Elisa Prestes Massena – UESC-BA (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte das iniciativas que problematizam as perspectivas curriculares presentes no ensino de química e na formação inicial de seus professores. Na tentativa de encontrar caminhos que permitam formar professores de química a partir de perspectivas curriculares que valorizem a interdisciplinaridade e a contextualização, duas instituições brasileiras – a Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUÍ – se propuseram investigar¹⁰² a abordagem da Situação de Estudo (SE) no curso de Licenciatura em Química da UESC.

Entendida como proposta de reconfiguração curricular, a SE é construída em torno de um tema levando-se em consideração os conceitos a serem abordados na escola. Tal proposta pretende romper com a linearidade do conhecimento, a falta de contextualização e a sua fragmentação. Por suas características, a Situação de Estudo permite problematizar o currículo tradicionalmente instituído no ensino de química. Via de regra, o conhecimento presente na sala de aula é descontextualizado e centrado na memorização. Tais características estão relacionadas a vários fatores e, dentre eles, à organização

¹⁰² Projeto ‘Reconfiguração curricular no ensino da Química na Educação Básica: diálogos interdisciplinares por meio da Situação de Estudo’, apoio de Ed. nº 14/2011 do CNPq.

curricular que prioriza o conceito. A SE busca romper com tal organização, pois apesar do conceito continuar sendo central, os conhecimentos são organizados em função da temática escolhida.

Na pesquisa empreendida buscávamos identificar as contribuições da SE na formação inicial e, especificamente, no momento do estágio curricular supervisionado. Em 2014 publicamos alguns dos resultados da pesquisa (MASSENA; BRITO, 2014). Naquele momento pudemos perceber que o trabalho com a SE no contexto do estágio permitiu o contato com discussões sobre propostas teórico-metodológicas de reorganização curricular que tem na abordagem temática a sua centralidade. Além disso, abriu espaço para a percepção e compreensão de que existem diferentes possibilidades de organização curricular e que cada uma delas tem preceitos epistemológicos próprios. Por fim, a investigação também nos mostrou que a SE no contexto do estágio permitiu vivenciar a organização curricular como espaço de trabalho e de conhecimento coletivo, envolvido em disputas e negociações.

Com o intuito de ampliar as análises realizadas, buscamos identificar as problematizações curriculares desencadeadas pela elaboração e implementação da SE.

PROBLEMATIZAÇÕES CURRICULARES E A SITUAÇÃO DE ESTUDO

Neste trabalho dialogamos com aqueles que compreendem o currículo como um artefato social e cultural, fruto de embates e disputas, tecido em diferentes instâncias e contextos sociais (VEIGA-NETO, 1997; APPLE, 2002; MOREIRA; SILVA, 2002; COSTA 2003).

Ao olharmos para a organização dos conhecimentos escolares, identifica-se a centralidade no conceito ao fazer tal organização. Historicamente essa tem sido a escolha que impera no contexto do cotidiano das aulas de Ciências (química, física ou biologia). Tal centralidade está explícita na organização dos inúmeros livros didáticos presentes nas escolas e na organização das aulas dos professores de Ciências.

Há 20 anos atrás, Décio Pacheco (1996, p. 69) já chamava a atenção para tal fato ao discutir as duas principais características do ensino tradicional: 1) “a aula expositiva, como único método de ensinar, na qual predomina a transmissão

de conhecimento”; e 2) “a acentuada ênfase em organizar o conteúdo tão somente através de conceitos”.

Ter a aula expositiva como único método traz em seu bojo a compreensão de que os alunos (crianças e adolescentes) são indivíduos que aprendem exclusivamente ouvindo, sendo “arquivos” que armazenarão as informações passadas pelo professor. A memorização acaba sendo a forma privilegiada para guardar tudo aquilo que foi dito pelo professor.

Ter o conceito como central na organização do conhecimento faz com que o ensino de Ciências fique fechado para as múltiplas possibilidades de se relacionar com os fenômenos estudados. Na medida em que o que importa, em última instância, é o conceito, tudo aquilo que poderia dar sentido aos inúmeros fenômenos e processos da vida em nosso planeta vai para segundo plano. Colocar a luz sobre o conceito põe na sombra as relações que professores e alunos podem estabelecer com os mais diferentes conhecimentos.

A Situação de Estudo busca romper com tal perspectiva, já que reorganiza os conceitos a partir de temática. Assim, tendo um tema como fio condutor, várias atividades, na perspectiva interdisciplinar, são organizadas com o objetivo de abordar determinados conceitos (MALDANER et al, 2007). Nas palavras de Maldaner e Zanon (2004, p. 57), construir uma Situação de Estudo é reconhecer as temáticas presentes na realidade (complexa, dinâmica e plural) e no dia a dia dos alunos “sobre o qual eles têm o que dizer e em cujo contexto eles sejam capazes de produzir novos saberes, expressando-lhes significados e defendendo seus pontos de vista”. Além disso, a SE é construída de forma coletiva, considerando-se a tríade licenciando-professor da escola-formador de professores e é constituída de quatro etapas, quais sejam: a) o planejamento coletivo; b) o desenvolvimento da SE com os licenciandos; c) desenvolvimento com os professores da escola e d) a reelaboração do material pelos três grupos de sujeitos (PANSERA-DE-ARAÚJO; AUTH; MALDANER, 2007).

Em termos curriculares, como a SE é elaborada em torno de uma temática, quando se reconfigura a organização dos conceitos por meio da Situação de Estudo apesar de os conceitos permanecerem, e serem trabalhados na ótica da interdisciplinaridade, aqueles conceitos passam a apresentar um sentido para os alunos da escola. Assim, na medida em que se trabalha com a SE também se privilegia o papel social do ensino, uma vez que há um contexto relacionado ao tema (MALDANER et al, 2007). Pensar nessa organização curricular durante as disciplinas de Estágio faz com que seja possível propiciar

aos futuros professores a chance da autoria de seu próprio currículo, quando forem vivenciar a prática docente na futura profissão. Cabe salientar que esse mergulho não é fácil, pois acostumados a toda formação vivencial fragmentada, disciplinar, por vezes irão se deparar com dificuldades para a realização dessa configuração curricular baseada na SE (MALDANER; FRISON, 2014).

PERCURSO METODOLÓGICO

Os sujeitos participantes da pesquisa estiveram envolvidos durante todo o processo do planejamento, elaboração e implementação da Situação de Estudo ‘Produtos de Limpeza’ que ocorreu na parceria universidade e escola pública. Essa participação ocorreu nos anos de 2012 e 2013, nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Química II, III e IV (SANTOS et al, 2015).

Os dados analisados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada realizada com quatro (4) licenciandos que participaram em todas as disciplinas de Estágio. As questões inquiriam os licenciandos a respeito dos desafios e dificuldades encontrados para a elaboração e implementação da SE, as contribuições na formação do licenciando a partir experiência vivenciada com a SE, se houve o atendimento as etapas da SE (tríade) e como ocorreu o trabalho coletivo.

As entrevistas foram transcritas e os dados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD). A ATD é uma metodologia de análise de dados constituída de três momentos, quais sejam: unitarização, categorização e comunicação (MORAES, 2003). Os achados da pesquisa foram analisados e discutidos a partir da categoria a priori *Problematizações curriculares*. As problematizações identificadas são apresentadas logo a seguir

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos depoimentos dos entrevistados pudemos identificar algumas problematizações curriculares que foram desencadeadas pelo estudo e elaboração da SE. Uma delas esteve relacionada com o reconhecimento, por parte dos licenciandos, de que outra organização curricular, que não a tradicional, é possível.

Eles afirmaram que antes da vivência imaginavam que a proposta da SE era interessante, mas para outros contextos e que não seria possível fazer mudanças na perspectiva tradicionalmente instituída naquela realidade local.

Viver a experiência de implementação da SE abriu horizontes para o reconhecimento de que é possível, viável e necessário reorganizar os conhecimentos de química e rever sua abordagem. Mas além disso, a experiência fez com que percebessem que eles eram capazes de tais ações.

Ao analisarmos as entrevistas, também percebemos que a experiência vivenciada na construção e implementação da SE permitiu ampliar o debate no que se refere as limitações da perspectiva tradicional de ensino que organiza os conhecimentos tendo como centralidade os conceitos, sem tecer relações com o repertório dos alunos e sem contextualizar os conhecimentos abordados.

Reconhecer os limites da perspectiva tradicional é fundamental no processo de formação inicial docente. Mas além de tal reconhecimento, torna-se necessário experienciar outros caminhos possíveis de organização curricular. Os conceitos são importantes na compreensão dos fenômenos, no entanto, os conceitos por si só não constroem compreensões acerca dos fenômenos estudados. Viver a experiência de estudar e construir uma SE abriu caminhos para não só se fazer a crítica à perspectiva tradicional de ensino, mas, sobretudo, reconhecer a possibilidade de outras organizações curriculares e as suas vantagens. Abre-se espaço para o diálogo, para o encontro de saberes e para o questionamento dos alunos a partir do estudo de uma realidade e de um contexto que lhes é familiar. Os licenciandos reconhecem que essa familiaridade proporcionada pela contextualização aproxima os alunos dos conhecimentos que dizem respeito ao ensino da química. A SE parece permitir que o licenciando olhe para o encontro entre culturas, entre lugares e tempos, tal como nos fala Tura (2002).

[...] a intertextualidade que permeia o confronto de posições, sentidos e estilos de vida no ambiente pedagógico permite entendê-lo como um importante espaço de circularidade entre culturas e avaliar as complexas articulações produzidas entre os diversos discursos e redes simbólicas que convivem em seu interior [...]. (TURA, 2002, p. 156-157)

Reconhecer-se como alguém implicado no encontro de mundos, de culturas, de linguagens é ponto estratégico na formação inicial docente. Ser professor não é ser detentor de um saber que será transmitido aos diversos grupos em fase de escolarização. Ser professor é produzir aproximações, ampliar perspectivas, criar diálogos e pontes.

Na experiência vivenciada, a SE abre espaço para o reconhecimento da necessidade de se produzir pontes entre mundos e também do papel do professor para que isso aconteça. Há que se estar atento para perguntas para as quais os alunos têm o que dizer (*O momento inteiro eu perguntava para eles: “você sabe de onde é, como foi que nasceu o sabão? De onde é que veio isso?” Não sabiam. “Porque que você lava a mão, porque que você faz isso ou aquilo outro”, e eles todos comentavam, eles tinham o que falar: E1 – grifo nosso.*). E há que se estar atento a construção de um caminho que amplie as formas de olhar para os diversos fenômenos e que amplie as formas de dizer sobre eles (*Talvez se eu tivesse perguntado a eles o que é ligação química, porque que um átomo se liga com outro não iam ter como responder, né. Não tinham como falar. E1 – grifo nosso.*). Se os conhecimentos abordados estão tão fechados em si mesmos que a única voz que cabe é a da repetição (centralidade no conceito), dificilmente os alunos construirão possibilidades de dizer sobre. Eles continuarão não tendo *como falar*. Formar professores que estejam atentos a tais questões é mais do que necessário, já que eles são atores centrais na construção cotidiana do currículo e dos caminhos de sua produção.

Uma outra problematização que decorreu da vivência com a Situação de Estudo foi o questionamento da organização do tempo. O tempo escolar foi encarado como um problema, já que a tradicional aula de cinquenta minutos dificultou a viabilidade da proposta da SE.

Palamidessi (2002, p.115, grifo do autor), ao discutir o tempo e o currículo, nos informa que “No emprego *do* tempo que dispõe todo horário se atualizam três questões: a) o estabelecimento de ritmos por intermédio da subdivisão e do detalhamento de suas unidades; b) a determinação de atividades, exercícios ou ocupações determinadas; e c) a reiteração dos ciclos” A depender de como o tempo está organizado, algumas perspectivas curriculares, se não são completamente inviabilizadas, ficam bastante prejudicadas. Os licenciandos percebem que o tempo escolar prejudica o que havia sido planejado. Organizada para atender a uma perspectiva tradicional de ensino, cuja centralidade se coloca sobre a aula expositiva, os cinquenta minutos não correspondem às necessidades de uma aula mais interativa, participativa e dinâmica, tal como proposto pela SE.

Uma última problematização que merece destaque, diz respeito à crítica feita pelos licenciandos à construção da SE que não contou com o diálogo efetivo de professores tanto da escola como da universidade e/ou licenciandos do ensino da física e da biologia. Pelo relato dos licenciandos, a SE, que se pretendia interdisciplinar, apenas tangenciou conhecimentos físicos e biológicos. A SE é

uma proposta que traz em seu bojo a exigência de tal diálogo, mas isso não se efetivou na experiência investigada. Tal aspecto indica a necessidade de promover, no interior do curso, efetivos exercícios de encontros entre licenciandos de diferentes áreas para que a construção de perspectivas curriculares interdisciplinares seja efetivamente possível.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Em síntese, consideramos que a vivência desencadeada pela elaboração da Situação de Estudo possibilitou algumas problematizações curriculares. As entrevistas indicam que a experiência permitiu: a) reconhecer que outra organização curricular, que não a tradicional, é possível; b) ampliar o debate no que se refere as limitações da perspectiva tradicional de ensino, que organiza os conhecimentos tendo como centralidade os conceitos; c) entender que o tempo escolar na organização dos conhecimentos também pode ser questionado; e d) reconhecer a falta de diálogo efetivo com profissionais do ensino da física e da biologia e a necessidade do mesmo para elaborar e implementar propostas tais como a da SE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: Moreira, A. F. B.; Silva, T.T. *Currículo, cultura e sociedade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 39-57.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: Costa, M. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. E. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.37-68.

MALDANER, O. A.; FRISON, M. D. Constituição do conhecimento de professor de Química em tempos e espaços privilegiados na Licenciatura. In: NERY, B. K.; MALDANER, O. A. *Formação de professores: compreensões em novos programas e ações*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 43-81.

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B. Situação de Estudo uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em Ciências. In: MORAES, R., MANCUSO, R. (orgs.) *Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2004. p. 43-64.

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B.; BAZZAN, A. C.; DRIEMEYER, P. R.; PRADO, M. C.; LAUXEN, M. T. C. Currículo contextualizado na área de Ciências da natureza e suas tecnologias: a Situação de Estudo. In: ZANON, L.

- B.; MALDANER, O. A. (orgs.) *Fundamentos e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 109-138.
- MASSENA, E. P.; BRITO, L. D. (Re)Pensando o currículo para a formação de professores de química: contribuições da Situação de Estudo ao Estágio. In: *Anais do XI Colóquio sobre Questões Curriculares/VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares*, 2014, Braga - Portugal. Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. Minho/Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação - Universidade do Minho, 2014. p. 2792-2797.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. *Ciência & Educação*, v.9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (2002). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. *Currículo, cultura e sociedade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002, P. 7-37.
- PACHECO, D. Um problema no ensino de ciências: organização conceitual do conteúdo ou estudo dos fenômenos. *Educação e Filosofia*, v. 10, n. 19, p. 63-81, 1996.
- PALAMIDESSI, M. Tempo e currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (org.). *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 115-132.
- PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C.; AUTH, M. A.; MALDANER, O. A. Situações de Estudo como forma de inovação curricular em Ciências Naturais. In: GALIAZZI, M. C.; AUTH, M.; MORAES, R.; MANCUSO, R. (orgs.) *Construção curricular em rede na Educação em Ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 161-176.
- SANTOS, A. F.; MASSENA, E. P.; VIEIRA, L. B. G.; PIMENTA, S. S. A Situação de Estudo no processo formativo de futuros professores de Química da UESC: alguns apontamentos. In: MASSENA, E. P. (org.) *Situação de Estudo: processo de significação pela pesquisa em grupos interinstitucionais*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. p. 61-83.
- TURA, M. L. R. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (org.). *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 150-173.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: Moreira, A. F. B. (Ed.). *Currículo: questões atuais*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 1997, p. 59-102.

- LXVI -**O DIÁLOGO COM O ENTORNO ESCOLAR NO
CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

Luisa Dias Brito – UNIFAL-MG (Brasil)

Carmen Roselaine de Oliveira Farias – UFRPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

A necessidade de ampliar, nos cursos de formação de professores, os espaços de diálogo entre saberes, linguagens e contextos é reconhecida por aqueles envolvidos com tal tarefa.

A partir de uma abordagem metodológica de reflexão sobre a prática de formação em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de duas universidades do nordeste brasileiro – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus/BA, e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife/PE, este trabalho tem como objetivo refletir acerca dos diálogos produzidos com o entorno escolar. Tais experiências se deram em disciplinas que compõem a prática como componente curricular (PCC) e, embora estejam situadas em contextos sociais e institucionais diferentes, tem em comum a busca por novos lugares de onde se possa problematizar os conhecimentos, os valores e as práticas que realizamos dentro e fora da escola, assim como na formação de professores.

**FAZENDO CHACOALHAR DISCURSOS/PRÁTICAS
EDUCACIONAIS: PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA
ESCOLA, DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Na apresentação do livro *A escola tem futuro?*, Costa (2007, p. 7) questiona o foco dado à escola nas problematizações acadêmicas educacionais. Na sua compreensão, as décadas de 80 e 90 do século passado estiveram marcadas por uma perspectiva que pensa a escola “como um bloco monolítico de problemas, finalidades e expectativas”. Ela considera que se avançou pouco “tanto na

proposição de formas de colocá-la em funcionamento no interior das sociedades e da cultura quanto no questionamento dos significados produzidos sobre ela e por ela.” Tal fato, em sua compreensão, faz com que, nos cursos da área da Educação, o que se ensina e se aprende sobre a escola:

[...] tende a compor uma massa mais ou menos homogênea e disforme em que informações, problemas, teorias e proposições práticas se misturam e desaparecem sem qualquer destaque. Tudo se parece com tudo, sem contrastes, sem tensões, sem emoção. (COSTA, 2007, p. 7).

Frente a tal colocação, nos questionamos sobre as possibilidades que temos no cursos de formação de professores de vivenciar experiências que abram caminhos para (re)pensar a escola. Em particular, nos interessa pensar caminhos que permitam olhar para a escola e seu currículo não de dentro dela, mas de um outro lugar, para que as questões de sempre possam ser formuladas/percebidas/sentidas com outros sabores e, quem sabe, assim, viver experiências que nos tirem da retórica e daquilo que faz tudo parecer o mesmo.

Nossa aposta está em pensar e viver experiências com o entorno escolar. Consideramos que o diálogo com o entorno possa tencionar as discussões acerca da escola e do ensino de ciências, abrindo espaços para olhar para a docência por lugares não dados, não óbvios. Ao ver a escolar de outros lugares, as questões de sempre podem, quem sabe, ganhar novos ângulos.

Mas como buscar caminhos para viver experiências assim? Como tornar o familiar estranho?

Gestos de chacoalhar em que se pretendem caleidoscópicos fluxos no movimento de esparramar letras, despregando-as dos objetos, nomes e procedimentos que antes nomeavam. E no remeleixo, inventar outros jogos, propor **formatos** outros para o **procedimento** de educar. (ROMAGUERA, 2008, p. 312; grifo da autora)

Normalmente, o entorno escolar é visto como um meio a ser explorado para se abordar determinadas temáticas relativas ao ensino de ciências e biologia. Quando ele faz parte do currículo escolar de maneira intencional, através do

*estudo do meio/ do trabalho de campo/ das atividades de campo*¹⁰³, os alunos são convidados a observá-lo.

Apostando nas *atividades de campo* como um procedimento importante de se fazer presente nas aulas de ciências e de biologia e, ao mesmo tempo, deslocando e dando a ele novas funções no contexto de disciplinas ligadas à PCC em cursos de licenciatura de Ciências Biológicas, nos perguntamos: como o entorno escolar pode ser (re)conhecido como um lugar para pensar a escola e o ensino de ciências e biologia?

Desde a instituição das PCC pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica do ano de 2002, que se discute o que são essas práticas e como elas podem compor os currículos dos cursos. Por ser esse espaço instável, aberto, sem as amarrações e os selos daquilo que se diz saber e o que deve ser feito, as práticas tem se aberto a espaços de experimentação.

Reconhecer o encontro com o entorno escolar como uma possibilidade para formação docente no contexto da prática como componente curricular é uma das apostas do trabalho que realizamos na formação de professores de Ciências e Biologia.

Em seguida apresentaremos os trabalhos realizados junto aos licenciandos e alguns resultados percebidos.

ENCONTROS COM O ENTORNO: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E DE BIOLOGIA

Vozes e imagens do entorno escolar

No segundo semestre de 2013 na disciplina Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia II do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UESC,

¹⁰³ Sobre atividades de campo ver Viveiro e Diniz (2009).

os licenciandos do segundo período do curso puderam fazer o reconhecimento do entorno de escolas de Ilhéus e Itabuna¹⁰⁴.

Os Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia são componentes curriculares oferecidos sequencialmente ao longo do curso, tendo como objetivo conhecer espaços formais e não formais de educação, identificar problemáticas e demandas e desenvolver projetos a partir das mesmas. A disciplina de Módulo II tem como objetivo específico aproximar o licenciando do entorno escolar, fazendo-o perceber esse entorno, reconhecendo seus elementos e as problemáticas que permeiam o contexto em que a escola está situada.

No trabalho desenvolvido durante o segundo semestre de 2013, foram feitas reflexões a partir dos textos de Canto (2011) e Larrosa (2002), da música “A alma e a matéria” de Marisa Monte, da poesia de Viviane Mosé¹⁰⁵ e da palestra de Hélia Borges¹⁰⁶. Essa variedade de referências possibilitou integrar e relacionar pontos de vista sobre diferentes assuntos (a experiência no processo educativo, como percebemos o mundo e como esse mundo nos chega) e experienciar o entorno escolar.

Cada integrante da turma fez duas visitas em uma determinada escola de Ilhéus ou de Itabuna para observar o seu entorno. O primeiro encontro esteve norteado pela seguinte questão: que questões e possibilidades o entorno escolar coloca para o ensino de ciências e de biologia? No segundo encontro os licenciandos conversaram com as pessoas que ali estavam e solicitaram a elas que indicassem lugares que mereciam ser fotografados e que contassem alguma história que viveram ou que presenciaram ali.

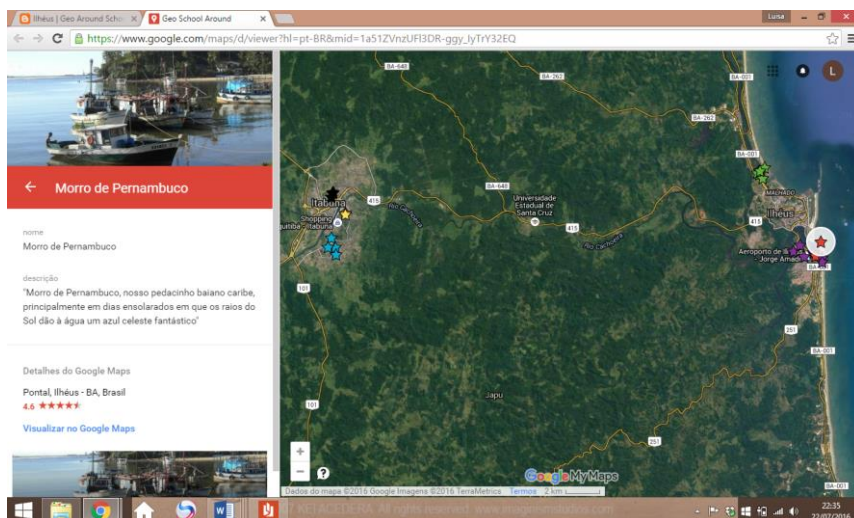
¹⁰⁴ Como a universidade se localiza na rodovia Ilhéus-Itabuna, os licenciandos desenvolvem suas atividades de estágio e de prática como componente curricular tanto em Ilhéus, quanto em Itabuna.

¹⁰⁵ MOSÉ, Viviane. Desato. São Paulo: Record, 2006.

¹⁰⁶ Corpo e intensidade: a saúde como capacidade de experimentar a vida em sua constante mutabilidade e desvio. Café Filosófico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NHP_J9vNYAU>.

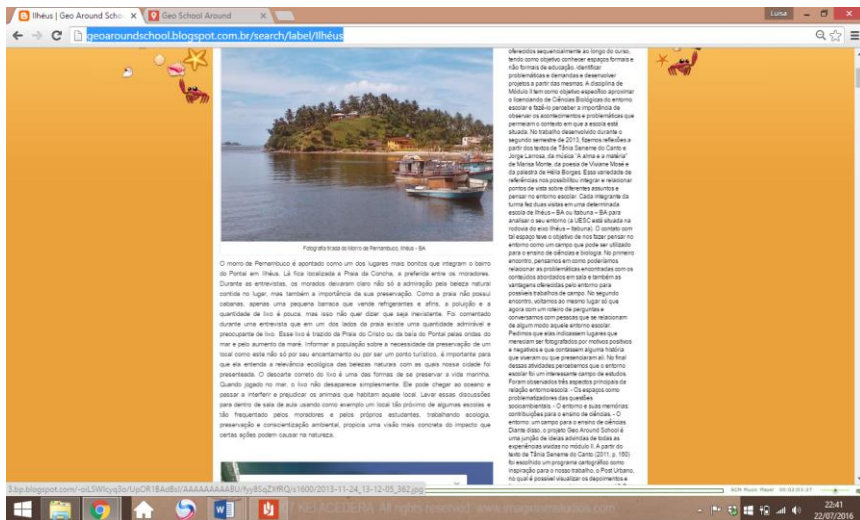
Inspirados no texto de Canto (2011), para dar continuidade às reflexões, às trocas de saberes e também compartilhar o vivido, o grupo construiu um mapa, usando o googleMyMaps como suporte, demarcando os locais onde as experiências foram vivenciadas, conjugando as fotos e os depoimentos (ver figura 1). Além do mapa, o grupo criou um blog¹⁰⁷ (georoundschool) composto pelas fotos e por textos que problematizaram o entorno e teceram relações com o ensino de ciências (figura 2). O blog dá acesso ao mapa.

Figura 1 – Quadro de imagens do googleMyMaps construídos pelos licenciandos.



¹⁰⁷ <http://georoundschool.blogspot.com.br/search/label/Ilh%C3%A9us>

Figura 2 - Quadro de imagens do blog gearoundschool construídos pelos licenciandos.



Criar o blog e o mapa foi tecer um caminho para entrecruzar as narrativas, estabelecer diálogos e pontes entre as diferentes experiências vivenciadas pelos licenciandos, conversar sobre a cidade (como nós com ela nos relacionamos, suas belezas, tristezas, suas histórias, e os desafios e problemáticas colocadas para a sua população) e conversar sobre a escola e o ensino de ciências e biologia considerando a rede de relações que ia sendo produzida e os saberes e os conhecimentos levantados. Foi muito interessante conversar sobre a cidade, perceber como a cidade nos chega, o que vemos nela, o que dela nos toca e o que passa despercebido pela a naturalização dos processos sociais. Houve, nesse processo, reencontros com a cidade e outros olhares se tornaram possíveis. No final das atividades, o grupo (professora e licenciandos) considerou que o encontro com entorno escolar foi um interessante campo de estudos, pois fez emergir três grandes temáticas: 1) os espaços como problematizadores das questões socioambientais; 2) o entorno e suas memórias: contribuições para o ensino de ciências; e 3) o entorno: um campo para o ensino de ciências.

Outros olhares para a ecologia: expressões desde o cotidiano

A experiência aqui relatada aconteceu na disciplina Prática de Ecologia, ofertada ao curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE.

Este é um componente curricular obrigatório do curso e é ofertado a estudantes formandos do oitavo período. O objetivo é explorar as relações entre ecologia, sociedade e educação e contribuir para a integração de processos de investigação, análise crítica da realidade e ação socioambiental na formação inicial de professores.

A disciplina Prática de Ecologia propõe ser um espaço para a ampliação do sentido da ecologia na formação docente, trazendo para a reflexão as *outras ecologias* (humana, social e política), considerando que essas são fundamentais para a compreensão das questões ambientais da nossa sociedade. Essa abordagem também favorece a articulação do ensino de ecologia à educação ambiental, pois na medida em que os distingue, reconhecem-se com maior clareza os objetivos e escopos de cada abordagem no processo de escolarização (FARIAS; SILVA, 2015, p. 7).

No contexto da Prática de Ecologia temos apostado em estratégias de ensino vivenciais, de modo que o licenciando as experimente na condição de participante e assim possa avaliar a contribuição ou não dessas metodologias para sua formação e prática docente; e autorais por meio das quais são criadas oportunidades para que ele exercite e desenvolva habilidades interpretativas, criativas e propositivas para a docência.

Neste trabalho, queremos relatar uma vivência ocorrida no primeiro semestre de 2015 com a escrita de crônicas e a produção de livros cartoneros¹⁰⁸. Desde 2013, a confecção de livros cartoneros é desenvolvida na disciplina de Prática de Ecologia¹⁰⁹. As capas são confeccionadas artesanalmente pelos

¹⁰⁸ O movimento surgiu na Argentina em 2003 devido à grande crise econômica que levou muitos desempregados a se tornarem catadores de lixo. Foi então que escritores e artistas se uniram para formar a Eloisa Cartonera. Com papelão comprado de catadores, esse coletivo cortava, pintava e no interior colava o livro que era impresso de forma tradicional. Desde sua origem, o livro de papelão ou livro *cartonero*, faz uma crítica à histeria tecnológica; à produção em série e aos altos preços dos livros. Traz também valores de solidariedade, reaproveitamento de materiais, comércio justo e partilha de conhecimentos.

¹⁰⁹ Até o primeiro semestre do corrente ano, foram produzidos onze números que formam a Série Caderno de Campus: Como mudar? (2013.1, turno vespertino); Vozes da Rural (2013.1, turno noturno); Nossa casa (2013.2, turno vespertino); EcoCrônicas (2013.2, turno noturno); Viver e conservar (2014.1, turno vespertino); Meu ambiente (2014.1, turno noturno); Soul da

estudantes, que liberam nelas muita energia criativa. O livro recebe esse nome, pois, suas capas são de papelão, assim, cada livro cartonero, ainda que apresente o mesmo conteúdo, se torna único, pois é fruto de um trabalho singular.

No semestre em questão, os licenciandos da turma do turno vespertino foram convidados a refletirem sobre questões ecológicas do nosso tempo que incidem sobre o cotidiano. A abordagem estimulava-os a buscarem constituir um tempo de atenção e uma sensibilidade para o que acontece nas suas vidas todos os dias e que de muitas formas provocam afetos, sentimentos e experiências. Em pauta estariam suas vidas, o cotidiano e a ecologia. Nessa abordagem a ecologia não poderia estar descontextualizada e desencarnada, já que é constitutiva do nosso ambiente-mundo¹¹⁰.

A atividade enunciada foi de buscarem novos patamares para enxergar as coisas cotidianas, que poderia ser o objeto ou as práticas de pesquisa que se desenvolvem no laboratório, o trajeto que fazem todos os dias entre escola, universidade e sua casa, o trabalho docente que se realiza no estágio curricular ou profissionalmente, enfim, situações ou episódios que estão de fato arraigados na vida e que merecem ser re-visados e re-fletidos. O resultado desse exercício deveria ser apresentado em formato de crônica. A escolha por esse gênero aconteceu pelas possibilidades existentes em uma escrita literária. Livre das amarras dos formatos acadêmico-científicos, a crônica, em tese, permitiria maior liberdade para descrever o percebido no cotidiano. Para apoiar a redação das crônicas, foi editado um pequeno livro de crônicas com temáticas ambientais (BRAGA, 2013) que utilizamos em aulas para leituras, debates, digressões.

O trabalho realizado pelos estudantes, de algum modo, sempre nos surpreende. A possibilidade de falarem em primeira pessoa e utilizarem temáticas de suas vidas para comporem as crônicas parece abrir caminhos de reflexão ainda não percebidos e nem mesmo reconhecidos. Talvez, por serem licenciandos em

Terra (2015.1, turno vespertino); EcoPráticas (2015.2, turno vespertino); Meu eu quase ecológico (2016.1, turno vespertino) e Ideias verdes (2016.1, turno noturno).

¹¹⁰ O termo empregado está no sentido de nos lembrar que o ser humano não é um ser fora do ambiente e que não basta olharmos para nossas “relações” de um ponto de vista externo.

Ciências Biológicas e a única via de escrita que lhes é permitida ao longo do curso seja a acadêmica, a dimensão pessoal da experiência não se constitui como objeto de uma escrita própria e autoral. Mas a surpresa também é do licenciando quando vê que sua crônica, depois de ser revisada mais de uma vez pela docente e por ele próprio, pode formar, em conjunto com as outras, uma pequena obra.

Neste semestre, os estudantes trouxeram temas diversos, como o ecossistema manguezal, tão presente na paisagem estuarina do Recife; o olhar pessoal sobre lugares com os quais são nutridas relações de pertencimento, a exemplo do Ibura, Ilha de Itapessoca, Aldeia, Rua Feliz e a praia de Boa Viagem; a observação atenta a bichos que compartilham conosco o ambiente-mundo, como o beija-flor, o sagui e as cabras e bodes de Bezerros; a expressão da ecologia na música brasileira, utilizada também como ferramenta na educação básica; os problemas decorrentes da cultura do desperdício e até uma reflexão sobre o consumo de alimentos transgênicos.

A narrativa, a reflexão sobre as relações socioambientais, o posicionamento ético, a produção das capas artísticas, o prazer da expressão e da autoria, são alguns aspectos experimentados na prática de compor crônicas ambientais.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Repensar o currículo escolar e o papel do professor em sua construção passa por oportunizar uma formação inicial docente que abra espaços de produção de conhecimento a partir da realidade vivida e que dialogue com o conhecimento escolar. Tradicionalmente, quando muito, o entorno escolar é visto como espaço para o estudo do meio, como um espaço a ser explorado como recurso. A reflexão empreendida indica que o encontro com o entorno pode ser, para os licenciandos, um caminho para a construção de perspectivas diversificadas no que se refere aos conhecimentos escolares.

As duas experiências aqui relatadas, embora diferentes e distantes no tempo e no espaço, ilustram caminhos encontrados no currículo de formação de professores para vivências e experiências de estranhamento e distanciamento do que se apresenta como trivial. Em comum, elas têm também a problematização dos lugares comuns dos conteúdos, a valorização dos sujeitos e suas experiências no e com o mundo e o encontro e o diálogo com a alteridade.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer nossos alunos que nos permitiram viver as experiências aqui relatadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, R. A. P. Crônicas ambientais para a disciplina prática de Ecologia; organizadora Carmen Roselaine de Oliveira Farias. Recife : EDUFRPE, 2013.

CANTO, T. S.; ALMEIDA, R. D. Mapas feitos por não cartógrafos e a prática cartográfica no ciberespaço. In: Rosângela Doin de Almeida. (Org.). *Novos Rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 147-162.

COSTA, M. V. *A escola tem futuro?* 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FARIAS, C.R.O; SILVA, R. P. *Percursos da Prática de Ecologia como componente curricular em um curso de formação de professores*. Encontro Regional de Ensino de Biologia do Nordeste, 6 (EREBIO/NE). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, BA, 2015.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, p. 20-28. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>>. Acesso em 23 de outubro de 2011.

ROMAGUERA, A. Forma-r: de-forma-r: trans-forma-r: *ETD – Educação Temática Digital*. v. 9, p. 308-315, out. 2008. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1568/1418>>. Acesso em 15 de maio de 2010.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. As atividades de campo no ensino de Ciências: reflexões a partir das perspectivas de um grupo de professores. In: NARDI, R. (org.) *Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 27-42.

- LXVII -

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: OS CONSTRUCTOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PRESENTES NO CURRÍCULO DE UM PROGRAMA INSTITUCIONAL

Márcia Mendes Ruiz Cantano- FCFRP-USP/GEPEFOR
Noeli Prestes Padilha Rivas-FFCLRP-USP/GEPEFOR

INTRODUÇÃO

As diretrizes referentes ao ensino superior, contidas na Lei 9.394/96 explicitam que a docência no ensino superior é preparada preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. O maior comprometimento à formação docente para o ensino superior evidencia-se ao considerar-se que os programas de pós-graduação em áreas diversas são direcionados para a formação de pesquisadores em campos específicos. Desconsiderando as pesquisas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência na educação superior, a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, não de um projeto nacional ou da categoria docente. Neste sentido, ressalta-se neste texto a institucionalização de um programa de formação para a docência universitária voltado ao pós-graduando e sua relação com os saberes da docência.

O Programa de Aperfeiçoamento do Ensino da Universidade de São Paulo (PAE- USP) é um programa institucional de formação de professores para o Ensino Superior, voltado aos pós-graduandos. De acordo com as diretrizes do PAE- USP, seu principal objetivo é aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação.

Criado em 1992 e regulamentado pelas portarias 3347/2002 e 3588/2005 da Universidade de São Paulo, o PAE está sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sendo composto de duas etapas complementares: A Etapa de Preparação Pedagógica, do qual o pós-graduando pode aprender sobre a docência universitária e o Estágio Supervisionado em

Docência, onde este acompanha uma disciplina de graduação, sob a supervisão do docente responsável. Para realizar o estágio é obrigatório que o estudante realize a Etapa de Preparação anteriormente.

A EPP assume diferentes características de acordo com a forma como a Unidade de Ensino a estrutura, podendo ser encontrada em três modalidades:

a) uma disciplina de Pós-Graduação oferecendo créditos, cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior; b) conjunto de conferências, com especialistas da área de Educação, tendo como tema as questões do Ensino Superior; c) núcleo de atividades, envolvendo preparo de material didático, discussões de currículo, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores. (PRPG, 2005)

Segundo estas diretrizes, as disciplinas de EPP do PAE - USP deverão assegurar aos pós-graduandos o acesso aos conhecimentos específicos referentes às múltiplas dimensões pressupostas ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, para que possam constituir as bases pedagógico-didáticas necessárias ao futuro exercício da docência nesse nível de ensino. Isto posto, adentramos no conceito de saberes da docência.

- Dos Saberes da Docência

O conceito de saber docente é plural e trabalhado por diversos autores. Pimenta (2012) delinea importante relação entre os saberes da docência e a atividade docente. Afirma que dada a natureza do trabalho docente, espera-se dos cursos de formação que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer (PIMENTA, 2012).

O saber docente é desenvolvido por Pimenta (2012) a partir de três grandes agrupamentos: o saber da experiência (de vida, história como aluno e conhecimentos prévios sobre ser docente), o saber do conhecimento (os específicos, diferenciando-se de informação), e os saberes pedagógicos (contribuições das ciências da educação, confrontados e reelaborados pela prática).

Gauthier (1998) também desenvolve este conceito e para o autor, os saberes são formados pelos saberes disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica. O ensino como a mobilização de vários saberes no qual o professor se abastece para responder a exigências de sua situação de ensino (GAUTHIER, 1998).

Para Cunha (2010) os saberes dos professores universitários se relacionam com o eixo pedagógico e se caracterizam por: saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica, referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação, com a ambiência da aprendizagem, com o contexto sócio-histórico dos alunos, com o planejamento das atividades de ensino, com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e com a avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, sendo carregada de saberes específicos, a prática pedagógica é altamente complexa. Para Soares e Cunha (2010), essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, envolve condições singulares e exige uma multiplicidade de conhecimentos, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações, e que a ausência dos saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender.

Outro aspecto consiste em configurar a docência como espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão. (LUCARELLI, 2004, 2009; SOARES e CUNHA, 2010). Dessa forma, como acontece com as demais profissões, os saberes não podem ser adquiridos por imitação, e sim, mediante formação específica e consistente. Considerar a docência na universidade como atividade profissional complexa, requer uma formação específica dotada de profissionalismo e identidade. (ALMEIDA, 2012), pois ser professor ultrapassa o domínio dos conteúdos disciplinares, incorporando características que só podem ser alcançadas mediante uma reflexão da atividade pedagógica.

A resignificação dos saberes docentes para que o professor universitário entenda a relevância da docência e a responsabilidade da formação de uma sociedade torna-se necessária. No contexto destas mudanças é preciso recontextualizar os currículos dos programas de pós-graduação, cujas disciplinas necessitam superar a submissão única ao campo científico e especializado, e contemplar aspectos que visem sua integração às áreas afins, problematizando e contextualizando conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência, na busca de princípios de um currículo integrado (APPLE e BEANE, 2000; BERNSTEIN, 1996).

Neste estudo, utiliza-se a concepção de saber docente de Saviani (1996), o qual discute sobre os saberes que todo docente deve dominar: atitudinal; crítico-contextual; específicos; pedagógicos e didático-curriculares.

OBJETIVOS

Identificar e analisar quais constructos da formação pedagógica estão presentes nos componentes curriculares da Etapa de Preparação Pedagógica de uma unidade da USP.

METODOLOGIA

Para coleta de dados, utilizou-se a técnica Análise Documental (duas disciplinas de Preparação Pedagógica da FCFRP-USP). A técnica Análise de Conteúdo foi utilizada para trabalhar os dados coletados. O corpus da investigação foi constituído pelos Programas de Disciplinas e os decorrentes Cronogramas, acima citados.

Na categorização dos programas das disciplinas buscou-se encontrar os temas relacionados aos saberes da docência mais predominantes, à luz da teoria de Saviani (1996). O grupo de categorias foi criado a priori, e se firmou nos saberes segundo a teoria de Saviani (1996), e os Programas das Disciplinas foram analisados com base nos saberes e assim definidos:

a) **atitudinal**: conteúdos relacionados às atitudes, posturas atribuídas ao **papel do educador**, como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, diálogo, respeito.

b) **crítico-contextual**: conteúdos relacionados à compreensão das condições sócio-históricas e de **contexto** que determinam a educação, como a **conjuntura** da universidade e as **condições** dos estudantes universitários.

c) **específicos**: conteúdos relacionados às disciplinas específicas dos currículos universitários

d) **pedagógico**: conteúdos relacionados à articulação entre as **ciências da educação e o trabalho educativo** desenvolvido pelo docente

e) **didático-curricular**: conteúdos relacionados ao domínio do saber-fazer, como **planejamento, currículo, avaliação, definição das estratégias** no espaço e tempo pedagógicos. (SAVIANI, 1996).

DISCUTINDO ALGUNS RESULTADOS

Disciplina Fundamentos da Prática Docente no Ensino Superior:

A análise foi feita com base no programa oficial da disciplina, disponível no Sistema Janus, e no cronograma entregue aos alunos, disponível no Serviço de Pós- Graduação da FCFRP-USP.

A disciplina em questão foi reformulada a partir da extinção da antiga disciplina denominada “Estratégias de ensino em Farmácia”, que era oferecida para os três programas de pós-graduação da FCFRP em conjunto.

O nome da antiga disciplina sugere o desejo de oferecer aos pós-graduandos, estratégias para que estivessem aptos a exercer a docência nos cursos de farmácia. Com a reformulação da disciplina, o nome foi alterado, e as estratégias passaram a ser um dos conteúdos trabalhados, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 1: Relação entre os conteúdos oferecidos pela disciplina Fundamentos da Prática Docente no Ensino Superior e os saberes da docência na perspectiva de Saviani (1996).

Conteúdo descrito no programa	Saber relacionado
Contextualização do ensino na Universidade	Crítico-Contextual
Histórico do Ensino Universitário	Crítico-Contextual
Concepções de ensino e aprendizagem	Pedagógico
Legislações do Ensino Superior e Projeto Político Pedagógico	Crítico-Contextual
Importância da formação pedagógica para a docência	Pedagógico
Construção de um novo perfil para docentes universitários	Pedagógico
Planejamento de aulas, de disciplinas e de cursos	Didático-Curricular
Currículo	Didático-Curricular

Estratégias didáticas para o Ensino Superior	Didático-Curricular
Uso de novas tecnologias	Didático-Curricular
Concepção e instrumentos de avaliação	Didático-Curricular

De acordo com esta relação, percebe-se que existe uma predominância dos saberes didático-curriculares, seguidos dos pedagógicos e dos crítico-contextuais. Não foi encontrado, no programa da disciplina, nenhum conteúdo que se relacionasse aos saberes atitudinais descritos por Saviani (1996).

Disciplina Introdução à Docência: Esta disciplina foi oferecida pela primeira vez na forma de núcleo de atividades, modalidade aceita como Etapa de Preparação Pedagógica do PAE, entretanto por pedido dos pós-graduandos, pelo fato do núcleo não computar créditos, foi criada a disciplina, cujos conteúdos estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 2: Conteúdos da disciplina Introdução à Docência e sua relação com os saberes da docência na perspectiva de Saviani (1996).

Conteúdo descrito no Programa	Saber relacionado
Tipos de organização de currículos;	Crítico-Contextual
A Lei de Diretrizes e Bases – Implicações para o ensino superior;	Crítico-Contextual
Implicações pedagógicas para o desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior;	Pedagógico
Teorias e concepções pedagógicas para o ensino superior;	Pedagógico
Formação de professores do ensino superior;	Pedagógico
Práticas didáticas na educação superior;	Didático-Curricular

O projeto de estágio no Programa PAE;	Crítico-Contextual
Organização e planejamento de material didático;	Didático-Curricular
Estilos de ensino e de aprendizagem;	Didático-Curricular
Inovações no âmbito das práticas educativas do ensino superior;	Didático-Curricular
Adequação da tecnologia aos objetivos do processo de ensino;	Didático-Curricular
Interatividade em educação mediada pelos multimeios.	Didático-Curricular
Preparação de material didático usando recursos multimeios.	Didático-Curricular

Observa-se, principalmente na disciplina de Introdução à Docência, a presença de conteúdos relacionados à inserção de novas tecnologias da informação e da comunicação e recursos multimeios.

Uma questão importante a ser tratada é a respeito dos saberes específicos. Saviani (1996) inclui entre os cinco saberes o domínio da área de conhecimento, os saberes das disciplinas, que devem integrar o processo de sua formação. A pós-graduação no Brasil tem focado na formação específica do pesquisador e o objeto da Etapa de Preparação Pedagógica é o conhecimento pedagógico para a docência. Porém, deve-se entender que o conhecimento pedagógico tem estreita relação com os conhecimentos específicos. Assim, não foi observado na referida disciplina a oferta de conhecimentos específicos na área da Farmácia, o que pressupõe distanciamentos entre teoria e prática.

Pachane (2005, p.130) ao se referir sobre o conhecimento do conteúdo aponta que este pode ser denominado de conhecimento substantivo e conhecimento sintático.

[...] O substantivo diz respeito ao corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, seus conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos. O sintático, por sua vez, refere-se ao domínio que o professor deve ter dos paradigmas de investigação de cada disciplina, ao conhecimento em relação a

questões como validade, tendências, perspectivas de cada área do saber.

Nesse sentido, estes correspondem à consistência teórica da área do saber (conhecimento substantivo e conhecimento sintático) das áreas do conhecimento, e tem a ver com domínio do docente sobre as disciplinas que ministra, com a capacidade de fazer reflexões amplas e complexas sobre os conteúdos e a maestria no desenvolvimento de pesquisas, não só referente a sua área de formação, mas também no que diz respeito a ação docente. A autora argumenta para o domínio com profundidade da área do saber referente à formação específica que o docente deve ter e, portanto, como realiza a transposição didática. Se o docente detém o conhecimento específico, bem como os processos metodológicos terá mais facilidade e criatividade para desenvolver nos alunos o gosto pelo estudo, problematizar e situar os conteúdos historicamente e promover a vinculação entre a teoria e a prática.

A ausência de conteúdos relacionados aos saberes atitudinais sugere a questão da formação sendo colocada em segundo plano, em detrimento da preparação. Ora, se temos uma prevalência de saberes didático-curriculares e pedagógicos, traduzidos em conteúdos como estratégias de ensino, avaliação, tecnologias, procedimentos, e não se encontram constructos relacionados a saberes atitudinais como postura, clareza, diálogo, tem-se uma concepção de formação para a docência instalada em um programa institucional.

É importante salientar que esta é uma análise realizada com base no currículo oficial, ou seja, o currículo *prescrito* (SACRISTÁN GIMENO, 2008). O currículo real ou *em ação*, muitas vezes difere daquilo que é proposto, ainda mais considerando-se as mediações que são feitas pelo docente e a participação do estudante de pós-graduação. Outro dado que deve ser considerado é o fato dos docentes das duas disciplinas serem todos da área biológica, sendo que somente um é licenciado. Nesse sentido, problematiza-se como os conteúdos são trabalhados? Qual a relação teoria e prática, pois quando não se considera esta questão, corre-se o risco de instrumentalização exacerbada ou superficialidade das teorias pedagógicas.

CONCLUSÃO

Os dados revelam que há uma predominância dos saberes didático-curriculares, que dizem respeito aos procedimentos, traduzidos em conteúdos como: procedimentos de avaliação, estratégias de ensino e uso de tecnologias. Conteúdos referentes aos saberes pedagógicos e crítico-contextual são pouco trabalhados, e conteúdos relacionados aos saberes atitudinais estão ausentes nos dois programas.

Deste modo, a docência universitária implica na compreensão dos princípios do encaminhamento metodológico dos conteúdos curriculares que compreende desde a etapa do planejamento das aulas, a intencionalidade e os métodos de ensino- aprendizagem a serem utilizados de forma a atender a especificidade de cada conteúdo, a organização de recursos e estratégias didáticas e a seleção de critérios e instrumentos de avaliação até a competência do professor sobre a relação docente, estudante e conhecimento. Com base na retomada do referencial teórico referente à formação didático-pedagógica do professor pode-se inferir que a docência universitária requer do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula e fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber assimilável pelos estudantes, propor situações de aprendizagem de forma que os estudantes consigam problematizar as demandas do mundo do trabalho, as expectativas profissionais e elaborem concomitantemente, nova síntese.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M.; BEANE, J. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 2000.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CUNHA, M. I. *Trajatórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin. Brasília, Capes.CNPq,2010

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GIMENO SACRISTAN, J. *O currículo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

LUCARELLI, E. *Paradojas de um rol: el asesor pedagógico em la universidad*. In: E.Lucarelli (org). *El asesor pedagógico em la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica em la formación*. (pp. 27-38). Buenos Aires: Paidós, 2004.

LUCARELLI, E. *Práticas protagónicas e inovação em la universidad*. In: CUNHA, M.I. et al (orgs). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

PIMENTA, S (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8 ed – São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Os saberes implicados na formação do educador*. In BICUDO, M. e SILVA JÚNIOR, C. (orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo, Editora da UNESP, 1996, p. 145-155.

SOARES, S.R; CUNHA, M.I. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade* [online]. Salvador: EDUFBA, 2010

PACHANE, G. G. *Teoria e Prática na formação de professores universitários: elementos para discussão*, p. 102. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. *Docência na educação superior*: INEP, 2006

- LXVIII -

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Maria Adélia da Costa – CEFET-MG (Brasil)

INTRODUÇÃO

Neste texto analisa-se as licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) de Minas Gerais, visando compreender como a formação de professores para a EPT se materializa na organização didático-pedagógica dessas licenciaturas. O cenário das análises considera a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a gênese da EPT que se solidifica, historicamente, “como uma educação para os desvalidos de sorte visando educar e disciplinar as crianças filhas do proletariado, das classes sociopolítica e economicamente desfavorecidas” (DECRETO N° 7.566/1909).

Visando à mudança desse *status* marginal ao qual o ensino técnico se origina, o governo federal, por meio da secretaria de educação profissional e tecnológica, em 2009, investiu no *marketing* de valorização da EPT, num discurso que prometia mudar os rumos da história da educação profissional. Nesta época, o então secretário da SETEC, afirmou que a EPT não se configura mais como uma educação voltada para as classes sociais menos favorecidas, mas sim como importante estrutura para que *todas* as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas¹¹¹, saindo de um *status* periférico da educação

¹¹¹ Notícia disponível em http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=79 Acessado em 10/06/2011.

formal brasileira para um *status* acadêmico privilegiado visando à superação da dicotomia entre o ensino propedêutico e o ensino profissional.

Com efeito, enfatiza-se que essa tensão entre ensino propedêutico e ensino técnico é recorrente e histórica, o que não se resolve apenas com discursos de inclusão, mas, sobretudo, requer políticas públicas educacionais inclusivas. Não obstante, existe todo um viés produtivista que direciona essa formação para uma lógica de recrutar força de trabalho qualificada para o atendimento das necessidades dos sistemas produtivos. Nessa lógica, Kuenzer (2009) alerta para os discursos aparentemente democráticos, pois, os princípios e programas que tem marcado as ofertas públicas da EPT, não ultrapassam os limites da inclusão subordinada aos interesses do capital, na perspectiva do consumo predatório, chamado flexível, da força de trabalho. E assim, a EPT pode estar servindo de passaporte para o acesso de seus egressos a modos de produção alienantes.

De acordo com Frigotto (1989) *apud* Gintis, (1974) a escola pode favorecer as condições psicológicas requeridas para formar a força de trabalho alienada que é desejada. Visando contrapor a ideia de um ensino alienante, entende-se que a EPT poderá contribuir com a formação humana crítica à medida que se propõe a problematizar as relações de trabalho e os modos de produção capitalista.

Embora o discurso oficial seja a favor dos excluídos numa projeção de inclusão social, percebe-se um forte vínculo de subordinação dos programas de qualificação profissional ao setor produtivo numa perspectiva tangenciada pelo apelo ao desenvolvimento socioeconômico das regiões brasileiras.

UM COMEÇO DE CONVERSA SOBRE O CURRÍCULO

Para efeito deste texto aborda-se a concepção de currículo numa perspectiva de modelagem que ocorre dentro de um sistema escolar, dirigida a determinados professores e alunos e que se serve de determinados meios para conceber um processo formativo de sujeito. Nessa dimensão, o currículo assume significados que extrapolam os modelos postos pela teoria tradicional. “O currículo é território (...) é relação de poder (...) é trajetória, viagem (...) é autobiografia, nossa vida (...) no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto discurso (...) é documento de identidade” (TADEU, 2005, p.150).

Corroborando com esse entendimento, Moreira e Candau (2008, p. 17), afirmam que à palavra currículo pode-se associar diferentes concepções que se

relacionam a fatores socioeconômicos, políticos e culturais. Um dos caminhos deste estudo compreendeu, de acordo com Sacristán (2000, p.21), “ver o ensino como prática, na qual os componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto para o sujeito aprendiz”. Ou seja, para entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Os estudos sobre o campo do currículo vêm, ao longo dos anos, se complexificando. De acordo com Pacheco (1996), “não há uma definição única e verdadeira de currículo”. Portanto, tem sido um permanente campo de debate e investigação. Apple (1982), afirma que “o currículo nada tem de neutro e de inocente à medida que se traduz num processo de selecionar, valorizar, reforçar e propagar determinados saberes, valores, crenças e conhecimentos”. Ele poderá favorecer e/ou determinar a lógica da inclusão ou da exclusão escolar, assim como também poderá privilegiar certas identidades sociais. Os conhecimentos que são legitimados a fazer parte de um currículo resultam de um longo trabalho de seleção, efetivado por um grupo específico de pessoas, ocorre em espaços externos à escola, e chega até ela por meio das prescrições curriculares e das políticas educacionais (APPLE, 1982). O currículo, numa perspectiva crítica, nos possibilita, segundo Pacheco (2001), a compreender que as “práticas pedagógicas se interagem com as práticas sociais e que compete ao educador crítico verificar as injustiças nelas existentes”.

Esses pressupostos curriculares podem contribuir com uma formação crítica do trabalhador à medida que o professor compreender que a sala de aula é um espaço privilegiado de “questionamento do existente”. A partir destas teses de currículo que se firmam como documento de identidade; instrumento de poder socioeconômico, político e cultural; e, sobretudo considerando o nível do currículo prescrito faremos uma análise dos cursos de licenciaturas ofertados nos IFs mineiros.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPT EM MINAS GERAIS

A *priori* iniciou-se uma pesquisa na *web*, nos sítios de todos os institutos do Brasil visando à construção de um panorama geral da oferta das licenciaturas na RFEPCT. Dessa forma, tem-se o seguinte retrato: a licenciatura em matemática lidera a oferta na rede, estando presente na maioria dos Institutos, seguida, respectivamente, pelas licenciaturas de química, biologia e física. Com efeito, considera-se pelas especificidades da EPT, que formar um professor de biologia para o ensino médio não é a mesma coisa que formar um professor de biologia para o ensino técnico. Ou é? Pressupõe-se, com base na história da educação profissional que não. E esse pressuposto dará sustentação às análises dos dados de pesquisa.

Perfil dos Egressos das Licenciaturas nos IFs Mineiros

Foram investigados 10 *campi* de 03 IFs de Minas Gerais, totalizando 20 cursos de licenciaturas, com habilitação para 07 disciplinas e uma formação pedagógica para bacharéis. O maior percentual de oferta é de: 06 licenciaturas em biologia; 5 em matemática; 3 em química; 2 em computação; e uma de: física, geografia, educação física e programa especial formação docente. Pelo exposto, acredita-se que o Estado está, em parte, atingindo o objetivo de formar professores para a lacuna de docentes nas áreas de matemática, física, química e biologia. Informa-se no Quadro 01 o perfil profissional dos egressos dessas licenciaturas. Por entender que a identificação das instituições em nada iria acrescentar nas análises, optou-se pelo anonimato das mesmas.

Quadro 01: Perfil profissional

O profissional egresso da licenciatura em Educação Física deverá ser o professor que identifica, planeja, programa, organiza, dirige, coordena, supervisiona, desenvolve, avalia e lecionam os conteúdos do componente curricular na **Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio(...)**

O Curso Superior Licenciatura em Matemática tem por objetivo formar professores para o exercício do magistério na Educação Básica (**nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio**) em Matemática.

Habilitar profissionais críticos, autônomos e criativos, capazes de exercer as funções docentes com ética e capacidade pedagógica, competente no domínio do conhecimento e habilidades em áreas específicas da Matemática **para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.**

A Licenciatura para Graduados será destinada **para atuação no âmbito da EPT (Ensino Médio Técnico, Educação Profissional e em cursos superiores de Educação Tecnológica).**

Fonte: *Dados de pesquisa/2016*

Algumas questões apresentadas no Quadro 01 causam inquietações na pesquisadora. São elas: a). A ênfase da formação de professores para a docência da educação física na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. E a educação profissional? A especificidade da EPT não importa na formação do aluno/professor? A EPT não requer a formação de professores para educação física? Neste caso, o incômodo maior deriva do entendimento da importância de se trabalhar o corpo na formação do trabalhador. A prática da atividade física e a conscientização de hábitos saudáveis são subtraídas da educação profissional. b). O destaque para a docência na educação básica delimitando as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, novamente excluem a EPT. c). E, por fim, quando se tem a perspectiva da formação de professores para atuação no âmbito da EPT percebe-se que a matriz curricular e o projeto do curso não contemplam a temática “Educação Profissional e Tecnológica” nem de forma direta nem com temas que tangenciam as discussões inerentes as especificidades da relação entre a educação e os mundos do trabalho.

Os projetos pedagógicos dessas licenciaturas enfatizam a necessidade de se formar professores para as *séries finais do ensino fundamental e do ensino médio*. Entretanto, há que se reconhecer que apesar de não citar explicitamente a educação profissional nos objetivos de formação desses docentes a temática subjaz a proposta uma vez que a EPT é parte da educação básica e se faz no nível médio. Essas considerações se sustentam no pressuposto de que apenas ofertar uma licenciatura em determinada área não garante a formação de profissionais para enfrentar de forma crítica e autônoma os desafios postos para a EPT. Nessa proporção acredita-se que essas licenciaturas necessitam incorporar o trabalho como princípio educativo. Que há a urgência em se problematizar as relações de

trabalho que são regulamentadas pela lógica deste sistema capitalista e neoliberal. Formar os docentes para a EPT pressupõe o desvelar das relações explícitas e implícitas entre o mundo do trabalho e a sociedade. Implica descortinar o cenário de barbárie construído sob a égide do capital. E ainda, necessita problematizar o contexto sócio, histórico, político, cultural e econômico no qual estamos inseridos, numa perspectiva de possibilitar os questionamentos e as transformações societárias. Em suma, é fundamental que se supere a figura do professor instrutor que se preocupava em ensinar, na educação profissional, apenas os conhecimentos tácitos.

Uma Instituição Mineira e a Formação de Professores para a EPT

Os 10 *campi* pesquisados apresentaram convergências e divergências em relação à organização pedagógica dos cursos de licenciaturas, bem como os objetivos do campo de atuação dos egressos. As convergências, em sua maioria, referem à destinação dos egressos para a docência na educação básica, prioritariamente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. As deliberações curriculares convergem para uma formação acadêmica que acolhe políticas inclusivas por meio de disciplinas como: educação para a diversidade; educação inclusiva e libras.

No que tange a formação específica para a EPT, dos 10 *campi* investigados apenas 02 apresentam na organização curricular a inclusão da disciplina de EPT. Registra-se no Quadro 03 a ementa da disciplina para apreciação.

Quadro 03: Ementa da disciplina de educação profissional e tecnológica nas licenciaturas de biologia, física, química e matemática

Disciplina: Educação profissional e Tecnológica	Carga Horária Total: 40 Carga horária semanal: 2
<p>Ementa</p> <p>Histórico da educação profissional e técnica no Brasil. O Banco Mundial e o governo brasileiro, a partir da década de 1990. Políticas educativas para os países em desenvolvimento. Equidade, progresso, desenvolvimento sustentável, pobreza. Educação, trabalho e desenvolvimento. As políticas públicas para a educação profissional no Brasil do neoliberalismo. A concepção mercadológica e instrumental da educação profissional. Os dilemas da reforma da educação profissional: mediações, adesões e resistências.</p> <p>Bibliografia básica</p> <p>ENQUITA, M. F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989. p.272</p> <p>FRIGOTTO, G. "Estrutura e Organização da Educação Profissional". In: Educação Profissional - concepções, experiências, problemas e propostas. Brasília: MEC-SEMTEC PROEP. p.118-19. 2003.</p> <p>FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. "A Busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio". In: GENTILI, Pablo. (org) Pedagogia da Exclusão. Petrópolis: Vozes. 2000.</p> <p>GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. S. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 3ª ed. Petrópolis: Vozes. 1995. 204p.</p>	

Fonte: PPC do IF pesquisado/2016

Pela análise da ementa apresentada no Quadro 03 pressupõe-se que a formação do professor dos cursos de biologia, física, química e matemática destes dois *campi* irão, de fato, possibilitar o exercício da docência na EPT à medida que propõe discutir e problematizar a história da EPT bem como a influência das políticas neoliberais nas deliberações de programas e políticas para a mesma.

Além disso, entende-se que a bibliografia básica definida possibilita uma visão crítica do cenário sociopolítico, histórico-cultural da trajetória do ensino técnico no Brasil. Frente a esse contexto, reafirma-se o entendimento de que os professores egressos dessas licenciaturas, que incluem a EPT em sua organização didático-pedagógica, têm melhores condições de atuarem de forma crítica nas salas de aula do ensino profissional, atentando para uma formação que supere o viés técnico, visando a uma formação crítica, questionadora da relação trabalho x capital.

Corroborando com essas ideias têm-se nos estudos de Santos (2008), do ponto de vista da concepção de formação docente, os seguintes condicionantes:

a) Dificuldade de articulação de uma base comum geral de conhecimentos com uma base específica associada a uma área de formação mais ampla; b) oferta de formação inicial nas universidades, licenciaturas que, quando existem, **não se voltam para a EPT**; c) **ausência de atenção às questões relativas ao trabalho e à EPT** nos cursos de Pedagogia; d) **falta de uma especificidade nas licenciaturas atuais voltadas para formação de professores para a EPT**; e) falta de especificidade dos cursos de formação desses professores pelo fato de os mesmos serem estruturados com base na legislação que trata **genericamente da educação básica**; f) oferta de cursos de licenciatura por parte das instituições privadas que visa exclusivamente atendimento a demandas de mercado, o que contribui para descaracterizar esses cursos com relação à especificidade exigida pela EPT; g) **não reconhecimento do trabalho docente no ensino técnico** como um trabalho que envolve um campo de conhecimento próprio, a ser exercido por um profissional próprio, no caso, o professor; (SANTOS, 2008, p. 128-130, grifos meus).

Os argumentos da autora são procedentes à medida que conforme apontamos nesse trabalho, as licenciaturas ofertadas nos IFs pesquisados, se estruturam com base na legislação que trata da educação básica, excluindo a EPT como parte desta. Pressupõe-se que essa exclusão seja consequência da histórica ausência da educação profissional como modalidade de educação assegurada pela LDB. Somente em 2008, com a promulgação da lei nº 11.741/2008, que a educação profissional técnica de nível médio passa a ser uma componente da educação básica, alterando dispositivos da Lei nº 9.394/1996. Com efeito, registra-se que a maioria dos IFs investigados ainda não reconhece o trabalho docente na EPT como um trabalho que exige uma formação específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade da temática “formação de professores para a EPT” nos limita a tecer uma conclusão final sobre as licenciaturas e a materialização das políticas de formação de professores para a EPT, na RFECPT. Contudo, pelos estudos realizados nesta investigação, pode-se dizer que as licenciaturas, o currículo e as políticas de formação de professores para a educação profissional ainda não se consolidou como política pública (de Estado). Entende-se que existe um movimento favorável à consolidação dos cursos de licenciaturas nos IFs e

que o projeto inicial, ao focar as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio, deixou brechas para que a formação docente específica para o ensino técnico fosse subjugada.

A RFEPCT não tem fomentado políticas de formação de professores para a EPT o que é inconcebível à medida que essas licenciaturas são ofertadas na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Essa indignação se aporta na aparente contradição, pois, apesar de existir um fosso na formação desses profissionais a rede federal que é o *locus* de formação do trabalhador, não prioriza a formação dos docentes para nela atuar. Entretanto, vale ressaltar que essa pesquisa não tem por finalidade desconsiderar a urgência e necessária formação do professor para o ensino médio. Contudo, enfatiza-se que é urgente e necessário se articular a formação do professor do ensino médio com a formação do professor do ensino técnico de nível médio. E nesse sentido, mais uma vez ressalta-se a contradição de um governo que reivindica uma EPT integrada e, no entanto, fomenta uma formação docente fragmentada e desarticulada. Por fim, apreende-se que os currículos de formação docente dos institutos mineiros, em sua maioria, ainda não evidenciaram a formação do professor especificamente para a EPT.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M.W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BRASIL. *Lei nº 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Brasília, DF.

FRIGOTTO, G. Entrevista sobre o livro *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. *Agência Focruz de notícias*. Rio de Janeiro, 2006.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1989.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. *Educação superior em debate*. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Editora: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B.. Currículo e sucesso escolar. *Revista Nós da Escola nº 5*, p.20. Multirio/RJ: 2002.

PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora, Portugal: 1996.

_____. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 2001.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, E. H. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. *Educação superior em debate*. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica, Belo Horizonte, 2005.

- LXIX -**FORMAÇÃO PARA PESQUISA NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA**

Maria da Conceição Maggioni Poppe – UFRJ (Brasil)

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro – UFRJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

A abordagem desta comunicação tem como foco o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, no qual se discute a formação para a pesquisa na formação docente. Foram utilizados os dados disponíveis no Projeto Pedagógico do Curso aprovado em 2007 e versão atualizada em 2014. Trata-se, portanto, de uma metodologia a partir de pesquisa documental, que selecionamos os seguintes documentos:

- ementário das disciplinas (objetivos, bibliografia e metodologia utilizados) que envolvem formação para a pesquisa no curso, conforme especificação abaixo extraída do PPC;

- os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos concluintes do primeiro semestre de 2010 (quando inicia a defesa pública com banca examinadora, como requisito curricular) ao primeiro semestre de 2013.

As disciplinas de pesquisa do curso de Pedagogia da FE/UFRJ são: Introdução ao Pensamento Científico em Educação; Metodologia da Pesquisa em Educação; Pesquisa em Educação; Monografia e orientação de Monografia.

A pesquisa para produção do TCC é uma investigação que permite analisar o foco de interesse dos alunos para determinadas pesquisas e, além disso, permite observar quais são os discursos com os quais os alunos operam na formulação de seus trabalhos.

Vale lembrar, nestes dois destaques, o papel dos professores /orientadores e suas respectivas práticas e discursos, os quais atravessam a formação e as pesquisas dos alunos.

A partir desses instrumentos que organizamos este artigo, procurando entender as potencialidades da formação para a pesquisa na formação para a

docência na singularidade do contexto do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ.

A leitura dos trabalhos e análise dos mesmos foi realizada na perspectiva derridiana desconstrucionista, buscando os *rastros* dos sentidos de docência na produção em pesquisa, por meio das marcas do curso, do currículo e das experiências desses alunos. O que buscamos investigar foram os *rastros* na formação de cada formando autor, bem como as marcas de seu envolvimento com a pesquisa, escolha do tema e abordagens teóricas.

A PESQUISA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A pesquisa na FE/UFRJ

O interesse pelas disciplinas que envolvem formação para a pesquisa e sua prática se deve ao fato de que este é um dos elementos mais recentes e talvez, por isso, mais inovadores na formação do pedagogo. A prática de pesquisa vem ganhando prestígio na formação inicial quanto mais esta formação se insere na universidade, cujos pilares são ensino, pesquisa e extensão conforme art. 52 da LDBN 9.394/96. São, nesse sentido, forças inovadoras e transformadoras na formação docente que, por esse motivo, despertaram o interesse de analisar o impacto da formação para pesquisa na formação do pedagogo.

As disciplinas com foco na pesquisa seguem um progressivo cronograma, cujo objetivo principal é contribuir com os meios necessários para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos formandos. No entanto, nos interrogamos: Até que ponto estas disciplinas estão operando com instrumentalização para produção do TCC somente ou, além disso, construindo, ao longo do curso, uma preparação do fazer pesquisa para os futuros docentes?

É significativo para esta questão que existe uma diferença entre os alunos que já participam de programa de incentivo à pesquisa na graduação e os alunos que somente se preparam para a produção do TCC. A motivação para a pesquisa é distinta para aqueles alunos que já participam de pesquisas por seu próprio interesse, e constitui um conjunto de conhecimentos específicos com relação à identidade de docente pesquisador, que é diferente daquele aluno que faz a pesquisa como parte de um dos requisitos para formação do pedagogo. A forma

como cada um destes alunos se insere nas orientações difere em termos de organização, definição e instrumentalização, e marca o seu percurso de pesquisa.

A universidade, atendendo a um dos seus pilares que é a pesquisa, e inserida no conjunto das políticas de incentivo a esta, tem se expandido e se afirmado cada vez mais como um importante pólo de pesquisa e de formação de pesquisadores.

De certo modo, a pesquisa amplia o cenário das preocupações, mas não as desfaz no que se refere à inquietante relação entre a universidade e a escola. A dissociação da relação universidade/escola, no entanto, tem sido problematizada e vista como oportunidade para chamar a atenção para a necessidade de melhorar a formação docente e articular as pesquisas aos saberes dos professores, como escreve Monteiro: “a questão dos saberes passava a ocupar um lugar central nas pesquisas e a se apresentar vinculada à profissionalização” (2005, p. 164), um processo de pesquisa que notadamente buscava reduzir a distância entre universidade e escola com proveito, também, para a formação docente.

Este pano de fundo esteve presente na última reformulação do currículo de Pedagogia da FE/UFRJ e gerou a criação de novas disciplinas com foco na pesquisa, sobretudo porque era preciso preparar os jovens formandos para produção de trabalho acadêmico e para a possibilidade de se tornarem pesquisadores. Além disso, havia embates quanto ao curso ser mais teórico ou mais prático entre os integrantes da comissão de reformulação e, também, quanto à preparação para a pesquisa, fato que resultou em um currículo mais consistente na preparação dos alunos para a pesquisa, haja vista o acréscimo de 150 horas em disciplinas voltadas a preparação para a pesquisa. Embora possa parecer um avanço pequeno, deve-se ponderar que no curso de Pedagogia sua maior força e tradição se concentram nas práticas de ensino, ou seja, a preparação didático-pedagógica dos futuros profissionais da educação. Nesse sentido, há uma possibilidade de que esta tradição passe a conviver com propostas inovadoras, constituindo um cenário heterogêneo de opções para os formandos.

Mais inovador, ainda, é poder desestabilizar uma identidade fixada na docência da educação básica, ainda marcada por viés tecnicista, sem um suporte de pesquisa, em que o egresso assumisse a vida profissional distanciada da universidade e da pesquisa. Quando um curso universitário de formação inicial oferece a possibilidade de pesquisa na vida profissional do futuro egresso, isto pode significar novas escolhas do aluno e heterogeneidade nos processos de identificação docente.

Entendemos a força de um discurso central sobre a melhoria da formação do professor, mas, podemos afirmar que, dentre as novas exigências para formação docente, temos a pesquisa na formação inicial como alternativa e reforço para o protagonismo deste docente.

Em consulta à bibliografia básica das disciplinas para pesquisa, temos a dimensão de uma proposta teórica que busca não apenas inserir discussões dos métodos, das técnicas e do papel da pesquisa nas ciências, mas também propõe a especificidade da pesquisa para professores. A bibliografia de uma ementa demonstra a forma como os conhecimentos na disciplina são validados e questionados, além de fazer parte do contexto maior de proposições de um currículo no qual disciplinas são excluídas ou inseridas e ganham prestígio, fomentando discussões.

Deste modo, um currículo para criação, recriação, contestação e transgressão, com valorização da pesquisa e com uma bibliografia que facilite o processo de produção acadêmica dos alunos e a preparação para pesquisa na formação inicial é uma inovação e uma transformação, que afeta os processos de identificação docente.

Programas e Pesquisas no Contexto do Curso

Destacam-se no curso de Pedagogia, as novas experiências possibilitadas por programas do governo federal que são oportunidades para os formandos se inserirem na pesquisa e, também, para a pesquisa da produção do TCC: 1) os programas de incentivo à docência, que são PIBID e PRODOCÊNCIA; 2) a prática de pesquisa de alunos inseridos nas pesquisas de professores, em programa PIBIC; 3) a pesquisa para produção do TCC de final de curso. Cabe destacar a crescente adesão dos alunos aos programas de incentivo à docência e a inserção em pesquisas de professores que atuam também no Programa de Pós-graduação da FE/UFRJ, respectivamente na primeira e na segunda situação comentadas no início do parágrafo.

A abordagem e análise das três situações são importantes em razão das possibilidades contingenciais e potenciais no processo formativo dos alunos. Dito de outro modo, as experiências diferentes de reflexão e ação docentes potencializam a articulação de sentidos de docência dentro e fora do espaço formativo, no qual o currículo não tem controle devido à natureza e estrutura dos programas aqui abordados.

Os dados sobre os programas foram consultados no PPC de Pedagogia e no portal da CAPES. O PIBID e o PRODOCÊNCIA visam à formação do professor da educação básica, dentro de uma perspectiva de valorização da carreira docente.

O PIBID é uma oportunidade para aprofundar a formação inicial no curso de Pedagogia, cuja base são as diretrizes curriculares nacionais e o eixo principal é o exercício da docência. A implementação do programa PIBID e a participação neles cria uma possibilidade de experiência de pesquisa na formação para a docência por meio de aproximações, como, por exemplo, entre academia e escola, prática e teoria. Aproximações que viabilizam diálogos próprios dos fazeres cotidianos da docência, com a realidade da escola pública e com a experiência de pesquisa na formação sem ser somente por meio da elaboração do TCC.

O sentido de docência no PPC, usado para justificar o programa PIBID, implica uma ação, cujo professor experiente que supervisiona o trabalho mediatiza a relação teoria e prática, em conjunto com o aluno em formação e o professor universitário, promovendo a construção de um saber da docência. Se por um lado procura valorizar situações e vivências de como ser professor, por outro lado, antecipa e direciona a docência para reflexões sobre os problemas observados pelos estudantes.

O bolsista estará envolvido com as discussões e reflexões, mas não com a docência propriamente dita. Sua função está no lugar de observação e acompanhamento de práticas docentes e de atividades de gestão nas escolas, sendo que, na universidade formadora, estará envolvido com o estudo e reflexão das ações pedagógicas, registrando-as e compartilhando-as.

A influência do PIBID na formação docente aponta para a relação escola e universidade, favorecendo reciprocamente estas experiências para os formandos, tanto o resgate de suas histórias como alunos (na escola), quanto discentes (na universidade), como participantes de pesquisa e protagonistas de sua formação (ANDRÉ et al, 2014, p. 314).

Em relação ao PPC da FE/UFRJ, ainda esclarece sobre a estrutura institucional voltada ao programa PIBID, que envolve duas ênfases (educação infantil e ensino fundamental) que poderão ser atendidas. O PPC, além das ações e estratégias para inserção dos bolsistas do PIBID no contexto educacional das instituições escolares, propõe como Ações do Subprojeto os seguintes pontos (p. 81-83): Realização de grupos de estudo, planejamento e avaliação de

atividades docentes; Observação participante da prática docente nas escolas parceiras; Criação de atividades e projetos de ensino; Criação de materiais pedagógicos; Realização de Seminários de práticas docentes; Realização anual do Encontro PIBID UFRJ PEDAGOGIA; Organização de Portfólio; Produção de textos acadêmicos; e, Participação em eventos científicos da área.

Chama atenção o fato de que, tanto no portal da CAPES, quanto no PPC da UFRJ, a palavra ‘pesquisa’ não está explícita na apresentação nem tampouco nas explicações do programa PIBID, ainda que, essas explicações e objetivos descritos estejam diretamente dispostos em relação aos sentidos de fazer pesquisa na formação de professores.

As ações propostas, então, integram aspectos da atividade dos docentes com aspectos de um fazer pesquisa na docência, no qual a formação docente produz diferença em relação à atuação nas escolas e em sala de aula. Isto ocorre na medida em que aproxima a parceria entre universidade e escola, qualifica a formação do pedagogo como docente e gera melhoria da qualidade de ensino nas escolas parceiras. Desse modo, o aluno que participa deste programa tem um diferencial formativo na docência.

O PRODOCÊNCIA, Programa de Consolidação das Licenciaturas patrocinado pela CAPES, no texto de apresentação do portal, tem-se a afirmação da pesquisa como princípio formativo dos licenciandos para desenvolvimento de propostas, cuja finalidade está assim descrita: “... é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente”. (Portal CAPES, acesso em 01/05/15).

No PPC de Pedagogia da UFRJ é considerado um projeto construído com base nos conhecimentos específicos, metodologias e recursos para atuar nas salas de aula, conforme as ênfases do curso. Portanto, seu foco é a sala de aula, especificamente, os conteúdos a serem trabalhados pelos professores. Para tal, apresenta a proposta de um laboratório como espaço de produção e experimentação das diferentes áreas do conhecimento que, trata-se de uma experimentação de ensino mais diretamente voltado para as didáticas e metodologias do ensino.

O sentido de docência para implementação deste projeto na UFRJ consiste na valorização da pesquisa com proposta de espaços de reflexão e aprofundamento, e com objetivos de criação e produção de recursos e materiais voltados ao ensino dos conhecimentos para atuação na Educação Infantil e nos

anos iniciais do Ensino Fundamental, além de sistematização e divulgação dos conhecimentos produzidos no laboratório.

Estes dois projetos - PIBID e PRODOCÊNCIA -, no curso de Pedagogia da UFRJ, têm a ênfase na docência. No entanto, produzem sentidos de docência diferentes, na medida em que se organizam de modo diverso, com objetivos e estruturas distintas, mas com propósitos formativos complementares.

O PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – é um programa de incentivo à pesquisa que articula a graduação à pós-graduação. O último edital na UFRJ (nº 01 CEG/CEPG 2014) compreende os anos de 2014-2016 e destaca que o programa tem por objetivo “despertar a vocação científica e incentivar novos talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante sua participação em projetos de pesquisa”. Além disso, objetiva um espaço de formação inicial do pesquisador, para inserção do ex-bolsista em programas *stricto sensu*.

A dimensão da pesquisa no contexto formativo significa oportunidades relevantes ao conhecimento do fazer docente, na medida em que desperta o formando para discussões temáticas e teórico-metodológicas.

A alternativa de investimento do PIBIC parece estimular a pesquisa como princípio formativo para pedagogos em formação. A divulgação e a oportunidade propiciada pelo PIBIC se desenvolvem a medida que se fortalece o Programa de Pós-graduação desta unidade de ensino.

O aumento de professores credenciados e do número de vagas nos processos seletivos e acompanhado pelo crescimento das pesquisas. A procura dos formandos pelo PIBIC e dos egressos pela pós-graduação amplia a possibilidade de atuação no ensino superior, que é uma alternativa do trabalho docente, dinamizando a produção de sentidos de docência, tanto pelo vínculo dos formandos com professores pesquisadores, como com suas pesquisas.

O currículo do curso teve um extenso processo de reformulação e foi implementado em 2008. Contudo, é em 2010 que iniciam as defesas públicas dos TCC's como parte do requisito curricular obrigatório.

O PPC traz a relevância da pesquisa como princípio formativo: “A FE/UFRJ propicia aos seus alunos uma ambiência de pesquisa através dos vários Laboratórios, Núcleos e Grupos de Pesquisa que reúne” (PPC, p. 38).

A ambiência em pesquisa foi destacada sobre as bolsas de incentivo aos alunos, entretanto existem outras oportunidades de inserção e divulgação das pesquisas dos alunos. É o caso, por exemplo: das Jornadas de Iniciação Científica

(diálogo com pesquisas de outras unidades e divulgação na Universidade e em nível nacional); e do Seminário Anísio Teixeira (debates educacionais com pesquisadores internos e convidados externos à Universidade).

Na pesquisa para o doutoramento foi realizado levantamento inicial das monografias entre os semestres de 2010/1 a 2013/1, do qual 112 monografias tiveram defesa pública do TCC.

Na leitura dos títulos, notou-se uma diversidade muito grande de temas abordados, sendo difícil a organização por categorias para análise do que seria relevante para a pesquisa. Tal fato aponta para a pluralidade de interesses relacionados ao vínculo que por ventura o aluno tenha com um formador, especialista ou pesquisador de um destes temas. Em função disso, a opção de categorização foram as cinco ênfases de formação do curso: *Docência na Educação Infantil* (20); *Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (44); *Docência nas Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal (modalidade do Ensino Médio)* (4); *Docência na Educação de Jovens e Adultos* (4); *Gestão de Processos Educacionais* (40); totalizando 112 monografias. Desta forma, observa-se o interesse dos alunos de acordo com as áreas de atuação e a concentração de temas em determinadas ênfases, que foi se configurando com mais frequência ao longo dos três anos e meio das pesquisas.

Nota-se a predominância de temas que contemplam a *Docência nos anos iniciais*. A seguir, um foco na *Gestão* e, depois, a *Docência na educação infantil*. Embora tenha a concentração de temas nos anos iniciais, esta é uma escolha que teve uma oscilação e um deslocamento deste investimento para as pesquisas sobre a educação infantil que coincide com forte investimento em grupos de pesquisas nesta área, cujos alunos tiveram adesão as pesquisas. A criação de grupos de pesquisa em educação infantil no Programa de Pós-graduação atraiu muitos alunos de graduação interessados, fruto dos discursos que passaram a circular com mais intensidade nas aulas de graduação e por conta da valorização do professor nesse segmento.

O crescente investimento em pesquisas na *Gestão* destaca-se pelas novas oportunidades profissionais que ainda não são suficientemente contempladas em nível de currículo, mas que já representam um progressivo interesse dos alunos. As disciplinas que priorizam esses conhecimentos são ofertadas, em sua maioria, como eletivas porque o prestígio do curso tem se fixado na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais. Neste sentido, é um discurso produzido por meio das pesquisas monográficas, cujos alunos protagonizam estes interesses. Destaca-se,

ainda, o crescente número de pesquisas na formação de professores em nível superior (2 em 2010; 2 em 2011 e 6 em 2012). Os grupos de pesquisa em formação de professores têm forte influência na FE/UFRJ, principalmente, devido ao papel que a faculdade tem em relação às outras licenciaturas com oferta das disciplinas pedagógicas.

Chama atenção a força dos discursos dos professores formadores que circulam nas aulas e nos grupos de pesquisa e influenciam os investimentos dos alunos em suas pesquisas em relação às temáticas para produção do TCC. Por outro lado, alguns discursos, frutos das novas demandas dos alunos em sua formação, ganham espaço nos contextos de pesquisa que de outra forma não teriam registro na instituição formadora.

A PESQUISA NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

O levantamento dos TCC's serviu de guia para desdobramento da pesquisa e seleção das monografias a serem lidas para análise na perspectiva desconstrucionista derridiana.

As monografias não expressam o currículo de Pedagogia. Entretanto, a experiência dos formandos em pesquisa tem contribuído na construção dos sentidos de docência e promove uma possibilidade que é a do formando constituir expectativas sobre a docência com base na análise de diferentes contextos.

A produção em pesquisa é singular e plural. Tem autoria e tem diálogo. Tem afirmação e posicionamento, assim como, tem debate teórico e experiência coletiva. Trata-se de um importante conhecimento que se produz “dentro” da formação e pode ser produzido na profissão numa perspectiva transformadora.

A diferença de sentidos de docência que se articula na formação para pesquisa constitui uma *disseminação* nos processos de identificação docente, cujos formandos experimentam diferenças do fazer docente com potencial de reflexão sobre a ação docente que compõem *rastros* carregados de significados subjetivos em seus princípios formativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. et all. *Um momento importante na formação dos licenciandos do PIBID: a transição de aluno a professor e a constituição de sua identidade profissional*. In: *Olb@res*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 302-319. Maio, 2014.

PORTAL CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>, acesso: novembro de 2015.

DERRIDA, J. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Tradução, Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

_____. *Gramatologia*. Tradução: Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Formação de professores: território contestado*. In: MARANDINO, M. et alii (orgs.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: EDUFF, 2005.

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/>, acesso novembro de 2015.

- LXX -

CURRÍCULO: SABERES E IDENTIDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Maria da Anunciação Conceição Silva - UNEB (BRASIL)

INTRODUÇÃO

A INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS

Para alguns pesquisadores, a exemplo de Gatti (2010) as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão. E isso, não é de hoje. A formação docente se constrói sobre os saberes profissionais curriculares, sobre as atribuições de ordem ética; baseada em um contexto sociopolítico e histórica, na cultura do grupo, na pertença profissional, no significado social atribuído à profissão docente, no seu estatuto, e no significado que o professor confere à docência.

Á inclusão nos currículos das licenciaturas, da disciplina história e cultura afrobrasileira, amplia o foco dos currículos de graduação para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Sem dúvidas, é um marco para o reordenamento dos lugares sociais ocupados pelo povo negro em nossa sociedade, e que foram invisibilizados pela educação por mais de cinco séculos. Redefine a história da educação não apenas para a população negra, mas também a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica, sendo capazes de construir uma nação democrática. E que as desigualdades raciais estão presentes pelos marcadores sociais materializadas por meio das práticas pedagógica e das ações cotidianas presentes na escola.

A resolução nº 2/2015 que 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 deve considerar:

a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino”. (2015:1)

Com efeito, a Lei 10.639/2003 torna-se um divisor de águas, redefine a idéia do determinismo perverso, presente na educação onde cada um lê o mundo a partir de um único limite teórico e ideológico. Esta lei altera a epistemologia de uma saber, afinal, o cumprimento das referidas diretrizes curriculares por parte das instituições de ensino constrói especial atenção aos cursos de licenciaturas e formação de professores. Em toda escola existe o ritual pedagógico, a inclusão da lei no ritual da escola fundamental, permitira uma nova concepção de educação.

Este projeto tem relevância, singular, à medida que, pretende estabelecer um estudo que tem como elementos centrais, o discente da licenciatura, o sujeito da aprendizagem e contexto no qual ambos estão inseridos. Assim sendo, caracteriza-se como uma modalidade que não pretende reproduzir o tradicional, mais perceber como se estrutura a formação inicial de uma formação profissional antiracista. A escola é o espaço onde o professor imprime sua identidade e contribui na construção de novas identidades. Embora saibamos que a

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. Nóvoa (2000, p. 16).

Como assevera Tardif (2005, p. 31), “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente”. Assim como o conceito de trabalho em geral, o trabalho docente é entendido como a práxis que constitui a atividade profissional. O professor, ao mesmo tempo em que desenvolve a sua atividade profissional, contribui para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, reconstrói-se pelas experiências.

CURRÍCULO: ELO DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pensar o currículo, enquanto elo de transformação pedagógica, é acreditar que a escola e seu contexto, é responsável direto pela produção e reprodução do currículo. Sem perder de vista que a polissemia conceitual agregada ao termo, currículo, nos permite conferir este, como um elo onde cohabitam todas as características dos sujeitos presentes na escola e no seu entorno. Embora, este elo, nem sempre traga ou enfoque sua diversidade de sujeitos alunos e suas identidades. Afinal, a cultura da escola impõe um adestramento que determina um ideal de sociedade cujos, fundamentos simbólicos e culturais.

Nas últimas décadas, estamos assistindo, em decorrência de pressões políticas, notadamente, do movimento negro brasileiro a mobilidade ascendente e exitosa da população negra na educação. É importante destacar que essas mudanças, revelam e expressam árduas e longas lutas, construídas pelo Movimento Negro brasileiro com mobilizações históricas iniciadas em finais da década de 1970.

Este processo de mudanças positivas ressoa como um divisor de águas na história da educação brasileira. São políticas de Estado, reparatórias e afirmativas para a população negra que envolve: criação e promulgação da Lei 10.639/2003 e a Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004 com fundamentação no Parecer CP/CNE 3/2004, de 10 de março de 2004; Parecer 02/2015 CNE e outras Leis e resoluções que estão contribuindo, para democratizar o acesso a educação e reduzir as desvantagens entre negros e brancos na sociedade.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CP/CNE 3/2004.

Neste conjunto de mudanças, ganha centralidade, a Lei 10.639/2003¹¹², alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe sobre a obrigatoriedade de incorporar a temática do ensino da história do continente africano e das culturas afro-brasileiras no currículo das escolas de educação básica. Conseqüentemente, o parecer 02/2015/CNE ao incluir nos currículos das licenciaturas, este componente curricular, considerado um dispositivo legal, de importância histórica e inédita, que vem sendo objeto de várias reflexões e pesquisas de estudiosos sobre relações raciais.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. PARECER CP/CNE Nº: 3/2004(*), APROVADO EM: 10/3/2004

Silva (1999) assevera que a história da educação brasileira foi originalmente monocultural, o discurso de uma educação para todos é recente, e

¹¹² Posteriormente, a Lei 10.639/2003, sofre as alterações com a inclusão da história e cultura indígena -, lei 11.645/2003. Para fins deste estudo estarei utilizando a Lei 10.639/2003 e suas implicações no currículo dos cursos de licenciatura, em função da sua representação para a população negra.

sua prática ainda embrionária com severas imperfeições marcada por ações centradas muito mais nos discursos que em práticas efetivamente transformadoras. A inclusão do componente curricular, nos cursos de licenciatura, assegura a idéia do desenvolvimento de estudos e propõe ações político-pedagógicas em torno das relações étnico-raciais. Visando à ressignificação da formação da identidade negra brasileira e ao enfrentamento do quadro de desigualdades históricas que colocou a população negra em condições de desvantagem estrutural no campo do acesso a direitos fundamentais em especial na educação.

Com efeito, ao incluir temáticas étnico-raciais no currículo o professor exerce a função de centralidade para desenvolver um processo educativo crítico e política. Freire (1997) descreveu como um dos saberes necessários à prática educativa crítica: a necessidade de criticar a cultura existente como um pressuposto básico para a instauração de uma nova cultura. Nesse sentido, há um conjunto de representações presentes no imaginário social, marcadamente de cunho etnocêntrico e racista, que devem ser criticados em função da constituição de novas bases para o reconhecimento de numa sociedade marcada pela diversidade e pluralidade cultural.

Dentre os objetivos das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Está a divulgação e produção de conhecimentos, sobre a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem “[...] cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico -- racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (BRASIL, 2004, p. 10).

Arroyo (1997) assevera que da indústria da exclusão educacional, é comum tanto na rede particular quanto da rede pública de ensino, ambas intrinsecamente geradas e mantidas para reforçar a estrutura social desigual e excludente que temos. Inquieta-me saber: como os discentes da licenciatura percebem a inclusão deste novo componente curricular na graduação? “A cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele é pensado e está estruturado para excluir (1997:13). Dentre os objetivos que compõe o documento que orienta a inclusão da História e cultura afro brasileira nos currículos está a necessidade de:

[...] oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata o parecer de política curricular, fundada em dimensões históricas, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004, p. 18).

Por sua vez Tomaz Tadeu da Silva (1999) afirma:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. SILVA (1999, contracapa).

Com a assertiva de Silva (1999), podemos entender que o currículo deve e precisa agregar todas as raças. Ao sinalizar sobre as desigualdades raciais, é relevante destacar que utilizo o termo raça falando sobre relações étnicorraciais nos currículos. Isto significar dizer etnias negras no contexto brasileiro, delimitadas pelas raízes históricas, socioculturais e políticas que distinguem a formação populacional brasileira no período do escravismo e as conexões traçadas a partir das suas ancestralidades diversas e que ressoam na atualidade.

Uma proposta de currículo e práticas pedagógicas, que não reconhecem as diferenças raciais e as estratégias políticas e sociais que produz, reproduz e tenta manter o racismo fortalece o mito da democracia. “[...] com essa concepção limitada ela se apresenta restrita às danças, à música, ao futebol, à sensualidade da mulata, ao carnaval, por sim a cultura de tradição africana acaba se restringindo à datas comemorativas e as meras “contribuições” para a formação da sociedade brasileira”(GOMES, 2001, p. 94).

Portanto, compreendemos o currículo numa perspectiva pós-colonial, a qual “[...] questiona as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas ‘datas comemorativas: o dia do índio, da Mulher, do Negro’” (SILVA, 2011, p.130).

Para Zabala (2004, p.145) “(...) a formação dos professores, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade” em condições de reavaliação e reelaboração dos seus saberes construídos com a prática, em confronto com o cotidiano. Essa modelo de formação visa inquietar os docentes para que possam: observar suas ações, ver os estudantes e analisar se

o que está sendo feito no contexto da universidade traz resultados satisfatórios para as práticas pedagógicas dos futuros docentes. Ante a isso entendo que

(...) formação tem se desenvolvido e caminhado em dois sentidos e com base em duas concepções de natureza diferente. Uma centrada na racionalidade técnica e na tônica das ações de formação com base na heteroformação - engenharia e tecnologia da formação - e a outra, centrada no sujeito e na historicidade, nas subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida e no processo de formação e autoformação, denominada de abordagem existencial da formação. SOUZA (2013: p.60)

Para fins deste estudo, opto em trabalhar, a partir da assertiva de Souza (2013) a luz da segunda opção, por acreditar não ser possível pensar a formação sem analisar o sujeito e as identidades que tecem este contexto. Sem perder de vista a importância da primeira. Neste sentido, Garcia (2000) ratifica a ideia de que na autoformação o indivíduo, de modo independente, participa e tem sob sua responsabilidade, os processos e os fins da própria formação.

Conseqüentemente, quando se fala em formação é necessários adotar posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e ao contexto. Cabe destacar que a inclusão deste componente curricular nas licenciaturas “Não se trata de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeu, por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17). O processo de formação inicial deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência da realidade social, cultural e ideológica do contexto educacional a nível local e nacional. O que remete a seguinte interrogativa: Durante o processo de formação inicial, o discente toma consciência que sua atuação na escola, enquanto espaço físico, de construção e elaboração do conhecimento, reflete as escolhas e ideologias. Logo, quando devidamente orientadas, caminharão, “no rumo certo do resgate da identidade, autoestima, cidadania e integração das diferenças” (SILVA, 2005, p. 33).

Estudiosos da temática, a exemplo de Gomes (2007), (2009), (2010), Moore (2007) enfatizam a relevância da lei e assevera que se aplicada com o requerido vigor e rigor, essa medida poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras. A implementação dessa Lei pioneira abriu uma nova porta para a sociedade inteira reavaliar as bases da fundação do Brasil, como entidade histórica nos tempos modernos, e reconsiderar as relações étnico-raciais nele travadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: SECAD, 2004.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae). Brasília, MEC, 2014. Disponível em [ttp://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf). Acesso em julho de 2016.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n°s 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Parecer CNE/CES n° 15, de 13 de dezembro de 2005.

BAZZO, Vera Lúcia (2005) *Uma Experiência de Formação para Professores do Ensino Superior*. UFSC, Santa Catarina. GT: Política de Educação Superior / N.1

GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação*. Coleção Formação de Professores. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

GOMES, Nilma Lino. *Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade*. In: Racismo e anti-racismo – repensando nossa escola. São paulo: Summus, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *As práticas pedagógicas com relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas*. In: Nilma Lino Gomes. (Org.). Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/03. 1aed. Brasília: MEC/UNESCO, 2012, v. 1, p. 19-33.

GOMES, N.L. Formação de Professores e Diversidade. Brasília: CNE, 2013.

ESUS, R. E.; GOMES, NILMA LINO. *Panorama de implementação da Lei no 10.639/2003: contribuições da pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola*. In: Tatiana Dias Silva; Fernanda Lira Goes.

(Org.). Igualdade racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes. 1ed. Brasília: IPEA, 2013, v. 1, p. 81-96.

NÓVOA, A. *Tempos da Escola no espaço Portugal-Brasil- Moçambique*. Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, p. 161- 186, 2001.

_____. *Docência, Memória e Gênero: estudos Alternativos sobre Formação de professores*. Educação e pesquisa, São Paulo, v 32 n 2, p. 385 -410, 2006.

LORROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças Piruetas e Mascaradas*. Porto Alegre, Contrabando, 1998.

PASSOS, Joana Célia dos. *"Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular"*. In. NOGUEIRA, João Carlos (Org.). *Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular*. Florianópolis: Editora Atilênde, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. 2ª edição. São Paulo: SP: Cortez. 2005.

SILVA, M.A. *"Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial"* In: Cavalleiro (org.) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus 2001.

- LXXI -

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O OLHAR DO EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFPI

Maria da Glória Duarte Ferro
Neide Cavalcante Guedes

INTRODUÇÃO

No Brasil, a formação de professores tem se constituído objeto de inúmeras reflexões, sobretudo, a partir da década de 80, com a reabertura democrática do país, em decorrência de pressões dos movimentos sociais ligados à educação. Porém, é a partir dos anos 90 que a discussão ganha proporção que conduz à realização de reformas educacionais, culminando com a criação de leis, decretos e regulamentações que sustentam e apoiam a formação inicial e continuada de professores no cenário nacional.

No caminho dessas mudanças visualizamos algumas políticas implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) no sentido de promover a formação de professores. No tocante à formação do docente que atua na educação básica, recentemente o governo federal instituiu através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) está inserido nessa política e se caracteriza como um Programa emergencial organizado para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cuja finalidade é “[...] organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009, p.1).

A partir destas considerações iniciais situamos o propósito do texto, qual seja, contextualizar a implantação do PARFOR criado como uma ação

emergencial destinada à formação de professores em serviço na educação básica, focalizando a avaliação do currículo e a contribuição do Programa na perspectiva do egresso do curso de Pedagogia.

Desenvolveremos a temática proposta por meio de revisão bibliográfica com destaque especial para os autores que têm se dedicado ao estudo sobre formação de professores, cabendo mencionar: Libâneo, 2002; Masetto, 2003; Nóvoa, 1995; Pimenta e Anastasiou, 2005, entre outros.

POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONFIGURAÇÕES E IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO

No contexto brasileiro, o debate sobre formação de professores que atuam na educação básica foi intensificado a partir da década de 90, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º. 9.394/96) que no seu Artigo 62 determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal¹¹³. (BRASIL, 1996, p. 21)

A LDB estabelece, ainda, no primeiro parágrafo¹¹⁴ do mesmo artigo que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, p. 21), favorecendo, assim, o incremento de políticas públicas educacionais voltadas à formação dos docentes que atuam na educação básica.

¹¹³ Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013.

¹¹⁴ Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009

O estudo exploratório sobre o perfil do professor brasileiro realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base nos resultados do Censo Escolar 2007, confirmou a urgência da implementação da política de formação de professores da educação básica. Os dados do INEP revelaram que dos 1.882.961 docentes que compõem o universo da pesquisa, um total de 1.288.688 docentes possuem nível superior completo, correspondendo a 68,4% do total.

Daqueles com graduação, 1.160.811 (90%) possuem licenciatura – formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação educacional vigente.

As áreas de formação superior com maior número de professores em relação ao total de docentes são: Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11,9%), Matemática (7,4%) e História (6,4%).

Dentre aqueles que possuem escolaridade de nível médio, 82,1% cursaram o ensino médio na modalidade Normal ou Magistério, formação mínima admitida por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

[...]

Os professores que ainda necessitam completar a formação mínima para exercer a docência na educação básica são aqueles que concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio mas não têm a habilitação para o exercício do magistério. Os denominados “professores leigos” formam um contingente de 119.323 docentes (6,3%), distribuídos em todo o País, tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais, atendendo a alunos de todas as redes de ensino.

Os professores que cursaram apenas o ensino fundamental representam 0,8% do total, que corresponde a 15.982 docentes. [...] (BRASIL, 2007, p. 26).

Os resultados do Censo Escolar de 2007 revelam também que a Região Nordeste concentra o maior número de professores sem formação adequada para atuar na educação básica. O estado do Piauí, em particular, apresentava à época um total de 42.393 docentes atuantes na educação básica. Destes, 454 cursaram apenas o ensino fundamental (“professores leigos”) e os que concluíram o ensino médio formavam um contingente de 17.486 professores. Portanto, cerca de 42% dos professores da educação básica no Piauí não possuíam curso superior. Este cenário ratificou a necessidade urgente de

investimentos na formação dos professores da educação básica para atendimento do dispositivo legal em vigor.

Entretanto, apesar do disposto na nova legislação e da evidência dos dados, somente depois de decorridos treze anos da aprovação da Lei n.º 9.394/96, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica em cumprimento ao Decreto n. 6.755/09 com o objetivo principal de promover educação básica pública de melhor qualidade (BRASIL, 2009b).

Na realidade, a política começou a ser delineada a partir do Decreto n.º 6.094¹¹⁵, de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os municípios, Distrito Federal e os Estados e com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Nos termos do Decreto n. 6.755/09, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica tem como objetivos: I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V - promover a

¹¹⁵ De acordo com o dispositivo legal supramencionado, os Estados, Distrito Federal e municípios, com a adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), deveriam elaborar um diagnóstico minucioso da realidade e a partir dele desenvolver um conjunto coerente de ações que resultem no Plano de Ações Articuladas (PAR), contendo diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores. Assim, partindo das necessidades apontadas pelos entes federativos, por meio dos seus Planos de Ações Articuladas, é que surgiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009)

De acordo com o referido Decreto, esses objetivos da Política Nacional serão cumpridos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente¹¹⁶ que têm a função de elaborar planos estratégicos para materializar o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento das ações formativas dos profissionais da educação básica.

Face ao exposto, o investimento em política de formação de professores passa a priorizar o acesso a níveis superiores e programas de aperfeiçoamento,

¹¹⁶ Os Planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais são responsáveis pelo levantamento e diagnóstico das necessidades de formação em cada unidade federada, bem como da capacidade instalada das instituições públicas envolvidas nesse atendimento, definindo ações e atribuições dos entes envolvidos no regime de cooperação. Esses planos são analisados e aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) que apoia as ações de formação inicial e continuada concedendo bolsas de estudo e pesquisa para professores, na forma da Lei No. 11.273/2006, e garantindo apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e Instituições de Educação Superior (IES), selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, destinados aos profissionais da educação básica.

de modo que, ao final da década de 90, diferentes programas de formação inicial e continuada são implantados nas instituições de educação superior (IES), públicas e privadas, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Na avaliação de Gatti et al (2011, p. 256):

[...] evidencia-se que a política nacional de formação de professores em serviço, implantada pelo MEC nos últimos anos, eleva a um novo patamar as ações do Estado brasileiro, em termos do seu comprometimento com o desenvolvimento educacional do país, seja pela concepção ousada que a informa, seja pelas dimensões que assume. [...]

Trata-se, portanto, de uma política que compreende um conjunto amplo de ações formativas que suplantam a formação inicial em nível superior dos profissionais que atuam nas redes de educação básica do país. Na avaliação das autoras há certamente dificuldades de percurso na implementação da política, mas consideram que muitas são passíveis de correção.

No bojo da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica vários programas foram elaborados e postos em prática nos últimos anos pelo governo federal e produziram reflexos importantes sobre os cursos de licenciatura. A seguir, pontuaremos aspectos relativos à implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), programa especial que articula um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de educação de estados e municípios e as IES públicas, com oferta emergencial de cursos de licenciatura, para professores que trabalham nas redes públicas e que ainda não têm formação no nível exigido pela Lei nº 9.394/1996 (LDB). Traçaremos breve perspectiva histórica do PARFOR e pontuaremos algumas potencialidades e fragilidades do Plano evidenciadas em estudos realizados em vários estados brasileiros.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES

Em atendimento à política nacional o PARFOR foi instituído por meio da Portaria Normativa nº. 9 de 30 de junho de 2009, como ação conjunta do MEC, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados,

Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IES) neles sediadas, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica.

O regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as IES foi materializado em Acordos de Cooperação Técnica (ACT) específicos, celebrados pelo MEC, por intermédio da CAPES e as Secretarias de Educação dos Estados, objetivando a mútua cooperação técnico-operacional entre as partes. A participação das IES, por sua vez, foi formalizada por intermédio de Termo de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação, nos quais se estabeleceu a forma de implantação e execução dos cursos e programas do PARFOR.

Em cumprimento ao Decreto 6.755/2009, o MEC delegou à CAPES¹¹⁷ a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do PARFOR, por meio da oferta de cursos de licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica, nas modalidades presencial e a distância, por meio da Plataforma Freire¹¹⁸. De acordo com a legislação, a Diretoria de Formação dos Professores da Educação Básica da (DEB) deverá fornecer o suporte técnico às Secretarias de Educação dos Estados e IES formadoras para

¹¹⁷ A Capes gerencia e acompanha o processo de proposição, inscrição e execução dos planos estratégicos dos estados em parceria com as IES participantes, os quais devem propor cursos para atender às carências regionais em áreas estratégicas, respaldadas pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Para tanto, a Capes criou um sistema informatizado, a Plataforma Freire, pelo qual os professores das redes públicas se candidatam aos cursos de formação inicial e continuada, mediante pré-inscrição. As secretarias de Educação a que pertencem os docentes validam as inscrições que correspondem às necessidades da rede, conforme o planejamento estratégico elaborado, e as inscrições validadas são submetidas às IES, para fins de seleção e matrícula. [...]. (GATTI et al, 2011, p.55)

¹¹⁸ Em 2011, a formação continuada passou a ser gerida pela SEB e a SECADI do MEC e ofertada por meio da Rede Nacional de Formação Continuada (Renafor). À Capes coube a oferta de formação inicial e continuada, na modalidade a distância, por meio da DED; e a formação inicial, na modalidade presencial, ficou sob a responsabilidade da DEB. As duas Diretorias ficaram responsáveis pela gestão da Plataforma Freire. No final de 2012, no entanto, os cursos de formação inicial e continuada, na modalidade a distância passaram a ser ofertados e geridos, exclusivamente, por meio do sistema do Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil - UAB. A Plataforma Freire passou, então, a realizar exclusivamente a gestão dos cursos de formação inicial, na modalidade presencial. (BRASIL, 2014, p. 30)

viabilizar a oferta de cursos e vagas, em atendimento à demanda dos professores da rede pública estadual e municipal de Educação Básica, sem formação adequada a LDB. Por sua vez, os sistemas estaduais e municipais devem oferecer suporte a essas atividades em parceria com as IES.

Nos termos da Portaria Normativa nº. 9, de 30 de junho de 2009, o atendimento às demandas de formação dos professores pelas IES e Secretarias de Educação dos Estados, conforme quantitativos discriminados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais, de que trata o Art. 4º do Decreto 6.755/2009, dar-se-á por meio de:

I - ampliação das matrículas oferecidas pelas IPES em cursos de licenciatura e de pedagogia, sendo estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vagas para professores em exercício na rede pública de educação básica;

II - fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas especiais emergenciais destinados aos docentes em exercício na rede pública de educação básica e à oferta de formação continuada, observadas as disposições da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, com repasses da CAPES e do FNDE concedidos na forma seguinte:

a) bolsas de estudo aos participantes da elaboração e execução de cursos e programas de formação inicial em serviço;

b) bolsas de pesquisa que visem à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica;

c) recursos para custeio das despesas assumidas pelas IPES participantes da formação emergencial definida no caput deste inciso, mediante as planilhas de cursos e vagas detalhados nos respectivos Termos de Adesão, descritos no art. 2º, § 2º, cujos quantitativos de execução serão objeto de acompanhamento e avaliação pela CAPES;

d) concessão de apoio técnico e/ou financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios necessários para garantir o funcionamento adequado dos polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto Nº. 5.800, de 08 de julho de 2006.

e) bolsas de iniciação à docência do Programa PIBID aos professores da educação básica matriculados em cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano Nacional. (BRASIL, 2009, p.1)

Os princípios pedagógicos dos cursos do PARFOR estão alicerçados nos mesmos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, explicitados no Art. 2º do Decreto n. 6.755 / 2009 e partem do pressuposto que as crianças e jovens têm direito de aprender, direito extensivo a seus professores.

Nessa perspectiva, os documentos oficiais destacam a articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo; a garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e o reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério como parâmetros que devem orientar as IES no desenho do processo de formação dos professores em exercício na educação básica. (BRASIL, 2014)

Aos princípios e aos objetivos da citada política, incluem-se os objetivos específicos do PARFOR, a saber:

- Promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB.
- Consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755 / 2009, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente.
- Fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica.
- Despertar o interesse dos docentes formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício.
- Elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica. (BRASIL, 2014, p. 40)

Como já mencionado anteriormente, o PARFOR é um programa especial com oferta emergencial de cursos de licenciatura, dirigido a professores em exercício nas escolas públicas de educação básica que não possuem a formação adequada ou que estejam atuando fora da área de formação inicial. Assim, o caráter emergencial do Programa justifica-se por conta da demanda de

profissionais da educação básica que atuam em escolas brasileiras sem a formação mínima exigida em lei.

As ações do PARFOR são implementadas pela DEB e desenvolvidas por meio da oferta de turmas especiais¹¹⁹ ofertadas por IES em cursos de:

I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica;

III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras, com nível superior em curso que não seja de Licenciatura, que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. (BRASIL, 2011, p. 1)

Conforme dados apontados pelo Relatório Capes/2014, desde seu início até o final de 2014, foram implantadas através do PARFOR um total de 2.428 turmas especiais em 102 instituições formadoras distribuídas nas cinco regiões do País que alcançaram 26.772 escolas e 2.538 municípios brasileiros, totalizando 79.060 professores matriculados no Programa. Os dados contidos no referido documento indicam que desse total,

- [...] 42% das escolas estão sediadas na região Nordeste, 38% na Norte, 11% na Sul, 8% na Sudeste e 3% na Centro-Oeste. [...].

¹¹⁹ As turmas ofertadas na modalidade presencial são formadas exclusivamente por profissionais da docência, cujo requisito essencial é ser professor da rede pública de educação básica. [...] Já os cursos, na modalidade a distância destinam-se tanto à demanda social quanto aos docentes: o processo seletivo é realizado por meio de vestibular ou exame equivalente. (BRASIL, 2014, p. 30)

- [...] o estado do Pará (30,29%), Bahia (15,97%), Amazonas (10,79%), Piauí (9,98%) e Maranhão (5,08%) abrigam, juntos, 67,03% das matrículas no PARFOR. [...].
- [...] 2.053 turmas (85%) estão sediadas em municípios do interior do país e 375 (15%) nas capitais [...]. (BRASIL, 2014, p. 62)

Os dados supramencionados sinalizam que o Programa está alcançando o seu objetivo de promover o acesso dos professores em serviço à formação superior, incluindo os que atuam no interior do País, e, por isso, reforçam a capilaridade do PARFOR e o seu potencial de redução das assimetrias regionais (BRASIL, 2014). Nesse sentido, cabe destacar as seguintes potencialidades do Programa: a) A formação em serviço que ocorre através do PARFOR pode ser facilitadora da articulação entre teoria e prática porque a aplicação dos conhecimentos em sala de aula é mais imediata; b) O PARFOR proporciona espaço de discussão sobre a ação docente, exercita as práticas coletivas e o desenvolvimento de atividades interdisciplinares a partir da reflexão sobre o cotidiano escolar; d) O Programa favorece o diálogo e a aproximação entre as instituições de educação superior, as secretarias de educação e as escolas, incentivando as IES a reconhecerem as escolas públicas com espaço de construção e de apropriação de conhecimento; e) Essa integração contribui para unir ensino, pesquisa e extensão, respeitando o direito de aprender dos professores, valorizando os atores envolvidos e comprometendo a comunidade educacional com a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira; f) A formação obtida através do PARFOR promove reconhecimento entre os pares, elevação da autoestima dos docentes e os estimula a prosseguir na sua formação; g) O PARFOR possibilita a recuperação da credibilidade da escola pública, reconhecendo-a como um importante espaço de formação; h) O PARFOR tem sido objeto de estudos (TCC, dissertações, teses), contribuindo, assim, para ampliar o avanço nas pesquisas voltadas para o ensino e elevar a produção de conhecimento no campo educacional; i) O Programa possibilita a integração entre as ações de formação e promove o envolvimento e integração das diversas áreas no âmbito da IES, favorecendo o trabalho colaborativo entre departamentos, faculdades, pró-reitorias e equipe técnica.

Entretanto, existem fortes evidências de limitações e contradições que podem comprometer a qualidade da formação oferecida pelas IES e, portanto, devem ser objeto de apreciação crítica. Nesse sentido, no desenvolvimento de

suas atividades de indução, fomento e avaliação dos cursos ofertados através do PARFOR a DEB, no âmbito de um acordo de cooperação com a UNESCO, encomendou a especialistas uma avaliação de ações desenvolvidas dentro das propostas do Programa em vários estados, incluindo-se a contextualização das atividades desenvolvidas e proposições para avanços.

De acordo com Gatti et al (2011), os relatórios resultantes desse estudo apontam algumas situações que merecem destaque e que podem encaminhar reforço a aspectos positivos, soluções para aqueles que se revelaram frágeis e redirecionamentos que propiciem melhoras no impacto dessa política de ação.

Entretanto, há pontos específicos relativos a essa ação política que devem ser considerados para seu aperfeiçoamento, como aspectos de gestão financeira; aspectos administrativos; clareza nas responsabilidades a ser compartilhadas pelas instituições envolvidas; melhor comunicação entre essas entidades e clareza de papéis e demandas; melhor equacionamento dos currículos, com vocação de licenciatura e não de bacharelado, como é o proposto no Programa e especialmente em face das características dos professores-alunos; melhor preparação ou eleição dos professores que serão formadores e que necessitam de visão mais concreta sobre a educação básica – os seus objetivos, o alunado, os conteúdos, as necessidades didáticas, as condições das escolas; e trabalho mais intenso para evitar as desistências. (GATTI et al, 2011, p. 128)

Cabe ressaltar que, de acordo com a autora, as fragilidades encontradas e os cuidados que seriam necessários para o melhor desenvolvimento das propostas institucionais apresentam semelhanças, em muitos pontos, com os problemas encontrados nos cursos de licenciatura em geral, oferecidos no país para a formação de professores.

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 53), há, ainda, outra questão a considerar:

[...] é a mentalidade e representações vigentes nas instituições e seus membros, que [...] se acham impregnadas pela conformação que historicamente se instituiu entre nós quanto à formação de professores. Há também a considerar a tensão entre acadêmicos, tecnólogos e educadores, em que a questão do racionalismo e do enciclopedismo se opõe às intencionalidades e finalidades humanísticas. Também, apenas estimulando a ampliação das estruturas vigentes e seus currículos atuais [...] não se conseguirá realmente transformações em direção a uma nova qualidade para a formação de professores para a educação básica.

Desse modo, existem fortes evidências de limitações e contradições que podem comprometer a qualidade da formação oferecida no âmbito do PARFOR e, portanto, devem ser objeto de apreciação crítica. Dentre essas limitações, merecem destaque: a) Discrepâncias entre as metas inicialmente traçadas e a realidade existente em virtude de distorções nas estatísticas usadas para o planejamento da oferta e da demanda; b) Falta de clareza sobre os termos da relação articulada entre as Unidades Federadas, gerando fragilidade do regime de colaboração (estados, municípios - escolas, governo federal, IES), prejudicando o planejamento e favorecendo a falta de apoio e acesso dos docentes, etc; c) Carência de sintonia entre as unidades da Federação, materializando-se em cursos ofertados sem demanda efetiva e em casos de prefeituras que não oferecem condições para os professores frequentarem as aulas, provocando evasão; d) Competição entre as instituições parceiras e entre os programas de formação ofertados pelas secretarias e IES face à falta de clareza da função de cada um; e) Por conseguinte, a dificuldade dos professores em negociarem com as Secretarias de Educação sobre os horários de estudo e de trabalho; f) A falta de um Sistema de Informações que permita o acesso pelos gestores do Programa e pela sociedade aos dados necessários ao conhecimento da real situação da formação docente no País; g) Tensões entre a legislação que rege a organização do educação superior e os programas emergenciais e entre os órgãos de execução, supervisão e acompanhamento e avaliação (turmas fora de sede – avaliação das turmas - limite de carga horária a distância, dentre outras); h) A inexistência da bolsa permanência e a falta de apoio têm contribuído para a evasão no PARFOR; constata-se que, quando há concessão de apoio, o índice de evasão é menor; i) Limitações na concretização do Programa como uma ampla política de Estado voltada à formação. Em decorrência, o peso da necessidade da formação recai sobre o professor; j) Articulação ainda insatisfatória entre as IES e as redes de ensino da educação básica; l) A não institucionalização do PARFOR no âmbito das IES provoca tensões e diferenciação, impede a troca de experiências entre turmas especiais e regulares, associando-se os cursos ofertados através do Programa com a ideia de cursos aligeirados; m) Carga horária exaustiva, que muitas vezes compromete a eficiência do aprendizado; n) Sistema modular dos cursos que impede a criação de vínculos e interação com a Universidade e a vida acadêmica; o) Reprovações nas disciplinas sem garantia de continuidade da formação; p) Pouca divulgação do Programa nos municípios.

Diante do exposto, cabe ressaltar que embora haja evidência de aperfeiçoamento da regulamentação e de reestruturação do PARFOR, conforme dados apresentados nos relatórios de gestão da DEB, cabe à CAPES, como órgão de fomento a programas de formação inicial e continuada, a adoção de medidas urgentes capazes de imprimir mudanças mais efetivas no âmbito do PARFOR no tocante à qualidade de estratégias educativas que permitam o enfrentamento das desigualdades e promovam a equidade nas oportunidades educacionais.

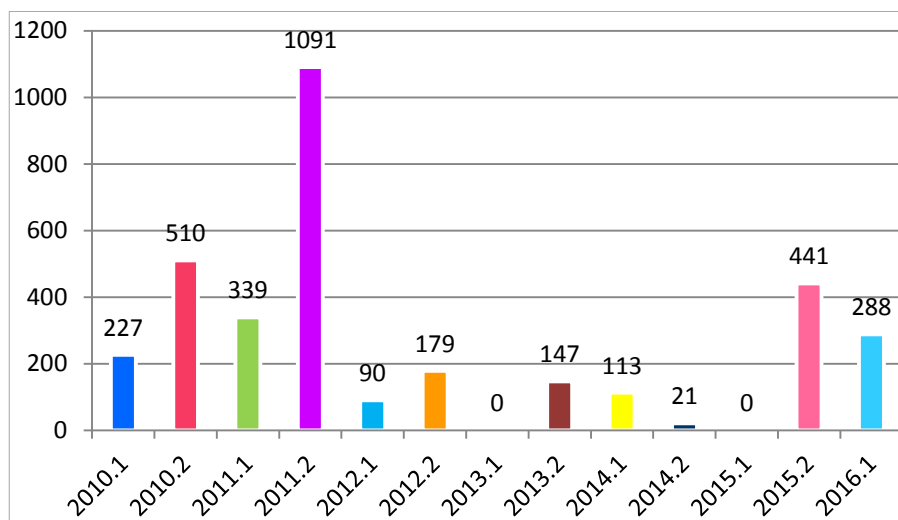
PARFOR PRESENCIAL NA UFPI: Percursos e Resultados

Como já mencionado, o PARFOR destina-se a suprir a demanda de professores em exercício na educação básica, na rede pública de ensino, com a oferta de ensino superior público, gratuito e de qualidade. Nesse contexto, a UFPI assinou, em 28 de maio de 2009, por intermédio da CAPES, o Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica, firmado entre a Secretaria da Educação e Cultura do Piauí e o MEC, com vistas à implantação do Plano.

Embora o Programa tenha sido lançado em 2009, a sua primeira oferta na IES ocorreu efetivamente em julho 2010, num contexto marcado por diversas dificuldades em decorrência, por exemplo, da não institucionalização no âmbito da UFPI, falta de espaço de referência, inexistência de salas para realização das aulas e atividades dos cursos e escassez de recursos financeiros e materiais (FERRO, 2012).

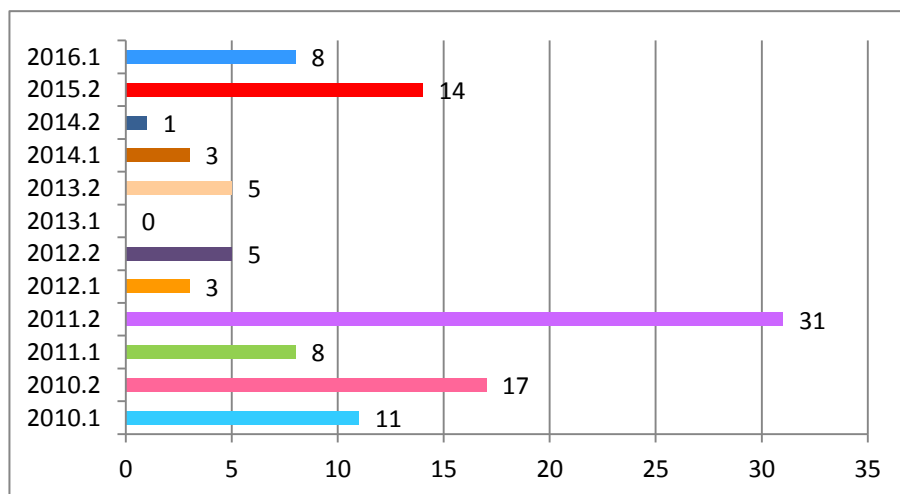
Apesar dessa situação adversa, consideramos que o PARFOR teve grande expansão na UFPI, alcançando ao longo de seis anos (2010 - 2016) um total de 3446 (três mil quatrocentos e quarenta e seis) matrículas efetuadas, 106 (cento e seis) turmas e 15 (quinze) cursos implantados (Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Libras, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Música e Pedagogia), distribuídos em 07 (sete) municípios: Batalha, Bom Jesus, Esperantina, Floriano, Parnaíba, Picos e Teresina. Do total de professores da educação básica que ingressaram no PARFOR/UFPI, já contabilizamos 1418 (um mil quatrocentos e dezoito) egressos. Os dados relativos à evolução das matrículas e do quantitativo de turmas por período estão sintetizados nos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas no PARFOR/UFPI (2010 – 2016)



Fonte: PARFOR / UFPI.

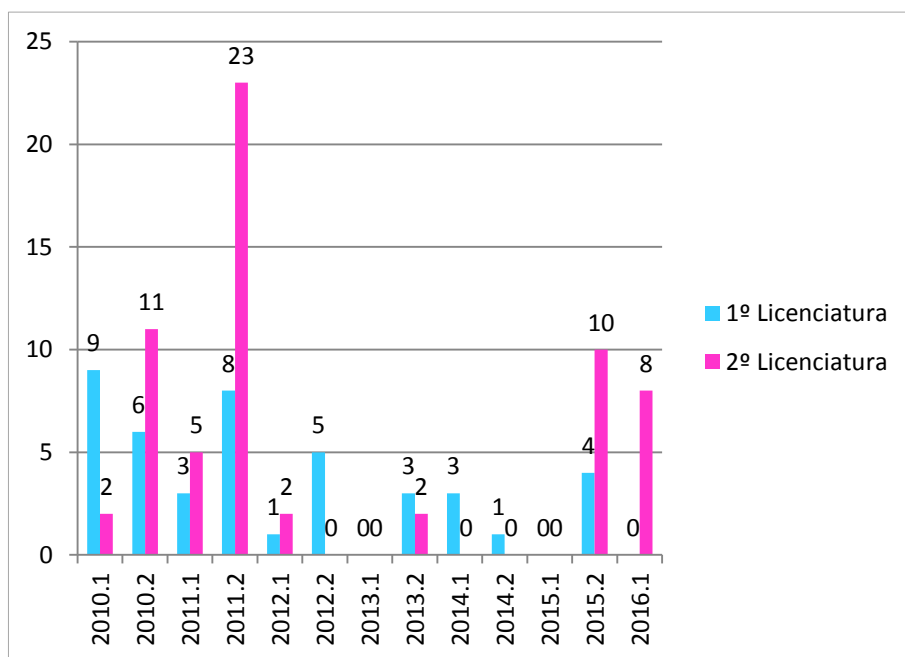
Gráfico 2 - Evolução quantitativa de turmas do PARFOR/UFPI por período (2010 – 2016)



Fonte: PARFOR / UFPI.

Conforme vimos, o PARFOR fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de Primeira e Segunda licenciatura e Formação pedagógica. Na UFPI são ofertados apenas cursos nas duas primeiras modalidades, ou seja, não ofertamos cursos de Formação pedagógica. O gráfico seguinte sintetiza o quantitativo de turmas por modalidade de oferta em cada período letivo.

Gráfico 3 – Quantitativo de turmas do PARFOR/UFPI por modalidade de oferta (2010 – 2016)



Fonte: PARFOR/UFPI.

Conforme podemos notar, os dados revelam certa equivalência em relação à modalidade de oferta de cursos com pequena prevalência de turmas de segunda licenciatura.

Os dados apresentados anteriormente revelam uma grande expansão do PARFOR no interstício de seis anos e sinaliza para a necessidade de incremento dessa política de ação no contexto do Estado e da UFPI, em particular, mediante a adoção de medidas de acompanhamento e avaliação do Programa.

CONTRIBUIÇÃO DO PARFOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVA DO EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Diante do exposto anteriormente, intencionamos realizar uma pesquisa que enfatiza a formação oferecida no âmbito do PARFOR, focalizando os saberes produzidos e mobilizados no percurso formativo de professores egressos do Programa, na perspectiva de apreender como se processou / se processa sua trajetória de desenvolvimento profissional docente. Assim, o estudo tem como eixo central o seguinte *problema de pesquisa*: como os professores egressos do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI constroem e mobilizam saberes no seu percurso formativo e profissional e quais as implicações destes saberes no seu desenvolvimento profissional?

Nosso pressuposto é que a formação inicial se constitui em possibilidade de aprimoramento do processo formativo e que o exercício da profissão docente desabrocha saberes que se incorporam à vivência individual e coletiva dos professores, acabando por fundamentar suas práticas, derivando saberes (re)significados pelos professores, sendo, portanto, produzidos e modelados na prática e pela prática.

Realçando a nossa preocupação com a formação inicial de professores em exercício e tomando como inspiração as preocupações da pesquisadora Marie-Cristine Josso sobre as experiências de vida e a formação, e inspirados por Macedo (2010), questionamos:

- Quais as consequências a retirar para a concepção dos programas de formação docente, quando a formação tem como perspectiva fundante a articulação/conjugação dos saberes pelo aprendente-professor, para seu processo de formação nos cenários pedagógicos?
- Como elaborar conhecimentos nos processos formativos de professores, que não se limitem a informar, mas que criem sentido socioexistencial?
- Que perspectivas de currículo e de pedagogia pôr em prática para facilitar a responsabilização e autonomização do aprendente em sua formação e permitir-lhe mobilizar suas competências para aprender?
- Como é que práticas de formação constituídas com experiências aprendentes pedagogicamente mediadas questionam e se inscrevem em ruptura com a concepção e as

práticas educativas predominantemente monossêmicas, ainda dominantes na formação inicial e contínua de professores?

- Que perspectivas educacionais éticas, políticas, estéticas se evidenciam a partir de uma concepção de formação do professor em que o exercício crítico-interpretativo apresente-se descentrado, ou seja, como uma *intercrítica* entre os saberes e as experiências aprendentes desse próprio professor?
- Como conceber atividades educativas e dispositivos de formação docente que conjuguem o desenvolvimento de qualificações, visando à eficácia, com a cultura do sentido crítico, a sensibilidade para a existencialidade, a historicidade e a interculturalidade? (MACEDO, 2010, p.11)

Nessa perspectiva, a formação não é dádiva ou doação, mas construção conquistada por sujeitos que se responsabilizam, se autorizam, se autonomizam, nos seus coletivos sociais, a falarem sobre o que precisam para alimentar a alma e a carne, como forma de se alterarem com-o-outro e com-o-mundo (MACEDO, 2010).

Os questionamentos antecedentes norteiam a nossa pesquisa de doutoramento, para as quais ainda não temos respostas conclusivas porque estamos em fase inicial do curso. Todavia, estas são questões sobre as quais fomos instigados a pensar e para as quais buscaremos resposta no decorrer da investigação que realizaremos.

A pesquisa fundamenta-se nos princípios da Etnometodologia enquanto teoria do social e definida ainda como a ciência dos “etnométodos” que compreende o ator e os artifícios que ele constrói e que dão sentido às suas atividades cotidianas. A Etnometodologia, na afirmativa de Coulon (1995, p. 15):

[...] Não deve ser entendida como uma metodologia específica da etnologia ou uma abordagem metodológica da sociologia. Sua originalidade não reside aí, mas em sua concepção teórica dos fenômenos sociais. O projeto científico dessa corrente é analisar os métodos – ou, se quisermos, os procedimentos – que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana.

Nessa perspectiva, considerando que essa teoria não oferece procedimentos metodológicos de investigação, adotaremos como orientação

metodológica o método autobiográfico (história de vida)¹²⁰, que encontra fundamento no pensamento de diversos autores (Nóvoa, 2010; Bolívar, 2002; Souza, 2006ab; Connely e Clandinin, 2000; Lima, 2003; Lima, 2011; Brito, 2003; Brito, 2007; dentre outros) e na Etnografia¹²¹ por possibilitar, conforme esclarece Coulon (2008, p. 44), uma “visão de dentro”, apreendida pelos procedimentos da observação participante.

Os interlocutores da pesquisa serão os professores egressos do curso de Pedagogia do PARFOR / UFPI e, considerando o tipo de pesquisa que desenvolveremos e as características do nosso objeto de estudo, utilizaremos dois tipos de instrumentos de recolha dos dados, amplamente empregadas no âmbito da abordagem qualitativa: o memorial de formação e a observação participante.

Utilizaremos o memorial de formação na perspectiva que a escrita dos memoriais possibilita ao professor refletir sobre seu processo de formação e, a partir dessa reflexão, rever-se em termos de prática docente e de percursos formativos, continuamente, ressignificar sua formação e sua prática profissional no contexto da docência. Assim, o método (auto)biográfico apresenta-se como possibilidade de produção de conhecimentos, evidenciando que as escritas memorialísticas, para além da autoformação, abrem possibilidades para que outras pessoas, na leitura dessas narrativas, possam, também, vivenciar uma experiência de aprendizagem (BRITO, 2011).

Recorreremos também à observação participante visto que é um procedimento de investigativo que permite a entrada do pesquisador no *lôcus* da pesquisa possibilitando, assim, a compreensão das complexas situações do ambiente educativo, assim como do sujeito instituído em sua condição de ser construtor de suas instituições, a que pressupõe o social instituinte implicado nas

¹²⁰ Essa abordagem tem como foco principal a vida e o desenvolvimento pessoal dos professores, suas carreiras e percursos profissionais, suas memórias, suas experiências e suas identidades docentes.

¹²¹ A Etnografia pode ser entendida como a “ciência da descrição cultural” que tem pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados (LÜDKE, 1986).

múltiplas relações formativas e interpessoais dos contextos em permanente transformação (MACEDO, 2010).

A análise dos dados da pesquisa será desenvolvida com base na *Análise da Conversação (AC)*¹²², cujo objetivo é explicitar as regras que sustentam o funcionamento das trocas comunicativas de todos os gêneros, isto é: “[...] decifrar a ‘partitura invisível’ que orienta (sempre lhe deixando uma ampla margem de improvisação) o comportamento daqueles que se encontram engajados nessa atividade polifônica complexa que é a condução de uma conversação.” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, P. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PARFOR foi instituído com o objetivo de equalizar nacionalmente as oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. A meta inicial do Programa era diplomar 330 mil professores até o ano de 2014. Porém, apesar dos reconhecidos esforços da CAPES, hoje, admite-se que a meta de zerar o total de mestres sem formação superior levará muito mais tempo do que o previsto, levando-se em conta que o tempo médio de conclusão dos cursos do plano de formação é de três anos.

Face ao exposto, apesar de ser um Programa de ampla magnitude e grande alcance social e apresentar ações exitosas, o PARFOR apresenta lacunas e desafios em decorrência das diferenças históricas em termos de estruturas políticas, econômicas, sociais e educacionais que singularizam o nosso país. Faz-se necessário, portanto, a adoção de medidas urgentes para minimizar os pontos frágeis que podem comprometer a qualidade da política de formação, como por

¹²² Estudo da interação verbal e não verbal em situações cotidianas e procura descrever a forma de interações formais e informais, inspirado pelos princípios da etnometodologia e das pesquisas de Harold Garfinkel e Erving Goffman. Foi desenvolvido nos anos sessenta e setenta principalmente por Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson e hoje é um método estabelecido usado em várias áreas (sociologia, antropologia, linguística e psicologia) que “[...] deve preocupar-se sobretudo com a especificação dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais que devem ser partilhados para que a interação seja bem-sucedida.” (MARCUSCHI, 2007, p. 6)

exemplo: estabelecimento de regras para garantir a institucionalização do plano nas IES e orientar a participação dos fóruns das secretarias estaduais e municipais, do Distrito Federal e das próprias IES; ampliação do diálogo e articulação com os entes parceiros; revisão dos planos estratégicos dos estados. Aprimoramento dos dados do educacenso, garantindo visão mais precisa da realidade; consolidação dos fóruns e definição de diretrizes normativas para fortalecer ações e ampliar a interação com as instituições parceiras; fomento de projetos pedagógicos que proponham inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes.

A realização do estudo proposto justifica-se, portanto, pela pretensão de ampliar o debate sobre formação inicial e continuada de professores, haja vista, ainda, a escassez de pesquisas no contexto Piauiense tratando sobre construção dos saberes docentes, em especial, do saber experiencial e sua implicação no processo formativo e profissional de professores egressos do curso de Pedagogia do PARFOR da UFPI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: jul. 2013.

_____. Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 out. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm. Acesso em: 4 dez. 2013.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010>. Acesso em: 8 out. 2013.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jan. 2009b. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=decreto+n.+6.755+de+29+de+janeiro+de+2009>. Acesso em: 1 fev. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo escolar: 2011*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 4 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (MEC / CAPES / DEB). *Relatório de gestão 2009-2014: PARFOR*. Brasília, 2012.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Manual Operativo do PARFOR*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 8 out. 2012.

_____. Ministério da Educação (MEC). Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). *Documento síntese*. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em: 8 out. 2012.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009d. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 jul. 2009. n. 123, Seção 1.

BRITO, A. E. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C (Org.). *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 41-54.

COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis, Vozes, 1995.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRO, Maria da Glória Duarte. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Âmbito da UFPI: Realidade, Perspectivas e Desafios de um Percurso em Construção. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo et. al. (Org.). *Pesquisa em Educação: Múltiplos Referenciais e suas Práticas*. Teresina: EDUFPI, 2012. P.427-440.

GATTI et. al. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

KERBRAT-ORECCHIONI. Catherine. *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G. e GUENDIN, E. (org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2007

MASETTO M. T. Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. In: *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração – Edição Especial - Vol. 1, n. 2, Julho/2009*.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

- LXXII -**DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E ENSINO DE GEOGRAFIA: ABORDAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria das Graças Medeiros BORGES/SEMED – Manaus
Telma Heloísa de Alencar FELIX/ SEMED - Manaus

INTRODUÇÃO**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Pensar em educação e no processo de formação continuada de professores é buscar uma prática de respeito e valorização das diferenças, de reconhecer as contribuições dos indígenas e do negro na formação do povo brasileiro. Com a criação da Lei Nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história e cultura da África e dos africanos em todos os níveis de ensino, alterando a LDB nos seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, e posteriormente, a aprovação da Lei Nº 11.645/2008 acrescenta à lei anterior a discussão indígena, traz à necessidade de compreensão das implicações do aporte jurídico dessa legislação específica da educação, bem como, seus princípios sociais, morais e éticos que repercutem em posturas e ações afirmativas diante das temáticas indígenas e negra e seus desdobramentos. A Geografia é uma ciência que pela sua essência apresenta as características básicas para um estudo interdisciplinar, possibilitando o conhecimento do mundo em sua totalidade. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é compreender a Diversidade Étnico-racial como um tema pertinente ao ensino da Geografia, bem como suas possibilidades de abordagem em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/1996) aborda a necessidade da formação continuada dos professores, similarmente às responsabilidades do poder público, enfatizando sua importância (artigos 67, 80 e 87). Nesta perspectiva, o curso “Formação Continuada em

Geografia (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II)” tem como objetivo refletir acerca das possibilidades, limitações e contradições no ensino da Geografia, compreendendo como esta se relaciona com as demais áreas do saber, além de possibilitar análises acerca das metodologias e práticas que garantam o desenvolvimento das competências inerentes ao processo ensino/aprendizagem geográfica. Um projeto que integra o Programa de Formação Continuada Tapiri, da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), da Secretaria Municipal SEMED/Manaus), este programa é “pautado pela articulação entre formação inicial e continuada, pela interligação entre a cultura amazônica e a cidade de Manaus, projetando uma educação pública de qualidade para todos” (GOMES, LIMA E SOUZA, p. 1468, 2016).

Conforme os PCN’s, o ensino de Geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Mas, para isso, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico.

O espaço geográfico é historicamente:

[...] produzido pelo homem enquanto organiza econômica e socialmente sua sociedade. A percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências socioculturais. Nessa perspectiva, a historicidade enfoca o homem como sujeito construtor do espaço geográfico, um homem social e cultural, situado para além e através da perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de construção de seu espaço (PCN’s, 1997, p.74).

Neste sentido, o professor de geografia tem importante papel na formação desse cidadão. Entretanto, no exercício da docência, esses profissionais se deparam com muitas dificuldades, pois sua prática não se restringe à sala de aula, o que muitas vezes não é compreendido pelo sistema de ensino da educação básica. O que compromete os resultados previstos para ser alcançados pelos alunos ao término do Ensino Fundamental. Assim, o aperfeiçoamento profissional dos docentes que atuam no ensino de Geografia, se faz necessário

devido à necessidade de refletir e analisar suas práticas, metodologias, estratégias de atuação e infraestrutura disponível para a realização da prática docente.

Os profissionais da Educação, comprometidos com a luta pela transformação social, necessitam conhecer e aplicar estratégias que ressaltem o cotidiano dos alunos para, a partir da realidade constatada, construir os saberes escolares que são necessários para a formação do homem, do cidadão e do trabalhador. É neste sentido que temos apontado nosso trabalho, valorizando o professor, oportunizando-lhes a formação continuada, tão necessária para, de fato, efetivarmos uma prática educacional transformadora, capaz de lidar e reconhecer as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações.

Pois, reconhecer exige que se questionem as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e indígenas com estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação a eles, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. Exige a valorização e respeito às pessoas negras, indígenas, sua cultura e história, seus valores e lutas.

ENSINO DE GEOGRAFIA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Para Cavalcanti (p. 18; 46, 2008) a Geografia é uma ciência plural, que por um lado reafirma seu foco de análise, que é o espaço, mas é também “[...] complexa e interdisciplinar”. Assim, a Geografia busca compreender as relações que se estabelecem entre o homem e o mundo natural e como essas relações, ao longo da história, vêm constituindo diferentes espaços. Neste sentido, a partir da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 existe a necessidade de contemplar a diversidade étnico-racial na formação continuada, pois, a formação inicial da maioria de nossos professores não discutiu estes conteúdos. Os parâmetros curriculares já apresenta como pluralidade cultural, e as escolas trabalham em datas e momentos específicos. As formações em diversidade, na formação Tapiri/DDPM da Semed busca subsidiar os professores, bem como, sensibilizar e discutir os marcos legais e a necessidade de sua implementação em nossa prática pedagógica como forma de visibilizar identidades e diferenças presentes na escola e na sociedade; pois o professor pode contribuir com a reconstrução de uma sociedade mais justa, mais igualitária, com menos preconceito e discriminação.

Neste contexto, dentro do projeto “Formação Continuada: Geografia”, o tema Geografia e Diversidade Étnico-racial integra um dos 04 módulos trabalhados com os professores da rede, por meio de um programa de formação continuada de professores desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Esse módulo foi desenvolvido com o objetivo de realizar discussões com os professores sobre as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 e seus desdobramentos na educação básica; compreender a contextualização do negro e do índio na Amazônia brasileira a partir dos conteúdos de Geografia (6º ao 9º ano); para todos os professores que atuam com a disciplina de geografia, do 6º ao 9º, nos turnos matutino e vespertino. Esta ação já vinha sendo pensada há dois anos devido a necessidade desta com textualização; pois, enquanto educadores devemos pensar numa educação que contemple a diversidade e a pluralidade étnica presente no cotidiano de nossas escolas, e o professor:

[...] deve estar além dos territórios e dos limites que o saber especializado representa no contexto da escola. Assim “deve” ter a capacidade de interdisciplinarizar, de integrar, de incluir em contextos específicos sujeitos e os saberes dos excluídos: negros, índios, pobres, homossexuais, portadores de deficiências físicas, mentais e outros (SILVA; FONSECA, *apud* FRANÇA, 2014, p. 58).

De forma que suas aulas ou práticas pedagógicas valorizem as diversas identidades, e promovam o conhecimento e reconhecimento de conceitos como etnia, raça, racismo, preconceito, gênero, religiosidade e cultura, num contexto multicultural.

Nesta formação, utilizamos metodologias de aulas dialogadas, exposição e discussão de vídeos, exposição e análise de mapas, tabelas e gráficos, desenvolvimento de jogos educativos, elaboração de atividades e dinâmicas de grupo com o intuito de discutir a inserção da temática nas aulas de Geografia e o envolvimento dos alunos. Durante os encontros de formação com os professores, observou-se interesse pela temática e suscitação de atividades e aulas que poderiam ser desenvolvidas a partir da formação, assim como possibilidades de abordagens da temática para tornar as aulas de Geografia mais significativas para os alunos, pois muitos deles desconhecem o processo geohistórico das populações do estado do Amazonas. Tivemos a preocupação em realizar uma pesquisa bibliográfica e seleção de materiais que, após as formações, foram disponibilizados num CD/DVD, e ao final do módulo criou-se um e-mail da

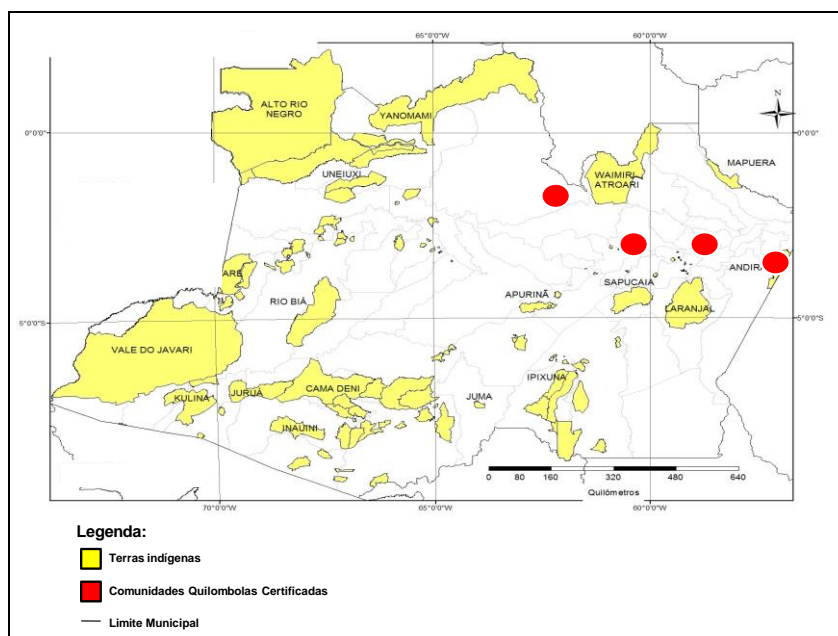
disciplina e os materiais foram colocados no drive, para que os nossos professores cursistas possam utilizá-los em sua prática na escola.

A Lei 11.645/2008 traz à tona possibilidades e desafios para o (re)conhecimento das sociodiversidades indígenas no Brasil, pois muitas vezes é na escola/educação formal que podemos constatar a ignorância que resultam em distorções a respeito das populações indígenas. De acordo com Silva (2012), a obrigatoriedade do ensino sobre história e culturas indígenas nos currículos escolares do Brasil:

ainda que necessite de maiores definições, possibilita a superação dessa lacuna na formação escolar. Contribuindo para o reconhecimento e a inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas, para se repensar em um novo desenho do Brasil em sociodiversidade (Silva, 2012, p. 06).

Buscar a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas, com suas contradições e conhecimentos tradicionais, próprios. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos, afro-brasileiros e indígenas.

LOCALIZAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS E COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO AMAZONAS



Fonte: FUNAI e Fundação Palmares (2016)

Org. e elaboração: BORGES, Maria das Graças Medeiros e Souza, Renato F. de (2016).

Neste sentido, Souza (2012, p. 291) nos diz que:

É importante a formação continuada dos professores, no que diz respeito à problemática racial da população afrodescendente, para que seja possível refletir sobre a situação desvantajosa em que se encontra essa população em relação à população branca, revelando que mais do que o preconceito há uma discriminação, um preconceito nada velado contra esse segmento populacional. Trata-se, portanto, de perceber os desafios que precisam ser enfrentados para que se vislumbrem algumas possibilidades de ação para minimizar conflitos que surgem nas escolas, decorrentes da falta de atenção de professores sobre as relações raciais estabelecidas no ambiente escolar.

Isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras e indígenas o que contribuirá para a educação

para o fortalecimento e valorização da diversidade étnico-racial; por conseguinte, nas relações étnico-raciais nas escolas e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES

A formação continuada precisa trazer a possibilidade de um novo olhar sobre o fazer pedagógico, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Trabalhar com as diversidades culturais explorando as diferenças étnico-raciais que estão postas, tanto na sala de aula como na sociedade, é possibilitar a reflexão crítica, o pensar do aluno a partir de seu lugar, de suas experiências de vida, de suas lutas diárias. Propor ações afirmativas e trazer à tona a diversidade, não é uma atitude fácil, ao contrário, é inserir o conflito no seio da vida real, da escola, e enfrentá-lo, explicitando as diferenças, trabalhando o respeito e a equidade entre todos.

Percebemos esta duplicidade de conduta em nossos professores: o interesse que o novo traz - a temática da diversidade e suas possibilidades no fazer pedagógico da geografia; e o conflito que o desconhecimento provoca. Surgem aqui as resistências atreladas ao preconceito, à discriminação e à intolerância.

Nesta perspectiva, a formação continuada “Geografia e Diversidade Étnico-racial” apresentou pontos positivos no tocante à: sensibilização dos professores de Geografia para o trabalho com a diversidade; construção de materiais específicos, jogos e mapas, para a realização de atividades práticas; recomendação dos professores cursistas sobre a importância da publicação dos materiais decorrentes das formações, para serem usados como paradidáticos pelo professor; e, sobretudo esse trabalho contempla às orientações pedagógicas previstas na LDB/1996.

Percebemos que neste processo de ensino x aprendizagem criou-se um compromisso com a prática pedagógica de reproduzir e fortalecer a diversidade étnico-racial no espaço escolar como mecanismo de inclusão e valorização das diferenças étnicas, sociais e culturais presentes; proporcionando ao professor ressignificar o sentido de ser professor na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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”. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.* – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de Geografia na escola.* Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRANÇA, Cyntia Simioni. Questões legais da diversidade no espaço escolar. In: BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. Educação e diversidade/ Ana Clarisse Alencar Barbosa, Cyntia Simioni França, Fábio Luiz da Silva, Patrícia Cesário Pereira Offial. – Londrina: Editora e distribuidora Educacional S.A., 2014.

LIMA, Jediã Ferreira; GOMES, Adriana Teixeira; SOUZA, Rosana Marques. Educação de jovens e adultos: os impactos do perfil do aluno sobre a Formação Continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/ Amazonas In: *I Fórum de Leituras Paulo Freire da Região Norte: Educação Popular em Debate.* Manaus – AM: Casa Leiria, 2016.

SILVA, Edson. Povos indígenas: história, cultura e o ensino a partir da Lei 11.645/2008. In: *Revista Historien UPE/Petrolina*, vol. 7, p.39-49, 2012.

SOUZA, Maria Elena Viana. Relações Raciais e Educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor. In: Revista de Educação Pública, vol. 21, nº 46. Cuiabá.UFMT, maio a agosto de 2012, p. 289-301.

- LXXIII -

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR A PARTIR DE INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS¹²³

Maria das Graças Soares da Costa
Danielle Cristine Camelo Farias
José Batista Neto

INTRODUÇÃO

Tomamos como objeto de nossa reflexão, neste trabalho, as políticas curriculares para a formação de professores, em função da nossa atuação docente em instituições de ensino superior confessionais e da participação nas discussões em torno das políticas públicas para o ensino superior brasileiro.

A política curricular das instituições é construída com a participação de diferentes sujeitos. Nesse sentido, corroboramos Veiga (2006) quando afirma que, para formar professores, é necessário

compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacitem a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica ideias de formação, reflexão e crítica (p. 469).

Entendemos que a formação de professores pressupõe o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, constituindo, assim, um

¹²³ O termo confessional é relativo à crença religiosa. Pressupõe que a instituição confessional tem um vínculo ou é de propriedade de uma igreja ou grupo de confissão religiosa.

tema desafiador para instituições profissionais, em razão da abrangência, dos múltiplos olhares e das particularidades.

As particularidades das instituições de formação, entre elas as instituições de ensino superior profissionais, configuram-se como aspectos relevantes, pois sua política curricular e o currículo - nas suas múltiplas dimensões - são expressões epistemológicas do processo de formação.

A formação de professores é um processo que se constrói para além das instituições formadoras. As experiências vividas pelos docentes e suas histórias de vida também são aspectos que contribuem para sua formação.

A formação de professores é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional, e uma prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada (BATISTA & SANTIAGO, 2011, p. 3).

Assim, os atores/sujeitos e as instituições que materializam o currículo são também construtores das políticas curriculares no momento em que estas são ressignificadas no âmbito local, ou seja, no âmbito do espaço formador.

Nesse sentido, Pacheco (2005) afirma que o currículo é um projeto, cujo processo de construção e de desenvolvimento é interativo, abarcando várias dimensões e contextos – político, econômico, cultural, social, administrativo e acadêmico.

Vale ressaltar que compreendemos o currículo como movimento institucional no qual há disputas, embates, conflitos, contestações, negociações, consensos entre diferentes atores e/ou instituições com distintos interesses e influências de diferentes tradições e concepções sociais. No currículo estão formas particulares de agir, sentir, falar e ver. Em se tratando da formação de professores, o currículo movimenta as instituições e expressa concepções sobre a docência.

Diante do exposto, buscamos investigar de que forma se configuram as políticas curriculares, resultantes das decisões oficiais - enquanto instâncias legitimadas de poder e dos atores sociais que influenciam, direta ou indiretamente, nas dimensões micro/local e/ou macro/global para a formação de professores nas instituições de ensino superior profissionais.

O trabalho traz a categoria da política curricular como base de sua discussão teórica. Para isso, lançamos mão de autores como Ball (2006), Pacheco

(2003), Santiago (2013), entre outros, rerepresentando a lente teórica de nossa pesquisa.

Com base na perspectiva teórico-metodológica da análise de conteúdo de Bardin (2004), analisamos as propostas curriculares presentes no plano de desenvolvimento institucional de duas Instituições de Ensino Superior (IES) Confessionais do Estado de Pernambuco, sendo uma IES fundada há mais de 75 anos, pioneira no Estado, e a outra fundada há mais de 35 anos, pioneira na região metropolitana. Ambas representam uma importante inserção social no cenário das instituições confessionais católicas, seja pela tradição, seja pela qualidade no ensino, seja pelo compromisso social.

Com base nos procedimentos e instrumentos metodológicos, percebemos uma concepção de “culpabilização” pela omissão de sua atuação e formação e/ou “endeusamento” colocando o professor como “peça-chave” nas mudanças e implementação das políticas curriculares. Neste último, o professor é considerado responsável por disseminar o conhecimento, ressignificar e transformar o discurso nas várias instâncias educacionais.

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

As políticas curriculares e educacionais estão inseridas num contexto mais amplo. No entanto, todo objeto de conhecimento está ancorado num lugar, compreendido como discurso, texto e prática numa contínua e complexa relação de poder/fazer.

A partir de Lopes e Macedo (2011), podemos afirmar que, pensar políticas de currículo é pensar políticas de conflitos e de negociação epistemológicas, um campo de tensões onde se constrói o conhecimento.

O currículo não tem nem início e nem fim e/ou sentidos definidos; ele surge como instância produtora “texto-prática”, atrelado a um contexto global e local. O local é capaz de traduzir, recontextualizar, ressignificar e produzir sentidos, sendo o “chão” onde as ações acontecem, enquanto que o global compreende o projeto de sociedade, os projetos em disputa.

Os objetivos de uma formação também são revelados à medida que analisamos o currículo da instituição formadora. Nesse sentido, Sacristán (2000) ressalta o poder da política curricular. A construção do currículo está intimamente relacionada às decisões políticas e administrativas.

Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto regula, ei diretamente através de sua ação em outros agentes moldadores (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Nessa direção, Mainardes (2006) afirma que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, pois o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (p. 53).

Nessa perspectiva, a recontextualização se configura como um conjunto de ações/decisões/reflexões/relações fruto do diálogo entre os discursos globais e os sentidos locais. Almeida e Silva (2014) enfatizam que as políticas de currículo expressam a legitimação de perspectivas teóricas, políticas, ideológicas e culturais dos sujeitos que participam de sua construção.

De acordo com Stephen Ball (2006), no ciclo de políticas, o contexto de influência, o contexto da prática e o da produção, enquanto texto escrito das políticas curriculares, possibilitam questionar a partir dos sentidos contingentes, desnaturalizar o currículo e as políticas de currículo, investigar a micropolítica institucional e perceber as incertezas e os conflitos.

Partindo dessa compreensão, corroboramos Pacheco (2003) ao afirmar que o espaço escolar e/ou universitário não pode ser considerado como mero receptor e executor das propostas curriculares. Neste espaço, os atores sociais são construtores políticos decisivos das políticas de currículo, mesmo que não sejam reconhecidos como sujeitos decisores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico de uma investigação não diz respeito apenas aos instrumentos e procedimentos necessários para a coleta de dados. Entendemos que o encaminhamento metodológico aproxima cada vez mais o pesquisador do seu objeto. De acordo com Minayo (1996, p. 22) a metodologia “[...] inclui as concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade”.

Para a escolha do campo, consideramos o tempo de atuação das duas instituições de ensino superior confessionais, como elemento de resistência às diferentes reformas políticas curriculares e educacionais, além da contribuição histórica e social. As instituições selecionadas fazem parte de um universo de IES que tem como elemento comum a identidade confessional, materializada em projetos e ações baseados numa forma de atuação.

A escolha das fontes documentais se efetivou a partir de nossa experiência profissional e no contato com as lideranças, no qual tivemos acesso às fontes: os dispositivos legais e a documentação institucional. Posteriormente, construímos o roteiro das entrevistas semiestruturadas e utilizamos a análise de conteúdo, na perspectiva que trabalha Bardin (2004), ao propor “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (p. 41).

Na análise das propostas curriculares presentes no plano de desenvolvimento institucional de duas Instituições de Ensino Superior (IES) Confessionais, consideramos o caráter hibridizador presente nas tessituras das políticas curriculares, em que os discursos globais se articulam com os discursos locais instituindo-se discursos e sentidos que retratam o desenvolvimento destas políticas como processos inacabados, inconclusos, incompletos que apresentam tendências distintas e ao mesmo tempo complementares.

DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais nos remetem a um movimento circular, possibilitando-nos resgatar objetivos e interpelações que nos levaram a analisar as políticas curriculares para a formação de professores, lançando um olhar sobre as instituições de ensino superior confessionais.

Nesse sentido, o referido objeto possibilitou-nos uma compreensão mais ampla sobre as diferentes concepções e políticas curriculares para a formação de professores das duas instituições confessionais que ora apresentam uma concepção de “culpabilização” pela omissão de sua atuação e formação e/ou “endeusamento”, colocando o professor como “peça-chave” nas mudanças e implementação das políticas curriculares. Neste último, o professor é considerado responsável por disseminar o conhecimento, recontextualizar, ressignificar e transformar o discurso nas várias instâncias educacionais.

Na pesquisa, percebemos um movimento de tensões e desafios em torno das políticas curriculares para a formação de professores, no que se refere à constituição dos princípios das práticas formativas adotadas pelas instituições, pois toda prática está subjacente a uma perspectiva teórica, sendo recontextualizada e reconfigurada, no cotidiano das instituições, por atores/sujeitos pensantes.

Compreendemos, ainda, que as intencionalidades e apropriações em torno de uma política curricular para a formação de professores nas instituições confessionais nos revelam a multiplicidade de sentidos em conflitos. Assim, os objetivos de uma política são apropriados, diferentemente, por cada ator/sujeito, sob a influência do contexto e do lugar social em que ele se inscreve.

Desse modo, também percebemos que as discussões em torno do currículo ocupam um lugar central nos projetos políticos pedagógicos, nas pesquisas e na formação inicial e continuada de professores, nas instituições de ensino superior confessionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Lucinalva; LEITE, Carlinda; SANTIAGO, Eliete. Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. *Revista Lusófona de Educação*, Porto – Portugal, v. 23, n. 23, p. 119-135, março/junho. 2013.

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/3357/2468>

_____. SILVA, Geisa. O currículo pensado do curso de pedagogia: a pesquisa em questão. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n. 12, v. 2, p. 1440-1456, maio/out. 2014. <http://redalyc.org/pdf/766/76632206018.pdf>

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul/dez 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

_____. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BATISTA NETO, José & SANTIAGO, Maria Eliete. Formação de Professores em Paulo Freire: Uma Filosofia como Jeito de Ser-Estar e fazer Pedagógico. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7, n.3, dezembro, 2001.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S; MAINARDES, J. (Orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n.94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4. ed. São Paulo: Editora Vozes, 1996.

PACHECO, J. A. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005.

SACRITÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª Ed – Porto Alegre: Artmed, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 13., 2006, *Anais...* Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-482.

- LXXIV -

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: POR UMA OUTRA COMPREENSÃO IDEOLÓGICA DO CURRÍCULO

Maria do Carmo Nascimento Diniz

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, inúmeras razões foram justificadas para legitimar a junção do desenvolvimento de um currículo globalizado e interdisciplinar, visando a contribuir com uma identidade pedagógica, capaz de provocar reflexões críticas, investigativas no ensino e aprendizagem. Vivemos numa incerteza gerada por uma necessidade constante de mudanças, associada a uma definição ideológica mais condizente com as inovações referentes a essa transformação curricular que se faz necessária. A evolução do conhecimento científico influencia a ação educativa e curricular a responder aos interesses sociais, políticos, econômicos que se estabelecem em nossa sociedade.

As escolas permanecem como instituições organizacionais idênticas ao passado, como se nada tivesse mudado, numa persistência da lógica organizativa de uma uniformidade curricular refletindo nas práticas escolares. Uma abordagem curricular inovadora requer o repensar de uma estrutura organizativa interativa na construção dos saberes, apropriando-se de um conhecimento multidisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar em todos os níveis de decisão vinculados a esse sistema educativo.

A complexidade do conhecimento profissional docente instalou-se mediante as contradições e indecisões desse processo de profissionalização, reivindicando por estes profissionais maior autonomia nas decisões da necessidade de uma formação que reconheça os caminhos necessários para o desempenho da função. Mediante entrevistas realizadas com os professores das escolas públicas de Sobradinho e Planaltina, Brasília/DF, 2014/16, em uma pesquisa etnográfica, analisou-se as narrativas de 04(quatro) questionamentos: qual a concepção pedagógica da sua escola e a sua? Qual a sua concepção de alfabetização e letramento? Como a escola trabalha as crenças e valores? Na sua

escola você percebe que existe compromisso político, ideológico com o trabalho docente? O objetivo é entender como os tipos de recurso cultural e os símbolos utilizados pelas escolas estão dialeticamente relacionados e exigidos por uma sociedade complexa, estratificada e desigual na formação de seus indivíduos. Justifica-se nesta análise o enfoque na perspectiva intercultural crítica das concepções plurais dos professores e as racionalidades contraditórias que são colocadas nos espaços da cultura escolar, e como os professores contextualizam o conhecimento que ensinam, as relações sociais que dominam nas salas de aula e a escola como mecanismo de preservação dessa cultura. O ato fundamental envolve tornar problemática as formas do currículo encontradas nas escolas, de maneira que seu conteúdo ideológico possa ser desvelado, criticado, possibilitando à escola lidar com os eixos conflitantes que surgem necessários ao processo de transformação curricular.

REFERENCIANDO

A formação docente

A compreensão das atuais políticas de formação de professores para a educação superior, básica e profissional exige que se delimitem esses contornos, para que as diferentes posições sejam explicitadas e possam ser construídos os consensos possíveis, entre os profissionais e suas representações, e entre estas e o governo, de modo a superar, tanto como seja possível, as ideologias, articulando-se as propostas a suas intencionalidades e vislumbrando suas consequências, para que posições políticas possam ser assumidas com base em sólida fundamentação acadêmica que, ainda provisória, incorpore o conhecimento historicamente acumulado sobre o tema.

O pensamento da autora Kuenzer (2000) elucida bem a passagem deste momento, como as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam em mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e nas configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças.

Segundo Santos (2004) os movimentos de proposições pedagógicas voltados para as propostas da “Pedagogia crítica” advogavam: a) a instauração de processos participativos, por meio da inserção da comunidade escolar na

administração das unidades de ensino; b) a criação de novas formas de organização do ensino, com a introdução, no âmbito do currículo, de novos conteúdos e de novas práticas pedagógicas, com ênfase na integração dos conteúdos curriculares; c) *uma nova visão da profissão docente* que, além de ampliar os níveis de participação e de decisões do profissional da educação, propõe que este deva orientar seu trabalho por uma reflexão crítica sobre sua prática e por compromissos éticos relacionados à superação dos mecanismos intraescolares responsáveis pela exclusão dos estudantes das camadas populares.

Para Nóvoa (2008), a ideia de um espaço público de educação levanta muitos desafios, sociais e profissionais, que podem ajudar a reconstruir laços perdidos no processo histórico de edificação dos grandes sistemas escolares. É por isso que insistimos na necessidade de ligar de outra forma os docentes às comunidades, de recriar uma concepção mais estruturada do trabalho escolar e da sua organização, e enfim de estabelecer novas relações dos docentes com as diferentes formas de conhecimento.

A formação não está de modo algum separada da investigação e que a concepção de docente é a de um sujeito que é ativo, define caminhos e participa das decisões (KRAMER, 2011), bem como é perseguida “a melhoria do agir e do saber profissional dos professores, que requer mais e mais rigoroso conhecimento das práticas reais de investigação focada, de modo que seja possível desconstruí-las, interpretá-las e melhorar a sua qualidade e não apenas a bondade das suas intenções” (ROLDÃO, 2012, p. 78).

Na compreensão da Ideologia e Currículo

O estudo da relação entre ideologia e currículo, segundo Apple (2006, p.212), precisa ver a si próprio como algo que tem fortes conexões com as apreciações socioeconômicas de outros mecanismos sociais que preservam e distribuem a cultura popular e de elite. As obras de Lukács, Williams e Goldmann, por exemplo, se tornam bastante importantes para que comecemos a entender como tanto o conteúdo quanto a forma do conhecimento escolar, como o conteúdo e a forma de grandes romances e dramas estão relacionados a estruturas do ambiente social individualistas das economias industriais avançadas como a nossa. O conhecimento que penetra na escola – aqueles “princípios, ideias e categorias legítimas” – deriva de uma história determinada e de uma realidade econômica e política também determinada. Para entendê-lo, precisamos

situá-lo naquele contexto socioeconômico. Teríamos que pesquisar não só o conhecimento escolar manifesto e oculto, as bases ideológicas, éticas e avaliativas das maneiras pelas quais em geral pensamos sobre nossa nas escolas, mas também outros aspectos do aparato cultural de uma sociedade.

Resultante de standards de avaliação externa que afetam tanto as escolas como os professores e os alunos, esta situação origina uma mudança no entendimento do que é trabalho docente e no modo como é ressignificada a ação pedagógica, para além de definir referenciais concretos de uma profissionalidade técnica que impera na formação de docentes (PACHECO, 2014), pois a globalização é um processo que estabelece uma cultura de avaliação normativa centrada no desempenho, por um lado, e por outro, em critérios de avaliação externa.

Segundo Torres (1998), a defesa de um currículo globalizado e interdisciplinar converte-se em um dos sinais de identidade mais idiossincráticos de uma espécie de ideologia, que serve para definir os limites de uma corrente pedagógica que, mesmo com divergências internas mais ou menos importantes, exhibe essa defesa como um sinal de identidade suficiente, para distinguir-se de outro grande grupo, como dos partidários das disciplinas. Analisando os trabalhos sobre o currículo educacional no cenário brasileiro, os temas subjacentes, elaborados por vários autores, recaem sobre o currículo, o multiculturalismo e a hibridização, termo este, utilizado nos estudos dos fenômenos culturais contemporâneos. O currículo brasileiro necessita de estudos, para que a prática a ser exercida tanto na Educação Básica como na Superior possa exercitar de fato os discursos híbridos entre professores e estudantes no encaminhamento de estabelecer políticas curriculares viáveis de aplicabilidade.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa proposta engloba enfoques que mostram correntes conceituais que originam procedimentos metodológicos qualitativos. Hammersley e Atkinson (1983) consideram a etnografia o mais básico método de pesquisa social, não apenas porque possui tradição, mas pelo fato de carregar uma estreita relação com os modos rotineiros de vida das pessoas, no sentido de atribuir significado ao mundo em que vivem.

Contexto da investigação

Universidade de Brasília e Regionais de Ensino das Escolas Públicas do DF. A Pesquisa realizada 2014/2016, no 1º e 2º anos iniciais em Sobradinho e Arapoanga/Planaltina.

Sujeitos da Investigação

Pesquisador (01), professores (02), alunos (53), estudantes de graduação(02).

Instrumentos

Entrevista semiestruturada, questionário.

Procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados e triangulados durante toda investigação na aplicação dos instrumentais. A técnica da triangulação envolve Trivínos (1992). A análise de conteúdo categorial Bardin (2011).

RESULTARAM DESTA VIAGEM METODOLÓGICA

Mediante as narrativas da entrevista e o do questionário, respondidos pelas professoras, ressaltamos os seguintes questionamentos: qual a concepção pedagógica da sua escola e a sua? Qual a sua concepção de alfabetização e letramento? Como a escola trabalha as crenças e valores? Na sua escola, você percebe que existe compromisso político, ideológico com o trabalho docente?

Segundo a **professora de Arapoanga**, a sua concepção pedagógica e a da escola remetem filosofia sociointeracionista, conforme destacado no Projeto Político Pedagógico.

Analisando as **concepções de alfabetização e letramento**, a professora comenta que: “o trabalho em classe de alfabetização não se resume apenas em ensinar a ler e escrever e sim promover situações que vão ao encontro às reais necessidades dos educandos”. E, complementa: “Tento atender meu aluno, no que ele precisa, não posso ignorar seus pré-requisitos, seus conceitos adquiridos, bem como seus anseios; esta maneira, é possível avançar cada um,

respeitando seus limites”. E ainda destaca: “deve-se investir mais em práticas voltadas para o letramento e como despertar o ser matemático nas crianças”.

No que se refere às considerações das **interações, crenças e valores da sua prática pedagógica**, a professora evidencia que não se deve ignorar as relações sociais e culturais dos alunos e complementa: “na verdade essas relações são de fundamental importância para o seu conhecimento, oferecendo ao profissional ferramentas para contribuir com um ensino que vá de encontro às suas particularidades. Busco em meus planejamentos atingir a todos os alunos, e questiono como alguns aprendem com mais facilidade e percebo em alguns casos interferência dos fatores internos e externos, esses conflitos são fundamentais na construção do conhecimento”. Para a professora, muitas vezes **o trabalho com as crenças e valores** ficam somente voltados para os sentidos e não atingem realmente o aluno, principalmente na comunidade violenta e carente como a que trabalha. “Deveria ter sido feito um trabalho com toda comunidade sobre o projeto de valores que estávamos trabalhando”.

No item referente a análise dos **traços de compromisso histórico político com o trabalho docente**, a professora detalhou que a escola adotou uma filosofia sociointeracionista, buscando interagir o aluno no meio em que vive, trabalhando suas particularidades. E, comenta: “alguns professores sentem muita dificuldade de trabalhar de forma interdisciplinar, pois, na sua maioria, vêm de uma formação tradicional”. Afirmo que: “utilizar uma filosofia sociointeracionista em uma turma de alfabetização ultrapassa a zona de conforto do professor. Nesse sentido, não é possível utilizar o mesmo planejamento com toda turma, pois vai depender dos diversos níveis existentes na mesma”.

Como declara a **professora de Sobradinho**, a sua concepção pedagógica é sociointeracionista, mas a da escola lhe é desconhecida. As concepções de alfabetização são identificadas, segundo a professora investigada, a partir do planejamento: “preocupo-me em focar não só no conteúdo, o que eu posso levar do lado científico, do lado lúdico, o que eu posso desenvolver com eles, tanto o cognitivo, como o lado da concentração, do desenvolvimento, da autonomia”. E, complementa: “a minha concepção de alfabetização e letramento, é deixar o aluno pronto para vivenciar o seu dia a dia e poder ter liberdade, a consciência do que ele pode fazer, do que ele é capaz. Eu quero que ele seja um aluno independente, que consiga discernir o bem e o mal, o que é certo e o que é errado, ser autônomo, ser cidadão dos seus direitos e dos seus deveres”.

A análise da **prática pedagógica considerando as interações, crenças e valores** perpassa também pelo crítico. Como diz a professora, “a escola não trabalha os valores tão diversificado, quanto deveria ser politeísta, seguimos uma linha tradicional. A crença é de acordo com o professor aquilo que ele acredita... na minha sala realmente nunca dei abertura de saber se tem outras crenças”. A relação da professora com o aluno vai além da parte formal. A parte informal influencia muito o dia a dia do aluno, são os problemas que eles passam, isso até direciona o trabalho em sala de aula.

Tratando-se dos **traços de compromisso histórico, político com o trabalho docente**, a professora investigada destaca que: “Hoje em dia é complicado, acho que a educação em casa, o social já era... perpassa muito pela sala de aula, porque meus alunos na maioria, os pais trabalham, então eles ficam com a empregada, na creche, ou ficam com irmã mais velha, e outras sozinhos até os pais chegarem”.

Com referência aos saberes que são construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada, Saviani (1996), ao se referir a eles, enuncia que configuram o trabalho do educador, noção que, para o autor, ultrapassa a de professor, visto que “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, constitui o trabalho educativo que é próprio do educador, e ainda afirma que, sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes nele envolvidos também o são.

PONTUAÇÕES FINAIS

Destacamos alguns posicionamentos que foram apontadas por Apple (2006) para nossas reflexões para que repensemos algumas de nossas posições ideológicas:

- Uma relação mais adequada exigiria que a “ciência” educacional e a competência técnica estivessem firmemente ancoradas em um modelo que sempre buscasse a autocrítica e colocasse no centro de suas deliberações tanto a responsabilidade que uma pessoa deve ter de tratar as outras éticas e justamente quanto a busca de um conjunto de

instituições econômicas e culturais que tornem tal responsabilidade o mais coletiva possível.

- O desenvolvimento de uma perspectiva crítica na comunidade educacional pode “contribuir para a criação de programas alternativos de pesquisa e de desenvolvimento” que desafiem as concepções do senso comum subjacentes à área.
- Uma redefinição de nossas situações, uma redefinição que reconheça não o ideal ideologicamente enviesado do intelectual que de nada participa, mas que leve seriamente em consideração o envolvimento que Gramsci clamava em sua noção de intelectual orgânico, que participa ativamente na luta contra a hegemonia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 3ed. Porto Alegre.: Artmed,2006.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge, 1983.

KRAMER, S. *Trabalho docente, infância e currículo: urgências e sutilezas da ação escolar*. IN: C. 2011.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, ano XX, no 68, Campinas-SP: CEDES, 2000.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008

PACHECO, J. A.; SEABRA, F.; MORGADO, J. C.; van HATTUM-JANSSEN, N. *Avaliação Externa*. Para a referencialização de um quadro teórico

sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. Porto: Porto Editora. 2014.

ROLDÃO, M. C. *Um currículo de currículos*. Portugal. Edições Cosmos, 2012.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Ed. Atlas, 1992.

- LXXV -

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM ESCOLAS DE DIAMANTINA: AÇÕES, INTERVENÇÕES E DESAFIOS

Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa - UFVJM (Brasil)

Luan Manoel Thomé - UFVJM (Brasil)

INTRODUÇÃO

Desde as últimas décadas do século XX, vem ocorrendo grandes debates em torno das reformas curriculares, principalmente no que se refere as “Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado” em cursos de formação de professores. No esteio das reflexões, Zeichner¹²⁴, apresentou trabalhos sobre o tema, na Conferência Nacional de Estágios, ocorrida em 1986, em Geelong, na Austrália no qual expôs algumas dificuldades encontradas em sua experiência como coordenador de estágio em educação, que vão desde as questões estruturais, administrativas e organizacionais, à questão curricular (PIMENTA. 2014, p. 25).

Alguns anos mais tarde Pimenta (2014) faz uma aproximação similar à de Zeichner, esse autor desenvolveu uma análise em torno do “estado de arte” do estágio, retomando alguns pontos nevrálgicos e assinalando algumas características dos programas de estágio em universidades brasileiras. Das características dadas por Pimenta (2014, p. 28) destacamos: a) a falta de uma clara fundamentação teórica dos projetos de estágio em universidades; b) a

124 Coordenador de estágio em educação da Universidade de Winconsin-Madison, o autor apresentou um trabalho sobre estágio na Conferência Nacional de Estágios, ocorrida em 1986, em Geelong, na Austrália.

predominância dos aspectos organizacionais sobre os curriculares, que se manifesta em alguns pontos insuficientes de boa parte dos projetos de estágio: pouca atenção aos conteúdos de aprendizagem; sistema de avaliação superficiais; sistema de coordenação e supervisão marginais no processo e muito heterogêneos em sua abordagem, falta de integração curricular do estágio com as demais disciplinas da carreira; c) protocolos de colaboração interinstitucional confusos e destoantes e, d) predominância de aspectos emocionais na forma como os estudantes visualizam e vivem sua experiência durante o estágio, além de questões estruturais, organizacionais e da ordem dos recursos.

A preocupação com o estágio supervisionado tem origem desde a década de 30, com a criação dos cursos superiores de licenciatura, cuja definição foi explicitada em 1939 com a instituição do regime de curso de Didática, então Escola Normal.

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 1961 e 1996 e a Lei Federal 5692/71 exigiu a formação de professores de prática de ensino, componente mínimo curricular dos cursos de licenciatura na forma de estágio supervisionado, são consideradas referenciais quanto a regulamentação dos cursos de formação de professores.

O ideário em torno do Estágio Supervisionado ligou-se a um momento histórico em que se acreditava que esta atividade fosse concebida como um espaço privilegiado na luta da melhoria na formação de professores e, conseqüentemente, seria atingido melhorias qualitativas do ensino.

Os cursos de formação de educadores durante o século XX fundamentava-se na concepção epistemológica da racionalidade técnica, isto é, teoria de um lado e prática do outro, configurando-se uma relação de subordinação das disciplinas pedagógicas – consideradas as disciplinas práticas em detrimento das teóricas consideradas científicas. Além disso, o paradigma do ciclo tradicional dos estágios: observação/ participação/ regência, afirmava esta dicotomia entre teoria e prática, isto é, teoria é teoria, prática é prática.

As preocupações da articulação da teoria com a prática nos cursos de licenciaturas foram refletidas na LDB, pareceres, diretrizes e outros documentos oficiais. O Parecer nº 09/2001 e a Resolução nº 01/2002 no Conselho Nacional de Educação, instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior.

O Conselho Nacional de Educação na resolução de 19 de fevereiro de 2002 traz em seu primeiro artigo:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico, científico-culturais...

Nesse artigo da resolução do CNE percebemos como há uma preocupação de promover a junção da teoria com a prática, em atividades voltadas para práticas de ensino nas escolas e o estágio nas licenciaturas.

A educação é uma prática, intencionada pela teoria, por isso o estágio é de suma importância no processo de formação de professores, ele faz parte de todas as disciplinas percorrendo o processo formativo desde o início, ele pode servir de espaço de projetos interdisciplinares, ampliando esta compreensão. O Parecer número 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, define o Estágio Curricular como:

[...] um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino-aprendizagem que, 14 tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Nas reflexões de Pimenta e Lima (2006) o estágio deve oportunizar uma aproximação do licenciando com sua realidade profissional, o contato com o campo de estágio provoca nos alunos da licenciatura, uma série de questionamentos a respeito de sua profissionalização, dos dilemas e desafios quanto à regência.

Diante disso, percebemos a importância do estágio curricular proporcionar aos licenciandos conhecimentos teóricos sobre a prática que sustentam o saber docente e momentos de reflexões e diálogos a fim de preparar o estagiário para intervir na realidade.

Nesse estudo inicialmente buscamos identificar as características da Prática de Ensino como componente curricular e a disciplina curricular Estágio Supervisionado de ensino em Ciências e Biologia se configuram na organização do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFVJM, como campo de conhecimento e espaço de formação durante o Estágio Curricular. Esta primeira parte da pesquisa foi desenvolvida em 2012¹²⁵, com estudantes do 7º e 8º períodos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFVJM/Diamantina-MG e apresentamos abaixo algumas reflexões.

O trabalho realizado por Silva e Santos (2012) apontam que no Curso de Licenciatura de Ciências Biológicas da UFVJM, as questões do Estágio sempre foram marcadas pela problemática relação entre teoria e prática, que no entendimento dos pesquisadores, foi equacionada com a seguinte pergunta: que lugar ocupa a Prática de Ensino e a disciplina de Estágio Supervisionado dentro dos Currículos da Licenciatura no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas? (SILVA & SANTOS. 2012, p. 13).

Conforme resultados da pesquisa de Silva e Santos (2012) a proposta pedagógica do Curso de Ciências Biológicas, o componente “Prática de Ensino” é ministrado na forma de disciplinas denominadas Laboratório de Ensino em Ciências Biológicas (I, II, III e IV), Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia. Estrutura e Funcionamento da Educação, Seminários I e II, Psicologia da Educação, Metodologia do Ensino e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, perfazendo uma carga horária de 1.000 horas.

125 Parte desse trabalho foi realizado pelos acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas, sendo Alline Christiane da Silva e Thiago Souza Santos, intitulado: CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO POR ALUNOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Campus de Diamantina, sob a orientação de Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa.

Durante todo o curso de Ciências Biológicas os licenciandos se deparam com essas disciplinas, mas não as percebem como disciplinas da Prática de Ensino, dão enfoque apenas nas de Laboratório de Ensino (I, II, III, IV) e Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia, como percebido nos resultados da pesquisa.

A disciplina de Laboratório de Ensino em Ciências Biológicas é desenvolvida no decorrer do Curso numa sequência de 04 (quatro) módulos, o primeiro deles no 4º período e o último, no 7º período. Essa disciplina é de responsabilidade dos vários docentes do curso e tem um planejamento geral na sequência dos módulos definido pelo colegiado do curso.

Essa sequência de módulos, cada qual com o seu professor responsável além dos colaboradores constitui em um processo que envolve os licenciandos em prática (s) pedagógica (s) e em pesquisa sobre a prática ou sobre aspectos/elementos da (s) prática (s) desenvolvida (s). Tem ementa aberta e, como objetivo principal, a discussão de temas e a proposição de ações pedagógicas vinculadas a uma das disciplinas de conhecimento específico que o aluno já tiver cursado.

Nessas disciplinas com enfoque principalmente teórico, o licenciando tem a oportunidade de conhecer o histórico da educação, as políticas públicas para a educação, as concepções de ensino e aprendizagem, as teorias de aprendizagem, bem como as diferentes metodologias de ensino de ciências naturais, diferentes formas de trabalhar os conteúdos, entre outros, e só ao final do curso, no estágio supervisionado, que esses acadêmicos têm a oportunidade de trabalhar na prática o que aprenderam na teoria.

Percebe-se que nessa estrutura, predomina-se o que Cury (2009) chama-se de Currículo 3+1, ou seja, as disciplinas de formação científica nos primeiros períodos do curso e de formação profissional nos últimos períodos do curso. É no curso de licenciatura e com a prática que os licenciandos poderão ter a oportunidade de conhecer a sua área de atuação futura, e somente colocando-se em contato com o fenômeno do estágio e vivenciando-o, é que se poderá conhecê-la.

O Estágio Supervisionado é ofertado no 7º e no 8º período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFVJM, totalizando uma carga horária total de 405 horas, sendo 195 horas no estágio de ensino em ciências e orientação para a prática profissional I no 7º período e 210 horas no Estágio de Ensino em Biologia e Orientação para a Prática profissional II. No entendimento dos/as licenciandos/as, “ a participação no Estágio é o momento em que têm um

contato mais efetivo com a sala de aula, na qual ajuda no desenvolvimento de projetos junto a sua professora regente e/ou com um colega estagiário”. (Depoimento de Ana¹²⁶, estagiária do 7º Período do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFVJM, 2012)

E, por fim, a regência é a última etapa do estágio onde os discentes apresentam alguns desconfortos, Silva e Santos (2012) nos diz que os “[...] licenciandos consideram mais complicada, a regência, na qual o acadêmico descobre-se no papel de professor, e onde tem a oportunidade de conhecer melhor sua profissão.”

No desenrolar da pesquisa, encontramos entre os estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, depoimentos que destacam a importância da prática de ensino para a sua formação como professores, da aproximação que tiveram com a pesquisa em educação, com o cotidiano escolar, com as formas de atuação dos professores regentes durante a prática docente, bem como a compreensão da complexidade da relação professor-aluno.

Como segunda parte da investigação, buscamos identificar e analisar metodologias de ensino desenvolvidas pelos estagiários bem como as contribuições dos conteúdos de aprendizagem abordados na escola de educação básica para a aprendizagem dos estudantes da escola, durante o estágio supervisionado, dando continuidade a esse trabalho, ocorrendo no segundo semestre de 2015.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa foi adotada com o objetivo de identificar como os conteúdos abordados e as metodologias de ensino desenvolvidas pelos estagiários contribuíram para a aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental e médio, em escolas campo de estágio.

¹²⁶ Nome fictício designado a estagiária participante da pesquisa intitulada: Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: ações, concepções e desafios, 2012)

Segundo Lüdke e André (1986, p. 11) a pesquisa qualitativa permite a aproximação da realidade, tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados que são predominantemente descritivos. Em razão da natureza do presente estudo e dos objetivos propostos, a abordagem qualitativa foi a mais adequada para a análise dos dados.

Godoy (1995) corrobora com Lüdke e André, quando afirma que, esse tipo de pesquisa “[...] ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. (GODOY, 1995, p. 21)”. A pesquisa qualitativa possibilita uma profunda compreensão do fenômeno estudado, uma vez que destaca características que muitas vezes não são percebidos pela pesquisa quantitativa.

Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários semiestruturados, ele parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa. Dessa maneira, os dados qualitativos segundo Gibss (2009, p. 17) são essencialmente significativos, mas, mais do que isso, mostram grande diversidade. Segundo o autor, eles não incluem contagens e medidas, mas sim praticamente qualquer forma de comunicação humana – escrita, auditiva ou visual [...].

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada em 05 escolas públicas de educação básica de Diamantina-MG, escolas campo de estágio, sendo os questionários aplicados a 106 jovens do ensino médio (Estágio de ensino em Biologia) e 100 jovens do ensino fundamental, do 8º e 9º ano, (Estágio de ensino em Ciências).

O questionário continha questões abertas e fechadas que se dividiam em três categorias. No primeiro bloco havia questões fechadas que se referiam aos dados gerais dos estudantes: gênero, idade. No segundo bloco os alunos deveriam responder se os estagiários consideravam os conhecimentos prévios dos estudantes do ensino fundamental e médio, que tipo de atividades práticas e metodologias os estudantes desenvolviam durante o estágio e no terceiro bloco deveriam apontar quais os conteúdos trabalhados com os estudantes naquele período de estágio e que contribuíram para a sua aprendizagem.

Quanto ao gênero e idade:

Foram entrevistados 106 alunos do ensino médio, sendo vinte (20) do gênero masculino e setenta e cinco (75) do gênero feminino e onze (11) alunos não colocaram a qual pertencia, compreendendo uma faixa etária entre 15 e 18 anos. No ensino fundamental, 100 alunos responderam ao questionário, sendo quarenta e quatro (44) do gênero masculino e cinquenta (50) do gênero feminino e seis (06) não identificaram. A faixa etária compreende entre 13 a 14 anos.

Quanto aos conhecimentos prévios considerados pelos estagiários ao desenvolver um conteúdo no ensino fundamental:

Dos 100 estudantes do ensino fundamental que participaram da pesquisa, 94 deles responderam que os estagiários consideram os conhecimentos prévios ao introduzir um conteúdo de ciências e 06 responderam que não consideram os conhecimentos prévios. Quanto a utilização de atividades e metodologias diversificadas, 45 estudantes responderam que a maneira como os estagiários atuam, favorecem e despertam a curiosidade dos alunos, 37 responderam que os estagiários utilizam imagens para exemplificar os conteúdos e 18 estudantes afirmam que os estagiários trabalham com o conteúdo de forma contextualizada.

Quanto aos conhecimentos prévios considerados pelos estagiários ao desenvolver um conteúdo no ensino médio:

Dos 110 estudantes do ensino médio, participantes da pesquisa, 96 deles responderam que os estagiários consideram os conhecimentos prévios ao introduzir um conteúdo de Biologia e 14 responderam que não consideram os conhecimentos prévios. Quanto a utilização de atividades e metodologias diversificadas, 48 estudantes responderam que a maneira como os estagiários atuam, favorecem e despertam a curiosidade dos alunos, 23 responderam que os estagiários utilizam imagens para exemplificar os conteúdos e 27 estudantes afirmam que os estagiários trabalham com o conteúdo de forma contextualizada.

Percebe-se que nas turmas do 7º e 8º anos do Ensino fundamental há uma preocupação por parte dos estagiários de organizar as atividades do estágio considerando do cotidiano dos estudantes, o que corrobora com Pabis (2012, p. 02) quando o mesmo afirma que ao trabalhar com a didática, metodologia do

ensino e estágio nos cursos de licenciatura, deixam claro que uma das atribuições do professor é o planejamento das ações que vai desenvolver.

Nestes mesmos livros encontramos que todo planejamento deve ser precedido do diagnóstico da realidade dos alunos e que toda ação educativa só produzirá melhores resultados se for desenvolvida com base no conhecimento da realidade do aluno.

Pabis (2012, p. 02) ainda afirma que o processo de formação:

[...] passa pelo processo de letramento, do cálculo, da interpretação. Almeja-se uma escola que desenvolva uma prática que oportunize a apreensão dos conhecimentos. Apreender, isto é, apropriar-se dos conhecimentos trabalhados em sala de aula e utilizá-los na vida cotidiana, seja no trabalho ou em outros espaços em que estiver inserido.

Nesse sentido, os estagiários devem possibilitar aos estudantes do ensino fundamental e ensino médio, nas escolas campo de estágio, por meio da regência, atividades significativas que possibilitem a problematização, contextualização e aplicação de conhecimentos, tornando a aprendizagem significativa e contextualizada.

Quanto às atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as em turmas do ensino fundamental:

Dos 100 estudantes participantes da pesquisa, 54 estudantes responderam que os/as estagiários/as utilizam vídeos para ensinar ciências. 22 estudantes apontam que os/as estagiários/as desenvolvem atividades práticas em sala de aula e experimentais nos laboratórios de Ciências. 09 estudantes relataram que utilizam simulações, e 15 estudantes afirmam que os estagiários aplicam exercícios como estudo dirigido a partir dos conteúdos trabalhados em ciências.

Quanto às atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as em turmas do ensino médio:

Dos 110 estudantes do ensino médio, participantes da pesquisa, 38 estudantes afirmam que os estagiários aplicam exercícios a partir dos conteúdos trabalhados em biologia conforme as áreas de conhecimento desenvolvidos nas provas do ENEM. 17 estudantes responderam que os/as estagiários/as utilizam vídeos para ensinar biologia. 29 estudantes apontam que os/as estagiários/as

desenvolvem atividades práticas em sala de aula e experimentais nos laboratórios da escola, 15 estudantes relataram que utilizam simulações. 25 estudantes não responderam a esta questão.

As atividades práticas são uma forma de trabalho do professor, que podem ser estudo do meio, experimentação, visita com observações, entre outras, são fundamentais para o ensino de Ciências.

No ensino fundamental, os estudantes apontam que os vídeos contribuíram nas aulas, como vivemos em uma era digital uma parcela dos estagiários utilizou alguns vídeos para ilustrar os conteúdos, os estagiários observaram que os alunos se interessam por aulas que são utilizados vídeos, os jovens de hoje nascerem nessa cultura midiática, estão acostumados com essa nova linguagem.

Além dos vídeos, outras aulas foram desenvolvidas pelos estagiários, tais como atividades práticas e experimentais, simulações e estudos específicos acerca do conteúdo, o que possibilita aliar o conteúdo ministrado em sala de aula como outras formas diferenciadas de aprendizagem.

Para os estudantes do ensino médio foi recorrente afirmar que os estagiários trabalharam com conteúdos e questões do formato do ENEM. Por outro lado, responderam que os/as estagiários/as desenvolveram atividades experimentais, aulas demonstrativas e simulações.

Os PCNs de Ciências Naturais indicam que são procedimentos fundamentais para o ensino da área aqueles que permitem a investigação, a comunicação e o debate de fatos e ideias, possibilitados pela observação, experimentação, comparação, estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos.

Do mesmo modo, os PCNs valorizam atitudes que, na ótica do presente estudo, podem ser trabalhadas nas atividades práticas, como: o incentivo à curiosidade, o respeito à diversidade de opiniões, a persistência na busca de informações e de provas obtidas por meio de investigação (BRASIL, 2000).

Quanto ao favorecimento da aprendizagem dos estudantes da escola campo de estágio:

Quanto a metodologia que facilita a aprendizagem do aluno tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, os alunos apontaram que os estagiários ao combinar palavras e imagens, desenvolver atividades práticas,

trabalhar com vídeos e aulas expositivas dialogadas, contribuem para a formação e aprendizagem na escola. Estas atividades se tornam mais significativas o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos conteúdos mais recorrentes durante as regências dos estagiários:

Os estudantes do ensino médio e ensino fundamental das escolas campo de estágio, elencaram conteúdos que foram desenvolvidos durante as regências dos estagiários, conforme quadro abaixo.

	Conteúdos mais recorrentes nas regências de Ciências	Número de Recorrência
1°	Corpo Humano	58
2°	Meio Ambiente	42
3°	Zoologia	24
4°	Átomo	21

	Conteúdos mais recorrentes nas regências de Biologia	Porcentagem
1°	Zoologia	28
2°	Corpo Humano	25
3°	Genética	23
4°	Meio Ambiente	14

Tanto no ensino fundamental quanto no médio os conteúdos de zoologia, corpo humano e meio ambiente foram recorrentes. Observa-se que conteúdos voltados para a química e física foram os menos citados. Lima e Vasconcelos (2006, p. 397), “consideram que os assuntos mais difíceis de abordar

são os temas ligados à Física e Química, e como os assuntos que mais despertam a atenção de seus alunos os temas de sexualidade e meio ambiente”.

CONCLUSÃO

Há grande interesse por parte dos estagiários do curso de ciências biológicas da UFVJM para que aulas diferenciadas sejam executadas, tais como: atividades práticas e experimentais, vídeos, jogos educativos e materiais lúdicos confeccionados que podem contribuir para o ensino de ciências e biologia.

Ao identificar o modelo didático pessoal dos estagiários e o conhecimento profissional que orientou as primeiras experiências como professores, os dados coletados forneceram subsídios importantes para investigar as aprendizagens significativas ocorridas em seu processo formativo, bem como, avaliar as atividades docentes desenvolvidas durante o estágio.

Vale ressaltar que, conforme Lima e Vasconcelos (2006, p. 397) “o professor de Ciências enfrenta uma série de desafios para superar limitações metodológicas e conceituais de formação em seu cotidiano escolar”. Por isso o estágio deve possibilitar aos discentes do curso de ciências biológicas a superação desses desafios, pois ser professor é algo desafiador.

Sobre a importância da escola receber estagiários, os alunos consideram ser necessário, pois as estratégias desenvolvidas pelos estudantes favorecem a aprendizagem, principalmente no desenvolvimento de aulas formais e não formais contribuindo para sua formação, além da experiência de estágio ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores, contribuindo com o fazer profissional de cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara Plena. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia*. Resolução n.1, Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf acesso em 01 de Junho de 2016.

_____. Conselho Nacional de educação. *Resolução CNE/ CP 2/2002* de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> acesso em 01 de junho de 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf> acesso em 10 de Junho de 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares: Ciências Naturais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf> acesso em 10 de Junho de 2016.

_____. Planalto. *Lei 9.131*, de 24 de novembro de 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm anesso em 05 de junho de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. *CP 1/2002* de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf acesso em 05 de junho de 2016.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206p.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais*. In: Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, Maio/Junho 1995, p. 20-29. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/.../36944 acesso em 11 de Maio de 2016.

KRASILCHIK, Myriam. *Prática de Ensino de Biologia*. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LIMA, Kênio Erithon Calvacante. VASCONCELOS, Simão Dias. *Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 397-412, jul./set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a08v1452> acesso em maio de 2016.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PABIS, Nelsi Antonia. *Diagnóstico da realidade do aluno: Desafio para o professor no momento do planejamento e da prática pedagógica*. IX ANPED SUL: Seminário de

Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em:
http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Didatica/Trabalho/05_31_14_1867-6463-1-PB.pdf acesso em maio de 2016.

PIMENTA, Selma. O estágio na formação docente: unidade entre teoria e prática? Cortez Editora, 2014.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e Docência*. São Paulo. Cortez Editora. 2004.

SILVA, Alline C., SANTOS, Thiago S. COSTA, Maria P. Socorro Lima. Concepções sobre a prática de ensino e estágio supervisionado por alunos licenciandos em ciências biológicas da UFVJM-Diamantina-MG. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Biológicas da UFVJM, orientadora Prof^a Dr^a Maria P. Socorro Lima Costa, 2012.

- LXXVI -**A UNIVERSIDADE VAI À ESCOLA PÚBLICA: A EXPERIÊNCIA DO GPEFORP COM PESQUISAS, DEBATES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE**

Maria do Socorro Castro Hage
Rafael Silva Patrício

INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas e Formação Docente: um enfoque interdisciplinar – GPEFORP, tem desenvolvido desde 2010 diferentes ações de estudos e pesquisas em escolas públicas no Município de Igarapé- Açu, objetivando inserir os acadêmicos dos cursos de licenciatura do Campus X, da Universidade do Estado do Pará- UEPA, no cotidiano das escolas, assim como também proporcionando momentos de discussão, estudos, pesquisas e produção teórico-prática das ações pedagógicas desenvolvidas nestes espaços.

Embora o Grupo tenha focado suas pesquisas neste Município, já temos desenvolvido algumas ações também nas escolas públicas de educação infantil no Município de Moju, a partir do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), onde coordenamos o Sub-Projeto intitulado “Qualificação e Redimensionamento das práticas pedagógicas dos professores da educação infantil no Município de Moju”, uma vez que os 21 alunos bolsistas do projeto são integrantes do GPEFORP e que além das ações nas escolas como bolsistas participam das reuniões, discussões e dos Eventos do Grupo de Pesquisa.

O GPEFORP tem procurado, durante esses anos, inserir em seu meio acadêmicos de outros Campi da Universidade, como o Campus de São Miguel do Guamá e o de Vigia, configurando-se assim numa ação efetiva e interdisciplinar, buscando contemplar e inserir os alunos de diferentes Cursos no universo da pesquisa, nos debates sobre formação de professores e de currículo,

proporcionando também à eles a condição de organizadores dos Eventos e coordenadores de oficinas, etc.

Com a atuação efetiva do referido Grupo nesses espaços, consideramos ainda que os desafios de se fazer pesquisa no interior da universidade e fora dela, ainda são visíveis, pois esta prática perpassa pela busca de uma formação de acadêmicos que sejam capazes de experimentar, ousar e refletir sobre suas próprias intervenções de maneira crítica e competente no cotidiano escolar.

A articulação teoria e prática; a incorporação da ciência no cotidiano de sala de aula de forma dialógica e contextualizada nos faz conceber os educandos como sujeitos e produtores de conhecimento; e a incorporação no processo da alfabetização das contribuições das diferentes áreas do conhecimento: matemática, linguagem, geografia, história, ciências, arte, informática, etc.; são indicativos da necessidade de se implantar um estudo permanente de investigação no campo da ação e formação dos professores das escolas públicas que hoje estão atuando junto a estes educandos.

Cunha (2005, p.67) afirma que:

Na utilização da pesquisa como recurso da aprendizagem, uma das grandes dificuldades do aluno/pesquisador ficam por conta da grande inexperiência com o tipo de trabalho; das leituras que precisam fazer; do fato que precisam “correr atrás” das informações e fazer suas próprias elaborações e, principalmente, da dificuldade que têm em “pôr as ideias no papel”.

Neste sentido, a pesquisa deve surgir para os alunos/pesquisadores como uma necessidade. Necessidade esta, que segundo Freire (1997) é a de querer conhecer o que ainda não se conhece, pela procura de se questionar e intervir na realidade de forma mais crítica, rigorosa e metódica.

Esteban (2002) nos auxilia nesta discussão, defendendo que é na pesquisa, na inserção cotidiana e nos diferentes espaços educativos, que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios dos dilemas desafios que podem ser enfrentados.

Considerando que nossos acadêmicos do curso de pedagogia, matemática, geografia, entre outros, em sua grande maioria, atuarão como professores em escolas públicas, em diferentes níveis e modalidades de ensino, principalmente os que se formam e residem nos Municípios de nosso Estado, é

importante ressaltar que a sua formação seja permeada pela pesquisa, que haja uma preocupação em motivá-los para este aspecto no seu processo formativo

Entendemos assim, que historicamente a formação do professor seguiu um modelo normativo e técnico, a partir da concepção de escola como modeladora de comportamentos, na qual o professor sempre foi visto com técnico executor de rotinas, agente isolado das decisões e soluções de problemas, como mero transmissor de conhecimentos.

Atualmente, esta concepção tem sido substituída por outra, que percebe o professor como agente que pode refletir sobre sua própria prática, como forma de redimensioná-la.

Sabemos, no entanto, que o grande desafio posto ainda hoje é a busca incessante da formação de um professor pesquisador, que possa ter condições de responder à necessidade de autonomia e de responsabilidade profissional.

Além da formação do professor do professor, outro aspecto importante nesse processo é a discussão sobre currículo, uma vez que este está intimamente relacionado à qualificação do profissional da educação. Segundo Moreira (2001) a organização curricular numa perspectiva crítica e processual, necessita viabilizar uma formação ampla e significativa sobre o ato de educar e seu papel hoje, oferecendo ao profissional uma qualificação que lhe possibilite a construção de uma consciência crítica relacionando a teoria e a prática.

Na concepção de Freire (1997), na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. A prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Com base nestas reflexões compreendemos, em primeiro lugar, a importância de o professor superar a dicotomia entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, entre a educação e o ensino, como necessidade de transformar-se em pesquisador de sua prática, já que essa atitude acentua seu compromisso com o avanço do conhecimento e com o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Nesse contexto, vale a pena ressaltar que as reflexões sobre currículo devem incluir, necessariamente, reflexões sobre o professor e sua prática, pois:

Se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que professores e alunos constroem e reconstróem conhecimentos, se cabe ao professor participar

ativamente no processo de planejar e desenvolver tais experiências, não ocorre desenvolvimento curricular se não ocorrer simultaneamente o desenvolvimento do professor e, com ele, o aperfeiçoamento das práticas escolares. Logo, não se pode pensar currículo sem se pensar o professor e sua formação. (MOREIRA, 2001, p.03).

Com base nesse ponto de vista, entende-se que um professor como mero ensinador e transmissor de conteúdos já não tem mais espaço nesta sociedade globalizada e atual. Necessita-se de um sujeito, enquanto ser histórico e social, que tenha uma visão de conjunto, das potencialidades e problemas que cercam a realidade em que atua. Da importância de planejar suas ações pedagógicas, da possibilidade de rever e redimensionar sua prática, de repensar os conteúdos ensinados e perceber a sua importância e significado na vida dos alunos.

No que diz respeito à formação do professor/pesquisador, entende-se que a pesquisa ainda se configura como algo distante da qualificação deste profissional, contribuindo para uma não visualização do ser pesquisador como componente da especificidade de ser professor. Em muitos casos, o conhecimento profissional é visto como de pouca utilidade prática, talvez pelo fato de existir uma ruptura entre pensamento e ação, teoria e prática, universidade e vida cotidiana.

A concepção dos professores, em geral, referenda a pesquisa como algo isolado da prática, como sendo desvinculado da ação, restrito apenas a certas categorias – os especialistas. Isso se concretiza por meio de arquiteturas curriculares carentes de uma prática mais efetiva de pesquisa, em que o aluno que está em processo de formação possa ter contato com o ambiente escolar, com as complexidades reais que lhes é natural.

O professor que não utiliza a pesquisa no seu fazer pedagógico ignora o quanto a sua história, a sua ação docente, reflete ele próprio, ou seja, é necessário frisar que o professor muitas vezes não se concebe um profissional pesquisador, porque sua concepção de docência não incorpora o ato de pesquisar, o olhar investigador sobre a realidade que se apresenta.

Segundo Menezes (2009) práticas educativas mais coerentes com o contexto escolar e social atuais, e também mais eficazes, exigem um repensar, uma reflexão crítica sobre os discursos, sobre os conteúdos escolares (currículo), as relações, os diferentes aspectos do cotidiano escolar.

Assim, um processo de formação com base na pesquisa pode, ainda, auxiliar o professor a se constituir como sujeito capaz de produzir conhecimentos

sobre o seu trabalho e de protagonizar processos de transformação da prática. É necessário também entender que o ensino e a pesquisa são dois processos que devem ser imbricados na ação do professor, o que vai lhe garantir o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

A partir destas reflexões, é importante ressaltar a união indissociável de teoria e prática como um aspecto que deveria permear todas as disciplinas que compõem a estrutura curricular dos cursos de graduação.

Neste sentido, Nunes (1995, p. 152) vem contribuir com esta discussão ao afirmar que:

Como princípio considerado essencial para viabilizar as atividades de pesquisa como elemento estruturante de seu processo de ensino, numa vinculação recíproca, tal atividade de pesquisa é considerada a via propulsora da indissociabilidade da relação teoria e prática. Em síntese, as atividades de pesquisa consolidariam a relação teoria e prática e tal relação seria detonadora de elementos da prática social indispensáveis ao desenvolvimento das atividades de pesquisa. Nesta perspectiva a relação teoria e prática seria o ponto de inserção de produção de conhecimento crítico e criativo e o elemento de aproximação do referido curso da realidade educativa paraense.

Teoricamente, tal entendimento tenta romper com as habituais práticas de formação de professores que, mediante uma estrutura curricular propedêutica, segmentam e hierarquizam a relação teoria e prática, colocando para as disciplinas de Prática de Ensino ou Estágios Supervisionados, situados via-de-regra ao final da trajetória curricular, a responsabilidade de associar teoria e prática.

Assim, essa característica da relação teoria e prática, é fundamental para entendermos sua importância na formação de professores pois, segundo Freire (1997), a realidade social não é monolítica, pronta e acabada; ao contrário, ela é histórica e socialmente produzida. Cabe a nós, educadores, sabermos como construir elementos de ação teórica e prática, a serviço da produção de uma sociedade consentânea com nossos ideais de justiça social e de solidariedade humana.

Entende-se, desta forma, que a capacidade do professor de produzir na reflexão sobre a prática uma ação diferente daquela idealizada teoricamente depende, sobretudo, de sua formação teórico-metodológica.

Novamente Nunes (1995, p. 155), vem auxiliar nesta reflexão, ao defender o seguinte ponto de vista:

A indissociabilidade entre teoria e prática não é um ato mecânico, não é justaposição de tarefas a serem cumpridas de um lado: pensar elaborar e refletir e, de outro: agir, executar, fazer, ir a campo “contemplar”, “observar” dada realidade para descrevê-la sem relação com um arcabouço teórico que dê embasamento e direcionamento para estas atividades. Ou seja, conhecimento não se adquire olhando, contemplando, exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto que, por sua vez, é fenômeno universal.

Um curso de formação de professores deve, então, assegurar a qualificação e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades em seus alunos formandos, que lhes permitam iniciar suas carreiras com um mínimo de condições pessoais de formação.

Esta afirmação ancora-se na ideia de que a formação do professor, que tem como base a aliança entre teoria e prática, dá-se num processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino, à aprendizagem, destacando-se nesse processo, a importância da pesquisa, do currículo e da práxis.

O percurso de formação deste profissional deve tomar como referência a prática concreta das escolas, evitando a defasagem entre os saberes privilegiados do interior das universidades e os saberes que emergem das práticas cotidianas das escolas.

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento, interpretação de situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em situações para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estritas relações. (IMBERNÓN, 2000, p.40).

Ao pensar um novo enfoque para a formação do professor, pressupõe-se o docente como sujeito de conhecimentos e que produz saberes, baseando-se no entendimento de que o desenvolvimento profissional decorre também da reflexão docente diante das situações vividas na sala de aula, e para as quais se precisa definir posturas pedagógicas concretas e significativas.

As diferentes situações de sala de aula possibilitam e podem motivar uma reflexão docente acerca do ato pedagógico, ampliando, ainda, a percepção dos problemas, das limitações e das possibilidades da prática, encaminhando o professor na construção de ações, estratégias e conhecimentos específicos, de forma a responder às exigências que a realidade demanda.

Nesta perspectiva é interessante perceber que o professor está inserido no contexto de sua própria formação, num processo de reelaboração dos saberes em confronto com sua prática vivenciada. Assim, esses saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. É importante que o professor descreva o que faz, revisando sistematicamente suas atividades, buscando e identificando a fundamentação teórica que embasa a sua prática, o que propicia a transformação e a ressignificação de sua ação pedagógica.

A profissão docente vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre o seu fazer pedagógico. Com base nesses pressupostos temos a clareza de que refletir sobre a formação do professor pesquisador acaba por nos levar a uma análise desta formação, da concepção de currículo aliada a uma relação entre a teoria e a prática, como elementos fundantes deste processo.

Nesse sentido, podemos afirmar que a efetiva participação dos acadêmicos da Universidade do Estado do Pará, nos Grupos de Pesquisa, possibilitará uma maior condição de vivenciar, de debater, de estudar e refletir sobre importantes temáticas como a formação docente e o currículo, assim como também dará condições para estes alunos de construir seu olhar investigativo sobre a realidade da escola pública como forma de se qualificar como um futuro profissional, mais comprometido, mais responsável e mais consciente dos problemas, dos desafios e possibilidades de mudança e principalmente de seu papel como educador num contexto diferenciado e com características próprias da realidade das escolas públicas dos Municípios do Estado do Pará.

Assim, a Universidade vai à escola pública, não para fiscalizar ou criticar o seu contexto, o seu cotidiano, mas principalmente para contribuir com o debate sobre a formação, sobre as questões curriculares e as práticas pedagógicas que ali são desenvolvidas.

Esperamos assim que os alunos/pesquisadores tenham uma formação permeada pela pesquisa, pela reflexão sobre as questões curriculares e pelo olhar investigador da realidade atual, e que sua efetiva inserção na Universidade e no Grupo de Pesquisa possa respaldar seu olhar e sua ação no espaço da escola pública, considerando principalmente nesse processo a relação teoria e prática, aspectos importantes e necessários na formação do futuro profissional de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo, Cortez, 2004.

BRITO, Antonia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, José Augusto & CARVALHO, Marlene Araújo. *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez et all. Lisboa, Porto, 1996.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1980.

FELDMANN, Marina Graziela (org.). *Formação de Professores na Contemporaneidade*. São Paulo, Editora SENAC, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Nascisa. Porto Editora 1999.

MENEZES, Maria Aparecida de. *Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores*. São Paulo, Editora SENAC, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 2001.

TARDIF, Mauricio. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, Educa, 1993.

- LXXVII -

HISTÓRIAS DE VIDA DE UMA PROFESSORA DO TIMOR LESTE: NARRATIVAS DO SENTIR E VIVER NA LUTA E LABUTA

Maria Evangelina da Silva dos Santos – UNILAB (Brasil)

Jacqueline Cunha da Serra Freire – UNILAB (Brasil)

INTRODUÇÃO

O artigo *Histórias de vida de professora do Timor Leste: narrativas do sentir e viver na luta e labuta* sintetiza memórias da constituição da profissionalidade de uma professora daquele pequeno país asiático irmanado com o Brasil principalmente pela língua e cooperação internacional.

O Timor Leste tem no Brasil um dos importantes parceiros internacionais no processo de reconstrução do país com a Restauração da Independência em 20 de maio de 2002. Situado na fronteira do Sudeste Asiático com a Oceania, configura-se atualmente como um dos países mais jovens do mundo e reconhecidamente tem investido na educação superior para formação de quadros nacionais nas diversas áreas do conhecimento.

História de vida como narrativa que presentifica a memória é aqui referenciada teórico-metodologicamente em Goodson (2015, p. 13) ao conceber que o “... estudo da vida das pessoas inserem-se num contexto mais amplo das relações, conveniências e provisões sociais”. O autor argumenta que as narrativas possibilitam a compreensão da construção social da subjetividade, se evitarmos que as histórias sejam limitadas pelo nível pessoal e prático, devendo aliar o pessoal e o experiencial a partir de um princípio unificador na narrativa individual, que no caso do presente texto, é o contexto social em que a profissionalidade docente é tecido.

Assim, a perspectiva individualizante de histórias de vida é captada na interseção da narrativa da professora e do contexto político, social e cultural do Timor Leste no tempo em que sua experiência de escolarização, formação, atuação no magistério no país de origem e a diáspora no Brasil para o ingresso na formação inicial em nível de curso de licenciatura em Ciências da Natureza e

Matemática (CNeM) na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Bissaraek é seu nome clandestino dos tempos de luta pela libertação de seu país do jugo estrangeiro, experiência essa vivida ainda na adolescência na década de 1970, época em que Portugal e Indonésia dominaram o Timor Leste no contexto de suas políticas coloniais. Ao longo do trabalho a professora é referida com seu nome de luta por opção própria no decorrer de suas narrativas.

Contemplando relatos orais e escritos, reveladores da (auto)biografia e experiências perpassadas por questões políticas, socioculturais e educacionais, reconhecidamente a história de vida se constitui numa importante fonte para compreensão da prática profissional docente (Nóvoa, 1992).

É ancorado nesses pressupostos que o presente artigo está estruturado em três partes complementares e as considerações finais. Na Introdução é abordada uma visão panorâmica sobre o estudo. Na segunda parte – intitulada *Timor Leste: lutar, resistir, Pátria Livre!* – o contexto político, social e cultural do país é sinteticamente refletido. *Narrativas do sentir e viver na luta e labuta: memórias da vida e da profissionalidade docente* de uma professora timorense é o foco da terceira parte do trabalho. Por último, as considerações finais à guisa de conclusão.

TIMOR LESTE: LUTAR, RESISTIR, PÁTRIA LIVRE!

Vencemos o colonialismo, gritamos:
Abaixo o imperialismo.
Terra livre, povo livre,
Não, não, não à exploração.
(Fragmento do Hino Nacional do Timor Leste)¹²⁷

O fragmento do Hino da República Democrática de Timor-Leste é representativo da luta do povo timorense para romper com o subjugado do colonizador. Portugal dominou o país durante aproximadamente 450 anos, tendo sua independência sido proclamada unilateralmente em 1975.

¹²⁷ Disponível em <http://timor-leste.gov.tl/?p=34>

Em sua análise Cunha (2001) argumenta que na década de 1970 o Brasil estava alheio às questões coloniais que incidiam sobre o Timor Leste, não tendo feito nenhuma menção à situação pela qual passava o pequeno país asiático na XXX sessão da Assembleia Geral da ONU realizada em 1975, ano em que o país declarou unilateralmente a sua independência de Portugal, no dia 28 de novembro, sob liderança da Frente Revolucionária de Timor Leste Independente (FRETILIN).

O alheamento do mundo, inclusive de Portugal que secularmente ocupou o território timorense, favoreceu que a Indonésia invadisse a parte leste da ilha, rebatizando o país de Timor Timur, considerando-a como sua 27ª colônia, inclusive sob o pretexto de proteger os cidadãos indonésios que lá viviam, apoiados pelo governo norte-americano dado o entendimento de que a FRETILIN se constituía numa organização de base comunista.

País montanhoso e de clima tropical, o Timor Leste possui um território de 14.874 km² que abriga uma diversidade cultural e linguística muito expressiva. Detentor de recursos naturais e minerais, a exemplo de ouro, petróleo e gás natural, o país em 2010 possuía uma população superior a 1.130.000 habitantes, com um crescimento demográfico de 3,3% nos últimos anos, sendo que aproximadamente 70% dessa população mora em áreas rurais. (RIZZI, 2010).

A intensa luta pela libertação e independência do Timor Leste até 1975 foi decisiva para a resistência do povo timorense à invasão da Indonésia, país limítrofe com a única fronteira terrestre do Timor Leste, ocorrida em 07 de dezembro desse mesmo ano de sua independência.

O domínio da Indonésia perdurou até 1999, ano em que o Timor Leste passa a ser administrado pela *United Nations Transition Administration in East Timor* (UNTAET), liderada pela Organização das Nações Unidas (ONU) que patrocina um ato de autodeterminação do Timor Leste, determinando com isso a perda de controle do país pela Indonésia, passando a constituir-se como o primeiro Estado soberano no século XXI. Silva (2007) resgata importantes elementos históricos sobre o país, entre outros autores.

Na narrativa de *Bissaraek* as memórias de seu pai, agricultor e membro da FRETILIN em Bazartete Leorema¹²⁸, são marcantes. Orgulhosa da luta do pai pela libertação do Timor Leste, sua infância e adolescência foi no seio familiar sob os cuidados da avó em Bazartete Laudato. No final da década de 1970 migraram para a cidade, ainda no contexto do domínio indonésio. É nesse processo que seu pai é assassinado, sua mãe falece em decorrência de parto e perde quatro irmãos por conta dos rastros da guerra e suas bombas incendiárias que arrasaram aldeias e abalaram a saúde humana.

O Brasil nesse contexto assumiu uma posição de defesa da autodeterminação dos povos, principalmente a partir da segunda metade da década de 1980, em que o fim da Ditadura Militar no país e a assunção da chamada Nova República¹²⁹ reposiciona o país, sua política diplomática e inserção social, motivada não apenas por valores democráticos, mas também por interesses econômicos, potencialidades de cooperação bi e multilateral, entre outros.

É nesse processo que o diplomata brasileiro Sérgio Vieira de Mello assume a condição de Representante Especial da UNTAET em Díli, que implicou na prática em ser o Administrador transitório do Timor Leste entre novembro de 1999 a abril de 2002, contribuindo para a Restauração do País.

Restaurada a Independência, timorenses e a comunidade internacional têm envidado esforços para a reconstrução nacional do país, em que a educação em todos os níveis de ensino e a formação inicial e continuada tem sido importantes pilares da política interna e de cooperação bi e multilateral.

¹²⁸ Subdistrito pertencente ao Distrito de Liquiçá, situado no norte do país.

¹²⁹ Período que historicamente marca a redemocratização do Brasil a partir de 1985, com o fim da Ditadura Militar.

NARRATIVAS DO SENTIR E VIVER NA LUTA E LABUTA: MEMÓRIAS DA VIDA E DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

É nesse contexto político que a história de vida da professora *Bissaraek*, sua trajetória de escolarização, formação e a tecitura de sua profissionalidade foi sendo construída, tendo a luta pela libertação, suas contradições, embates e perdas, conquistas e vitórias como elementos constitutivos de sua identidade, pertencimentos e memórias.

O conceito de profissionalidade docente é abordado por muitos autores. No presente artigo optou-se pela concepção de Sacristán (1995, p. 65) que concebe a profissionalidade como “... expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor”. A opção pela conceituação do autor vem ao encontro do reconhecimento da pertinência de sua abordagem para a compreensão da especificidade da história de vida de *Bissaraek*.

A escolarização a partir dos 7 anos de idade em nível do ensino básico foi marcada por diferentes instituições de ensino católicas geridas pelas Madres Dominicanas e Canossianas. Nos primeiros anos a dificuldade com a língua foi marcante. Falante da língua *Mambae*, os estudos curriculares eram na língua portuguesa. Historicamente sendo a língua portuguesa oficial no país no secular domínio de Portugal, o processo de escolarização em português fazia parte de um projeto educativo e de dominação lusa.

Os conflitos políticos instaurados no país e intensificados após a invasão da Indonésia interromperam a trajetória de escolarização de *Bissaraek* e de timorenses que tiveram acesso à escola até então. A população à época foi dividida entre a cidade e o interior do país. No acirramento dos conflitos, *Bissaraek* evacua para o “mato” em fuga dos combates armados. No seu dizer, a vida foi assim vivida:

Nessa caminhada foram três anos de sofrimento e tudo acabava com a vida da gente, mas nunca desistimos da educação mesmo passando grandes dificuldades. Não tinha materiais como lápis, caneta, livro, cartazes, mas o ensino continuava, nós utilizávamos a casca branca de bambu e o carvão para escrever e ensinávamos os idosos, os adultos e as crianças. Tudo era bem organizado e com muita disciplina. E a luta continuava. (Bissaraek, narrativa de história de vida, 2016).

Os estudos permaneceram interrompidos no pré-secundário à época. A perda dos pais e dos irmãos acentuaram as dificuldades da vida num contexto de conflitos armados. O casamento se fez solução no dizer de *Bissaraek*, que assumiu então a condição de dona de casa.

Nos tempos de domínio indonésio era proibido falar português, o que contribuiu para o português também constituir-se numa língua de resistência contra a invasora Indonésia. Entre 1975 e 1999 foram impostas severas restrições ao uso da língua portuguesa em favor do domínio da língua *malaia* ou *babasa indonésia*, que não foi apropriada por *Bissaraek*, que assumiu a aprendizagem e fluência do *tétum*¹³⁰ ainda nos seus tempos de fuga no “mato”. O *tétum* ainda hoje é a língua nacional do país, sendo a mais falada por sua população.

Em 2002, *Bissaraek* candidatou-se para ser professora, não logrando êxito na prova de português. No entanto, na segunda candidatura teve aproveitamento de 170 pontos, obtendo a nota máxima, tornando-se professora numa escola católica de sua cidade natal. Com os estudos interrompidos e a consequente ausência de formação de professora, inicialmente experienciou três meses de estágio.

A profissionalidade docente de *Bissaraek* foi sendo tecida no processo de observação das práticas pedagógicas da professora da classe que acompanhou no estágio e no cotidiano escolar ao assumir suas turmas.

Entre 2002 e 2005 a docência era compatibilizada com os estudos de língua portuguesa com professores cooperantes de Portugal. Mais uma vez conflitos internos no país interromperam o processo de escolarização e formação, considerando que os professores cooperantes regressaram ao país de origem.

A trajetória de escolarização e formação de *Bissaraek* é retomada a partir de 2008 no Programa de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária em Timor-Leste (PROFEP), desenvolvido pela Coordenação de

¹³⁰ O *tétum* ou *tetun* é uma língua Austronésia, com palavras originadas tanto da língua portuguesa como do *malaio* ou *babasa indonésia*, configurando-se não apenas como uma língua de contato, mas de comunicação.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no quadro da cooperação brasileira no país. Tal formação foi simultânea com a finalização do curso de *Bacharelato* ofertado pelos portugueses, que retornaram ao país após o conflito.

Dezembro de 2010 é um momento marcante na trajetória de formação de *Bissaraek*: obtenção do seu diploma de magistério pelo PROFEP/Capes. Tal momento reveste-se de importância maior ainda ao ter acesso à informação do processo seletivo para a Unilab, tendo se inscrito e submetido ao processo seletivo para ingresso no curso de licenciatura em CNeM, atualmente vinculada ao Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN).

Aprovada junto com mais quatro professores/as timorenses, dos quais três mulheres e dois homens, e autorizada pelo Ministério da Educação do Timor Leste, *Bissaraek* se lança além-mar junto com duas colegas para cursar a formação inicial de professora em nível superior na Unilab, no Brasil. Na sua narrativa afirma “... ninguém acreditava nesta cena como possível, pois muitos pensavam que na nossa idade já não servia mais para estudar” (*Bissaraek*, narrativa de história de vida, 2016).

Perseverante em seus ideais e comprometida com a melhoria da qualidade da educação em seu país de origem, *Bissaraek* escolheu a diáspora no Brasil para cursar licenciatura e num curso de formação inicial reescrever sua história de vida e profissionalidade.

Na Unilab aproxima-se a concretização de um grande sonho: o diploma de professora em nível superior. Discente da CNeM com habilitação em Biologia, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Capes, sua narrativa sobre a formação inicial é revestida dos significados da práxis educativa como ensinara Freire (1996), permeada pelo (re) conhecimento da realidade, convicção de que transformar pela educação é necessário e possível, com alegria e esperança. O autor convida ao indispensável comprometimento com a mudança, o que se constituiu num farol na vida e exercício profissional de *Bissaraek*.

A experiência na diáspora oportunizou aprendizagens extraordinárias que se evidenciaram em sua narrativa, extrapolando a dimensão acadêmica e incorporando vivências interculturais, o aprimoramento do domínio da língua portuguesa, a resignificação do chão da escola a partir da experiência educacional brasileira, a convivência intergeracional.

Inserida num contexto mais amplo da existência humana, a experiência na diáspora também tem sido o tempo da saudade, da (re) aprendizagem em lidar

com a saúde e doença de si própria e de familiares – marido e filhos – distantes por céus, oceanos e mares que nos (des) unem ao Timor Leste; em conviver com o nascimento de netos e a impossibilidade de estar presente, assim como em casos de falecimento.

Nesses cinco anos de diáspora, apenas uma viagem foi feita ao Timor Leste, dados os elevados custos de deslocamentos aéreos. Resgatando Mía Couto (1999) que nos diz “*Quem viveu pregado a um só chão não sabe sonhar outros lugares*”, *Bissaraek* tem nas contradições da vida se posto a sonhar.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Histórias de vida de uma professora do Timor Leste: narrativas do sentir e viver na luta e labuta sintetiza a narrativa de *Bissaraek* que viveu sua trajetória de escolarização em meio à luta da libertação de seu país do domínio de Portugal e posteriormente da Indonésia.

Órfã do pai assassinado nos conflitos armados sob jugo indonésio, *Bissaraek* acumulou perdas afetivas entre a adolescência e juventude, ficando órfã de mãe e tendo a vida de seus irmãos ceifadas pelas doenças que se alastraram com os bombardeios.

No contexto da reconstrução nacional do país a trajetória de escolarização é resgatada e o ingresso no magistério oportuniza a tecitura da profissionalidade docente e sua formação como professora, no bojo da cooperação brasileira.

A luta e a resistência pela autodeterminação de seu país constituíram-se como um farol de sentido de sua vida e âncora no magistério, não cedendo ou desistindo ante as dificuldades próprias da dinâmica de reconstrução nacional de um país devastado em suas infraestruturas pelos bombardeios, assim como dilacerado pelas imposições do colonizador e perdas nas múltiplas dimensões da existência humana, a exemplo da cultura, línguas, afetos.

As narrativas do sentir e do viver na luta política pela afirmação da autodeterminação de suas raízes e na labuta da profissão professora são testemunhos de coragem, perseverança, dedicação.

Em *Poema da Despedida* Mía Couto (1999) nos diz [...] *Nenhum palavra alcança o mundo, eu sei. Ainda assim, escrevo*. Isso dá sentido à narrativa de *Bissaraek*: palavras não exprimem suas vivências, mas ainda assim vale a pena tecer a história de vida entre tintas e símbolos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COUTO, M. *Raiç de Orvalho e outros poemas*. Editorial Caminho. Coleção: Uma Terra sem Amos. 1999.
- CUNHA, J. S. C. *A questão de Timor Leste: origens e evolução*. Brasília: FUNAG/IRB, 2001. 249p.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOODSON, I. F. *Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores*. Porto – Portugal: Porto Editora, 2015.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- RIZZI, K. R. A construção do Estado no Timor-Leste: colonização, ocupação e independência. *Ciências & Letras*. Porto Alegre: jul./dez. 2010 n. 48, p. 51-75.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.63-92.
- SILVA, K.C. A Bíblia como constituição ou a constituição como bíblia? Projetos para a construção do estado-nação em Timor Leste. *Horizonte antropológicos*. Porto Alegre, ano 13, n. 27. 2007. p.213-235.

- LXXVIII -**AS PRÁTICAS DE ENSINO DO SISTEMA DE
ESCRITA ALFABÉTICA EM SUA RELAÇÃO COM AS
QUESTÕES CURRICULARES**

Maria Geiziane Bezerra Souza-UFPE/CAA (Brasil)

INTRODUÇÃO

As práticas de ensino desenvolvidas por professores alfabetizadores têm se constituído em um foco de interesse das pesquisas acadêmicas na área de educação. Contudo, comumente temos nos deparado com estudos que tratam destas práticas como se as elas estivessem dissociadas das questões curriculares que perpassam os cotidianos das salas de aula do ensino fundamental. Nesse sentido, tendo em vista as produções que temos desenvolvido acerca do currículo e das práticas curriculares (Almeida, Souza & Oliveira, 2014; Souza, Silva, Magalhães & Almeida 2015), depreendemos que as questões curriculares são inerentes ao contexto das práticas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa direção, no presente artigo discutimos acerca das práticas de ensino do SEA consideradas bem-sucedidas em sua relação com questões curriculares que podem perpassar os cotidianos das salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental.

Cabe salientar, que devido ao dinamismo e complexidade que envolve a temática concernente ao currículo e a diversidade que pode configurar as referidas práticas, e ainda, por se tratar de uma discussão teórica e não de campo, analisando a teoria a partir da Análise do Discurso na perspectiva de Orlandi (2010), discutiremos apenas algumas das principais relações que podem existir entre elas, entendendo ainda que outros sentidos podem ser tecidos a este respeito.

PRÁTICAS DE ENSINO DO SEA BEM-SUCEDIDAS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Destacamos inicialmente, que estamos chamando de práticas bem-sucedidas aquelas que são assim consideradas pelos pares dos alfabetizadores, pelo orientador de estudos das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como pelo coordenador pedagógico da instituição e por aqueles que fazem parte da secretaria de educação do município por contribuírem de maneira mais significativa para que as crianças do primeiro ano do ensino fundamental apropriem-se da escrita alfabética.

Ressaltamos que não temos a pretensão de padronizar as práticas, uma vez que consideramos a existência não de uma, mas de várias maneiras de se desenvolver práticas de ensino bem-sucedidas. Assim, propomo-nos tão somente a apontar possíveis características que algumas dessas práticas podem comportar.

Nesse sentido, os estudos desenvolvidos por Chartier (2006) apontam que os alfabetizadores que conseguem ensinar bem às crianças são, de certa maneira, ecléticos, ou seja, não tem um só procedimento, mas vários funcionando em paralelo. Portanto, os resultados significativos obtidos pelos discentes podem ter relação com a diversidade de ações que, mesmo sendo oriundas de teorias diversas, de alguma forma contribuem para a apropriação do SEA (SOUZA; CARDOSO, 2012).

Desse modo, compreendemos que o desenvolvimento de práticas de ensino bem-sucedidas pode estar relacionado, dentre outros fatores, com essa diversidade de metodologias utilizadas pelo professor, de forma que, em vez de se filiar a determinados métodos ou teorias, tais profissionais lançam mão de ferramentas oriundas de diversas perspectivas que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da escrita alfabética.

Destarte, destacamos que, além dos aspectos que temos destacado até aqui, existem outros de ordem subjetiva de cada profissional, além daqueles que emergem das diversas situações vivenciadas no cotidiano escolar, que podem convergir no sentido do desenvolvimento de práticas de ensino bem-sucedidas. Portanto, não existem receitas prontas para o sucesso no ensino do SEA.

Dessa forma, as práticas bem-sucedidas vão se constituindo enquanto tal, mediante os tateamentos (CHARTIER, 2000), isto é, mediante as testagens

que os professores fazem cotidianamente objetivando encontrar aquelas que sejam mais significativas para sua realidade.

Destarte, é interessante mergulhar no cotidiano desses professores a fim de perceber o que fazem com vista no ensino do SEA que caracteriza suas práticas como sendo de sucesso, e ainda para que se compreenda de forma mais aprofundada a relação que estas possuem com as questões curriculares.

AS PRÁTICAS DE ENSINO DO SEA EM SUA RELAÇÃO COM AS QUESTÕES CURRICULARES

Considerando que objetivamos discutir acerca das práticas de ensino do SEA consideradas bem-sucedidas em sua relação com questões curriculares que podem perpassar os cotidianos das salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental, faz-se necessário que se compreenda o que estamos concebendo por questões curriculares. Assim, tomamos as mesmas como sendo aquelas questões que estão diretamente relacionadas ao currículo, como a política e a prática curricular.

Nesse sentido, nos apoiamos nas ideias defendidas por Stephen Ball acerca do Ciclo de Políticas, quando defende a existência de três contextos como sendo constituintes das políticas, quais sejam: o contexto de influência - onde os discursos públicos são construídos – o contexto do texto – que tem uma relação simbiótica com o contexto de influências – e o contexto das prática - onde a política está sujeita à interpretação e recriação e não apenas a execução, lugar em que a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (OLIVEIRA, 2012).

Nessa perspectiva, compreendemos, que apesar de possuírem suas especificidades estes contextos não devem ser vistos, analisados ou discutidos de forma isolada, polarizada como se de um lado houvesse aqueles que produzem ou pensam a política e do outro aquele que as implementam. Além disso, entendemos que os mesmos incidem nos cotidianos das salas de aula dos professores cujas práticas de ensino do SEA são consideradas bem-sucedidas.

Salientamos que nos filiamos ao sentido de política curricular defendido por Pacheco (2005, p. 104) ao afirmar que as mesmas dizem respeito ao “conjunto de leis e de regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas”. Diante do exposto, depreendemos que as práticas de

ensino do SEA consideradas bem-sucedidas são influenciadas pelas políticas que foram pensadas para os anos iniciais do ensino fundamental, na medida em que é provável que, no cotidiano de suas salas de aulas os professores organizem o ensino levando em conta aquilo que foi pensado nesse contexto mais global e que por diversas vezes ganha corpo nas propostas curriculares organizadas pelos sistemas de ensino e demais documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido nível de ensino.

Com isto não estamos concluindo que tais profissionais se utilizam das propostas em sua plenitude, pois consideramos que podem organizar o ensino com base naquilo que pareça mais adequado ao contexto no qual estão inseridos, levando em conta outros saberes construídos e outras experiências vivenciadas, fazendo uso apenas daquilo que consideram mais pertinente no referido material curricular.

Além disso, a relação das políticas curriculares com as práticas de ensino do SEA pode ser percebida se considerarmos, por exemplo, o estabelecimento da ideia de ciclos e não de seriação por idade, a qual é tratada inclusive pela Lei de Diretrizes e Base (LDB) n. 9394/96. Nessa perspectiva, a organização do ensino passa a ser feita com base em dois ciclos para os anos iniciais do ensino fundamental. O primeiro compreendendo três, e o segundo dois anos. Nesse sentido, os conteúdos a serem ensinados, bem como as competências e habilidades a serem desenvolvidas são diferentes daqueles que se pretendia quando se trabalhava com a ideia de seriação.

Assim, ao organizarem o ensino para o primeiro ano do primeiro ciclo, mesmo que não se dê conta, os professores estão sendo influenciados por determinações do contexto mais global das políticas curriculares, de modo a incorporarem aquilo que foi pensado - por indivíduos que possuem visões distintas - para a formação do público que atendem, tornado, dessa forma, a política em certa medida “definidora” do ensino a que os sujeitos têm acesso.

Outro exemplo da relação entre o contexto macro e a prática de ensino dos alfabetizadores é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual foi lançado no ano de 2012 pelo governo Federal, constituindo um compromisso formal adotado pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios com vista a assegurar que todas as crianças se encontrem alfabetizadas até os oito anos de idade, isto é, ao final do 3º ano, do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Nesse sentido, compreendemos que os textos oficiais que balizam o referido Pacto não são uniformes, uma vez que incorporam a diversidade de posicionamentos, sentido, objetivos e concepções daqueles que o pensaram - os quais são desde os que ocupam cargos nas diferentes esferas dos governos, até pesquisadores, professores e os grandes empresários da educação.

Entendemos que estes textos são híbridos e podem influenciar em menor ou maior grau as práticas de ensino desenvolvidas pelos alfabetizadores no cotidiano das salas de aula do primeiro ano, no sentido de contribuir com a organização e apresentação dos conteúdos, bem como da metodologia e dos recursos didáticos a serem utilizados. Por outro lado, as práticas desses professores também influenciam as formações continuadas do Pacto e a própria produção das políticas e dos textos oficiais. Assim, compreendemos que pode haver uma relação de movimento entre a prática de ensino e esse contexto curricular mais global, de maneira que podem ser percebidas influências mútuas.

Desse modo, compreendemos que apesar do currículo oficial ser pensado nesse contexto mais global, ele não pode ser visto unicamente enquanto documento oficial, enquanto texto prescrito e/ou rol de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação para um determinado nível ou etapa de ensino (FERRAÇO e CARVALHO, 2012). Deve-se, porém, assumi-lo enquanto práxis, como sendo um processo historicamente situado, produto de diversas influências geradoras de uma ação pedagógica que integra teoria e prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção dos professores (FELÍCIO E POSSANI, 2013).

Nesse sentido, diante da referida produção discursiva fica evidente que o currículo não é algo fixo e imutável, e que longe de estar fadado à reprodução, reforçando a polaridade existente entre o contexto do texto e sua implementação no contexto da prática, possibilita a propagação de sentidos que vão além da tentativa de controle daqueles que o pensaram.

Desse modo, entendemos que os alfabetizadores, cujas práticas de ensino do SEA são consideradas bem-sucedidas são praticantes pensantes (OLIVEIRA, 2012) do currículo, que provavelmente não se limitam a implementar as propostas oficiais, antes para dar conta da apropriação da notação escrita por parte dos discentes, tecem outras alternativas que podem ir além daquelas já existentes e que são propostas pelos sistemas de ensino. Isto porque “os praticantes do currículo trazem histórias de vida, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos” (LOPES E MACEDO,

2011, p. 260) e possuem conhecimento advindos de diversas teorias de alfabetização com as quais tiveram contato, bem como do currículo oficial da instituição em que trabalham, da formação inicial e continuada, de suas experiências como alunos que foram, e inclusive de suas vivências cotidianas, o que de acordo com Oliveira (2012) dá origem aos currículos *pensadospraticados*.

Assim, se existe um currículo que é pensado no âmbito das políticas curriculares, que é proposto pelos sistemas de ensino e que é vivenciado, criado e recriado no cotidiano escolar, temos nesta vivência a prática curricular. Ou seja, partimos do pressuposto de que esta prática está diretamente relacionada à organização e a materialização de um currículo que não é apenas oficial, mas que vai sendo tecido e praticado concomitantemente.

Dessa maneira, entendemos que prática curricular e prática de ensino estão intrinsecamente relacionadas, apesar de assumirem sentidos diferentes. Destarte, quando os professores desenvolvem sua prática curricular o fazem com vista no ensino, e quando ensinam o fazem a partir da prática de um currículo. Deste modo, no sentido que estamos atribuindo a estas práticas elas estão diretamente relacionadas e se complementam.

Ou seja, estamos concebendo que a prática de ensino está mais relacionada às ações desenvolvida pelos referidos profissionais em sua prática docente tendo em vista a concretização do processo de ensino, conforme as finalidades estabelecidas. Já a prática curricular, como dito anteriormente está mais relacionada à vivência, à materialização e criação de um currículo.

Nessa perspectiva, as práticas de ensino do SEA desenvolvidas pelos professores do primeiro ano do ensino fundamental sofrem a influencia e influenciam constantemente sua prática curricular. Assim, ao praticarem um currículo com base na ideia de ciclos, por exemplo, os alfabetizadores podem desenvolver sua prática de ensino de outra maneira que provavelmente não seria a mesma de um currículo organizado por séries. Da mesma forma, a experiências vivenciadas quando do desenvolvimento do ensino em seus sucessos e insucessos podem contribuir para que a prática curricular se modifique a fim de alcançar os objetivos educacionais a que se propõem, havendo assim, esta relação dialógica de movimento entre as questões curriculares e as práticas de ensino consideradas bem-sucedidas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Mediante o que temos discutido até aqui depreendemos que as práticas de ensino do SEA consideradas bem-sucedidas apesar de serem muito diversas e possuírem especificidades que variam de uma realidade e de um profissional para outro - devido ao dinamismo e complexidade que envolve o cotidiano da sala de aula -, possuem alguns elementos que lhes são comuns. Assim, por mais distintas que sejam estas práticas elas fazem parte de um contexto mais amplo, de modo que não estão dissociadas das questões curriculares. Nesse sentido, aquilo que foi pensado no âmbito das políticas e se expressa no currículo para o ensino fundamental acaba por influenciar, por meio da prática curricular, aquilo que é vivenciado no cotidiano das salas de aulas com vista na aprendizagem dos alunos.

Destarte, depreendemos que existe um movimento de inter-relação entre a prática anteriormente mencionada e as questões curriculares. Nesse sentido, muito do que foi pensado no âmbito curricular mais global se faz presente nas práticas de ensino dos professores alfabetizadores. No entanto, consideramos que isso pode não ocorrer da mesma maneira com todos os sujeitos tendo em vista que estes sofrem a influência de diversos fatores como o sistema de ensino e suas exigências, a realidade dos alunos, a concepção de ensino e aprendizagem que possuem e as experiências pessoais, profissionais e formativas que foram construindo ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SOUZA, Maria Geiziane Bezerra; OLIVEIRA, Monique Maria Batista de. O componente curricular Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa: contribuições para a organização do ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. In: Congresso de Leitura do Brasil, 19., 2014, Campinas: SP. *Anais eletrônicos...* Campinas: Unicamp, 2014. Disponível em: <<https://linhamestra24.wordpress.com/>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. *Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino da leitura*. Texto apresentado em conferência no CEALE/FAE/UFMG, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. CEALE/UFMG. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte. Ano 2, nº 8, outubro/novembro de 2006.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. Análise crítica do currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Maria. Currículo, cotidiano e conversações. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.2, agosto, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10985>>. Acesso em janeiro de 2014.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Josefina. Políticas de currículo: sentido produzidos em escolas de formação de professores. In: LOPES, A; DIAS, R. (Orgs.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado. Quando a Prática Docente Encontra o Desafio de Recontextualizar uma Nova Política: a Recente experiência na Rede Municipal do Rio de Janeiro. 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2052_int.pdf>. Acesso em: outubro de 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e pesquisa com o cotidiano: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. (Orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et All; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

ORLANDI, Eni Puccineli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares descentralizadas*. In: Escritos curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, Ivânia Pereira Midon de; CARDOSO, Cancionila Jankovski. *Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem-sucedida*. In: 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2012. Disponível: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1637_int.pdf>. Acesso em junho de 2015.

SOUZA, Maria Geiziane Bezerra; SILVA, Gisele Tamires Nascimento da. MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. O componente curricular de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas aproximações com a organização curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. In: Congresso Nacional de Educação, 2, 2015, Campina Grande: PA. *Anais*. Campina Grande, 2015. CD-ROM.

- LXXIX -

AS METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA E SUA APROXIMAÇÃO COM OS SABERES DO COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL¹³¹

Maria Geiziane Bezerra Souza – UFPE/CAA (Brasil)

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães – UFPE/CAA (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este trabalho está balizado no campo das discussões acerca do currículo e dos saberes docentes e objetiva analisar nas práticas curriculares dos professores do ensino fundamental que se encontram na condição de estudantes do curso de Pedagogia, se o as Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e da Matemática aproxima-se dos saberes do cotidiano de sua prática docente.

Nesse sentido, compreendemos que os currículos não são apenas pensados, são também praticados e como afirma Oliveira (2012, p. 11) “são cotidianamente criados, a partir de redes de saberesfazeresvalores (e sentidos)

¹³¹ Projetos de pesquisa financiados pela FACEPE e PROPESQ/CNPq (Edital **Chamada Pública MCTI/CNPq Nº 14/2013 - Universal / Universal 14/2013**): “As práticas curriculares de professores- estudantes: uma análise do movimento entre os conteúdos da formação e a prática docente, coordenado pela a professora Dra. Lucinalva Almeida com colaboração do professor Dr. Alessandro da Silva. Trabalho orientado pela professora Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

dos praticantes da vida cotidiana”. Desta feita, ao se revelar enquanto criação cotidiana dos *pensantespraticantes*, o currículo precisa ser investigado não apenas no âmbito das propostas oficiais, mas também no seio das complexas e mutantes redes de criações e práticas curriculares tecidas na escola. Nessa perspectiva, enquanto pesquisadores temos a possibilidade de no contexto da prática desvendar as potencialidades do cotidiano escolar, haja vista ser este locus não apenas de reprodução, mas principalmente de criação de discursos outros.

Neste sentido, Ferrazo e Carvalho (2012, p. 09) compreendem que as “teoriaspráticascurriculares, inventadas pelos sujeitos praticantes das escolas, além de serem híbridas, negociadas nas complexas redes cotidianas de saberes, fazeres e poderes, são também políticas de currículo”. O que significa dizer que os professores que agem sob esse cotidiano revelam-se também como agentes políticos produtores das políticas educacionais e curriculares, uma vez que “a política é, ao mesmo tempo, processo e produto, envolvendo quer a produção de intenções, ou de textos, quer a realização de práticas, ou de ações concretas” (PACHECO, 2005, p. 105) dos sujeitos que as dão forma no contexto da prática.

Assim, as ações dos protagonistas do ensino que emergem em suas práticas curriculares provocam o instituído e ao mesmo tempo instituem outros diálogos, o que ocorre de maneira inerente à forma como tais sujeitos se posicionam no mundo político e social, às suas ideologias, às formações e vivências.

Portanto, nesse processo “estão compreendidas negociações permanentes de saberes, valores e condutas que se informam nas e informam as redes de conhecimentos e as formas culturais que configuram os espaços da formação de professores” (GARCIA e SUSSEKIND, 2010, p. 02). Dessa forma, as práticas curriculares dos professores do ensino fundamental que se encontram na condição de estudantes do curso de Pedagogia não se restringem aquilo que é vivido no cotidiano de suas salas de aulas, mas estão diretamente relacionadas às políticas de currículo, integrando e materializando muitas de suas proposições.

Nessa direção, Tardif defende que “o trabalho dos professores de formação seja considerado como espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto de teorias de conhecimentos e de saber-fazer específico ao trabalho do professor” (2000, p. 119). Isto é, o professor não é um mero reproduzidor da teoria, mas produtor destas uma vez que lida com ela em sua prática, reproduzindo ou ressignificando-a em

determinados momentos, e mobilizando conhecimentos e ações em suas experiências.

Com isso, concebemos a escola como sendo o locus de produção de saberes, sendo que o conhecimento nela produzido “é conhecimento socialmente válido não porque é transposto/reconceitualizado, mas fundamentalmente porque constitui saber novo, original, com características próprias tanto em termos conceituais quanto valorativos” (THIENSEN, 2010, p. 10).

O cotidiano da prática docente com seu dinamismo exige do professor a mobilização de saberes diversos para atender às diversas situações emergentes no âmbito de seu ofício e as diferentes finalidades do processo pedagógico. Guimarães (2004) chama a atenção para três principais saberes docentes relacionados à sua experiência, quais sejam os saberes organizativos, que são aqueles mobilizados pelos professores com vistas à organização do trabalho de um modo geral, os saberes cognitivos, que dizem respeito ao trato do conhecimento escolar, e os saberes afetivos, quais sejam aqueles utilizados pelos professores na interação com os alunos, envolvendo as subjetividades e as expectativas de sujeitos sociais.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

As três alunas/professoras foram selecionadas mediante aplicação de questionários com as turmas do 1º ao 9º período do curso de Pedagogia de uma universidade pública do agreste pernambucano, a fim de identificar os alunos que já haviam cursado as Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, e que se encontravam na condição de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Caruaru-PE.

Com vista na coleta de dados realizamos entrevista semiestruturadas e observação das práticas curriculares dos sujeitos, as quais foram tratadas a partir da Análise do Discurso na perspectiva de Orlandi (2010).

AS METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DA MATEMÁTICA E OS SABERES DO COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE

Mediante a observação das práticas curriculares das alunas/professoras e da análise de seus discursos percebemos que estas mobilizavam saberes diversos no desenvolvimento de suas práticas. Estes revelavam-se menos sistematizados que os conhecimentos acadêmicos, posto emergirem do fazer e saber-fazer próprios da docência. Assim, apresentavam-se como produções mais pautadas no domínio de sua atividade e compostas pelas relações estabelecidas entre elas e os discentes, e de ambos com o contexto e realidade em que estavam inseridos (GUIMARÃES, 2004).

Dessa forma, longe de se constituírem como reprodutoras das políticas e programas curriculares pensados por outrem no contexto macropolítico, as alunas/professoras sinalizavam possuir “saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2000, p. 113), nos revelando que a contribuição das Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e da Matemática residia na possibilidade de despertar as alunas-professoras quanto à necessidade de fabricação de saberes-fazeres outros na emergência do cotidiano da sala de aula. Isto é, para além da mobilização dos saberes apreendidos na formação, as referidas Metodologias auxiliaram as professoras na construção de saberes novos frente as situações imprevisíveis emergidas no cotidiano.

Nessa direção, os enunciados das alunas-professora se aproximam quando estas ressaltam a contribuição desses componentes curriculares para a busca de recursos didáticos diversificados para trabalhar com os discentes, o que pode ser evidenciado quando no discurso abaixo AP1 diz:

Então o que eu vejo que as disciplinas propõem é que quando a gente utiliza esses trabalhos, **esses jogos, esses projetos**; tem toda uma regra e tem toda uma dinâmica, e que antes mesmo de iniciar é explicado, né? [...]. Então eles também se comportam de forma diferente quando começam a lhe dar com as atividades de uma forma diferente, quando eles passam a perceber que eles precisam das **regras**, eles precisam compreender cada parte daquele processo para que no final possa dá certo.

Assim, percebemos que AP1 destaca a relevância dos componentes curriculares em questão para a mobilização de saberes do cotidiano da prática

docente no que diz respeito aos saberes organizativos, isto é, aqueles que concorrem para a organização do trabalho docente como um todo (GUIMARÃES, 2004), nesse caso, para a organização das ações da turma para a realização das atividades, mais especificamente no que concorre para o trabalho com jogos e projetos didáticos. Nesse sentido, esses saberes contribuem para um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que levam as professoras a criarem situações favoráveis com vista na efetivação de tal processo.

O enunciado da professora anteriormente mencionada também revela as contribuições das Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa para a organização de outro tipo de saber mobilizado no cotidiano de sua prática docente, qual seja, os saberes organizativos para interação professor/aluno, o qual é caracterizado pela construção de regras. Como afirma Guimarães (2004, p. 100):

A construção de regras e limites apresenta o trabalho docente como atividade social e, como tal, é organizado a partir das relações estabelecidas para o seu desenvolvimento, tomando professora e alunos/alunas como sujeitos sociais que estabelecem interações, implicando a ação de um interferir no outro, possibilitando a produção de saberes nessa relação.

Nessa direção, as referidas Metodologias têm contribuído para que as alunas-professoras criem e explicitem regras ao trabalharem com as crianças, a fim de que possam compreender sua função e para que os objetivos estabelecidos mediante a organização curricular e perseguidos por tais profissionais sejam alcançados.

As observações possibilitaram ainda, apreender que as utilizações dos saberes organizativos concernentes às regras não se restringiam ao trabalho com jogos, mas permeavam o cotidiano da prática docente, na criação de regras de convivência que possibilitaram o estabelecimento de interações com a turma e entre a turma.

Ainda em se tratando dos saberes organizativos, o enunciado de AP3 demonstra que as Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e da Matemática contribuíram para a maneira de lidar com as exigências do sistema de ensino, como se pode observar quando a mesma diz: “diariamente, a gente vai lidando com as situações, fora as exigências que vem por aí, fora os pais, as coisas em si, as faltas que tem na escola, a falta do governo na escola, de tudo”.

Assim, depreendemos que os referidos componentes curriculares corroboraram para que a professora passasse a considerar as exigências do sistema de ensino, mas não se prendesse apenas a elas, considerando também outros elementos que foram se apresentado cotidianamente e de acordo com as possibilidades apresentadas em cada momento. Desse modo, as referidas Metodologias têm contribuído para que frente as normatizações prescritas pelo sistema de ensino, as alunas-professoras fabriquem saberes táticos, isto é, saberes que não negam totalmente as prescrições oficiais, mas que ao mesmo tempo as destoam astuciosamente mediante burlas (CERTEAU, 2014).

Também observamos a mobilização dos saberes cognitivos da prática docente, ou seja, daqueles que correspondem ao tratamento dado ao conhecimento escolar (GUIMARÃES, 2004). Assim, foi perceptível nas aulas de todas as alunas-professoras a organização dos conteúdos de ensino de acordo com as especificidades da turma, do melhor momento para a explanação e desenvolvimento das atividades de ensino, e do tempo curricular e formativos dos alunos.

De modo específico, ao que se remete a Metodologia do Ensino da Matemática AP2 destaca que: “Eu vou ver de acordo com o tempo da criança! O que adianta eu pegar e botar um monte de matemática para o menino, e o menino não ter um pingão de noção [...]. Não adianta! ”. Nesse viés, compreendemos que as referidas Metodologias têm contribuído para que as professoras construam saberes cognitivos orientados não pelo controle do tempo curricular oficial prescrito nos programas de ensino, mas sim guiados pelo tempo de aprendizagem dos alunos, posto serem tempo curricular e tempo formativo imbricados no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, observamos que AP1 e AP2 exemplificavam os conteúdos com base em situações do cotidiano dos discentes, o que remete aos saberes docentes cognitivos na gestão da matéria, os quais apresentam como preocupação maior a construção do conhecimento pelo aluno/a, as condições e situações de aprendizagem. Ou seja, ao selecionarem os conhecimentos a serem ensinados, as professoras mobilizavam saberes para dar sentido ao conhecimento escolar, considerando a importância de estabelecer a relação com elementos da realidade, porém sem se deter nela (GUIMARÃES, 2004).

Percebemos assim, que a mobilização desses saberes também possui marcas das Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e da Matemática, uma vez que, o estabelecimento de relações entre os conteúdos escolares e a realidade

dos alunos é uma constante das aulas desses componentes curriculares. Nesse sentido, há um movimento entre os conhecimentos trabalhados no âmbito acadêmico e os saberes do cotidiano da prática docente nos anos iniciais, de modo que as professoras reelaboram os conhecimentos conforme as especificidades de seu contexto e de seu fazer docente.

Quanto às práticas curriculares, observamos que AP1 buscava alternativas para trabalhar as especificidades da turma, a exemplo de quando solicitou que um discente não faltasse à reposição de aulas (devido à greve dos professores do município), pois o mesmo estava com grandes déficits na aprendizagem e poderia ter um atendimento mais individualizado. Este acompanhamento também pode ser observado quando a professora propunha atividades para serem realizadas por toda a turma e em seguida passava nas bancas para ver como os discentes estavam se saindo e ajudava aqueles que estavam com mais dificuldades.

Como afirma Guimarães (2004, p. 105) ao discutir acerca desse tipo de saber “a realização do acompanhamento da turma, seja coletiva ou individualmente, destaca-se o saber cognitivo que lida com o erro do aluno/aluno. Nesse caso, a professora mobiliza o respeito pelo aluno/a, não ignorando essa etapa da aprendizagem”.

Isto pode ser observado na prática de todas as alunas-professoras, mas de forma mais evidente, na prática da AP1, que procurava corrigir as atividades dos discentes sempre considerando o processo pelo qual haviam passado e não se utilizava do erro como uma forma de castigo. Além disso, a mesma trabalhava de modo a desenvolver no aluno a habilidade de se autoavaliar, realizando a correção da avaliação com o aluno e questionando-o quanto a adequação de suas respostas ao solicitado, em vez de simplesmente validar a resposta em relação à determinada questão como certa ou errada.

Quanto aos saberes afetivos, ou seja, aqueles que se fazem presentes na interação entre a professora e os alunos no cotidiano da prática docente e que são ligados aos incentivos e estímulos por parte das primeiras em relação às segundas, observamos sua mobilização, quando AP1 incentivava as crianças a não parar de responder as atividades diante das dificuldades a superar os desafios para continuar aprendendo.

Diante do que temos exposto até o momento, inferimos que as Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa contribuem para que as alunas que se encontram na condição de estudantes do curso de Pedagogia e que atuam

nos anos iniciais do ensino fundamental, mobilizem diversos tipos de saberes no cotidiano de sua prática docente, de modo que, os conteúdos trabalhados no âmbito desses componentes curriculares oferecem possibilidades para que elas possam materializar modos de conhecer mais relacionados com o seu fazer docente, com finalidades diversas como a organização do ensino, a gestão da matéria, a interação entre professores e alunos e o incentivo à aprendizagem.

CONCLUSÕES

Mediante a análise dos dados percebemos que existe um movimento de recontextualização dos conteúdos vivenciados na formação no âmbito das Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e da Matemática no que diz respeito aos saberes do cotidiano e a prática docente, de modo que as alunas-professoras materializam conhecimentos adquiridos em tal âmbito fazendo as adequações necessárias ao contexto em que estão inseridas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M.. Currículo, cotidiano e conversações. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.2 agosto, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10985>>. Acesso em janeiro de 2014.
- GARCIA, A. & SUSSEKIND, M. L. Práticas de currículos - composição: desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente. In: *33ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6595--Int.pdf>>. Acesso em outubro de 2014.
- GUIMARÃES, O. M. S. *Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), UFPE, Recife, 2004.
- OLIVEIRA, A. C. P. Quando a Prática Docente Encontra o Desafio de Recontextualizar uma Nova Política: a Recente experiência na Rede Municipal Do Rio De Janeiro. *35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa*

em Educação, 2012. Disponível em: <
http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2052_int.pdf>. Acesso em: outubro de 2014.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimento*. 9. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PAGANINI, M. R. O currículo vivido no discurso dos professores: “complexidades” para construção de diretrizes curriculares. In: 34ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2011
Disponível em: <
<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-1158%20int.pdf>>. Acesso em outubro de 2014.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas. In: *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

Tardif, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: Candau, V. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DPeua, 2000.

Thiesen, J. S. 2010. *Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do currículo*. In: 33ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em:<
<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-5989--Int.pdf>>. Acesso em outubro de 2014.

- LXXX -

DIRETRIZES, CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS: UM OLHAR A PARTIR DO PARADIGMA CULTURAL E DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Mariana Ferreira da Silva

INTRODUÇÃO

Trataremos no texto de uma pesquisa em andamento, vinculada ao Programa Institucional de Pesquisa-AEB/FBJ, com o objetivo de analisar as concepções dos docentes com relação à educação escolar Quilombola. O estudo se apoia no conceito de educação crítica, com base nos autores emergentes do movimento “Por uma educação do Campo” (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011); e na referência da discussão de uma escola do Campo, pautada no contexto e no currículo (REIS, 2011). A pesquisa teve como ponto de partida as intervenções construídas na formação continuada em Educação do Campo-Escola da Terra, curso oferecido pelo NUPEFEC - UFPE-CAA e financiado pela SECADI. Teremos como possibilidade de parcerias na pesquisa, o IFPE-Campus Belo Jardim, o GEECampo-Grupo de Estudos em Educação do Campo-UFPE e A Associação de Moradores da Comunidade Quilombola Barro Branco. O campo da pesquisa será o município de Belo Jardim-PE, tendo em vista o recente reconhecimento da comunidade Quilombola pertencente a este município e a participação dos docentes da rede municipal de ensino nas duas etapas do processo formativo do Escola da Terra.

Desenvolveremos nossas discussões com base na teoria do Paradigma Cultural, discutida por Reis e Pinzoh, (2016), na perspectiva filosófica decolonial, pautada no movimento de resistência, de inversão à epistemologia do *colonialismo*, que o autor caracteriza como “padrão de dominação política, econômica, administrativa, na qual um povo subjuga a soberania de outros” (REIS; PINZOH, 2016) e da *colonialidade*, que apresenta a relação do poder colonizador-colonizado, através da subjetividade, sendo reafirmada pelo padrão do saber, do

ser e da natureza. No senso comum urbanocêntrico, as escolas devem educar para que o aluno saia do campo, reforçando o estigma de que o campo é lugar de atraso, rústico e ignorante. Partindo de uma lógica de evolução, o campo deverá se tornar um território urbano, o que reflete o conceito de que o urbano é o moderno, evoluído, valorizado. Faz-se necessário inverter essa lógica, para isto precisaríamos construir os currículos das escolas do campo de forma emancipadora e crítica, refletidos no reconhecimento dos direitos e da relevância dos povos do campo. Sobre essa discussão Reis afirma que,

Não deveria ser papel da escola a promoção do deslocamento do sujeito do lugar, do contexto, apesar dela ter sido ao longo da sua história este instrumento, principalmente quando nos referimos às comunidades e as escolas presentes no campo, que de rural e do campo só possuíam o nome que funcionaram e ainda, na maioria das vezes, continuam funcionando, como passaporte para o êxodo rural, pois pouco toca nas questões relacionadas ao campo, a não ser para reforçar os velhos estigmas direcionados a este espaço. (REIS, 2011)

As escolas situadas nos territórios rurais, na sua maioria, reforçam o modelo hegemônico de educação, com um currículo engessado, colonizado e descontextualizado. Também acompanham modelos educacionais saturados, influenciadas por paradigmas estrangeiros, pautadas pelo universalismo curricular, levam as escolas a trabalharem apenas os saberes científicos. Neste modelo, teremos como inferiores os contextos e os saberes cotidianos dos povos camponeses.

PARADIGMA CULTURAL

A abordagem teórica utilizada na pesquisa emerge a partir da influência do paradigma cultural, trata-se da problematização dos conceitos de cultura e da predominância da cultura dos povos colonizadores com relação à diversidade dos povos colonizados. Neste contexto, não traremos o conceito de cultura como manifestações culturais de uma comunidade, nem tão pouco reduziremos este conceito à perspectiva de “folclore” como é concebido por determinados grupos, apoiados em Guatari, o termo cultura traz consigo relações de poder, o autor define cultura como,

uma maneira de separar atividades semióticas de orientação social e cósmico, em esferas às quais os homens são remetidos, e cujas atividades acabam sendo padronizadas, instituídas e capitalizadas

para o modo de semiotização dominante.
(GUATARRI;ROLNIK,1996 *apud* REIS; PINZOH, 2016)

Podemos destacar que a partir da semiotização dominante, ou seja, a padronização cultural, percebe-se a inferiorização dos povos tradicionais e de suas especificidades. De acordo com a discussão de Reis e Pinzoh, poderemos dividir cultura em três categorias, 1) *cultura-valor*, ficando atrelado aqui o conceito de alta cultura, com acesso restrito e de maneira erudita. 2) a *cultura-alma coletiva*, tratando-se dos modos de vida das civilizações, suas manifestações culturais, a partir de suas comunidades e influências. 3) *cultura-mercadoria*, nela o objetivo principal é a padronização, na verdade este último conceito, busca a negação de que cada civilização traria consigo os seus princípios, suas tradições e suas referências. Desta forma, poderemos perceber a compreensão que geralmente se tem das referências feitas ao termo cultura como componente da sociedade, numa perspectiva hegemônica e neoliberal.

Para Reis e Pinzoh, questionarmos a atualidade a partir do paradigma cultural seria a possibilidade de admitir a existência das fronteiras que distanciam os conceitos de cultura. Esse distanciamento, possibilita o fundamentalismo cultural, na forma do discurso da integralização e do desenvolvimento, através da morte e do ódio. O autor destaca esse questionamento como,

[...] uma maneira de denunciar processos culturais e de aculturação que ainda hoje subjugaram culturas, saberes e conhecimento diversos, em nome de propostas de expansão de fronteiras desenvolvimento e progresso, ainda repetindo, em pleno século XXI, a criação de colônias sujeitadas aos ditamos de nações poderosas, onde se praticam ainda, como no passado, o “direito” de invadir, ocupar, escravizar e promover o genocídio de comunidades inteiras, e destruir o patrimônio natural e cultural, em nome de um processo civilizatório. (REIS; PINZOH,2016)

Na verdade, os autores destacam a imposição da hegemonia das civilizações, partindo do pressuposto de que se “justifica” toda e qualquer atrocidade para atingir a padronização dos povos. Para refletirmos sobre este contexto precisaríamos então inverter a lógica dominante, trazendo um pensamento contra-hegemônico, respeitando as especificidades e as relações sociais dos indivíduos, pertencentes a uma comunidade, uma etnia, uma classe social, uma sociedade, uma civilização.

PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Entendendo que os povos Quilombolas foram de grande influência para a quebra de paradigma da educação nos territórios rurais e que essas comunidades camponesas/quilombolas fortaleceram e fortalecem as lutas dos camponeses por dignidade e uma educação igualitária no meio rural é que traremos como categoria da nossa pesquisa a historicidade do paradigma da educação do/no campo, oriunda da Educação Popular pensada e defendida pelos movimentos sociais. O paradigma da educação do/no campo, surge no início da década de 90, marcado pela reivindicação de um novo projeto de sociedade, através de muita luta e militância. Nesta abordagem temos a proposta de uma educação escolar que trata as especificidades dos alunos em diferentes contextos, prevalecendo a construção e/ou afirmação da sua identidade, tornando digno e válido todo e qualquer conhecimento pedagógico construído no contexto escolar. O projeto educacional defendido pelos povos do campo busca reconhecer a diversidade dos camponeses, sendo eles, Quilombolas, Indígenas, Agricultores, Povos das Florestas e dos Rios, ou mesmo que atuam nas novas ruralidades, costureiros, trabalhadores de confecções, reprodutores e artesãos. Molina e Freitas destacam as lutas dos movimentos por este reconhecimento compreendendo que,

Em função dessa intrínseca vinculação, a Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas. (MOLINA e FREITAS, 2011)

Debater Educação do Campo, diz respeito a desenvolver caminhos *outras* de acesso e legitimidade à educação, enfatizando prioritariamente a formação dos educandos/as e educadores/as do campo, como também a construção da identidade dos povos camponeses, sendo relevante o trabalho docente de professores/as que viabilizem e enfatizem a identidade da comunidade e a valorização dos saberes camponeses.

Dentre os movimentos que buscam uma igualdade e a garantia de direitos dos povos camponeses, podemos ressaltar o movimento “Por um Educação do campo”, tratado nos textos organizados por Arroyo, Caldart, e

Molina (2011). As obras abordam primordialmente o direito constitucional à educação e à terra, visando estabelecer com o camponês, políticas públicas que garantam uma educação no e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no local onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2008). As expressões *no* e *do*, presentes na citação anterior, vem retratar como a Educação dos camponeses deve ser conduzida; realizada junto com o sujeito e através das relações dele com o mundo, respeitando suas diversidades, seu tempo e sua ideologia. No paradigma da Educação Rural, a educação é pensada “para” o camponês, como se este não tivesse capacidade, ou até mesmo direito a pensar em políticas públicas que viriam a atendê-los.

Educação do campo, currículo e contexto

Iniciaremos a nossa discussão com relação à construção do currículo da educação escolar Quilombola, através da reflexão de um paradigma educacional partilhado com os povos camponeses e os movimentos sociais. Portanto, faz-se necessário que os currículos das escolas do campo possibilitem essa articulação no seu processo de construção. As iniciativas no paradigma da educação do campo buscam refletir os contextos das comunidades nas quais as escolas encontram-se inseridas.

Tomar como nosso chão teórico o paradigma cultural e o paradigma da educação do Campo, diz respeito a nossa perspectiva de um currículo contextualizado, como bem descreve Macedo,

O contexto local deve ser entendido como o ponto de partida e de chegada para a construção de novas aprendizagens e novos conhecimentos significativos, onde a prática educativa atuaria como o fio condutor da comunicação entre os diversos saberes (locais, globais, culturais, científicos etc. (REIS, 2011)

Significa, portanto, educar a partir da realidade do aluno, valorizando os seus saberes e seus modos de vida, através da articulação entre o global e o local. O paradigma da educação do campo valoriza o contexto permeado pela influência que o território global exerce sobre ele. Desconsiderar esse aspecto seria isolar as comunidades de todo processo de evolução da humanidade e as contribuições na qualidade de vidas das pessoas.

Teremos como lente da pesquisa o papel da formação dos/as professores/as na construção das percepções da educação escolar Camponesa/Quilombola, por acreditarmos que estes processos formativos trazem instrumentos necessários, possibilitando a construção de um currículo contextualizado, como descreve Macedo.

É preciso que nós professores saibamos o que é currículo para discutir e propor mudanças. Os professores precisam entrar no mérito desta discussão. Mexer no currículo exige mexer com as pessoas também. Discutir currículo é instrumentalizar os professores e professoras dos conhecimentos. Currículo é o principal elemento da formação e deve ser a primeira pauta da atualidade. (MACEDO,2006 *apud* REIS,2011)

A citação anterior nos remete ao papel da formação de professores/as no contexto da educação do campo, através destes processos formativos é que teríamos a possibilidade de discutir e instrumentalizar os/as docentes para a construção de um currículo, na perspectiva contextualizada.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deve atender às especificidades das comunidades, de acordo com a citação a seguir.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (p. 42)

O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, no artigo 68 da Constituição Federal, reza que “Aos remanescentes das Comunidades de Quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988). Porém auto definir-se como “remanescente de quilombo” não significa que os habitantes daquela região se identifiquem como tal, não significa que os mesmos conheçam a história do movimento de resistência dos Quilombos, do que foi a escravidão, da grande influência destes povos no campo e do sofrimento passado

por homens e mulheres privados de sua liberdade, deste modo, poderemos nos questionar, qual o papel da escola na construção da identidade dos povos Quilombola? Qual o papel dos processos formativos em educação do campo na construção da percepção dos/as docentes das escolas Quilombolas?

Partindo deste pressuposto, iremos destacar nas orientações descritas nas Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola (2013), a promoção da formação inicial e continuada dos/as profissionais atuantes nas escolas Quilombolas, o campo de nossa pesquisa. Buscaremos identificar as concepções dos/as docentes com relação à Educação Escolar Quilombola, salientando que estes sujeitos participaram do processo formativo em Educação do Campo e Quilombola.

c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.

f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. (C0NAE, 2010, p. 131-132 *apud* DCNEB,2013)

Considerando as alíneas citadas, focaremos nosso olhar na construção do currículo das escolas situadas no âmbito das comunidades Quilombolas, a partir do contexto da formação inicial e continuada dos/as professores/as. Vale salientar que as Diretrizes não tratam apenas das que ficam localizadas nas comunidades Quilombolas. As orientações devem permear também as práticas e os currículos das escolas que atendem os/as alunos/as oriundos destas comunidades.

Educação escolar quilombola e currículo

O currículo das escolas Camponesas Quilombolas remete-se ao processo ativo da cultura, na educação Escolar Quilombola, deve-se considerar a historicidade dos povos tradicionais negros, como também a problematização das condições dos povos negros no presente e no futuro, acerca disso as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola descrevem que,

A proposta curricular da Educação Escolar Quilombola incorporará, portanto, conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização. A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo que tenha em sua orientação o desafio de ordenar os conhecimentos e as práticas sociais e culturais, considerando a presença de uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social. (DCNEEQ,2013, p. 262)

Os conhecimentos tradicionais descritos dizem respeito ao contexto dos povos escravizados, a ancestralidade dos povos africanos, o significado do movimento de resistência do Quilombo e as vivências dos negros no decorrer da história africana e brasileira. A construção do currículo na perspectiva crítica torna-se desafiadora, diante do contexto atual de políticas curriculares centralizadoras, ideologicamente intencionadas e transgressoras. Levar em consideração o chão que se pisa e o contexto que nos rodeia é o grande segredo no processo de construção dos currículos das escolas, apenas através da autonomia, de uma visão crítica e do protagonismo dos/as educadores/as é que teremos possibilidade de transgredir ao modelo hegemônico de composição curricular vigente.

RESULTADOS PARCIAIS DA PESQUISA

Apoiados no conceito metodológico da pesquisa-ação crítico-colaborativa, entendemos que a pesquisa não se realiza sobre o contexto e sim através das intervenções realizadas, a partir das necessidades da população estudada e em conjunto com ela. Definida como

(...) a busca de transformação solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, onde a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo. (PIMENTA, 2005)

Seguindo estes princípios, após um mapeamento das escolas Quilombolas situadas no Município de Belo Jardim-PE, como também através da análise dos/as docentes que participaram de processos formativos para professores/as do campo; tomamos como sujeitos 2 professoras participantes do Curso de Extensão Escola da Terra, que atuam na Escola Multisseriada

Camponesa da Comunidade Quilombola Barro Branco, iremos trata-las aqui como professora 1 e 2.

Dentre as perguntas que realizamos, terá ênfase neste texto a que trata da influência do contexto da comunidade onde a escola encontra-se situada, no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, buscaremos compreender a relação da escola com outros espaços formativos e atores sociais da comunidade, acreditando que o currículo será reflexo deste processo de articulação. Acerca disto a professora P2 afirmou que,

Vejo a Associação da Comunidade Barro Branco como um meio (instrumento) que situa os moradores em suas origens (através seus projetos e atividades culturais desenvolvidos) enquanto remanescentes de quilombolas, além de mostrar e buscar seus direitos como cidadãos, direitos aos quais foram negados aos seus acedentes. A Associação lhes confere cidadania visto que além de direitos também os torna conscientes de seus deveres. E tudo isso reflete diretamente na escola, através dos seus principais agentes (os alunos) dos pais que mantém vínculo com a mesma, e também da Associação. (P 2)

No campo de pesquisa, percebemos a grande articulação da Associação de moradores da comunidade no contexto escolar, figura de destaque no processo de obtenção do título de reconhecimento da comunidade junto aos órgãos competentes. Tendo em vista que esse território foi reconhecido como remanescente de Quilombo recentemente. Percebe-se que na resposta da professora, fica evidente a conscientização dos direitos dos povos residentes neste território, sendo destacada a negação destes direitos aos seus acedentes.

Buscamos compreender a influência dessa articulação, permitida pelo processo formativo em educação do campo, através das intervenções construídas no decorrer do curso. As professoras responderam:

Passei a trabalhar muito mais a sua identidade.(P 1)

A partir de então tentei sempre contextualizar a minha prática com a realidade da comunidade (o não reconhecimento enquanto comunidade quilombola) tentando buscar e inserir nas aulas algo que contribuísse para intervir de forma positiva e contextual e significativa para tentar mudar essa realidade. (P 2)

Desta forma, podemos perceber a influência da formação continuada em Educação do campo e Quilombola na contextualização das práticas das professoras, acreditamos que, a partir destas contribuições, os/as docentes terão

instrumentos para construção de um currículo contextualizado, possibilitando uma educação emancipatória e crítica, defendida pelos movimentos sociais e contemplada na nossa abordagem teórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARINGONI, G. *O destino dos negros após a Abolição*. 2011. Ano 8. Edição 70-29/12/2011. <http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2673:catid=28&Itemid=23> Acesso em 15 de março de 2015.

MASCARENHAS, M. da C. S. G.; NASCIMENTO; A. C. *Educação escolar quilombola: práticas escolares assessoradas pela SEED/SE*. (2010)

Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar Quilombola. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MOLINA, M. C. *Avanços e desafios na construção da Educação do Campo*. Brasília: Em aberto, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr.2011.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Editora Global, 2006.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

REIS, E. dos S. *Educação do Campo: escola, currículo e contexto*. Juazeiro-BA: ADAC, 2011.

_____; PINZOH, J. M.(org.). *O Paradigma Cultural: interfaces e conexões*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

- LXXXI -

OS ESTUDOS DE CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Maria Silvia Bacila Winkeler
Marielda Ferreira Pryjma

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa as propostas de formação inicial apresentadas pelas instituições federais de educação superior que estão localizadas na região sul do Brasil. Ela considerou como ponto de partida a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada que foi estabelecida pela Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015 (BRASIL & MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais, 2015).

A investigação proposta ajuíza-se, também, na necessidade que emerge da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como contexto de atuação do professor e, nesta direção, afirma-se como um eixo na formação de professores. Decorrente de ampla discussão com atores da sociedade e membros de grupos de pesquisas em universidades renomadas no país, a BNCC cumpre uma exigência demandada ao sistema educacional brasileiro por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que indicava em seu Art. 26 a necessidade do ensino fundamental e médio ter uma base nacional curricular a ser complementada em cada sistema de ensino considerando a cultura e as peculiaridades de cada região.

Neste rumo, o Grupo *Transmutare* – Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente – que está vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – participa de um fórum (iniciado em fevereiro de 2015) que busca aprimorar a articulação entre as licenciaturas e a proposição de propostas de trabalho compartilhadas, à luz das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciaturas, formação pedagógica e segunda licenciatura) e para a formação continuada”, (BRASIL; MEC, 2015) para o fortalecimento da identidade dos

cursos e melhoria dos processos formativos para a docência, os professores e coordenadores envolvidos em diferentes momentos nas situações anteriormente mencionadas nessa instituição.

O presente estudo se constituiu para compreender como as propostas formativas estão sendo apresentadas pelas instituições federais de educação localizadas na região sul do Brasil, com o intuito de analisar as suas aproximações e distanciamentos do indicado pela nova Resolução. Assim, parte desse estudo é apresentado aqui e teve como propósito: (a) identificar quais instituições de educação superior ofertam cursos de licenciaturas nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; (b) analisar as disciplinas que possuem o eixo currículo como sua principal temática ou como um de seus temas no ementário; (c) entender o tratamento da temática nas diferentes disciplinas.

A metodologia embasou-se nos princípios da abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e a análise documental sustentou esta etapa do estudo e se pautou nos projetos de curso das licenciaturas que foram publicados nos sítios institucionais. A relação das instituições federais utilizada, localizadas na região sul do Brasil, foi a disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, bem como a relação dos cursos de licenciatura ofertados por elas.

A relação de Instituições de Educação Superior – IES – foi o ponto de partida para o estudo. A fase de exploração dessas informações foi a mais longa e minuciosa, pois foram acessados todos os sítios institucionais e neles procurados todos os dados disponíveis referentes aos cursos de licenciatura. Uma planilha apoiou esta etapa de coleta de dados, bem como o arquivamento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) por instituição, campus (quando havia) e curso.

Após o levantamento do número de cursos ofertados na região sul, o recorte metodológico feito nesta pesquisa considerou o curso mais ofertado, com maior incidência nestas IES. Dois cursos de licenciaturas da área de ciências exatas são ofertados em 24 instituições – matemática e química – todavia o curso que disponibiliza o maior número de PPC em seus sítios institucionais é a licenciatura em matemática. Desta forma, os dados analisados se referem a este curso em particular.

O desenvolvimento dessa etapa da pesquisa consistiu em analisar as ementas das disciplinas da área pedagógica que indicavam o termo “currículo” em seu título ou texto. Essas análises tiveram como referencial a análise de

conteúdo de Bardin (BARDIN, 2011) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial (BRASIL; MEC, 2015), possibilitando a constituição do objeto investigado com a progressiva articulação entre a base teórica e os dados colhidos (MORGADO, 2012).

Após leitura detalhada das ementas, palavras-chave definiram as categorias para análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e três foram determinadas para o entendimento do objeto deste estudo, a saber: currículo no contexto das políticas, currículo no contexto do ensino e currículo como indicação formativa.

O ESTUDO DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOCENTE

As pesquisas e estudos que mostram que a realidade nacional apresentada em relação às condições formativas dos professores, que ingressam no magistério da educação básica, foi ampliada e o número de cursos de licenciatura aumentaram pelo estímulo dado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007).

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), e constitui-se em uma das ações que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual previa o aumento de vagas nos cursos de graduação, a inovação pedagógica por meio de metodologias diferenciadas e o combate à evasão.

Essa ampliação não significou a oferta, com qualidade, de cursos de formação de professores, pelo contrário, estudos manifestam que a formação de professores valoriza a formação específica (conteúdos originados na área de atuação do futuro professor) em detrimento da formação para a docência.

Compreende-se que a ação pedagógica do professor deve ser impulsionada a responder pelo menos três questões: o que ensinar, como ensinar, para que ensinar? Tais perguntas ficam concentradas a esta investigação e, sobretudo, norteiam o tratamento do tema currículo na formação de professores, tendo em vista a necessidade de perguntar o que é local e o que é global nos distintos currículos de formação de professores e como os futuros docentes discutem as novas relações do currículo com o conhecimento escolar em distintas áreas.

O QUE OS DADOS REVELAM

A região sul do Brasil possui dezesseis instituições federais de ensino, sendo dez universidades e seis institutos federais de educação. São ofertados nestas instituições 180 cursos de licenciatura voltados para a formação de professores que irão atuar na educação básica brasileira. As licenciaturas envolvem, necessariamente, todas as áreas do conhecimento necessárias à formação do aluno da educação básica.

As informações disponibilizadas pelas IES nem sempre são uniformes, gerando uma certa dificuldade em encontrar os dados referentes aos cursos de graduação. Em levantamento preliminar foi possível identificar que dos 180 cursos de licenciatura, 68 atendem a área de matemática e química (24 cada um) e por terem a maior incidência de oferta foram selecionados para esta investigação. No entanto, como os projetos pedagógicos de curso foram os documentos utilizados para o alcance dos objetivos propostos, o curso de matemática disponibiliza o maior número de PPC e foi selecionado para esta discussão. Dos 24 cursos de licenciatura em matemática ofertados, 15 disponibilizam seus projetos pedagógicos nos sítios das IES e da leitura geral das matrizes, 21 ementas foram analisadas, pois apresentavam a palavra “currículo” em seu título e/ou texto foram consideradas para esta pesquisa.

No que se refere ao *currículo no contexto das políticas* foi possível perceber que os temas de estudos propostos indicam assuntos como: (i) a estrutura e funcionamento organizacional e curricular da escola brasileira; (ii) as teorias que norteiam o tema organização escolar e currículo; (iii) princípios do planejamento do ensino, do currículo e da avaliação sob a ótica das normas legais vigentes; (iv) a análise ampla dos parâmetros curriculares nacionais; (v) e o projeto político pedagógico vinculando o currículo, a cultura e organização escolar.

O eixo articulador dessas propostas transita entre a teoria do currículo e a legislação educacional vigente. Nesse sentido, a formação sugerida abrange uma gama de saberes tradicionalmente apontados para o trabalho docente (organização escolar e currículo, normas legais vigentes, análise dos PCNs). Sugere-se que o currículo para esses cursos seja mais dinâmico, adapte-se às necessidades formativas do professorado considerando não um currículo mínimo, mas um voltado à aquisição de competências profissionais.

Scheibe sugere que os cursos de formação de professores avancem para proposição de componentes curriculares em detrimento de disciplinas, tanto para

a formação básica, quanto para a formação específica, na tentativa de aprofundar a área do conhecimento que é objeto de trabalho das diversas áreas de atuação do ensino (SCHEIBE, 2011). Nessa ótica, Leite (2011) enaltece a necessidade das políticas públicas privilegiarem a instituição de ensino como o local de decisão curricular e os professores como sujeitos desse currículo, valorizando a intervenção da escola e dos professores nos processos de gestão do currículo. Dessa forma, as ementas que propõem o tema currículo no seu núcleo poderão assegurar uma formação docente articulada à prática pedagógica e coerente com as necessidades formativas dos futuros professores.

O *currículo no contexto do ensino* apresenta, com clareza, o enfoque do tema currículo direcionado à formação do professor que irá atuar na educação básica, notadamente o entendimento da teoria do currículo direcionada à prática docente. Temas como: (i) concepções e desenvolvimento do currículo; (ii) currículo, construção da cidadania e interdisciplinaridade; (iii) currículo integrado; (iv) a cultura, o currículo e a prática escolar; (v) e as teorias educacionais e curriculares associadas às práticas pedagógicas.

As propostas desses temas recomendam que os cursos de licenciatura direcionem suas intencionalidades para a formação de um professor, a partir do estudo do currículo, voltado para uma proposta que considera o contexto formativo e a construção dos conhecimentos docentes a partir da reflexão. Este rol de conteúdos não permite que se compreenda que tipo de professores estão sendo formados, se essa formação está direcionada para a pluralidade cultural ou para a comprometimento com a (re)organização social. A pesquisa precisa aprofundar este entendimento, talvez ao incluir a análise dos objetivos ou o contato com a equipe de professores seja possível uma ampla compreensão da formação proposta.

Já o *currículo como indicação formativa* surge como um a categoria onde o termo currículo aparece no nome da disciplina, no entanto a sua intenção não fica clara no texto da ementa. Esta situação demonstra que o currículo sustenta a formação ao permitir que o futuro professor compreenda que o currículo está inserido nos diferentes temas propostos. Ao disponibilizar o currículo como base formativa para o processo de ensino e aprendizagem, os cursos visam articular as relações docentes e os conteúdos curriculares com as experiências e práticas docentes. Isto pode possibilitar que os futuros professores sejam mais autônomos, pois conquistariam no processo formativo o entendimento dessas relações. Ressalta-se que existe necessidade em avançar nessas articulações, pois

as práticas individuais no contexto coletivo (estágio curricular obrigatório) necessitam de espaços para aprofundamento, entendimento das estruturas, concepções e possibilidades do estudo do currículo na prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar desse estudo estar em fase inicial de coleta de análise de dados, fica notório que o professor, que atuará na educação básica, necessita ter um perfil como um profissional do ensino. Um profissional que almeje a autonomia, responsabilidade, formação contínua e uma ação reflexiva. Para que isso se concretize, os programas de formação de professores, em nível de graduação (licenciaturas) necessitam direcionar o seu currículo que atenda essa condição profissional, que não se fixe em formar e qualificar o sujeito para somente para saber “muito” da área específica, mas que se preocupe que com uma sólida formação para a docência. Os currículos são construções históricas situadas num tempo e num espaço específicos (ESTEVES, 2011) e a região sul do Brasil não seria diferente. Precisamos construir e assumir essas propostas como uma ação coletiva, consciente e situada social e politicamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BRASIL. (30 de Junho de 2016). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Fonte: IBGE: <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>

BRASIL. (16 de Março de 2016). *INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE*. Fonte: IFCATARINENSE: <http://ifc.edu.br/>

BRASIL. (30 de Março de 2016). *INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ*. Fonte: IFPR: <http://ifpr.edu.br/>

BRASIL. (30 de Março de 2016). *INSTITUTO FEDERAL DE FARROUPILHA*. Fonte: IFFARROUPILHA: <http://www.iffarroupilha.edu.br/>

BRASIL. (16 de Março de 2016). *INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA*. Fonte: IFSC: <http://www.ifsc.edu.br/>

BRASIL. (17 de Março de 2016). *INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL*. Fonte: IFRS: <http://www.ifrs.edu.br/site/>

BRASIL. (17 de Março de 2016). *INSTITUTO FEDERAL EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL RIO GRANDENSE*. Fonte: IFSUL: <http://www.ifsul.edu.br/>

BRASIL. (30 de Junho de 2016). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Fonte: INEP: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc>

BRASIL. (30 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL*. Fonte: UFFS: <http://www.uffs.edu.br/>

BRASIL. (16 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA*. Fonte: UNILA: <https://www.unila.edu.br/>

BRASIL. (16 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS*. Fonte: UFPEL: <http://portal.ufpel.edu.br/>

BRASIL. (17 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA*. Fonte: UFSC: <http://ufsc.br/>

BRASIL. (16 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA*. Fonte: UFSM: www.ufsm.br

BRASIL. (16 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA*. Fonte: UNIPAMPA: novoportanal.unipampa.edu.br/

BRASIL. (31 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ*. Fonte: UFPR: <http://www.ufpr.br/portalfufr/>

BRASIL. (17 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE*. Fonte: FURG: www.furg.br

BRASIL. (16 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL*. Fonte: UFRGS: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial>

BRASIL. (16 de Março de 2016). *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*. Fonte: UTFPR: www.utfpr.edu.br

BRASIL, & MEC. (01 de Julho de 2015). *Diretrizes Curriculares Nacionais. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação*. Brasília, DF. Acesso em 30

de Jun de 2016, disponível em
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192

BRASIL. (17 de Março de 2016). *INSTITUTO FEDERAL EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL RIO GRANDENSE*. Fonte: IFSUL: <http://www.ifsul.edu.br/>

BRASIL. (30 de Junho de 2016). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Fonte: INEP: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc>

BRASIL. (30 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL*. Fonte: UFFS: <http://www.uffs.edu.br/>

BRASIL. (16 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA*. Fonte: UNILA: <https://www.unila.edu.br/>

BRASIL. (16 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS*. Fonte: UFPEL: <http://portal.ufpel.edu.br/>

BRASIL. (17 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA*. Fonte: UFSC: <http://ufsc.br/>

BRASIL. (16 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA*. Fonte: UFSM: www.ufsm.br

BRASIL. (16 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA*. Fonte: UNIPAMPA: novportal.unipampa.edu.br/

BRASIL. (31 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ*. Fonte: UFPR: <http://www.ufpr.br/portalfpr/>

BRASIL. (17 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE*. Fonte: FURG: www.furg.br

BRASIL. (16 de Março de 2016). *UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL*. Fonte: UFRGS: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial>

BRASIL. (16 de Março de 2016). *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*. Fonte: UTFPR: www.utfpr.edu.br

BRASIL, & MEC. (01 de Julho de 2015). Diretrizes Curriculares Nacionais. *Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação*. Brasília, DF. Acesso em 30 de Jun de 2016, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192

ESTEVEVES, Manuela. Formar professores à altura dos desafios curriculares do nosso tempo. In: *Conferências do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Florianópolis: UFSC; Centro de Ciências da Educação; Programa de Pós-Graduação, 2011. p. 295-308.

LEITE, Carlinda. Questões de diversidade cultural na educação escolar em Portugal: um lugar na educação para a cidadania. In: *Conferências do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Florianópolis: UFSC; Centro de Ciências da Educação; Programa de Pós-Graduação, 2011. p. 257-276.

MORGADO, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores.

SCHEIBE, Leda. Currículo e formação de docentes para a educação básica: as atuais determinações legais. In: *Conferências do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Florianópolis: UFSC; Centro de Ciências da Educação; Programa de Pós-Graduação, 2011. p. 11-22.

- LXXXII -

QUESTÕES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSTRUINDO ESPAÇOS DE DEBATES

Mariléia Mendes Goulart – UNISUL (Brasil)

Cléia Demétrio Pereira – UDESC (Brasil)

Nádia Maria Soares Sandrini – UNISUL (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar uma análise da formação docente do curso de licenciatura em educação especial, ofertado pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por intermédio do Seminário de Educação Inclusiva e Acessibilidade (SEMEIA), considerando as políticas educacionais implementadas numa perspectiva de educação inclusiva no Brasil.

A Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) tem fomentado o SEMEIA como um espaço de diálogo, discussões e até desencadeado documentos que tiveram impacto nas definições de novas políticas educacionais no âmbito catarinense. Além de congregar professores de diferentes redes de ensino, tem se constituído também, como um espaço curricular para além da formação de egressos do curso de educação especial, bem como de acadêmicos que se encontram em formação.

O desenvolvimento desse estudo recupera os temas centrais que mobilizou a apresentação de trabalhos nos últimos cinco anos, com a finalidade de perceber as questões curriculares presentes, como também buscou perceber junto aos egressos do curso e acadêmicos em formação, as contribuições desse espaço para a formação de licenciados em educação especial. Os dados foram obtidos por meio de análise documental e pesquisa de campo, a partir da aplicação de questionário com professores egressos e, em formação no curso de licenciatura em Educação Especial.

Os resultados apontam a necessidade de ampliar cada vez mais espaços de discussões acerca das práticas curriculares na educação especial, considerando

que essa área precisa ser bem mais assumida e compartilhada com todos os setores educacionais, nas diferentes esferas governamentais.

FORMAÇÃO ACADÊMICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL OFERTADO PELO PARFOR

A oferta do curso de licenciatura em educação especial pelo PARFOR faz parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, orientada pela atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para fomentar programas de formação inicial e continuada, na educação brasileira (BRASIL, 2009).

O PARFOR, na modalidade presencial, é entendido como um programa de formação acadêmica em caráter emergencial e implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior - IES (BRASIL, 2009). Decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009) tem o objetivo de organizar e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública da educação básica, conforme descreve:

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

- a) graduados não licenciados;
- b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
- c) de nível médio, na modalidade Normal;

IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;

V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;

VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e

VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.

Para Pereira (2014), a CAPES tem corroborado com as orientações das políticas educacionais em diferentes cursos de formação acadêmica. No caso da licenciatura em educação especial tem direcionado a formação numa perspectiva de educação inclusiva, para subsidiar também a formação de profissionais no campo da educação especial. O caráter emergencial no curso de licenciatura em educação especial decorre, principalmente, pela necessidade de atender a demanda de escolares com necessidades educacionais especiais matriculados na educação básica.

O curso de licenciatura em educação especial com oferta na UNISUL tem se guiado pelas políticas educacionais brasileira e traz consigo orientações de uma educação inclusiva de forma mais geral, embora prevê a atuação desse profissional, tanto de forma direta com o público alvo das políticas de inclusão escolar, bem como em âmbitos mais diversos (PEREIRA, 2014).

Pletsch e Fontes (2006) chamam atenção para o fato de que, as licenciaturas, embora apresentem um perfil profissional no campo da educação especial e disciplinas específicas voltadas ao público alvo da educação especial, ainda assim, não se mostram suficientemente estruturadas para contribuir na formação de futuros professores que irão lidar com a heterogeneidade presente nos contextos escolares direcionadas pelas políticas de educação inclusiva.

Na direção de oportunizar aos acadêmicos do curso de licenciatura em educação especial em andamento, bem como egressos e demais profissionais da educação básica, a Unisul tem se organizado, em termos de mobilizar conhecimentos teóricos metodológicos e práticas curriculares, um espaço de diálogo e trocas de conhecimentos, denominado SEMEIA.

O SEMEIA como espaço de formação curricular e continuada

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

Paulo Freire

A partir de pesquisas realizadas pelas estudantes do curso de Educação Especial e Pedagogia, por meio de projetos integradores e trabalhos de conclusão de curso (TCCs), embora houve avanços inegáveis, identificou-se necessidades e dificuldades teórico práticas em relação a educação especial.

Diante dos dados, estudantes, professores e coordenação do curso de educação especial da Unisul/PARFOR, turma de Tubarão (SC), idealizaram no ano de 2011 a construção de um espaço que oportunizasse a socialização e a reflexão de práticas inclusivas.

Por entender que a inclusão é fruto de uma longa história de luta pelos direitos humanos, que exige o enfrentamento com formas de existência antes não reconhecidas, que propõe ou supõe flexibilização e adaptação dos processos pedagógicos e a valorização da pluralidade e, ainda, por acreditamos que nesse enfrentamento precisamos trazer para a discussão todos os sujeitos envolvidos e ouvir suas experiências cotidianas, queríamos dar voz aos pais, estudantes, professores e pesquisadores que vivenciam o processo de inclusão nas escolas de educação básica.

Nosso entendimento é de que suas trajetórias contribuiriam para a valorização daqueles que historicamente foram excluídos enquanto sujeitos de culturas e de saberes. Além disso, acreditávamos que suas vozes permitiriam a ampliação de nossos olhares acadêmico/pedagógico/legais na percepção e valorização das diferenças, contribuindo para a construção de novas redes de comunicação e práticas colaborativas.

Para isso precisávamos do sonho e da utopia e foi por isso que a fala de Paulo Freire acima epigrafada se tornou lema de nosso evento. Naquele momento havia apenas uma certeza e, foi ela, que deu origem ao tema do primeiro seminário realizado nos dias 27 e 28 de outubro de 2011 – “Inclusão escolar: uma realidade em construção”. Naquele momento estávamos plantando uma semente e, como qualquer semente que encontra a terra, precisaria de

cuidados, essa era nossa intenção maior, realmente semear e não por acaso intitulamos o evento como SEMEIA – Seminário de Educação Inclusiva e Acessibilidade.

Neste ano de 2011, nas 20 horas de formação foram incluídos debates, palestras, oficinas, relatos de experiências e práticas de vida pessoal e profissional. Como temáticas como, Literatura Infanto-Juvenil na perspectiva inclusiva: possibilidades de intervenção prática. Aspectos psicopedagógicos da bidocência: experiência de assessoramento.

A avaliação de estudantes e egressos nos fez manter o SEMEIA no calendário anual da UNISUL, do curso de pedagogia e o que consideramos um grande fortalecimento da semente lançada e a necessidade dos estudos na temática, foi o fato que desde o segundo evento (2012), contamos com a parceria da 20ª Gerência Regional de Educação, órgão descentralizado da educação pública estadual catarinense. Neste ano de 2016 seguiremos para o sexto ano consecutivo de realização deste evento. O quadro 1 (um) sintetiza a caminhada dos cinco seminários realizados de 2011 a 2015.

Quadro 1 – Conteúdos trabalhados no SEMEIA organizados por ano – 2011 a 2015

ANO	TEMA	CONTEÚDOS CURRICULARES
2011	Inclusão Escolar: uma realidade em construção	Literatura Infanto-Juvenil na perspectiva inclusiva: possibilidades de intervenção prática.
		Aspectos psicopedagógicos da bidocência: experiência de assessoramento.
		Deficiência visual no contexto escolar
		Currículo e adaptação escolar ao estudantes com necessidades especiais.
		Salas de aula Multisseariada: experiência da rede Municipal de Florianópolis.
2012		Educação Inclusiva e Acessibilidade.

	Plantando diálogos; Germinando ideias; Colhendo mudanças...	TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento “Investigação de alternativas metodológicas para a implantação de SAEDE para educandos com TDAH”.
		Deficiência Visual “Manual de adaptação de livros didáticos para transcrição do SISTEMA BRAILLE”.
		Deficiência Visual “Guia prático para adaptação em relevo”.
		Deficiência Auditiva “Implementação e acompanhamento do desenvolvimento da Educação Bilíngue em SC”.
		Altas Habilidades/Superdotação “Identificação e intervenção.”
		Educação de Surdos.
		Práticas inclusivas na educação básica.
		Políticas públicas na educação especial: “programa viver sem limite”.
		Tecnologias Assistivas e Acessibilidade no Contexto Escolar.
		Verificação dos espaços esportivos das escolas municipais da cidade de Tubarão/SC.
		Política educacional de inclusão e a atuação do Segundo Professor em Classe: Leis, Planejamento, Diagnóstico.
2013	Plantando diálogos; Germinando ideias; Colhendo mudanças...	Altas habilidades e superdotação
		Arte e educação especial
		Avaliação, diagnóstico e prevenção de deficiências
		Deficiências: visual, auditiva, intelectual

		Esporte e educação especial
		Formação de profissionais para educação especial
		Políticas públicas na educação especial
		Práticas inclusivas na educação básica
		Práticas inclusivas no ensino superior
		Tecnologia assistiva e acessibilidade
2014	Diversidade	Diversidade na Educação Básica
		Deficiência intelectual: flexibilizando o currículo para a inclusão escolar.
		Avaliação de Estudantes com TDAH/Hiperatividade
		O novo olhar sobre aprendizagem: foco especial para leitura, escrita e cálculo
		Elaboração de Materiais para trabalhar a alfabetização de estudantes numa proposta bilíngue
		Experiência da UNISUL: Programa de Promoção da Acessibilidade
		Currículos Escolares para uma Educação Inclusiva
		Cultura Inclusiva
2015	Diversidade	Testemunho de uma trajetória - Altas Habilidades
		Relatos de experiências - Com a palavra as famílias
		Autismo: prevenção e possibilidades de aprendizagem
		Mostra de trabalhos: Desafios e Conquistas das Escolas

		Mesas de trabalho - Inclusão Social: conquistas e desafios (em relação a matrícula, permanência, aprendizagem e formação de Professores)” Mesa 1) Integradores de Educação Especial; Mesa 2) Secretários Municipais de Educação; Mesa 3) APAES.
--	--	---

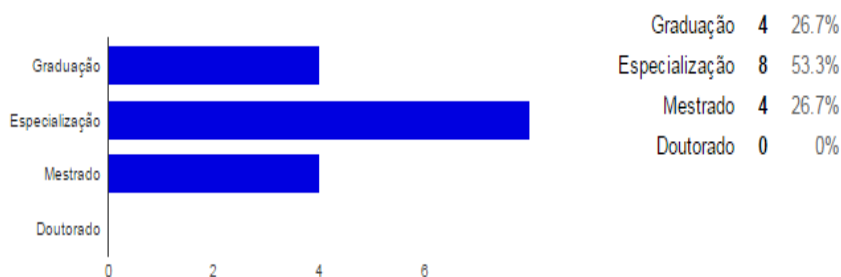
Fonte: *Arquivo do Curso de Educação Especial da Unisul-SC, 2016.*

No ano de 2013 uma nova turma de licenciatura em educação especial da Unisul iniciou o curso na cidade de Araranguá – SC também em convênio com o PARFOR. A partir desse ano também integram-se ao SEMEIA, participando como organizadoras, apresentando pesquisas e aprofundando estudos na área. Em 2015, com o intuito de perceber melhor as necessidades e também avaliar os eventos realizados, coletamos dados, por meio de um questionário, com uma amostra de 10 estudantes do curso de educação especial e cinco professoras da rede de ensino que participaram dos eventos.

PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE AS QUESTÕES CURRICULARES PRESENTES NO SEMEIA

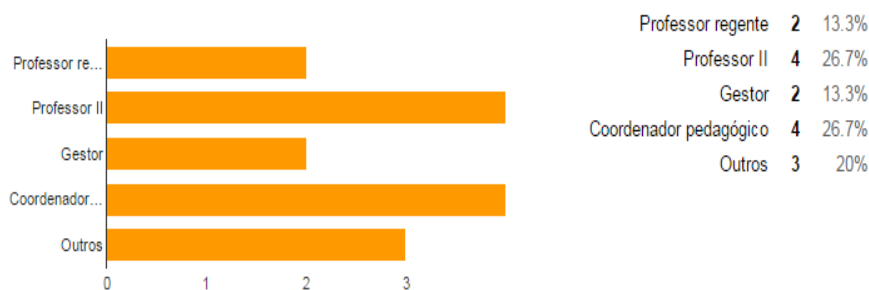
A escolha pela amostra das 10 estudantes e cinco professoras egressas e atuantes nas redes de ensino foi pelo fato de terem participado de todos os eventos e acompanhado a trajetória do SEMEIA desde sua primeira versão, bem como por colaborarem na organização do evento. Entendemos que o olhar desses sujeitos está imbricado de significados porque tiveram participação efetiva nas cinco etapas em que os seminários foram realizados.

No roteiro de entrevista organizado, as três primeiras questões permitem um diagnóstico de formação dos profissionais.

Gráfico 1: Nível de formação dos profissionais**1- Formação do profissional**

A partir dos dados presentes no gráfico 1, é possível perceber que o público que participa do SEMEIA, tem buscado uma formação continuada, considerando que todos já possuem formação inicial e que destes, mais 50% já possui curso de especialização e cerca de 30% possui mestrado.

Esse é o reflexo, da parceria com as escolas da rede. Ressalta-se que os estudantes de licenciatura em educação especial já possuem uma formação acadêmica e buscam, nessa segunda formação em educação especial, outra possibilidade de formação e atuação profissional.

Gráfico 2: Área de atuação dos profissionais**2- Área de atuação**

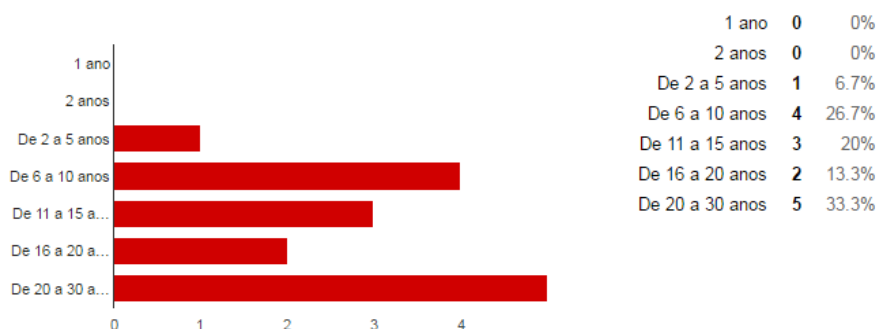
Os profissionais que participam do SEMEIA em sua maioria são segundo professor e coordenadores pedagógicos. Os dados obtidos, revelam que há um público específico, que tem participado do evento, isso pode ser devido ao fato de serem liberados de atividades docentes para realizarem a formação.

O segundo professor, no estado de Santa Catarina, foi uma designação dada aos professores que atuam na área da educação especial, em classe comum. Estes profissionais têm como função apoiar o professor regente e correger a classe que tenha estudantes com necessidades especiais (SANTA CATARINA, 2006).

O gráfico 3 indica o tempo em que os participantes atuam na educação básica de maneira geral.

Gráfico 3: Tempo de atuação na área da educação básica

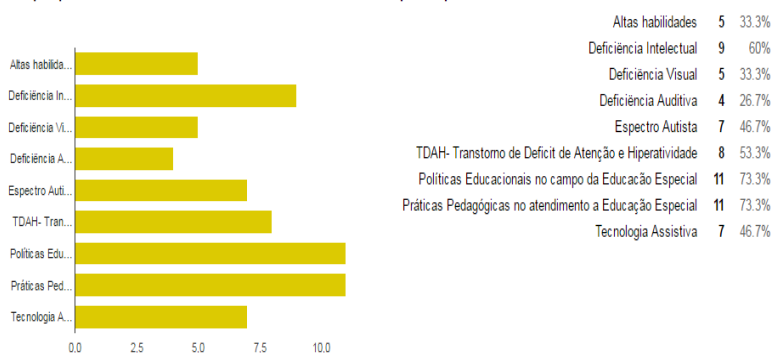
3- Tempo de atuação na área da educação.



Observa-se que há maior concentração de atuação na educação dos profissionais há mais de duas décadas. Entretanto, 66,66% das entrevistadas apresentam um tempo com mais de uma década de atuação na educação básica.

Gráfico 4: Contribuição dos conhecimentos curriculares na prática profissional

4- A formação no SEMEIA tem oportunizado apropriação de conhecimentos curriculares no campo da Educação Especial. Após a realização dos 5 eventos, indique quais conhecimentos tem contribuído no contexto de sua prática profissional.



Conforme o gráfico 4, verificamos que maior parte dos sujeitos tem se apropriado de conhecimentos curriculares direcionadas pelas ‘políticas educacionais no campo da educação especial’ e práticas pedagógicas no atendimento a educação especial. Considera-se relevante também as áreas específicas das deficiências, além dos transtornos de comportamento, como o TDAH.

Na questão aberta foi questionado sobre possíveis contribuições do SEMEIA para atuação profissional. Podemos conferir algumas das falas expressas abaixo:

“[...] Este evento abriu caminhos não somente para a atuação em sala de aula, mas como aperfeiçoamento pessoal e intelectual [...] trabalhos apresentados no SEMEIA são de importância primordial para qualquer profissional que queira saber mais... a oportunidade de apresentar alguns trabalhos, só veio a acrescentar na nossa vida acadêmica”.

“Tem contribuído para discutir conhecimentos da área da educação especial e os processos de inclusão escolar nos diferentes níveis de ensino, principalmente na educação básica, a partir das políticas educacionais na perspectiva de educação inclusiva”.

“[...] proporciona formação, reflexão e troca de experiência fundamental para o exercício da docência. É um momento de tratarmos assuntos específicos do AEE”.

Com essas falas reconhecemos a importância do SEMEIA como um espaço de diálogo, de conhecimentos, de troca e de aprendizagens, que reflete consequentemente, no crescimento pessoal, assim como na atuação profissional.

Como forma de fazer um levantamento das questões curriculares, questionamos os participantes quais os que carecem de estar mais presente na formação acadêmica do licenciado em educação especial. Dentre os quinze apenas dez responderam e, destes dez, um entende que nenhuma questão curricular deva estar mais presente no momento. Contudo, verificamos que os demais entendem que é fundamental recorrer as questões curriculares que já foi objeto de debate, em especial as que estão diretamente ligada a prática docente.

De acordo com as respostas obtivemos as seguintes indicações que ainda consideram relevantes:

- Adaptação das atividades (principalmente para os não alfabetizados do EF II e Ensino Médio) – 2;

- Deficiência visual e auditiva – 1;
- Formas de avaliação – 2;
- Planejamento das flexibilizações dos conteúdos nos diferentes segmentos do ensino – 1;
- Políticas públicas/educacionais – 2;
- Prática docente – 4;
- TDSH – 1;
- Tecnologia Assistiva – 1.

As respostas indicam o quanto é necessário estudos e reflexões de práticas pedagógicas mais inclusivas que possibilitem a aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais, principalmente aquelas que estão ligadas diretamente as práticas pedagógicas.

Os resultados apontam a necessidade de ampliar cada vez mais espaços de discussões acerca das práticas curriculares na educação especial, considerando que essa área precisa ser bem mais assumida e compartilhada com todos os setores educacionais, nas diferentes esferas governamentais.

Por fim, corroboramos com Young (2010, p. 178) ao dizer que “a aquisição do conhecimento é o propósito-chave que distingue a educação (...) de todas as outras atividades”. Com isso, este estudo contribuiu significativamente para pensarmos na permanência do SEMEIA no calendário institucional, que acolhe, além de acadêmicos de várias licenciaturas, como também, os professores das redes de ensino da região de Tubarão/SC.

CONSIDERAÇÕES PARA ESSE TEMPO.

Esse estudo procurou trazer a trajetória do SEMEIA, porque esse tem sido o único evento na área de educação especial em nossa região e também pelo fato de ter uma característica bastante específica que é a articulação da Universidade, por meio de seus pesquisadores, gestores, professores e com a

Rede Estadual de Ensino, por meio, da Gerência e Integradora de Educação Especial e os educadores que atuam no AEE (Atendimento Educacional Especializado) e segundos professores.

Para que haja consolidação efetiva em relação a questões curriculares na área de inclusão e educação especial, precisamos ouvir os sujeitos que dele fazem parte, desse modo conseguiremos entender as reais necessidade e avançar, no sentido de contribuir, tanto, na formação inicial, quanto na formação continuada, de modo, que os professores e a universidade possa refletir sobre o seu fazer pedagógico.

Os dados demonstram que há um espaço consolidado, reconhecido como importante para a área, e também nos dão pistas de que é necessário avançar nas discussões sobre as práticas pedagógicas e discussões com todos os setores educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Decreto N° 6.755/2009*. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica/CAPES, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Freire, P. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In: Seminário Nacional de Pesquisa em educação especial*. Nova Almeida/ES: UFES, UFRS, UFSCar, 2011.

PEREIRA, C. D. *Formação profissional e atuação no campo da educação especial em Santa Catarina: alguns pontos de discussão*. *In: 34ª Reunião Anual da Anped Sul, 2014*, Florianópolis(SC): Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2014. p. 1-20.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. *Revista Educar, Jalisco, México*, n. 37, p. 87-97, 2006.

SANTA CATARINA. *Resolução n. 112*, 2006.

YOUNG, M. *Currículo e Conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2010.

- LXXXIII -**ELABORAÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS
ORIENTAÇÕES DAS AGÊNCIAS
INTERNACIONAIS**

Marisa Noda (Brasil)

Maria Terezinha Bellanda Galuch

INTRODUÇÃO

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná/História (DCE/H) de 2008 iniciou-se em maio de 2004, envolvendo quatro mil professores de todas as regiões do estado, sendo direcionado pela Secretaria de Educação da Educação (Seed), que organizou uma equipe de trabalho da qual fizeram parte técnicos da própria Secretaria e professores convidados de universidades paranaenses. A participação dos professores da rede estadual de ensino na elaboração do documento foi divulgada, pelo governo de então, como um ganho no processo de formação dos professores. A discussão levada a termo neste artigo visa analisar de que forma se desencadeou esse processo de formação.

**ELABORANDO AS DIRETRIZES CURRICULARES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ – HISTÓRIA**

A elaboração de novas diretrizes curriculares para as escolas paranaenses foi definida pela Superintendência da Educação como programa de reformulação curricular, cujas características eram “[...] a construção coletiva articulada à formação continuada do professor e à produção de material de apoio” (FANK, 2007, p. 85). Cada um dos departamentos da Seed coordenaria o trabalho correspondente à sua modalidade educacional, sendo que todos ocupavam espaço igual no organograma e estavam subordinados à Secretaria de Estado da Educação.

Embora a elaboração de novas diretrizes curriculares tenha sido anunciada no ano de 2003, o trabalho efetivo teve início em 2004, separadamente nos Departamentos da Seed. A proposta inicial era que os currículos fossem elaborados por nível de ensino, de modo que, ao final dos trabalhos, ter-se-iam duas Diretrizes: uma para o ensino fundamental e outra para o ensino médio. É claro que essa divisão poderia representar uma forma diferenciada de condução dos trabalhos que teriam em comum o método de construção coletiva no seu encaminhamento. Era entendimento da Seed que a construção coletiva também viabilizaria a formação continuada dos professores.

Em 2004, o Departamento do Ensino Fundamental (DEF) e o Departamento do Ensino Médio (DEM) iniciaram efetivamente o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares com a participação dos professores, porém de forma autônoma, já que os técnicos dos departamentos propuseram metodologias diferenciadas para os trabalhos. O DEF organizou os trabalhos criando um Grupo Permanente, composto por seis professores do ensino fundamental de cada disciplina por Núcleo Regional de Ensino (NRE), uma coordenação para cada disciplina por NRE, que ordenaria os trabalhos em instância regional, representantes do DEF e professores de Instituição de Ensino Superior (IES).

Como se vê, os departamentos tiveram seus trabalhos iniciados de forma independente, com características próprias, cada qual organizado com diferentes metodologias de trabalho. Enquanto o DEF priorizou o trabalho com um grupo permanente, o DEM trabalhou de forma centralizada, de modo que o professor que participasse de uma etapa poderia não participar de outra. Vale considerar que o primeiro encontro, em 2003, reuniu 1700 professores; e o segundo, em 2004, contou com a participação de apenas 600 professores.

Diante da divisão estabelecida entre os departamentos da SEED durante o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, as disciplinas comuns ao ensino fundamental e ao ensino médio, como, por exemplo, a de História, tinham duas frentes de trabalho que organizavam as atividades distintamente, lembrando que estas também correspondiam a uma proposta de formação de professores. Aqui, vamos analisar a formação continuada proposta aos professores que trabalharam junto ao DEF.

A elaboração das Diretrizes ea formação continuada de professores

A concepção de formação continuada de professores que norteia este estudo é a de que esta formação, como as atividades oferecidas à categoria, segundo objetivos próprios, propõe-se a melhorar o desempenho do professor em seu trabalho e, conseqüentemente, a educação. É notável que a maior difusão dessa categoria de formação ocorreu no Brasil após a década de 1970. Gatti chama a atenção sobre tal fato:

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008, p. 58).

De maneira geral, as políticas neoliberais apostam na constante adequação da mão de obra para suprir as novas necessidades do mercado; cada profissional tem por obrigação manter-se atualizado para garantir seu emprego. No *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI* consta a seguinte afirmação: “Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1998, p. 72). O sistema educacional também sofreu influências dessa adaptação, além de formar o indivíduo empregável, o próprio professor deveria buscar sua capacitação, cabendo ao Estado cooperar na realização desta tarefa. Para tal, os cursos de formação continuada a distância eram os aconselhados, sob a justificativa de que ofereciam baixo custo e possibilidade de serem realizados em serviço (TORRES, 2000).

Dessa forma, o sistema educacional dos países periféricos passaria por reformas. No pacote de reformas, as agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), ofereciam uma política de crédito, incentivando a “renovação educacional”, entre elas a formação continuada como um dos meios para melhorar os índices da educação. O Relatório Delors aponta que “[...] a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação

inicial” (DELORS, 1998, p. 159). No Brasil, a assimilação dessa proposta é perceptível na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, criada como parte do pacote de reformas da década de 1990.

Nessa direção, observa-se que a própria Lei se adianta e propõe a formação continuada para os professores, na maioria das vezes formação em serviço, ou seja, o tempo não é exclusivo para a formação, ela deve ser realizada concomitantemente ao trabalho. Segundo recomendação do Relatório Delors: “O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial” (DELORS, 1998, p. 160). Um exemplo desse modelo de formação é o Grupo de Trabalho em Rede, atividade ligada ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do estado do Paraná. Viabilizar a participação dos professores nesses cursos de formação continuada em serviço é uma das condições para que os governos dos países periféricos consigam acesso às verbas disponibilizadas pelo Banco Mundial.

A formação continuada assumida entre 2003 e 2010 tinha de se mostrar diferente da proposta de formação do governo antecedente. Anteriormente, a formação dos professores pautava-se, como paralelo, nas tendências sugeridas por organismos internacionais como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), que privilegiava uma formação que retirava a responsabilidade do Estado, conciliando o “[...] impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação” (TORRES, 2000, p. 137). Essa política de formação foi a que ocorreu nas atividades centralizadas do Projeto Universidade do Professor¹³², cuja proposta era um misto de produção empresarial com sensibilização da qualidade pessoal do professor na busca de uma escola de excelência.

¹³²Centro de Formação dos Funcionários do Governo do Estado do Paraná, criado em 1995, na gestão de Jaime Lerner, denominada também de Universidade do Professor. O Centro fica no Município de Pinhalão, na região Centro-Sul do estado, é composto por alojamentos, refeitório, anfiteatros e salas de estudos. A formação oferecida ao funcionário público paranaense era realizada por empresa privada.

Em 2003, foi anunciado que a formação continuada seguiria um caminho diferente do percorrido durante a gestão anterior:

A escola pública que foi replanejada pela Gestão 2003-06, do Governo Roberto Requião, traz uma luz diferenciada para a prática pedagógica, sustentada sob uma intensa discussão de concepções que permeiam a organização do trabalho educativo na escola, além das reflexões sobre a ação docente, **concretizadas por meio de um processo de formação continuada, na crença do professor como sujeito epistêmico, e da implantação de programas nas escolas**, com base na definição de políticas públicas para a educação (ARCO-VERDE, s/d, p.3, grifos nossos).

Assim, o processo de formação continuada foi descentralizado e, com isso, as próprias escolas passaram a compor atividades de formação para os seus respectivos professores. Nadal (2007) aponta que essa descentralização representou a transferência de responsabilidades para as escolas, que, muitas vezes, dependiam da cooperação espontânea de terceiros para atuarem como ministrantes de cursos e palestras em nome de um voluntarismo.

Munhoz e Kovaliczn (2008, p. 15) chamam a atenção para tal descentralização, afirmando ser marcada pela “[...] volta dos professores para as universidades com o intuito de retomar os estudos específicos das suas disciplinas e atualizar conhecimentos científicos e pedagógicos [...]”, distinguindo positivamente da política de formação do governo findado em 2010.

Duarte e Viriato (2012) salientam que a formação continuada em serviço, segundo o modelo seguido pelo estado do Paraná, pode levar a uma inversão, já que, em vez de ser direito do professor receber formação continuada, passa a ser um dever. Há de se salientar, porém, que este tipo de formação descentralizada abre possibilidades de os professores organizarem atividades que contribuam para uma formação que leve ao conhecimento, promovendo um desenvolvimento humano que não vise apenas à manutenção das diferenças econômico-social.

A elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – História como espaço de formação continuada

Segundo disposições da Seed, a formação continuada poderia seguir os seguintes formatos: o PDE e outra de forma descentralizada que, segundo Nadal

(2007), seria composta da seguinte forma: Reuniões Pedagógicas, Grupos de Estudo, Cursos e Simpósios, sendo que os dois primeiros poderiam ser realizados nas instituições de ensino de Educação Básica e o terceiro pela própria Seed e instituições credenciadas. Ainda fariam parte das políticas de formação: o Projeto Folhase o próprio Portal Dia a Dia Educação da Seed (NADAL, 2008), no qual o professor poderia monitorar um espaço virtual denominado Ambiente Colaborativo de Aprendizagem. Os três primeiros grupos estão ligados ao processo de elaboração das DCE.

Tendo como defesa que a formação continuada deveria ser um espaço no qual o professor pudesse organizar e refletir sobre seu próprio trabalho, a equipe de História do DEF iniciou a organização do processo de elaboração das DCE/H, cujo primeiro evento foi o Seminário Diretrizes Curriculares do Paraná – História, aqui denominado Seminário Centralizado, realizado em maio de 2004, em Faxinal do Céu, município de Pinhalão (PR), na Universidade do Professor. Cada NRE ficou responsável pelo convite a determinados professores para participarem, informando aos convidados que seria um curso para professores de História, não tendo sido notificado, a priori, que se tratava do início do processo de elaboração das Diretrizes. Os professores participantes desse Encontro formaram o Grupo Permanente que “[...] saiu de lá com a tarefa de organizar, em todas as cidades de seus respectivos NRE, um levantamento sobre as idéias e necessidades dos professores sobre a prática de ensino e o currículo” (CERRI, 2007, p. 43).

O Seminário Centralizado I teve uma carga horária de 24 horas, divididas em atividades cujos participantes, reunidos, assistiram à palestra *As demandas atuais para o ensino de história: modernidade, pós-modernidade e contra neoliberalismo*, proferida pelo professor Luís Fernando Cerri, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a mesa-redonda composta pelos professores Sandra Regina Ferreira de Oliveira (Unioeste), que falou acerca do desafio da elaboração de um currículo, com o texto *O processo de implantação do PCN no ensino de história: uma leitura das continuidades e rupturas*, e Marco Aurélio Pereira (UEPG), que apresentou considerações sobre a implantação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Os participantes também realizaram atividades dirigidas por coordenadores dos NRE e Seed, em grupos menores.

Os professores da rede estadual, participantes do evento, receberam certificado que poderia ser usado para pontuação na ascensão na

carreira do magistério, tal como os demais certificados que os professores receberam nos eventos que participaram durante a elaboração das DCE¹³³.

Os professores que compunham o Grupo Permanente foram incumbidos de organizar reunião com um representante de cada município pertencente ao seu NRE para lhes informar sobre as tarefas que deveriam cumprir como início dos trabalhos de elaboração das diretrizes. Os representantes municipais repassariam tais tarefas aos colegas durante os Encontros Descentralizados e coletariam os dados a serem entregues para o representante do NRE.

Ainda no ano de 2004, foram organizados dois eventos: a) Encontros Descentralizados em cada cidade do NRE, com carga horária de oito horas cada, cuja responsabilidade de organização recaía sobre o professor do Grupo Permanente, o orientador de área do NRE e o professor responsável pelo município; b) II Seminário Centralizado, realizado em Faxinal do Céu, sob a assessoria dos professores de IES e equipe técnica da Seed, com carga horária de 24 horas. Portanto, ao mesmo tempo em que o professor participava da elaboração das Diretrizes Curriculares, estava completando uma carga horária anual obrigatória para atingir pontuação necessária à progressão na carreira do magistério.

É preciso destacar que, em todas as etapas, seja nos eventos centralizados ou descentralizados dos quais o professor participou, as horas de cursos foram devidamente computadas para serem incorporadas ao plano de carreira. Houve ainda atividades ligadas à elaboração das DCE nas escolas, como a Semana Pedagógica de 2005, cuja participação do professor era obrigatória, uma vez que fazia parte do calendário letivo, e os grupos de estudos, aos sábados, que podiam entrar no cômputo de pontos para ascender no Quadro de Carreira.

¹³³A Resolução n. 2328/2008 dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação ou qualificação profissional, regulamentando as atividades nas quais os professores da rede pública de ensino podem participar e utilizar para progredir na carreira, sendo que cada evento realizado é pontuado por hora. A cada dois anos, o professor tem o direito de elevar seu nível no quadro de carreira.

CONSIDERAÇÕES

Encontros foram organizados pela Seedpara que os professores trabalhassem especificamente na elaboração das DCE/H. Nestes eventos, os professores realizaram ações específicas designadas pela equipe técnica do DEF. Houve, também, algumas atividades que foram realizadas durante as Semanas Pedagógicas nas escolas. Todos esses encontros forneceram certificados aos professores para que pudessem pontuar e ascender na carreira do magistério; portanto, participar da elaboração das DCE/H era condição de conseguir, durante o ano letivo, angariar pontuação suficiente para subir de nível na carreira do magistério.

Como o roteiro desses encontros eram pré-estabelecidos pelo DEF, aos professores cabia cumprir as atividades propostas, entre elas, a leitura dirigida de referências indicadas e resolução das questões sugeridas. Nos encontros não foram privilegiados momentos em que os professores pudessem discutir suas dúvidas, nem refletir o próprio processo de elaboração das Diretrizes, atividade que auxiliaria em sua formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCO-VERDE, Evelise Freitas de Souza. *Introdução às diretrizes curriculares*. s/d. Material impresso. 30 p. Acesso em: 27 maio 2012.

CERRI, Luis Fernando. Diretrizes Curriculares Estaduais – História, legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 10, n. 1, p. 41-49, jan./abr. 2007.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DUARTE, Luzia Franco; VIRIATO, Edaguimar Orquiza. Análise das políticas de formação continuada no estado do Paraná (2003-2010): Algumas proposições. In: ANPED SUL 2012, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL, 9, 2012. Caxias do Sul, RS. *Anais... Caxias do Sul*. Universidade de Caxias do Sul, 2008. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/eventos/anped_sul_2012/apresentacao>. Acesso em: 10 dez. 2013.

FANK, Elisane. *A construção das diretrizes curriculares do ensino médio no estado do Paraná (gestão 2003-2006): avanços e limites da política educacional nas*

contradições do estado contemporâneo. 2007. 201fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 56-70, jan./abr. 2008.

MUNHOZ, Margarete; KOVALICZN, Rosilda Aparecida. A formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, nos governos Lerner e Requião: semelhanças e diferenças perceptíveis. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 20. SEMANA DA PEDAGOGIA, 1. 2008, Cascavel, PR. *Anais...* Cascavel, UNIOESTE, 2008.

NADAL, Beatriz Gomes. Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 5. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO E I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23. 2007. Por uma escola de qualidade para todos, 2008. Porto Alegre, RS. *Anais ...* Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/Simpósio2007/47.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2013.

NADAL, Beatriz Gomes. A gestão do trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8. 2008, Curitiba. Formação de Professores, 2008. Curitiba, PR. *Anais...* Curitiba. Pontifícia Universidade Católica, 2007. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/654_777.pdf. Acesso em 05/03/2013.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

- LXXXIV -

AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Marise Leão Ciríaco – SEMED/Maceió - Alagoas (Brasil)

Neide de Aquino Noffs – PUC/São Paulo (Brasil)

INTRODUÇÃO

Apresentamos um desdobramento da pesquisa vinculada ao Grupo Formação de Educadores do Programa Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que teve como finalidade analisar os documentos referentes aos projetos de formação continuada: *Projeto de Formação: Projeto Cidade Educar*, de 2012 e *Projeto de Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos*, de 2013 da SEMED - Maceió, à luz dos princípios elencados por Garcia (2005) e dos aspectos legais da LDBEN n.º 9.394/96, do Parecer CNE/CP n.º 9, de 2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais), e dos Referenciais para Formação de Professores, do MEC, de 2002. As análises partiram das concepções de formação, objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação dos projetos.

Os projetos de formação 2012 e 2013 foram elaborados pelo núcleo de formação e valorização profissional (NFVP), composto por técnicos em educação da SEMED-Maceió. Para fins de análise, intitulamos projeto 1 e projeto 2, sendo respectivamente 2012 e 2013.

OS PROJETOS DE FORMAÇÃO

A formação de professores coordenadores, fundamentada na reflexão dos sujeitos sobre sua prática, por meio da análise das teorias embutidas nas suas ações, possibilita o confronto com os seus problemas, estes, por meio da indagação e da pesquisa, poderão intervir nas situações de forma crítica e consciente.

Para tanto, utilizamos como critério de análise as concepções de formação explicitadas nos projetos.

No projeto 1, encontramos:

[...] a formação continuada visa incentivar a postura de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores capazes de refletir sobre suas ações, com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas cada vez mais significativas e relevantes no contexto que atuam. (MACEIÓ, 2012, p. 2).

O projeto 2 faz referência a uma proposta de formação continuada para

[...] promover a integração dos conhecimentos sobre os processos de gestão e planejamento da prática pedagógica, visando a ampliação das capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos, numa perspectiva crítico-transformadora. (MACEIÓ, 2013, p. 5).

Observamos que nos projetos a perspectiva que fundamenta a concepção de formação está pautada nos princípios da pedagogia crítica, defendida por Freire e Nóvoa. Os princípios citados por Freire possibilitam o pensar crítico do processo de formação para a reflexão da prática pedagógica, momento essencial para a produção de novos conhecimentos por meio da análise do cotidiano escolar com o propósito de criá-lo e recriá-lo para o seu aprimoramento e transformação.

Para Nóvoa (1992, p. 25), o processo de formação de educadores deve “[...] estimular uma perspectiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”.

As concepções de formação apresentadas nos projetos, pautadas nas ideias de Freire e Nóvoa, dialogam com os princípios de formação de professores defendidos por Garcia (2005), compreendidos como um processo contínuo, de mudança, inovação e desenvolvimento curricular articulado ao desenvolvimento organizacional da escola, aos conteúdos e à formação pedagógica.

Os projetos dão ênfase à formação como uma atividade permanente para subsidiar as ações em um contexto de contínuas mudanças promovendo inovações articuladas ao desenvolvimento do contexto escolar, integradas na gestão e no planejamento pedagógico na perspectiva crítico-transformadora.

Freire defende princípios básicos do programa de formação de educadores como:

1. O educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.

2. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recree a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
3. A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz;
4. A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
5. O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola [...]. (FREIRE, 2001, p. 80).

As concepções de formação pautadas nos projetos estão também articuladas com os pressupostos defendidos por Garcia, pois buscam um projeto de formação constituído por fases para aprimorar a qualidade social da educação escolar.

O segundo referencial analisado foram os objetivos gerais, que tem por finalidade:

Projeto 1:

Proporcionar aos coordenadores pedagógicos da rede pública municipal subsídios teóricos e práticos que propiciem a reflexão sobre sua atuação, possibilitando o desenvolvimento da autoformação na escola, bem como a elaboração e redirecionamento dos projetos de ações sob sua responsabilidade, direta e indiretamente. (MACEIÓ, 2012, p. 3).

Projeto 2:

Oferecer aporte teórico-metodológico para a formação do coordenador pedagógico, para que este possa propiciar ao professor orientações que contribuam para a melhoria de sua prática pedagógica e o alcance dos níveis de desempenho proficiente em língua portuguesa e matemática por parte dos alunos. (MACEIÓ, 2013, p. 5).

Os objetivos apresentam sintonia com os princípios de formação elencados por Garcia (2005): desenvolvimento profissional ao longo da carreira, integração da formação com o currículo e desenvolvimento da gestão escolar na perspectiva de possibilitar transformações do contexto.

Os objetivos enfatizam a necessidade de um projeto de formação na perspectiva da inovação e desenvolvimento curricular, integrando teoria e prática, bem como apresentam consonância com a LDB 9.394/96, que afirma no

parágrafo único do Título VI: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior [...]”. E o regimento interno da SEMED, que destaca na Seção II, Art. 21, inciso IX, que é competência do coordenador pedagógico: coordenar a formação continuada na escola, visando ao aperfeiçoamento profissional dos professores.

Esses objetivos apresentam ainda sintonia com os pressupostos de formação crítica, contudo, demonstram limitações quando ressaltam a formação para fins de níveis de desempenho dos alunos, voltados apenas às áreas específicas de língua portuguesa e matemática.

Para Tardif (2005, p. 196), “[...] o ensino no meio escolar consiste em perseguir objetivos, ao mesmo tempo, de socialização e de instrução”. Conforme Garcia (2005), toda a formação tem que ser contextualizada e adequada à ação que efetivamente irá desenvolver.

Podemos perceber que os objetivos também são direcionados por programas oficiais do MEC, reduzindo o currículo aos programas de avaliação externa, impedindo de proporcionar aos educadores um projeto de formação continuada pautado nos princípios de educação plena que valorize o professor como principal sujeito de sua prática.

A terceira referência de análise foram os conteúdos programáticos:

Projeto 1:

Está dividido em subtemas, distribuídos nos seguintes módulos: 1. Identidade do coordenador pedagógico; 2. A formação enquanto política de desenvolvimento profissional; 3. planejamento e organização do trabalho pedagógico; 4. currículo e avaliação educacional; 5. Legislação e Gestão Escolar; 6. Relações inter/intrapessoais; 7. Parte Específica que contempla educação infantil, educação de jovens e adultos e ensino fundamental (I e II). (MACEIÓ, 2012, p. 1-2).

Projeto 2:

Apresenta como conteúdo as Bases Legais: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis Básicas do Magistério da Rede, Plano de Cargos e Carreira do Magistério Público – Lei N° 6.197, de setembro de 2000, Estatuto do Magistério Público do Estado de Alagoas – Lei N° 6.196, de setembro de 2000, Proposta do Regimento Interno das Escolas Municipais, 2005 – Maceió, Alagoas, As Matrizes de Referência

do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica – SAEB/IDEB; Projeto Político Pedagógico e a relação com as metas do PDE/PDE INTERATIVO; As avaliações externas da Educação Básica: Provinha Brasil e Prova Brasil; Sistema de Avaliação do Estado de Alagoas – SAVEAL; Descritores da Língua portuguesa e Matemática; Planejamento Pedagógico; Ações pedagógicas a partir dos resultados do IDEB e do SAVEAL, Organizar atividades pedagógicas seguindo as orientações do SAEB/IDEB; Apoio Pedagógico diferente de reforço escolar; Instrumento Avaliativo/SAEB-IDEB (Simuladinho); Pautas Avaliativas; Organização do Currículo. (MACEIÓ, 2013, p. 6-7).

Os conteúdos apontam relação com os princípios de necessidade de integração teoria-prática, todavia percebe-se o direcionamento para os Sistemas de Avaliações externas propostos para a educação básica, impossibilitando ouvir as vozes dos educadores como sujeitos de transformações das práticas pedagógicas.

Na visão de Garcia (2005, p. 30), “É necessário adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores.”

Nos conteúdos há dissonância com o princípio defendido por Garcia (2005), relacionado à articulação e integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares. Também as seleções de conteúdos não estão de acordo com a base comum do parecer CNE/CP n.º 9, de 2001, das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, que expressa o fortalecimento e aprimoramento da capacidade acadêmica dos docentes formadores, bem como atualização e aperfeiçoamento dos programas de formação na perspectiva da relação teoria e prática. (BRASIL, 2001, p. 5).

Os conteúdos para a formação de coordenadores apresentam uma diversidade de temas, porém não consideram a dimensão pedagógica curricular construída pelos educadores nas suas experiências de coordenação, distanciando-se de sua prática. Na visão de Arroyo (2013, p. 32), “Quando essas práticas são deixadas de fora, ignoradas, está se ignorando e deixando de fora a conformação tensa de outras identidades profissionais, de outros currículos”.

De acordo com os referenciais para a formação de professores (BRASIL, 2002, p. 87), o conhecimento profissional que deve ser garantido na formação deve estar organizado em cinco âmbitos:

- a) Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos;

- b) Conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação;
- c) Cultura geral e profissional;
- d) Conhecimento pedagógico;
- e) Conhecimento experiencial, contextualizado em situações pedagógicas.

O item “e” expressa que a contextualização didática é de fundamental relevância na formação profissional, no entanto, os projetos de formação para coordenadores pedagógicos não evidenciam essa característica.

Os projetos apresentam, em sua fundamentação, uma postura de educação crítica, mas, deixam lacunas na estrutura curricular, quanto aos conteúdos, vias fundamentais do conhecimento, e nos objetivos gerais.

Na metodologia explicitada nos projetos, encontramos:

Projeto 1:

Exposição dialogada a partir de textos e dos diversos recursos tecnológicos nos momentos presenciais com atividades práticas utilizando todas as ferramentas disponíveis; realização de atividades em grupo; atividades de pesquisa na internet, conhecendo acervos virtuais; grupos de discussão, debates, análise de experiências e estudos que envolvam a atuação do coordenador pedagógico. (MACEIÓ, 2012, p. 4).

Projeto 2:

Leitura e análise dos textos legais que embasam a função do coordenador pedagógico;

Análise das pautas avaliativas;

Oficina sobre a organização do planejamento pedagógico; análise do plano anual e de ensino;

Análise dos resultados da Prova Brasil;

Socialização de atividades desenvolvidas pelo coordenador pedagógico;

Construção de instrumentos: pauta de planejamento, fichas de acompanhamento do trabalho do coordenador;

Organização da semana pedagógica 2013;

Exibição de vídeos temáticos: filmes, documentários, palestras;

Pesquisa;

Debates;

Palestras. (MACEIÓ, 2013, p. 11).

Apresenta indícios do princípio elencado por Garcia (2005), no qual está posto a necessidade da integração teoria e prática, em que o autor analisa estudos para a construção da teoria a partir de posições centradas na prática, para que o coordenador desenvolva um conhecimento próprio oriundo de suas experiências e vivências pessoais baseadas na reflexão epistemológica da prática, todavia desvela uma contradição quando concebe a formação como uma gama de ações distintas, distantes, desarticuladas do fazer pedagógico e dos objetivos propostos. Conforme os referenciais de formação de professores:

As ações de formação continuada devem incluir a observação, análise e discussão do trabalho de outros professores, a exposição de trabalhos realizados, a análise de atividades e produções de alunos, a criação e experimentação de situações didáticas intencionalmente planejadas, para posterior análise, de modo a possibilitar que os professores reelaborem o que já sabem e fazem. (BRASIL, 2002, p. 132).

Destarte, não são evidenciadas na metodologia dos projetos ações didáticas que favoreçam observação, reflexão e reelaboração no planejamento, organização e desenvolvimento das práticas de ensino. Corroborando com essa afirmativa, Garcia (2005, p. 153) enfatiza

[...] o objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria docente, assim como os substratos éticos e de valor a elas subjacentes.

Sendo a metodologia uma referência fundamental nos programas de formação, ressalta-se a necessidade de considerar os saberes da experiência como ponto de partida para o desenvolvimento das ações de formação. Como os projetos em análise apresentam essa lacuna, estão dissonantes com alguns dos princípios elencados por Garcia (2005, p. 29), uma vez que não há “[...] congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite”. Portanto, justifica-se a necessidade de uma reflexão coletiva dos sujeitos envolvidos para planejamento e reelaboração da metodologia, para os programas de formação de coordenadores.

A última referência analisada, identificada nos projetos corresponde à avaliação:

Projeto 1: O seu XIII item é intitulado Critérios de Acompanhamento e Avaliação: Projetos de Intervenção na Prática Pedagógica e o XIV item apresenta Memorial, Portfolio e Ateliê autobiográfico como formas de Registro da Formação (MACEIÓ, 2012, p. 4).

Projeto 2: Critérios de acompanhamento e avaliação: define a avaliação como mediadora, formativa, processual, contínua e sistemática, considerando a participação dos coordenadores nos encontros de formação continuada e o trabalho de acompanhamento da prática pedagógica do professor na escola, utilizando o portfólio das atividades desenvolvidas na formação e na escola e um relatório mensal das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, como instrumentos de avaliação. (MACEIÓ, 2013, p. 12-13).

O processo de avaliação define os critérios de acompanhamento e alguns instrumentos avaliativos que têm foco na prática pedagógica, todavia não fica claro como é feito o trabalho de acompanhamento contínuo e reflexão desta prática, considerando que a finalidade das formações é possibilitar aos coordenadores ações que promovam a reelaboração e transformação das práticas pedagógicas.

Assim, a avaliação, segundo Garcia (2005), deve cumprir a função de identificar quais são os modelos e estratégias de formação de professores que causam um maior impacto nos diferentes níveis a estudar: pessoal, didático e institucional.

Os projetos analisados não apontam no processo de avaliação, o princípio da individualização citado por Garcia (2005), o qual valoriza as necessidades e interesses dos participantes de acordo com cada contexto não considerando as necessidades individuais.

CONSIDERAÇÕES

As referências analisadas explicitam uma tendência de formação continuada pautada no reducionismo curricular e nos pressupostos teóricos metodológicos adotados para nortear os projetos de formação, uma vez que não apresentam consonância entre os elementos articuladores do planejamento e o desenvolvimento dos projetos, bem como com os princípios elencados por Garcia (2005, p. 30), que destaca “[...] que a formação de professores deve

promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores”.

Para Nóvoa (1992, p. 29), “[...] o incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação podem revelar-se extremamente úteis e consolidar práticas diferenciadas de formação contínua”.

Destacamos como impacto da ação que o coordenador pedagógico, enquanto formador, deverá ter cuidado para que essa formação seja de *excelência*, pois entendemos que *só ensina quem aprende*. E Noffs (2009, p. 175) arremata esse pensamento quando diz: “Por mais que tentemos relatar, teorizar a prática, ela depende do indivíduo que a vive, de sua postura profissional e pessoal. Trabalhar na instituição implica optar por uma visão de homem, mundo e escola a mais aberta possível”.

Identificamos nos projetos analisados que a prática docente não é articulada de modo que permita uma mudança nas suas ações, ou seja, há práticas repetitivas e não transformadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. *Lei n.º 9394/96*: dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCIA, C. M. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 2005.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, DF, 2002.
- _____. *Parecer CNE/CP n. 9 de 2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001.
- NOFFS, Neide. *Psicopedagogo na Rede de Ensino*. São Paulo: Elevação, 2009.
- NÓVOA, Antonio. *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O Trabalho docente: Elementos para uma teoria de docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

- LXXXV -

CURRÍCULO INTEGRADO E ENSINO DA PRÁTICA: UM PROJETO DE ESTÁGIO CURRICULAR INTERPROFISSIONAL PARA OS CURSOS DA SAÚDE

Mariza Maria Barboza Carvalho

INTRODUÇÃO

A formação de profissionais de saúde, como previsto na Portaria GM/MS de 20 de agosto de 1996 pressupõe ações articuladas que contemplem ensino e prática, guiando-se pelos princípios da política de saúde proponente da universalidade e integralidade das ações de cuidado. Seguramente, metas tão arrojadas só poderão ser alcançadas na vigência de um projeto curricular que inclua todos os sujeitos na plenitude de seus protagonismos e na incessante busca por autonomias plenas, sem as quais não se pode falar em saúde.

Para se alcançar a imagem-objetivo descrita acima há muito a se fazer tanto no âmbito do segmento trabalhador de saúde quanto no segmento formador. Neste sentido, talvez uma das lutas mais urgentes seja a superação dos isolamentos tanto de concepções quanto de atitudes observadas entre os sujeitos, em cada um desses segmentos.

Sob diferentes concepções e modalidades e refletindo distintas finalidades educativas e sociais, o discurso sobre integração registra longo percurso na educação e na história do currículo. Quase sempre relacionada à ideia de inovação ou de renovação educacional, a integração é, em geral, associada à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e à maior compreensão da realidade e dos conteúdos culturais. Autores com diferentes perspectivas teóricas defendem essa organização curricular, em contraposição à fragmentação e à compartimentação do conhecimento (MATOS & PAIVA, 2009).

Falar sobre currículo integrado envolve diversas questões relacionadas à própria integração e à concepção de disciplina e de currículo disciplinar, que têm repercussão nos processos de organização e desenvolvimento curricular. Dentre

estas, talvez como causa e consequência, estão as relações de poder constituídas no âmbito do processo de formação, na instituição formadora, contextos nos quais se situam as possibilidades de disciplina ou propostas integradas darem conta das finalidades educacionais e questões sociais mais amplas (LOPES, 2008).

Um passo importante para se objetivar as intencionalidades disparadoras de um currículo integrado deverá ser “desvelar as relações que se constituem e são constituídas na prática docente em saúde”... “caminho singular para se compreender o cotidiano acadêmico” (UFRGS/EducaSaúde, 2014). Isto pressupõe a criação de espaços-tempo de conversações acerca da realidade e das estratégias para o enfrentamento dos desafios emergidos tanto no âmbito do ensino quanto da prática.

Para isso é importante considerar que “a formação configura-se como um processo que se movimenta em direções múltiplas, conhecendo a contradição, os conflitos, mas também produzindo as possibilidades de negociação, de atribuição de significados” (UFRGS/EDUCASAÚDE, 2014), condições humanas que moldam o espaço entre sujeitos, e no seio do qual se objetivam os projetos coletivos.

Os desafios na realidade da saúde brasileira sugerem que a formação desenvolvida nos cursos de graduação seja construída como conhecimento integrado e contextualizado, articulando teoria e prática, concretizada em uma proposta curricular que dê aos cursos uma vinculação entre o ensino e as realidades do serviço e exercício profissional em seus contextos sócio-econômico-político-culturais, preparando os egressos para ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto individual como coletiva, com qualidade técnico-científica e princípios éticos e de responsabilidade social.

Uma proposta curricular deve, portanto, articular os saberes para que seja capaz de superar a dicotomia teoria/prática e básico/profissional, a fragmentação do conhecimento, o inchaço do currículo, a desarticulação pedagógica dos professores, a presença quase exclusiva dos conhecimentos conceituais e a desagregação entre ensino, pesquisa e extensão, problemas crônicos da formação em saúde. Ou seja, faz-se necessário uma teorização e uma prática capaz de informar/transformar as práticas pedagógicas vigentes na formação dos profissionais da saúde.

O trabalho isolado, preponderante na atuação dos profissionais de saúde, mais do que um problema na interação entre profissionais representa uma

barreira para avanços e consolidação do SUS. As proposições decorrentes da assunção dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), especialmente a integralidade e a participação popular são diretamente impactadas pela organização dos serviços e pelas concepções, partilhadas ou não, sobre modelo e prática assistencial, por requererem, em grande medida, a competência para a comunicação. Há que se perguntar: seria possível instaurar um modelo de ensino voltado para a atenção à saúde comprometida com a integralidade dos sujeitos e pela participação social, subsidiários da comunicabilidade, quando não há um diálogo qualificado acerca dos desafios do cotidiano do ensino, da prática e do ensino da prática e os seus possíveis enfrentamentos políticos?

Chama atenção o elemento dialógico como possibilidade de construção de um mundo comum, aspecto relevante para as práticas de saúde e pedagógicas, tendo em vista o caráter coletivo de um bem como saúde e seu ensino. Isto amplia a responsabilidade dos profissionais e professores de promover e qualificar espaços de diálogo, necessários ao cumprimento desta tarefa de tamanha importância. Entende-se que somente com a produção de espaços-tempo de diálogo respeitoso e qualificado é possível produzir as condições concretas de construção de um currículo para a saúde vinculado com os compromissos sociais até aqui apontados. Nesse sentido encara-se como problema a necessidade de sistematização dos processos comunicacionais que possibilitarão a construção dos elementos constituintes de um currículo integrado a saber: intencionalidades, fundamentação teórico-metodológica, princípios pedagógicos, processo de avaliação de uma proposta de estágio interprofissional com potência para influenciar e transformar as práticas de ensino na saúde de uma Instituição de Ensino Superior.

De forma sintética, assumiu-se como problema central para este projeto de intervenção a construção de um itinerário de ações, quase sempre no âmbito da política, ou seja, do diálogo qualificado, que possibilitasse a produção dos elementos básicos constituintes de uma proposta de currículo integrado para os cursos da área da saúde de uma IES do Sertão Central do Ceará representados pelos itens: processos de trabalho coletivo, instrumentos norteadores da ação pedagógica, fundamentos teórico-metodológicos da ação pedagógica, metodologias de avaliação.

Atualmente, o desafio das Instituições de Ensino Superior nos cursos da saúde é formar profissionais de saúde com perfil humanista, capazes de atuar na integralidade da atenção à saúde e em equipe, características indispensáveis aos

princípios do Sistema Único de Saúde, considerando também as Diretrizes Curriculares Nacionais (FEUERWERKER, 2003).

Nesse contexto, as IES têm buscado efetuar mudanças em seus projetos político-pedagógicos, no sentido de reformular seus currículos (BATISTA, 2005). A diversificação dos cenários de prática é compreendida como uma das estratégias mudanças curriculares consoantes às demandas da realidade segundo Ferreira (2007), posto que a diversificação de cenários aproxima os estudantes da vida cotidiana da população, e desenvolve nestes um olhar crítico, conduzindo-os a uma visão de cuidado mais coerente com as reais necessidades da população. Garantir a oferta destes espaços de aprendizagem remete ao que diz Morin (2005), quando aponta que a reforma da Universidade promove um paradoxo: não se pode reformar as instituições, se anteriormente as mentes não forem reformadas, todavia, só se pode reformar as mentes se as instituições forem previamente reformadas.

Quando se fala em diversificação dos cenários de aprendizagem, o que se quer dizer é sair das quatro paredes da sala de aula, como nos diz Paulo Freire:

“Acho que se fosse possível a muitos dos professores que só trabalham dentro da escola – presos aos programas, aos horários, às bibliografias, às fichas de avaliação – que se expusessem ao dinamismo maior, à maior mobilidade que se encontra dentro dos movimentos sociais, eles poderiam aprender sobre uma outra face da educação que não se encontra nos livros. Há algo muito importante que as pessoas estão criando, fora da educação formal. Para os professores, seria uma experiência de abertura de novas perspectivas. Contudo, respeito os professores que preferem ficar nas escolas; mesmo aí, porém, é preciso ser crítico dentro do sistema” (FREIRE, 1996, p.87).

As mudanças na formação profissional em saúde, seguramente passando por mudanças curriculares, podem ser disparadas por necessidades oriundas dos cenários de prática, lócus das relações vivas entre os sujeitos e as demandas reais em saúde, próprias do dinamismo social. Entre as etapas da formação do profissional de saúde na graduação, o estágio curricular, sob supervisão docente, foi desenvolvido de forma articulada e com complexidade crescente ao longo do processo de formação (BRASIL, 2001). Assim, a diversificação de cenários de prática deve estar presente ao longo de toda a formação, permitindo que os estudantes tenham a oportunidade de aprender e trabalhar em todos os espaços em que ocorre atenção à saúde (GARCIA, 2001).

Nessa direção, considerando o ciclo profissionalizante no currículo dos discentes dos cursos da saúde, elege o estágio curricular supervisionado, atualmente desenvolvido num formato disciplinar, para transformá-lo em estágio curricular supervisionado integrando todas as profissões da saúde representa, em meio às necessárias transformações do currículo e das práticas pedagógicas a ele pertinente nessa área, uma inovação, pois carrega consigo uma intenção de mudar o vigente processo de ensino das práticas em saúde, fruto da observação, avaliação/reflexão sobre o mesmo processo com intuito de alterar a atual situação (do ponto de vista educativo) dos estágios curriculares para outra qualitativamente melhor e portanto proporcionar algumas mudanças (ALONSO, 1998; PACHECO, 2001).

O objeto de estudo e do trabalho em saúde é a compreensão integral do ser humano e do processo saúde doença da pessoa e/ou da coletividade que requerem, necessariamente, um conhecimento interdisciplinar e uma ação multiprofissional (FEUERWERKER, 2002). Portanto, a proposta do ensino da prática interprofissional, ainda no processo formativo dos alunos de graduação nos cursos da saúde, tem como fundamento superar a falta de integração entre teoria e prática com predomínio da visão biologicista e tecnicista da doença e do homem, e da desarticulação entre ensino, serviço e comunidade.

Esse trabalho objetiva relatar a experiência da construção de um projeto de estágio curricular interprofissional para os cursos da saúde do Centro Universitário Católica de Quixadá-CE. A Unicatólica está localizada no sertão central do Ceará, possui 12 cursos de graduação, dentre eles, os cursos da saúde que compõem este projeto como Fisioterapia, Psicologia, Enfermagem, Farmácia, Educação Física e Odontologia.

A PRÁTICA INTERPROFISSIONAL NA SAÚDE

A regulamentação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1990, contribuiu significativamente para a identificação da necessidade de mudanças nos currículos de graduação das profissões de saúde no tocante ao preparo para uma atuação profissional comprometida com a integralidade do cuidado, com uma concepção ampliada de saúde e com o trabalho em equipe. Nesse sentido, de acordo com Spink, Bernardes e Mengon (2006), muitas propostas para a reorientação dos projetos pedagógicos de formação vêm sendo levantadas e apoiadas pelo Ministério da Saúde.

A tendência dos profissionais de cada área em trabalhar de forma isolada e independente das demais, expressa sua longa e intensa formação também isolada e circunscrita a sua própria área de atuação. Barr et al (2005), defendem que oportunidades de educação interprofissional contribuem para a formação de profissionais de saúde melhor preparados para uma atuação integrada em equipe, na qual a colaboração e o reconhecimento da interdependência das áreas predominam frente à competição e à fragmentação.

A educação e a prática interprofissional (EIP e PIP) constituem temas emergentes do campo da saúde em nível global, como atestado por duas recentes publicações que apontam a EIP orientada para o trabalho em equipe como componente de uma ampla reforma do modelo de formação profissional e de atenção à saúde (CHEN et AL, 2010; OMS, 2010).

A educação interprofissional (EIP) tem sido vista como proposta disparadora de mudança nesse cenário de discussões entre formação e prática profissional. Em 1978, a educação interprofissional foi reconhecida pela primeira vez pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como ferramenta fundamental para o cuidado em saúde (World Health Organization, 1988).

De acordo com documento apresentado pela OMS em 1988, denominado *Learning Together to Work Together for Health*, entende-se a educação interprofissional como uma oportunidade de se considerar os meios tradicionais de cuidado à saúde, no intuito de não promover mudanças apenas no que diz respeito às práticas educacionais, mas em um âmbito muito maior: a mudança na cultura dos cuidados de saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1988).

O Center for the Advancement of Interprofessional Education (CAIPE, Londres) acredita que a educação interprofissional se realiza no momento em que uma ou mais profissões aprendem “com, para e sobre cada uma” com a finalidade de melhorar a comunicação, a colaboração interprofissional e, como consequência, a qualidade do cuidado (CAIPE, 2007).

Os principais objetivos desse modelo de educação consistem na modificação de atitudes e de percepções dos profissionais da equipe interdisciplinar, de forma a melhorar a comunicação a partir da construção de relações mais abertas e dialógicas, reforçar a competência colaborativa bem como integrar o profissional especialista na perspectiva da integralidade no cuidado.

Esses objetivos visam ao aprendizado, por parte dos alunos, das três competências no âmbito do trabalho em equipe: a competência comum a todos

os profissionais de saúde, a competência específica de cada profissão e a competência colaborativa, essencial para o trabalho conjunto (BARR, 1998).

Nesse sentido, na área da formação em saúde, a educação interprofissional é vista como um componente crucial não só pela proposta de aprendizagem compartilhada, mas também por ser disparador de novos tipos de trabalho e de novas formas de subjetivação dos papéis profissionais, uma vez que reorganiza os fluxos de tarefas e responsabilidades no contexto da equipe interprofissional (LEVISON, 2003).

Mesmo sendo considerada uma potência em vários países do mundo no que diz respeito ao preparo para a prática em saúde de acordo com Caipe (2007), ainda não há evidências quanto à sua eficácia em nível de graduação. Na revisão realizada para este estudo, o que se observa são experiências pontuais e de curta duração de treinamentos, mostrando os benefícios da educação interprofissional no preparo para o trabalho em equipe e, em consequência, para a integralidade no cuidado (Robinson, Church, & Goodwin, 2009; Howell, 2009; Champion & Hayward, 2006). Nenhum relato menciona o desenvolvimento de um projeto político pedagógico (PPP) de graduação inteiramente baseado nos princípios colaborativos da educação interprofissional de cursos na área de saúde.

A PROPOSTA DO ESTÁGIO INTEGRADO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICA DE QUIXADÁ-CE – CAMINHO PERCORRIDO

A integração entre os cursos da área da saúde tem se constituído numa prática corrente na Unicatólica desde 2012, com a reformulação das estruturas curriculares de todos os cursos. Porém, esta reformulação embora ensejasse melhorias para a formação profissional permaneceu na lógica disciplinar com caráter fragmentário.

Com instauração de um grupo de PET/Redes (Programa de Educação pelo Trabalho) em 2013 foi possível experimentar o trabalho coletivo e interprofissional em saúde. Isto se deu desde a construção do projeto até a sua execução atualmente vigente. A partir de então, os coordenadores dos cursos da área da saúde empenharam-se em propor e acompanhar ações integradoras para os cursos na forma de eventos e projetos sobre a formação na saúde, podendo-se destacar a formação implementada pelo Hospital Sírio Libanês em parceria com o Ministério da Saúde, abrigado nas dependências da Unicatólica e com a

participação de vários atores (professores, coordenadores, profissionais da saúde preceptores), dentre os quais a maioria dos profissionais envolvidos nestas formações são egressos da Unicatólica.

O desejo de compartilhar recursos, experiências e cenários continuou a marcar a equipe de coordenadores e professores da saúde na Unicatólica, culminando com a participação no processo de formação ao qual este projeto se vincula. À guisa de descrição metodológica serão descritas as ações adotadas por este grupo no sentido de sistematizar o processo de produção de uma proposta de currículo integrado, com ênfase, no momento atual no estágio interprofissional.

1ª Etapa: Sensibilização dos Gestores: Formalmente os gestores centrais (Diretor Geral e Diretora Acadêmica) da Unicatólica foram envolvidos neste processo para os quais foi apresentada a proposta inicial do projeto de currículo integrado. O projeto tem sido bem compreendido por esse nível da administração e os mesmos têm demonstrado apoio irrestrito. A diretora acadêmica dentro das possibilidades de sua agenda tem participado de alguns encontros de professores e preceptores com a equipe gestora do projeto.

2ª Etapa: Sensibilização dos professores e preceptores: Construiu-se uma agenda ordinária de trabalho, reuniões semanais com 2 horas de duração aproximadamente, nas dependências da Unicatólica. A fase de sensibilização com este grupo também já foi vencida. Integram-no professores e preceptores dos cursos de enfermagem, fisioterapia, psicologia, farmácia, biomedicina e bacharelado em educação física. Busca-se aproximação e envolvimento do curso de odontologia. Uma autocrítica já se consubstancia entre os membros do grupo e equipe gestora de que o tempo de 2 horas é insuficiente frente a magnitude do projeto. Pleiteia-se junto à gestão central efetivar essas e mais horas no plano de trabalho individual dos envolvidos, o que elevaria o grau de comprometimento e responsabilização sobre o projeto.

3ª Etapa: Criação de uma pauta de discussão: Embora se parta da premissa de que um itinerário de discussão sobre a educação interprofissional e o currículo a ela subjacente, com ênfase no estágio interprofissional integrado seja algo extremamente novo e, portanto, difícil de ser definida antecipadamente, essa tem se representado até o momento a grande dificuldade da equipe gestora que, por sua vez tem o anseio de ultrapassar o aspecto retórico de discussões dessa natureza e alcançar objetividade e operacionalidade das intenções. Porém há que se ter um caminho, ainda que provisório, sem o qual em lugar nenhum se

chega. A pauta apresentada abaixo, como já dito é provisória e flexível no seu todo e em parte:

- Definição de uma carga horária por semestre do Estágio Interprofissional Integrado (EII)
- Conformação dos grupos integrados
- Envolvimento e participação dos profissionais da rede, como alcançar?
- As intencionalidades e possibilidades de ações necessárias à implementação da proposta e a gestão local, como atingi-la?
- Perfil dos professores e profissionais que estarão envolvidos com a proposta, é útil delineá-lo?
- Estrutura teórico-metodológica das atividades do estágio integrado
- Mecanismos de registro e validação dos estágios para a integralização da carga horária do curso.
- Convênios e pactuações necessárias à implantação da proposta
- Produção de um mapa das habilidades e competências almejadas ao longo do desenvolvimento do estágio curricular integrado
- Projeto e processo de avaliação da aprendizagem desenvolvida no estágio curricular integrado
- Projeto e processo de avaliação gerencial do estágio curricular integrado.

4ª Etapa: Formação de professores e preceptores envolvidos: a seu tempo está previsto a organização de atividades de formação dos sujeitos envolvidos com a implantação da proposta e outros interessados

INDICADORES DE RESULTADO

A – Articulação ensino-serviço

D – Articulação docência/atenção

C – Coerência, congruência e consonância com os projetos pedagógicos dos cursos.

P – Pertinência aos projetos locais de melhoria da saúde

G – Contribui para o debate e implementação da mudança na graduação e incorporação de inovações educacionais no contexto da área da saúde.

A sistematização desse processo está expressa no quadro a seguir:

Sistematização do processo de trabalho necessário ao estudo e proposição de um projeto curricular interprofissional de caráter integrado e inovador para os cursos da área da saúde do Centro Universitário Católica de Quixadá.		
Objetivo	Indicador	Estratégia / Intervenção
Estruturar oficinas de trabalho envolvendo os diferentes sujeitos do processo de formação de profissionais de saúde com vista ao estudo e elaboração de um projeto curricular multiprofissional de caráter integrado e inovador para os cursos da área da saúde da Faculdade Católica Rainha do Sertão	G A	- Eleger nos âmbitos da instituição formadora e segmento gestor da atenção à saúde local os sujeitos responsáveis e envolvidos no processo e respectivas lideranças;
Cartografar no âmbito do sistema de saúde local os elementos políticos, técnicos e geográficos condicionantes e estruturantes da formação de profissionais de saúde.	D	- Estabelecer os contratos político e simbólico entre os diferentes parceiros nos âmbitos da instituição formadora e segmento gestor da atenção à saúde local;

<p>Definir princípios e diretrizes gerais para a produção dos projetos pedagógicos dos cursos da área da saúde que contemplem um projeto curricular interprofissional de caráter integrado e inovador para os cursos da área da saúde da Faculdade Católica Rainha do Sertão.</p>	<p>P A</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definir os marcos conceituais e estruturais da nova proposta curricular; - Elaborar uma agenda de trabalho pormenorizada articulando a participação de professores, coordenadores de cursos, profis/sionais da rede, discentes e representante da comunidade;
<p>Descrever os aspectos operacionais para implantação de um projeto curricular interprofissional de caráter integrado e inovador para os cursos da área da saúde da Faculdade Católica Rainha do Sertão.</p>	<p>A C</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar reuniões pedagógicas para planejamento coletivo; - Construir os Eixos temáticos; - Definir os conteúdos obrigatórios, optativos e complementares dos currículos; - Definir os conteúdos comuns entre as áreas de saber.
<p>Delinear os princípios administrativos que orientarão a implantação de um projeto curricular interprofissional de caráter integrado e inovador para os cursos da área da saúde da Faculdade Católica Rainha do Sertão.</p>	<p>G</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definir com os representantes dos serviços as formas de ocupação dos cenários de prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma proposta de mudança no estágio supervisionado curricular dos cursos da saúde da Unicatólica se constitui como uma importante proposta para a qualificação no modelo de formação vigente que é disciplinar e fragmentado sem articulação entre ensino, serviço e comunidade comprometendo a compreensão integral do ser humano e do processo saúde doença da pessoa e/ou da coletividade, objeto de estudo e trabalho do futuro profissional de saúde.

Frente a esse novo horizonte, enquanto projeto, já foi possível construir e sistematizar as etapas que antecedem a implementação e avaliação de um novo modelo de estágio curricular, qual seja alunos da saúde que aprendem, na prática dos serviços, agir frente as necessidades em saúde mas em trabalho interprofissional, que prepara para uma atuação integrada em equipe, na qual a colaboração e o reconhecimento da interdependência das áreas predominam frente à competição profissional e à fragmentação do cuidado em busca da integralidade da atenção em saúde individual e/ou coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, M. L. *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola*. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação. (Tese de Doutorado). 452p. Braga: Universidade do Minho. 1998.

BARR H, KOPPEL I, REEVES S, HAMMICK M, FREETH D. *Effective interprofissional e práticas*, Arte&ciência, p.39-54. 2005.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CP 21/2001.

FERREIRA, R.C.; SILVA, R.F.; AGNER, C.B. *Formação do Profissional Médico: a Aprendizagem da Atenção Básica de Saúde*. Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, 31(1); 52-59. 2007.

FEUERWERKER L. *Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados*. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. *Educação dos profissionais de saúde hoje: problemas, desafios, perspectivas, e as propostas do Ministério da saúde*. Revista da ABENO, São Paulo, 3(1): 24-27. 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRENCK J, CHEN L, BHUTTA A ZA, CRISP N, EVANS T, FINEBERG H, ET AL. *Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world*. Lancet. 2010;376(9756):1923-57.

MATOS, M.C; PAIVA, E.V. *Currículo integrado e formação docente: entre diferentes concepções e práticas*. Faculdade de Educação – UERJ, 2009.

MORIN, E.; ALMEIDA, M.C.; CARVALHO, E. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora. 2001

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Framework for action on interprofessional education & collaborative practice*. Geneva: WHO; 2010.

- LXXXVI -

DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTIONANDO A PRODUTIVIDADE DO CONTROLE

Marize Peixoto da Silva Figueiredo – FEBF/UERJ

INTRODUÇÃO

As propostas curriculares para a formação de professores têm se constituído na tentativa de deliberar sobre o perfil docente adequado para atender às demandas educacionais, definindo um repertório de conhecimentos, habilidades e atitudes, significados como necessários à materialização do projeto de escola e de ensino para a construção da educação de qualidade. Recentemente, no Brasil, foi publicada a Resolução nº 2, de 1/07/2015 que propõe diretrizes curriculares para a construção de propostas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, definindo “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos” de tais propostas. (BRASIL, 2015).

Não nos interessa aqui analisar os conteúdos hegemônicos nessa política curricular, mas destacar a contingência e a precariedade (Laclau, 2011, 2013, Laclau, Mouffe, 2015), que caracterizam qualquer norma e a impossibilidade do controle no processo de significação do que deve ser o perfil docente e o currículo para a sua formação.

Destaco, a partir de Lopes (2015), a importância que a demanda pela normatividade, pela definição do que *deve ser* o professor ideal para assumir as tarefas de educar crianças, jovens e adultos brasileiros assume nas políticas de formação de professores. Tal relevância é identificada na significação da “consolidação de normas para a formação de profissionais de magistério para a educação básica” como ação “indispensável para o projeto nacional da educação brasileira”. Através da norma busca-se “garantir efetivo padrão de qualidade” para essa formação, identificado no discurso como um “desafio para o Estado Brasileiro”. (BRASIL, 2015).

Em torno das normas que orientarão todo e qualquer projeto curricular para a formação inicial e continuada de professores, há o pressuposto de relações

transparentes entre o que se projeta para a formação e como ela se efetiva. No entanto, como nos alerta Lopes (2015), com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, há um “vazio semântico e ontológico” entre o *dever ser* e o *ser*, sendo qualquer norma uma construção discursiva que se hegemoniza por um complexo processo político que envolve deslocamentos no processo de significação e a construção de antagonismos. Nas palavras da autora, “pela falta de algo (indeterminável) que nos complete, nos mobilizamos em nome de uma ética”. (p.121).

Essa distância entre o normativo e o descritivo sempre se insinuou ao longo da experiência em ações de formação continuada de professores em redes públicas e privadas, através das tensões entre o perfil docente projetado pelas políticas e os desafios e dilemas cotidianos da profissão, que requeriam e faziam emergir uma pluralidade de formas de docência que escapavam dessas projeções. A questão das diferenças na significação do que era projetado se colocava, sinalizando para a impossibilidade de uma racionalidade que apreendesse integralmente o professor e a prática pedagógica e que fosse capaz de antecipar e controlar a objetividade, considerada totalidade plena a ser apreendida. Estas questões surgidas no contexto da formação de professores insinuavam os problemas com a ideia de um fundamento de professor e de prática docente capaz de ser apreendida, prevista na sua totalidade. A totalidade transparente à razão é um objeto impossível.

PERFIL DOCENTE E PROPOSTAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO DISCURSO

Apoiada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, defendo que os sentidos de professor e de currículo sedimentados nas diretrizes curriculares são discursos que se constituem em um complexo processo político de produção de hegemonia, colocando em questão a existência de uma racionalidade (prática, crítica) capaz de prever e controlar os meios para a emergência do professor ideal. Os significantes que se hegemonizam na norma não representam plenamente um fundamento positivo de professor, mas se constituem na relação com uma diferença excluída – um antagonismo – , significada como o que bloqueia as demandas do perfil docente ideal para o alcance da qualidade da educação. Constituídos a partir da negatividade, os significantes que assumem centralidade no discurso se esvaziam de um sentido

particular, possibilitando o deslizamento de sentidos das diferenças, muitas vezes contraditórios, que constituem a articulação hegemônica.

O fechamento discursivo, que estanca provisoriamente o fluxo das diferenças, não é produto de um consenso, mas é um ato de poder, constituindo contingencialmente os significantes do que deve ser o professor. Dessa forma, fixam os sujeitos, que se identificam parcialmente com sentidos que circulam nos sistemas de representação. A impossibilidade de controle total no processo de significação possibilita o escape e a emergência da diferença, constituindo outros sentidos para a docência. (LOPES, MACEDO, 2011).

A transparência entre os significantes que representam o perfil docente e os sentidos constituídos no processo de significação é um objeto impossível: o sentido final é permanentemente adiado. Essa perspectiva problematiza a ideia de perfil docente, de currículo como uma categoria universal e, portanto, a promessa de que os significantes do *dever ser* do professor e da sua formação, que se hegemonizam nas diretrizes curriculares são a representação plena e transparente do *ser*. Problematizar a promessa totalizante de qualquer diretriz curricular não significa alinhar-se a perspectivas relativistas, mas sublinhar a dimensão do político (Mouffe, 1999) na sua constituição, destacando o antagonismo e o conflito no processo de fechamento discursivo.

Não há uma racionalidade a operar na decisão que fecha o discurso: a significação do perfil docente é sempre um ato de construção radical, onde os significantes hegemonzados são constituídos em relações de poder, na tentativa de reduzir a “indecidibilidade” característica de um processo de significação que se constitui na tensão entre a lógica equivalencial, alcançada a partir da negatividade e a lógica diferencial, que impossibilita a fixação de um sentido último. Isso assinala para a contingência do fechamento discursivo, da decisão tomada na indecidibilidade estrutural, o que significa supor que outras possibilidades de decisões alternativas não se realizaram porque foram excluídas no processo de fechamento discursivo, na instauração da objetividade. Não há, portanto, uma racionalidade que explique significantes constituídos na relação com a negatividade. É importante ressaltar que afirmar a inexistência de uma racionalidade no fechamento da significação não significa afirmar a irracionalidade da decisão, mas a sua razoabilidade. Segundo Laclau (2000), há sempre um conjunto de motivos para que alguns sentidos constituídos no fechamento discursivo sejam preferíveis a outros. Dessa forma, a decisão que

fecha a significação não tem um fundamento racional último, pois o que a constitui é sempre uma relação de antagonismo e poder.

Passar de um registro fundacional do perfil docente e do currículo para a formação de professores à perspectiva relacional e contextual do discurso ressalta o caráter histórico e contingente do *dever ser* do professor sedimentado nas diretrizes curriculares. Destaca-se, assim, que os significantes do perfil docente fixados estão relacionados ao contexto de sua emergência – o antagonismo e a articulação hegemônica que se constitui –, sendo impossível estabelecer os elementos que vão ter centralidade no discurso. Nesse sentido, nenhuma identidade discursiva é estabelecida *a priori*. É na articulação, na tentativa de preencher a falta estrutural que o sujeito toma a decisão política e se subjetiva.

A ideia de que a universalidade não é a expressão de uma essência, de um princípio estabelecido *a priori*, produz efeitos importantes para a reflexão sobre o perfil docente. Em uma estrutura que é aberta e descentrada, visto que não há fundamento, toda e qualquer identidade social não pode ser definida pela estrutura, nem tampouco entendida como a expressão do que é ser professor. Defendo a ruptura com a ideia de um perfil docente como uma categoria universal que representa a plena essência de professor, onde representante e representado estabelecem uma relação de transparência. Problematizo, assim, uma perspectiva realista do perfil docente, assumindo o caráter discursivo dessa totalidade significativa. Ao interpretar o perfil docente como discurso, afasto-me da ideia de que esse significante possibilite acessar de forma plena o sentido último de professor.

Interpretar o perfil docente como totalidade significativa, constituída no discurso, significa trabalhar com a ideia de que os diferentes modelos de docência – professor profissional, reflexivo, técnico-especialista – nas políticas de formação de professores são significantes que buscam remeter a sentidos que representam a totalidade significativa do professor. Constituem-se, assim, representações de docência, tentativas de estabilizar os fluxos de sentidos que são próprios no processo de significação. Uma estabilização que é sempre precária porque não consegue ser alcançada pelo compartilhamento de algo positivo, como um fundamento ou uma essência que fixa *a priori* o sentido, delimitando o processo de significação. Os sentidos são estabilizados em um ato de poder que promove a exclusão de uma diferença em um sistema de significação constituído por diferenças. Essa estabilização produz a fantasia de que estamos lidando com

um sentido último, fixo. No entanto, os fluxos de sentido nunca cessam e, por isso, os sentidos fixados são sempre contingentes, provisórios.

A subjetivação do sujeito não se dá mais por uma determinação estrutural, mas pela decisão política que fecha a significação, constituindo a totalidade e a identificação. Essas são questões que problematizam a ideia da existência de um perfil docente que se constitui como plena presença, representando de forma transparente uma essência docente que, através da formação de professores, pode ser acessada e perfeitamente reproduzida pelos professores e professoras no cotidiano das escolas. Entendo que as políticas na área da formação de professores têm se caracterizado por essa perspectiva fundacional, que confere aos modelos de docência a transparência na representação do que deve ser reproduzido pelo professor nas escolas e pelos formadores. Nesse sentido, seguimos buscando um perfil docente que consiga responder a todos os dilemas e questões colocadas pelo cotidiano escolar.

QUESTIONANDO A PRODUTIVIDADE DO CONTROLE

A concepção fundacional, pressupondo a existência *a priori* de um perfil docente para o alcance da demanda por qualidade da educação e a possibilidade de sua plena representação nas diretrizes curriculares, orienta a ideia de controle do professor e da prática docente. O controle está relacionado à definição *a priori* de formas de ser, pensar, agir, representadas em sua plenitude por normas e valores, produzindo padrões e rejeitando o que escapa à previsão. (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1998).

A demanda pelo controle se relaciona à compreensão do social como expressão de um fundamento, de uma racionalidade capaz de antecipar e regular todas as relações sociais. Com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, problematizo essa possibilidade de controle, pela compreensão do social como linguagem, questionando a ideia de uma racionalidade que sature todas as relações sociais, possibilitando acessar o sentido literal. Não há como controlar sentidos de professor, de formação, fixados contingencialmente e provisoriamente, representados por significantes que assumem centralidade por uma diferença excluída da cadeia de significação, significada como o que ameaça a demanda pela qualidade da educação.

Aproximando-me da ideia do controle como algo da ordem do impossível (Borges, 2015), defendo a impossibilidade de controle da significação

do professor, da sua formação porque a docência é significada na linguagem, na tensão entre regulação e escape. Qualquer racionalidade é incapaz de controlar, de saturar esse processo. Políticas, normatizações, prescrições são tentativas sempre precárias de controlar o fluxo de sentidos e estabilizar o processo de significação.

Contrapondo-me à demanda pelo controle do trabalho e da profissão docente por dentro da profissão como via para a valorização do professor e reconhecimento social da profissão e inscrevendo-me na superfície discursiva do controle como da ordem do impossível, defendo que uma possibilidade de valorização do professor e de reconhecimento social da profissão pode estar relacionada a atribuir centralidade à dimensão cultural do trabalho docente, significado como uma atividade que se constitui nas relações sociais, na linguagem, em processos de significação. Um trabalho caracterizado por lidar e produzir respostas à diferença, mobilizando recursos cognitivos, afetivos, éticos, estéticos e tantos outros que ainda não conseguimos nomear, que se organizam em formas de trabalho individual, coletiva. Um profissional que se constitui, que toma a decisão na contingência, respondendo à emergência da diferença no seu trabalho.

Ao atribuir centralidade à dimensão epistemológica da cultura na constituição do professor, os dilemas e conflitos da prática docente são significados como constitutivos da docência, uma atividade pautada na emergência da diferença própria dos processos de significação. Nesse discurso, a diferença, significada como proliferação/adiamento de sentidos, como regulação/escape no processo de significação, assume centralidade. Professores e alunos em relação, na relação com outros agentes, com as instituições produzem significações sobre professor, aluno, ensino, escola, em um processo incapaz de ser controlado, de ser saturado.

Defender a impossibilidade do controle sobre a significação não significa defender que a docência se constitui no caos, na irracionalidade. O professor e seu trabalho se constituem na decisão razoável, em resposta à diferença, entendida como própria de um social que não pode ser apreendido por uma racionalidade, que vai sendo constituído provisoriamente e contingencialmente, em atos de resposta ao que bloqueia a constituição das demandas.

Interpretar o perfil docente como discurso abre o espaço para a emergência da diferença porque o lugar do fundamento é vazio, podendo ser ocupado por qualquer particularidade social na decisão política. Dessa forma,

concordando com Lopes (2012), em uma perspectiva onde os modelos de docência são resultado de uma articulação hegemônica provisória, preenchidos pela decisão política, onde a significação desses modelos é sempre negociada em diferentes espaços de poder, a contingência da decisão não é apagada e a diferença é valorizada. Nesse processo, significantes de professor que assumem centralidade nas políticas de formação de professores se constituem em um processo conflituoso, onde o alcance do consenso, do sentido último é impossível, sendo, por isso, tentativas precárias de representação da docência cuja significação é sempre dependente dos contextos em que se constitui.

A valorização da diferença e a aceitação do conflito como próprio do processo de significação, conforme sinaliza Lopes (2012), “pode nos colocar em um horizonte democrático na política” (p.710), na medida em que o vazio desse significante pode ser preenchido por diferentes conteúdos em diferentes espaços de poder, na permanente tensão entre sentidos de docência, que se pretendem universalizar e a particularidade, a diferença, que introduz o suplemento, adiando infinitamente e impossibilitando o alcance do sentido último.

Nesse sentido, inspirada em Mouffe (1999) e em Lopes e Macedo (2011), defendo que os projetos de formação de professores abram espaço para a emergência da diferença, do conflito, no processo de significação, contra o controle significado como o que tenta conter o dissenso, próprio das relações sociais. Defendo a produtividade da diferença, do conflito, do dissenso, pois, a partir deles, novos jogos de linguagem podem emergir, alternativas na significação do que temos entendido por escola, professor, aluno e tantas outras coisas que deixamos de fora na construção desses discursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBIO, N., MATTEUCCI, N., PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Trad. Carmen C. Varriale et al.; coord. trad. João Ferreira; rev. Geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. 11 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.filoczar.com.br/Dicionarios/Dicionario_De_Politica.pdf>. Acesso em: 02/06/2015.

BORGES, Verônica. *Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor*. [Tese]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 30/03/2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. *Resolução CNE nº 2*, Brasília, 2015.

LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 2ª ed., 2000.

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

_____. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E., MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Trad. de Joanildo A. Burity. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 700-715, set/dez 2012.

LOPES, A. C., MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A.C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A.C., MENDONÇA, D. *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015.

MOUFFE, C. *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

- LXXXVII -**FORMAÇÃO DO DOCENTE MAGISTRADO NO
ÂMBITO DA ENFAM: PRÁTICAS, RESULTADOS E
PERSPECTIVAS CURRICULARES**

Marizete da Silva Oliveira - Enfam (Brasil)

Maria Raimunda Mendes da Veiga - Enfam (Brasil)

Roberto Portugal Bacellar - Enfam (Brasil)

INTRODUÇÃO

Intitulado “Formação do Docente Magistrado no âmbito da Enfam: práticas, resultados e perspectivas curriculares”, o estudo parte da experiência de formadores facilitadores que atuaram na formação didático-pedagógica de docentes magistrados - juízes e desembargadores que atuam como formadores de seus pares (formação profissional de juízes) e que neste estudo são os progagonistas do curso de formação de formadores, promovido pela Enfam no ano de 2015, que contribuíram com relatos de experiências.

O estudo demonstra a relação entre currículo prescrito e realizado, com contribuições da formação de formadores implementada pela Enfam para o aperfeiçoamento do trabalho do docente no âmbito da formação da magistratura. Associou pesquisa bibliográfica, documental e empírica, partiu-se da práxis dos protagonistas do processo formativo, com abordagem curricular sustentada nas perspectivas crítica, reflexiva e teórico-prática. Partiu da concepção de trabalho docente como atividade que, com inspiração em Vázquez (2011), significa modificar práticas educativas intencionalmente, sendo produto e produtor de transformações em benefício da práxis humana.

A análise, de caráter qualitativo, conforme Santos Filho (2002), buscou nas observações advindas da experiência dos formadores facilitadores e dos docentes magistrados, que responderam questionários acerca do retorno da formação, elementos que (re)significaram a prática docente, observando que “a objetividade de uma investigação qualitativa está em função da fidelidade e da validade das suas observações” (FREIXO, 2011, p.152).

Aponta ter decorrido, da formação de formadores, a transformação das práticas educativas dos docentes e levanta reflexões fundamentais para a formação de formadores na Enfam que também podem ser significativas para outros espaços formativos.

EDUCAÇÃO JUDICIAL - PAPEL DA ENFAM NA FORMAÇÃO DE FORMADORES DE MAGISTRADOS

A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira (Enfam), criada pela Emenda Constitucional 45/2004, instituída em 30 de novembro de 2006 por meio da Resolução 3 do Superior Tribunal de Justiça – STJ, é o órgão oficial de formação de magistrados brasileiros, responsável por autorizar e fiscalizar os cursos para ingresso, vitaliciamento e promoção na carreira da magistratura.

Em consonância com a missão do Poder Judiciário na promoção da justiça de maneira efetiva, com o melhor e o mais adequado atendimento do cidadão, a Enfam tem expressão ímpar como instituição promotora da formação do magistrado integral, que, além das características de julgador, deve ser um verdadeiro agente de transformação social, servidor, administrador e mediador, como defende Bacellar (2013). Assim, a Enfam atua para garantir a formação teórico-prática, intertransdisciplinar, humanista integral do magistrado, inserindo a ética como tema transversal e necessário para o fortalecimento do Poder Judiciário, segundo Guimarães (2012), na perspectiva de currículo integrado.

Conforme Armytage (2015), tal formação exige fundamentos da aprendizagem do adulto, considerando as especificidades dos magistrados aprendizes e as peculiaridades da educação judicial, como a formação por pares – relevante por serem os juízes os mais indicados para a condução da formação judicial prática, requerida para o domínio do saber fazer e do saber ser, em oposição ao saber meramente teórico. Para isso, investe na formação dos formadores com o objetivo de “desenvolver, continuamente, competências profissionais referentes à docência e à organização do trabalho pedagógico de formação de magistrados” (BRASIL, 2016).

TRABALHO, COMPETÊNCIAS E CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE MAGISTRADO NA ENFAM

O currículo, conjunto de experiências, vivências e atividades para cumprimento das finalidades educacionais, faz sentido se implementado ativamente, na e para a prática, segundo Sacristán (2000). Logo, a formação ativa do docente magistrado faz sentido se desenvolve competências, saberes, para ensinar, com estratégias e recursos que promovam a aprendizagem crítica, criativa, afetivamente, com colaboração e interação.

Consoante as Diretrizes Pedagógicas da Enfam, competência aqui é compreendida como a capacidade de agir, em situações previstas ou não, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos, experiências sociais e de trabalho, comportamentos e valores, desejos e motivações (BRASIL, 2015). Dessa forma, a formação do docente magistrado demanda desenvolver habilidades do saber-fazer docente para tratar problemas específicos e contribuir com avanços na qualidade do ensino profissional e acadêmico, considerando que a formação judicial tem a finalidade de contribuir para a eficácia e a qualidade das decisões do magistrado, além de impactar a formação de outros operadores do direito por meio da atuação de docentes magistrados em universidades, segundo Menezes (2000). Pressupõe, portanto, ensinar de forma ativa e, conseqüentemente, organizar um currículo formativo, segundo Oliveira (2014), integrado, teórico-prático, pautado nos saberes docentes, flexível, estruturado com ações curtas e contínuas, focando saberes didático-pedagógicos e atualização da matéria de ensino, com metodologias ativas.

Resultados do Fofó Enfam 2015 - articulação planejamento-desenvolvimento-avaliação: efeitos do currículo na prática dos sujeitos da formação

O curso de formação de formadores da Enfam, intitulado de Fofó Brasil-Enfam 2015, para diferenciar dos cursos realizados em parceria com a Escola Nacional da Magistratura da França (ENM), teve enfoque no planejamento de aula e foi realizado com carga horária média de 24 horas-aulas, presencialmente, para docentes magistrados. Ofertado em sete turmas (duas em Brasília e cinco no Rio Grande do Sul, na Bahia, no Maranhão, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro), o curso foi conduzido, de forma integrada e interdisciplinar, por três formadores magistrados (com capacitação pedagógica pela Enfam e

experiência na formação de magistrados), duas formadoras pedagogas da Escola (com experiência no planejamento e na coordenação de ações educacionais) e um formador pedagogo contratado (com doutorado e experiência em formação docente).

A atuação integrada dos facilitadores teve a intenção de sensibilizar, provocar mudanças no pensar-agir docente, agente responsável por transformações de práticas sociais, como defende Freire (2011). Conforme relatos, o trabalho integrado dos facilitadores foi relevante, pois proporcionou maior diálogo e aproximação entre docentes e cursistas, entre outros aspectos. Foi percebido que “a integração efetiva de um pedagogo na construção e desenvolvimento do projeto de ensino é de relevância para o alcance dos objetivos e êxito do projeto conjunto” (Docentemagistrado16). Isso reforça a importância da interdisciplinaridade como princípio pedagógico orientador da formação.

Objetivos e conteúdo do curso

O objetivo geral do curso (desenvolver competências pedagógicas de organizar e realizar aulas) foi alcançado tendo em vista os variados recursos e saberes que os docentes mobilizam e que devem ser considerados na formação, como explicita Tardif (2012).

Os conteúdos das aulas foram preparados e desenvolvidos englobando fundamentos a respeito da construção do conhecimento, das competências e do papel docente na magistratura, bem como os componentes do planejamento de ensino (objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação). Teve foco no saber didático-pedagógico, situando o compromisso social de ensinar, na perspectiva de que “O conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de contexto concreto” (IMBERNÓN, 2009, p.113).

Quanto às habilidades do saber ser, partiu-se da recomendação de Moraes (2012), ao se destacar a necessidade de abordar conteúdos com enfoque na sensibilização dos magistrados docentes acerca da importância de inovar a conduta docente para além do conhecimento técnico, prezando a dimensão humanista para que, então, os formadores e os juizes atuem comprometidos com a produção de decisões favoráveis à paz social.

Na prática, percebe-se que o curso “Foi excelente na medida em que os conteúdos abordados permitiram uma reflexão e transformação da comunicação interpessoal, com aplicação dentro e fora da sala de aula” (Docentemagistrada11).

Desenvolvimento da proposta metodológica ativa

Em uma perspectiva significativa, colaborativa, interativa, ativa de construção do conhecimento, foram integradas dinâmicas denominadas “choque de realidade” para sensibilização acerca da necessidade de mudança na atuação do docente magistrado; atividades com estratégias e técnicas de ensino variadas, como Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GVGO); simulação; análise de casos; e debates. As atividades favoreceram a participação de todos no processo de aprendizagem e permitiram a reflexão imediata e mediata a respeito da práxis docente.

Mais de um ano após a formação, nota-se que o método ativo proporcionou efeitos positivos na prática. Pela análise dos relatos, isso se justifica porque foi inserido o formador-aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, por focar não apenas no ensino ou na aprendizagem, mas na *ensinagem*, segundo Anastasiou e Alves (2009), considerando que, numa perspectiva de metodologia dialética: “[...] o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento.” (ANASTASIOU E ALVES, 2009, p. 69). Nessa perspectiva de organização do trabalho docente para promoção dos processos de aprendizagens, foi verificado que:

“O curso apresenta ferramentas interessantes e inovadoras a serem utilizadas e uma nova proposta de atividade docente. Ele traz também inquietações, na medida em que propõe mudanças significativas em relação ao que se fazia até então (com aulas preponderantemente expositivas).” (Docentemagistrada9).

Para outros docentes magistrados, o curso contribuiu para mudanças no fazer docente, porque utilizaram

“[...] a técnica de estudo de caso em curso sobre direitos da criança, do adolescente e do jovem ministrado na Escola [...]” (Docentemagistrado8).

“[...] técnicas como o método de estudo de caso, GV/GO, dentre outras, e a adoção do Registro Reflexivo ao final do curso.” (Docentemagistrada10).

“[...] menos aula expositiva e mais atividades práticas envolvendo o aluno a fazer a aula e não simplesmente assistir à aula” (Docentemagistrado17).

“[...] os conhecimentos compartilhados nas audiências, como forma de gerenciar a audiência de uma forma humanizada.” (Docentemagistrada18).

Esses relatos, dentre outros, sinalizam uma transposição das aprendizagens das aulas para a prática docente, o que faz refletir-se a respeito da relação entre metodologias e interesse do aluno em aprender e aplicar o conhecimento, pois, segundo Tardif (2012), “nada nem ninguém pode forçar um aluno aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem”. Por outro lado, cabe ao professor gerar formas de estimular o interesse dos discentes, uma vez que “não podemos deixar de sugerir a eles conteúdos atraentes” (SACRISTÁN, 2005, p. 200). Para isso, no curso, as estratégias de ensino foram empregadas respeitando as expectativas dos educandos, previamente identificadas, de modo a provocar seu interesse, observando-se que este implica condição subjetiva, como ensina Tardif. Essa reflexão foi importante para o sucesso da formação que se desenrolou, pois pôde possibilitar uma autonomia didática e a construção do saber pedagógico que “[...] é o saber que o profissional constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua” (AZZI, 2012, p.49, in: PIMENTA, 2012). A valorização dos saberes originados do cotidiano foi de fundamental importância no processo formativo dos docentes magistrados, pois favoreceu a ação-reflexão-ação acerca do trabalho pedagógico.

A avaliação da (para a) aprendizagem durante o curso – perspectiva formativa

Dialogando com os objetivos, a avaliação foi desenvolvida como categoria central no processo pedagógico, de forma processual e difusa, inspirando em Romão (2011), no sentido de favorecer a aprendizagem. Assim, o retorno avaliativo ocorreu oralmente, envolvendo todos protagonistas, e

sistematizada em ficha com encaminhamentos específicos, como foi o caso do plano de aula.

A ficha avaliativa possibilitou aprendizagens que foram estendidas para a prática, uma vez que permitiu “[...] fazer anotações importantes sobre conteúdos a serem complementados, dúvidas frequentes e falhas a serem avaliadas, que me fazem continuamente alterar minhas formações” (Docentemagistrada4).

Quanto à avaliação do curso, os docentes magistrados apontaram perspectivas de mudanças curriculares no sentido de: i) Aprofundamento de teorias de fundamentos pedagógicos e de metodologias ativas; ii) Enfoque nos instrumentos de avaliação; iii) Estimulação à produção conteúdos didáticos; iv) Atualização nos temas: demandas repetitivas e grandes litigantes, o serviço extrajudicial, a fazenda pública, a infância, a ética, a bioética e os novos direitos. Tais implementações no currículo prescrito implica redirecionar a formação de formadores para o desenvolvimento de “saberes *para* ensinar e *a* ensinar” – didáticos-pedagógicos e da matéria de ensino, conforme explica Rios (2010, p. 93) e Oliveira (2014) ao defender desenho curricular para a formação docente na magistratura, considerando contexto do público.

CONCLUSÃO: (TRANS)FORMAÇÃO ATIVA NA PRÁTICA DOCENTE

Considerando o currículo prescrito, realizado e avaliado, verificou-se que a formação de formadores da Enfam contribuiu (e vem contribuindo) para o aperfeiçoamento da práxis do docente magistrado, na medida em que possibilitou melhorias efetivas na prática pedagógica e o rompimento de paradigmas que não respondem mais aos desafios de formar juízes que, no seu cotidiano, enfrentam problemas sociais complexos e devem atuar na perspectiva de uma sociedade mais justa e igualitária.

Considerando o recorte apresentado neste relato, que poderá ser profícuo para o redirecionamento de novas práticas educativas nas escolas de formação de magistrados e nos espaços acadêmicos, no momento, coloca-se um ponto que não se finda, apenas é abreviado neste texto, por meio do qual é compartilhado um pouco da experiência educacional na Enfam, considerando que o trabalho formativo da Escola está em constante (re)elaboração, transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASIOU, L. das G. C; ALVES, L P. *Estratégias de Ensino*. In: Anastasiou, Lea das Graças Camargos, Alves, LP. Processos de ensino na universidade; pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5ed. Joenville-SC. Univille, 2009. Cap.3
- ARMYTAGE, L. *Educating Judges: Towards Improving Justice: A Survey of Global Practice*. Disponível em: <<http://booksandjournals.brillonline.com/content/books/9789004279261>>. Acesso em: 25 mai. 2015.
- AZZI, S. *Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico*. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2012
- BACELLAR, P. B. *Juiz servidor, gestor e mediador*. Roberto Portugal Bacellar - Brasília: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados - Ministro Sálvio de Figueiredo Texeira, 2013.
- BRASIL. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam). *Resolução Enfam nº 2*, de 8 de junho de 2016. Dispõe sobre os programas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e regulamenta os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores. Disponível em: <http://www.ENFAM.jus.br/institucional/legislacao/resolucoes-da-ENFAM/>. Acesso em: 20jun. 2016.
- BRASIL. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam). *Resolução nº 11, de 7 de abril de 2015*. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados. Disponível em: <http://www.ENFAM.jus.br/institucional/legislacao/resolucoes-da-ENFAM/>. Acesso em: 20jun. 2016.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIXO, M. J.V. *Metodologia Científica*. Fundamentos Métodos e Técnicas. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

GUIMARÃES, M. A. B. *Formação e aperfeiçoamento da magistratura brasileira: uma dimensão curricular na busca pela humanização efetiva no Poder Judiciário*. Revista Justiça e Educação, v. 1, n. 1, jul.-dez. 2012.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 7ª ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

MENEZES, J. R. de. *As virtudes do Juiz professor de Direito*. 2000. Disponível em: <<http://rafaeldemenezes.adv.br/artigo/As-Virtudes-do-Juiz-professor-de-direito/23>>. Acesso em: 25jul.2013.

MORAES, V. C. A. de. *Formação de formadores para as escolas de magistratura federal*. REVISTA JUSTIÇA & EDUCAÇÃO - CEMAF - Revista do Conselho das Escolas de Magistratura Federal. v. 1, n. 1, jul. /dez.2012.

OLIVEIRA, M. da S. *Formação docente no âmbito da magistratura: um debate curricular*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. 2014.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez. 2010.

ROMÃO, E. J. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. José Eustáquio Romão. – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed. 2000.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed. 2005.

SANTOS FILHO, J. C. dos. *Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: desafio paradigmático*. In: Santos Filho, J. C. dos; Gamboa, S. A. S. (Org). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa Época; v.42. p.13-59, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes. 2012.

VÁZQUEZ, S. A. *Filosofia da praxis*. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO); São Paulo: Expressão Popular. 2011.

- LXXXVIII -**CURRÍCULO E PLANEJAMENTO DE ENSINO - NA
PERSPECTIVA DE FORMADORES DE
MAGISTRADOS**

Marizete da Silva Oliveira - Enfam (Brasil)

Liliane Machado – Enfam/UnB (Brasil)

INTRODUÇÃO

O trabalho inicia-se as reflexões recorrendo-se a Moreira (2000) quando ele afirma que as análises acerca do currículo têm alcançado certa amplitude. Assim, “da restrita visão de currículo, como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional. Ou seja, o currículo torna-se tudo ou quase tudo” (MOREIRA, 2000, p. 75).

O currículo é o conjunto de pressupostos, de metas que se desejam alcançar, além dos passos para alcançá-las. Pode também ser uma reunião de conhecimentos, habilidades, atitudes consideradas relevantes para o desenvolvimento de um grupo, em determinado tempo e espaço. Neste estudo, o foco volta-se para o grupo de magistrados e formadores de juízes. Em qualquer uma das situações: quer seja como conjunto de pressupostos e de metas; quer seja como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, o currículo apresenta-se como um espaço tensionado de forças culturais e políticas. Não está pronto e posto para ser cumprido, é construído à medida que os sujeitos se envolvem, se entrelaçam e se comprometem na construção dos conhecimentos necessários para a sobrevivência do grupo social. O currículo representa experiências e atividades que um grupo pode lançar mão para alcançar cenários maiores (MOREIRA, 2000).

Na formação docente da magistratura, conforme Oliveira (2014a), a organização curricular constitui-se como projeto integrado de ações variadas, flexíveis, com conteúdos de teor teórico-prático pautado nas necessidades educativas e contexto dos formadores. Nesse cenário, o currículo visa à formação docente considerando seu contexto profissional e social. A metodologia de

ensino deverá estimular debates, análise de problemas sociais e troca de experiências, em que formador e cursistas estejam engajados numa prática transformadora. Assim, a avaliação passa a ser entendida como processo participativo e coletivo.

Feita essa abordagem, assume-se um enfoque curricular crítico, considerando o currículo como elemento articulador da organização do processo formativo (projeto pedagógico, matriz curricular, eixos estruturantes e estruturadores do curso e definição do perfil do cursista, entre outros elementos) que se configura e/ou se reconfigura a partir de relações de poder. É nessa configuração e/ou reconfiguração curricular que se dá a formação profissional dos magistrados no âmbito da Enfam e dos seus formadores.

Com a interligação da pesquisa bibliográfica, documental e empírica, partindo da práxis dos protagonistas do processo formativo; a análise, qualitativamente, com inspiração em Santos Filho (2002), ocorreu associando o desenvolvimento dos componentes curriculares em cada unidade do curso, com avaliações das aprendizagens dos formadores em processo de formação, os quais responderam a questionário referente ao registro reflexivo. Nesse sentido, conforme Freixo (2011), a objetividade na pesquisa foi garantida prezando-se pela fidelidade e pela validade das observações da tutora e da coordenadora do curso em relação aos resultados apurados.

A análise dos resultados dos registros dos cursistas foi inspirada em Bardin (2011), agrupando os conteúdos, com critério semântico; classificando, tematicamente, elementos de comum inferência nas mesmas categorias. Assim, a categorização das narrativas referentes aos registros reflexivos de onze participantes do curso, conforme questões orientadoras, foi da seguinte forma: a) o aprendido; b) o que ainda deve ser aprendido; c) a utilidade do curso; d) as contribuições à formação humana.

Os cursistas formadores, participantes da pesquisa, foram identificados nas citações por números. Considerando as perspectivas dos referidos sujeitos, o estudo contribui com resultados vinculados à transformação da prática educativa, os quais poderão auxiliar na formação de formadores, seja na Enfam ou em outros espaços formativos.

Neste estudo, é estabelecida uma interlocução sucinta entre a formação profissional de magistrados e estes como protagonistas de sua formação e formadores de seus pares, a partir dos eixos teórico-práticos desenvolvidos:

currículo e planejamento de ensino; e práxis do formador (docente) no ensino de magistrados.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE MAGISTRADOS E DE SEUS FORMADORES - ATUAÇÃO DA ENFAM

A formação profissional de magistrados é uma exigência legal. Conforme a Emenda Constitucional nº45, de 2004, cabe à Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam) atribuições referentes à regulamentação, à oferta e à fiscalização dos cursos oficiais para ingresso e promoção na carreira da magistratura. Como Escola de Governo, com foco na qualidade da Educação Judicial, também investe na formação de formadores.

Na Enfam, a formação de formadores tem como objetivo “desenvolver, continuamente, competências profissionais referentes à docência e à organização do trabalho pedagógico de formação de magistrados” (BRASIL, 2016), a qual pode ser inicial e/ou continuada. Neste artigo, o enfoque é a formação continuada, uma vez que o objetivo é “analisar aspectos teórico-práticos da práxis curricular que contribuem para a qualidade das atividades pedagógicas do professor atuante no ensino de juízes”.

Em favor da profissionalização de magistrados como estratégia de melhoria da formação judicial, Armytage (2015) defende os seguintes argumentos: em primeiro lugar, que a visão da educação judicial é ajudar os juízes a entregar resultados de justiça substantiva que comprovadamente melhoram o bem-estar dos jurisdicionados; e, em segundo lugar, que os educadores judiciais são líderes responsáveis para concretizar essa visão.

Nesse contexto, foi criado o Curso de Planejamento de Ensino com o intuito de formar o magistrado formador e equipes pedagógicas que atuam no desenvolvimento de programas educacionais para magistrados. O curso foi estruturado em agosto de 2014, a partir de orientações teórico-práticas a respeito de planejamento no âmbito educacional (de currículo e de ensino, por exemplo) em um processo de ação-reflexão-ação em prol do desenvolvimento profissional dos magistrados, tendo em vista a formação humanística, integral, interdisciplinar e voltada para a prática judiciária (OLIVEIRA, 2014b).

O Curso Planejamento de Ensino no contexto da magistratura – 2015 (Turma3) teve como objetivo possibilitar aos docentes organizar o planejamento de ensino, relativo a uma das ações de formação inicial e continuada de

magistrados, de modo a demonstrar coerência entre objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliativos, a partir de fundamentos de métodos ativos. A intenção principal foi a formação que gerasse efeitos positivos no ensino profissional da magistratura, a partir de um enfoque reflexivo e contextualizado acerca do planejamento de ensino, para garantir a vinculação teoria-prática.

Os conteúdos do curso, disponibilizados em apostilas e desenvolvidos em fóruns, entre outras atividades, tiveram enfoque nos saberes, na integração e na colaboração entre os cursistas, união teoria-prática. Contemplou fundamentos e etapas do planejamento de ensino; conceitos e significados de competências e articulação dos componentes: objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação.

A partir da relação ação-reflexão-ação, iniciou-se a análise dos apontamentos reflexivos que evidenciaram as expectativas que os magistrados (cursistas) tinham, como o curso de planejamento de ensino considerando suas práticas.

CURRÍCULO E PLANEJAMENTO DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE FORMADORES DE MAGISTRADOS - EXPERIÊNCIA DA ENFAM

O planejamento de ensino para a formação profissional de magistrados e de seus formadores implica ir além da ordenação dos componentes curriculares e considerar condições mínimas de atuação para que haja o ensino. Isso exige que o professor saiba projetar a prática do ensino, como explica Sacristán (2000). A respeito disso, Turra et al (1995) evidencia que o planejamento de ensino é uma especificação (um detalhamento) do planejamento curricular, pode ser visto como uma atividade estanque. Explica que:

“[...] o professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade [...] a fim de que este possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto o permitam suas possibilidades e necessidades. O planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios necessários para alcançá-los. A responsabilidade do mestre é imensa. Grande parte da eficácia de seu ensino depende da organicidade, coerência e flexibilidade de seu planejamento.” (TURRA ET. AL., 1995, p.18-19).

O planejamento curricular dever ser funcional no que se refere à promoção não só da aprendizagem de conteúdo e habilidades específicas, mas também fornecer condições favoráveis à aplicação e à mobilização desses conhecimentos. Nesse nível de planejamento, as ações educativas da Enfam ocorrem com proposição de situações que favorecem o desenvolvimento das capacidades do aprendiz para solucionar problemas.

Concretamente, o currículo do Curso Planejamento de Ensino ofertado pela Enfam favoreceu aprendizagens, comuns e singulares, tais como:

“a certeza de que o aluno não é uma caixa vazia” (cursista2).

“ensinagem não deve se limitar a promover o saber, mas também ao saber fazer e agir, pois a competência é composta não só pelo conhecimento, mas principalmente pela habilidade e atitude” (cursista4).

“desconstrução do velho e uma ampliação de concepção de mundo e diversas ferramentas para desenvolver metodologias ativas” (cursista4).

“metodologias, procedimentos de avaliação e sistematização do conteúdo” (cursistas1,3,9).

“sistemática do planejamento de um curso (presencial ou a distância), de acordo com as diretrizes da Enfam” (cursista2).

“técnicas de ensinagem, desenvolver a transmissão de conhecimento através de compartilhamento das ciências jurídicas, nos estudos com os magistrados discentes” (cursista8).

Considerando registros anteriores, o planejamento de ensino deve implicar uma ação refletida pelo formador que o elabora. Ele deve ser uma previsão reflexiva acerca do que irá acontecer, da prática do formador, articulando objetivos-avaliação-atividades, e das perspectivas dos sujeitos. Em suma, o ato de planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico, momento no qual se percebe que “as tarefas são reguladoras da prática e nelas se expressam e conjugam todos os fatores que a determinam. Desse modo, o currículo se concretiza através de esquemas práticos” (SACRISTÁN, 2000, p. 209).

CURRÍCULO PLANEJADO E REALIZADO: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PLANEJAMENTO DE ENSINO DA ENFAM PARA A PRÁXIS DOCENTE

Falar de atividade docente implica compreender que, conforme Vázquez (2011), práxis é toda atividade prática que faz e refaz fatos/coisas, que provoca mudanças, intencionalmente, em uma matéria ou uma situação. Significa recriação, reconstrução consciente, ativa do sujeito ativo (agente) para transformar, mudar a realidade.

A partir da interlocução com os magistrados em processo de formação, no que se refere à organização do currículo planejado e ao que foi realizado e avaliado, foram verificadas expressivas contribuições quanto à utilidade do curso para ressignificar a prática pedagógica e, também, favorecer o crescimento humano. Nesse sentido, o curso favoreceu, dentre outras, as seguintes análises:

“cria um interesse ainda mais amplo do que apenas transmitir conhecimento a terceiros, mas também coletivamente, aprender e ensinar de forma democrática, na produção de ciências, em particular, a ciência jurídica”(cursista8).

“percebi que posso ser útil não só como magistrada, mas como ser humano, defendendo uma melhor qualidade de vida e contribuindo com a sociedade em que vivo”(cursista3).

“ajudou muito em meu crescimento pessoal e, com a troca de sentimentos, senti mais humanizada, pela gentileza e atenção entre os participantes, observando que as ideias divergentes podem ser aproveitadas sempre, de forma respeitosa, com posicionamentos antagônicos e criativos”(cursista3).

“ajudou a melhorar a comunicação e a escuta ativa, de forma e desenvolver pessoas” (cursista4).

“percebi que, através de um curso, podemos sempre transmitir valores e que, no momento em que as discussões dos fóruns acontecem, compreendemos a partilha e o auxílio dos colegas. Aprendemos que unidos somos bem melhores” (cursista5).

As avaliações dos formadores, de forma geral, demonstram os efeitos teórico-práticos do curso, nos campos profissional e pessoal-humano, concretizado com atividades que consideram o aluno como ser humano, histórico, social, como sujeito central do processo ensino-aprendizagem.

O curso possibilitou reflexões acerca de ações que resultam em transformação no processo pedagógico, pelo formador, no âmbito da Educação Judicial. Nesse caso, conforme Armatagy (2015), cabe aos educadores judiciais o desenvolvimento de uma pedagogia com metodologia mais eficaz, concentrando-se nas necessidades de aprendizagem, estilos e preferências dos juízes. Nessa convergência, o currículo organizado e prescrito foi (re)configurado na prática, conforme Sacristán (2000), considerando os efeitos na práxis docente, no papel transformador dos formadores magistrados na práxis educativa, conforme Freire (2011).

CONCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES DA (E PARA A) PRÁXIS DOCENTE

O movimento entre o currículo prescrito-realizado-avaliado demonstrou que o curso atingiu seu objetivo no sentido de ação-reflexão-ação da práxis pedagógica. Ele possibilitou aprendizagens individuais e coletivas significativas no âmbito teórico-prático e, principalmente, nos elementos e aspectos humanos, para planejar e realizar o ensino judicial. Foram desenvolvidas capacidades e habilidades que, na práxis docente, poderão possibilitar, significativamente, o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico nas escolas de formação de magistrados. Assim, pelas falas dos formadores, é possível afirmar que “através do currículo avaliado se reforça um significado definido na prática do que é realmente” (SACRISTÁN, 2000, p.106). Logo, quanto mais interessante à ação formativa, em termos de conteúdos, metodologias e valorização dos saberes e fazeres dos cursistas, maior é a possibilidade de aplicação prática e crescimentos pessoal, profissional e humano, como foi percebido nos registros reflexivos dos formadores.

Conforme registros dos cursistas, verifica-se a relevância do currículo prescrito e concretizado na prática, visando à transformação dos formadores magistrados, como elementos centrais do projeto de educação judicial. Nesse sentido, é possível concluir que o *Curso Planejamento de Ensino no Contexto da Magistratura* possibilitou o desenvolvimento de capacidades, habilidades e atitudes dos formadores no âmbito teórico-prático e o crescimento humano que poderá gerar aperfeiçoamento das atividades pedagógicas no âmbito da Educação Judicial e, conseqüentemente, contribuir para melhores serviços e resultados de justiça e bem-estar social. O curso também contribuiu com a maior difusão do

conhecimento da magistratura, visto ser o magistrado formador líder responsável por concretizar a visão e a missão do judiciário.

O trabalho finalizou-se com o sentimento de transformação da práxis educativa dos pesquisadores e dos protagonistas do curso objeto deste estudo, o qual poderá contribuir para redirecionar práticas pedagógicas de formação de formadores no campo da Educação Judicial e em outros espaços educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMYTAGE, L. *Educating Judges: Towards Improving Justice: A Survey of Global Practice*. Disponível em:

<<http://booksandjournals.brillonline.com/content/books/9789004279261>>.

Acesso em 25 mai. 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; LDA. 2011.

BRASIL. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam). *Resolução ENFAM nº 2, de 8 de junho de 2016*. Dispõe sobre os programas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e regulamenta os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores. Disponível em:

<<http://www.Enfam.jus.br/institucional/legislacao/resolucoes-da-Enfam/>>.

Acesso em: 20 jun. 2016.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIXO, M. J.V. *Metodologia Científica. Fundamentos Métodos e Técnicas*. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

MOREIRA, Antônio F. B. (Org.) *Currículo: Questões Atuais*. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, M. da S. *Formação docente no âmbito da magistratura: um debate curricular*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2014a.

OLIVEIRA, Marizete da Silva (org.); GARANI, Solange Rauchbach; VEIGA, Maria Raimunda Mendes da. *Planos de ensino no contexto da magistratura: trilhas teórico-práticas*. Brasília: Enfam, 2014b.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS FILHO, J. C. dos. *Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: desafio paradigmático*. In: Santos Filho, J. C. dos; Gamboa, S. A. S. (Org). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez. 2002. Coleção Questões da Nossa Época; v.42. p.13-59.

TURRA, Clódia Maria Godoy et. al. *Planejamento de Ensino e Avaliação*. Porto Alegre: Sagra 1995, p.18-19.

VÁZQUEZ, S. A. *Filosofia da praxis*. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO); São Paulo: Expressão Popular, 2011.

- LXXXIX -

***CURRÍCULOS FORMAÇÃO* TECIDOS COM OS
PROFESSORES-ALUNOS DO PROGRAMA
NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA- PARFOR**

Marlene Moreira Xavier - UESB (Brasil)

Ester Maria de Figueiredo Souza - UESB (Brasil)

INTRODUÇÃO

As transformações sociais exigem novas formas de percebermos o mundo e distancias dos pressupostos da educação mercantilista em defesa da ideia de *currículosformação*, indo de encontro às propostas hegemônicas que inviabilizam as diferenças e potencializam o papel do professor.

Com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), acompanhamos acirradas discussões em torno da necessidade de aprovação de uma Base Nacional Comum (BNC) que visa, dentre outros objetivos, estabelecer um currículo único, uma formação docente homogeneizante.

Caminhando na imersão e contracorrente desses discursos, ao ministrarmos a disciplina Currículo e Programas em um curso de Pedagogia integrado ao Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), como campo de geração de dados de pesquisa, tomamos como dever ético e político pautamos os *currículosformação* fora da lógica hegemônica, concebendo os momentos formativos no PARFOR para além de uma exigência legal, mas, também, com um movimento de criação com o *outro*

Nas discussões mais recentes sobre a BNC, Alves (2014) questiona o que seria uma base e sua necessidade no contexto educacional brasileiro. Para a autora a proposta atual encontra-se imbricada a um movimento internacional de vendas de produtos da educação e desconsidera os tantos ‘brasis’ existentes, contrariando a proposta original empreendida na década de 1980, defendida por seu caráter *localnacional*.

As políticas curriculares tendem a padronizar os discursos por meio de uma BNC construída de maneira verticalizada. De acordo com Lopes (2015), todo esforço de controle não surtirá efeito, haverá diferentes leituras sobre um mesmo documento e a proposta de homogeneização dos conhecimentos a serem veiculados pela escola não será alcançada.

Percebe-se assim que as propostas de homogeneização de *currículos* vem sido postas em xeque pelos que não aceitam o seu caráter neoliberal e mercantilista que tencionam a formação docente apenas aos cursos de licenciatura e/ou cursos de formação continuada que visam certificar os professores.

PESQUISA COM OS COTIDIANOS: UMA OPÇÃO TEÓRICOMETODOLÓGICA

Os estudos de Michel de Certeau nos instigou a compreender o cotidiano como “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente.” (CERTEAU, 2008, p.31). Para Esteban (2003, p. 199-200), “a pesquisa nos cotidianos não pretende apenas construir explicações para os fenômenos encontrados, mas procura aprofundar a compreensão sobre a realidade numa perspectiva dialógica vinculada a processos de intervenção.”

Ao nos assumirmos como cotidianistas, consideramos que objeto científico não preexiste, mas é produzido com o *outro*, sujeitos que pesquisam (nós) e os sujeitos pesquisados (professores). Consideramos a importância das redes de subjetividades que cada um de nós somos e o quanto elas dizem sobre nós e sobre o *outro*. Por isso, para empreendermos a análise dos dados apostamos numa confluência dos pressupostos teóricos do Modelo Polemológico (Certeau, 2008), com o conceito de dialogismo abraçado pelo pensamento bakhtiniano.

Certeau (2008) buscou subverter a ordem dominante de como a sociedade deve agir, pensar e principalmente consumir. Para o autor, permeando por entre essa ordem, existe uma outra, inventada todos os dias pelos sujeitos *ordinários*, pois, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2008, p.38), denominando a ordem dominante de *estratégias* e a outra (dos sujeitos de ordinários) de *táticas*, conceitos que são desenvolvidos em seu Modelo Polemológico.

A *estratégia* é “[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 2008, p.99), sendo as ações do forte, enquanto as *táticas* são as astúcias dos fracos, dos sujeitos insubmissos às ordens impostas, ou seja:

[...] é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Bullow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. (CERTEAU, 2008, p. 100).

As proposições teóricas de Bakhtin (1995), realça que o *outro* é a composição de tantos *outros* por meio da linguagem, compreendendo a linguagem como prática social. Sobral (2009) sublinha que para Bakhtin a vida, o mundo concreto, é a vida de sujeitos concretos e que não podemos perder de vista os atos concretos realizados por sujeitos concretos em situações concretas que as teorias não podem abarcar. Os sujeitos se constituem na relação com o *outro*, num processo dialógico em que nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem, tornando o discurso do *outro* uma rede trançada com tantos *outros* discursos. Sendo assim, “toda pesquisa é dialógica, mesmo quando não consciente de sua dialogicidade” (SERPA, 2011, p.27).

O uso da Análise Dialógica do Discurso-ADD em confluência com o Modelo Polemológico de Certeau é uma aposta na transdisciplinaridade do conhecimento em tempos de complexidade. A noção de dialogismo em Bakhtin não incorpora a ideia de causa e consequência, nem é linear, mas é rede, na medida em que o define como o discurso produzido a partir do entrelaçamento de *outros* discursos. Apostamos nessa confluência para compreendermos os elementos constitutivos dos discursos e também do ser e do agir humanos.

***CURRÍCULOS*FORMAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE**

Conforme Ferraço (2005), apesar das tentativas de sistematização de campos discursivos sobre o currículo e a formação, buscando isolar seus pressupostos *teóricosmetodológicos* e epistemologicamente, ambos se entrelaçam no

cotidiano da escola. Por isso, nos interessamos pelos contextos em que os sujeitos enredam conhecimentos, compreendendo os *currículosformação* como processos que não se esgotam numa “[...] lista de conteúdos a serem transmitidos a um determinado grupo de sujeitos, mas criação cotidiana daqueles que fazem as escolas” (OLIVEIRA, 2004, p.9).

Os *currículosformação* não podem ser entendidos como processos lineares de acumulação de conhecimentos, adquiridos apenas nos espaços acadêmicos, mas como uma tessitura em rede. Corroborando com essa ideia, Pereira (2013) defende que nos tornamos professores atravessados “pela potência de vir a sermos o que ainda não havíamos sido, ” num processo cunhado pelo autor de *professoralidade*.

Vir a ser professor é uma escolha, uma diferença na história do sujeito. Ser professor não é a prática de uma vocação. Não é uma mera habilidade a ser desenvolvida. A professoralidade é a condição de proposição que o sujeito assume como diferença de si, uma escolha em ser agente de desinstalação do que está estabelecido e, ao mesmo tempo, suportar junto o terremoto, o resgate das vítimas e a construção de uma nova cidade. [...] a professoralidade traz a condição de ser, ao mesmo tempo, impulso e rede. (PEREIRA, 2013, p.207)

Assim, para compreendermos os movimentos dialógicos dos currículos praticados pelos *professoresalunos* defendemos que a formação não é apenas uma mera instrumentalização para aplicabilidade de teorias e métodos de ensino, mas também, a construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Ao tratar sobre a professoralidade, inferimos que Pereira (2013) aborda uma concepção da formação que dialoga com a ideia da tessitura de *currículosformação* em rede conhecimento (ALVES, 2011). Para o autor os movimentos de professoralidade se constituem como pedaços de uma rede sendo trançada na medida em que nos posicionamos como propositores para conosco e para com o *outro*. Dessa forma, “[...] não é pelo simples fato de ser instrumentalizado que alguém vem a ser professor” (PEREIRA, 2013, p.204). A professoralidade consiste em “estar comprometido com a experimentação, com a pesquisa, com a investigação, com a invenção de caminhos para operacionalizar nossa própria prática, e não com a reprodução” (PEREIRA, 2013, p.223).

TESSITURAS DE CURRÍCULOSFORMAÇÃO DOS PROFESSORESALUNOS

No processo da pesquisa empreendemos a análise dos dados lançando mão das orientações da ADD referendada em Bakhtin (2006), em confluência com o Modelo Polemológico (CERTEAU, 2008), baseado nos conceitos de *estratégias e táticas*, tomando como fonte de dados as narrativas de seis docentes produzidas nos encontros da disciplina. Pensamos com a sensibilidade certeauriana que as experiências de formação e de currículo são "[...] experiências das vidas humanas [que] articulam, ampliam e complexificam o espaço a partir dos tantos lugares heterogêneos que se cruzam e compõem os entrelaçamentos de nossas memórias [...]" (CERTEAU, 1996, p. 194).

No enredamento dos dados nos direcionamos pelas vozes tecidas nos cotidianos, ouvindo os discursos dos sujeitos entrelaçados aos pressupostos *teóricosmetodológicos* adotados. Para Ferraço (2003, p.162), “de modo geral, uma metodologia de análise a priori nega a possibilidade do "com", do "fazer junto". Por isso, buscamos nos discursos dos *professoresalunos* indícios dos movimentos dialógicos dos currículos praticados no processo de constituição da professoralidade.

Renato¹³⁴ narra a dor e a delícia de der professor expressando que, “como passarinho que se liberta da gaiola, somente aos onze anos senta pela primeira vez no banco de uma escola. Acolhido por um professor de caráter muito meigo, porém um professor leigo. Preocupado com o saber, ali lhe ensinou o antigo ABC. ” Percebe-se uma intrínseca relação de *currículosformação* que marcam as ações cotidianas do professor, suas redes de *saberes e fazeres* entrelaçadas no processo de constituição da professoralidade. O discurso revela a presença de um *outro* e as contribuições desse *outro* em seu processo formativo, refratando que nos tornamos professores na composição com tantos *outros* sujeitos. Nos movimentos formativos do sujeito há uma tendência da educação

¹³⁴ Os pressupostos *teóricosmetodológicos* adotados reconhecem e valorizam os discursos dos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2008). Por uma questão política fazemos uso do nomes verídico dos professores (as) na escituração.

tecnicista que dominou o cenário brasileiro à época em que cursou a educação básica, especificamente pelo método de alfabetização usado pelo professor baseado na decodificação das letras do alfabeto.

Refletindo sobre o seu processo formativo, Valdecarmem expõe que “sempre foi uma pesquisadora dedicada e cuidadosa, preocupada com a aprendizagem dos seus alunos”. O discurso da professora nos instiga a pensarmos sobre a importância que as experiências vivenciadas em diferentes *espaçostempos* exercem na prática cotidiana da escola, bem como a necessidade de nos compreendermos como sujeitos inacabados, tornando-se.

Edvane e Elizete apontam marcas dos currículos praticados enquanto discentes da educação básica. Observa-se que os professores (as) que estão sendo é uma produção das suas subjetividades em meio ao entrelaçamento de conhecimentos. Seus discursos trazem concepções de métodos de ensino e aprendizagem tecidos com *outros* sujeitos ao longo dos seus processos formativos.

Tive a oportunidade de ser professor na zona rural após ter concluído o primeiro grau. Foi uma experiência parecida com a minha infância. Ensinava para uma turma multisseriada com alunos em situações de dificuldades de aprendizagem. (Edvane)

Ela utilizava o método tradicional de ensino. Muitas cópias e textos sem sentido, com palavras repetidas para facilitar a memorização. Era uma aprendizagem mecânica que não levava o aluno a refletir sobre o que via, lia ou escrevia. (Elizete)

Jairo, “ao concluir o magistério dava aula na turma da irmã sempre que ela se ausentava. Assim, já com uma certa experiência de sala de aula começou a carreira de professor, ” evidenciando a profissão docente como algo que não exige uma formação calcada em pressupostos *teóricospráticos* sobre o ato de educar. No entanto, Alves (2010) destaca que a formação docente é uma intrincada rede de relações e tensões que se estabelece entre vários contextos formativos, dentre eles, o espaço acadêmico.

Na constituição da professoralidade os sujeitos se desenvolvem ultrapassando as fronteiras entre o ensinar e o aprender, numa contínua produção de conhecimentos. Nesse processo, dentre tantos outros conhecimentos *teóricospráticos* tecidos, ingressam no curso de licenciatura em Pedagogia e apontam que “o pouco tempo que está cursando já percebeu um grande aprendizado que já está fazendo diferença na vida profissional e pessoal” (Anísio). “Já aprendi muita coisa em relação a aplicabilidade da educação escolar. Conceitos que

infelizmente não aprendi na minha prática docente que agora me ajudam a ter uma prática em sala de aula com menos erros (Suzana). Os docentes chamam à atenção para a importância da formação contínua dos professores e de se desenvolverem profissionalmente.

Os fios que compõem os sujeitos formam uma rede que os tornam os professores que são, evidenciando que os processos de *currículosformação* são uma “tessitura do conhecimento em rede, que inclui a ideia da não superioridade de alguns saberes sobre outros, entendendo todos os tipos de conhecimento científicos ou cotidianos como importantes no processo de formação” (ALVES, 2011, p. 68). Percebemos nas narrativas traços sutis de resistência à hegemonia do conhecimento, táticas (CERTEAU, 2008) criadas para subverterem propostas de currículosformação verticalizadas e criarem novos conhecimentos no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES

Estamos afirmando a professoralidade como um *continuum* de subjetividades imersas e extraídas das experiências nos cenários discursivos da docência. Enquanto um vir a ser a professoralidade requer uma busca constante pela tessitura de novos conhecimentos por meio do processo *teoriapráticateoria* (Alves, 2001), ou seja, não nos tornamos professores ao cursarmos uma licenciatura, mas ao entrelaçarmos os fios das diferentes redes de conhecimento.

Sendo assim, cientes do nosso compromisso ético e político com a educação focamos nas singularidades dos sujeitos no contexto plural do PARFOR, interligando as redes de conhecimento dos sujeitos a fim de visibilizarmos discursos desprezados pelo paradigma hegemônico de ciência.

Para isso, nos afastamos da rigidez metodológica, fechada na aplicabilidade e validação de teorias para criarmos um caminho ao caminhar *com* os interlocutores *teóricospráticos*. Lançamos novos fios com Certeau e Bakhtin para respondermos algumas questões ao tempo em que fazemos e refazemos tantas outras, nos posicionando como um *outro* (não neutro) no diálogo com os dados (discursos).

Perseguimos nosso intento de criar a realidade da pesquisa no e quando do exercício da docência nos programas, cursos de formação e no interior do desenvolvimento do plano de ensino de disciplinas pedagógicas, realçando a dimensão autoral dos professores e professoras em formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS; Luciola (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.
- _____. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38
- _____. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. Série Cultura, Memória e Currículo; vol. 1, 104 p. 1. ed. 2011.
- _____. Sobre a possibilidade e necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, v.12, n.03, São Paulo, out. /dez. 2014, p.1464-1479.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas de uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 199-212.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41.
- LOPES, Alice Casimiro. *Por um Currículo sem fundamentos*. Linhas Críticas, v.21, n.45, p. 445-466, mai. /ago. Brasília, DF, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: Um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed. UFMS, 2013.

SERPA, Andréa. Pesquisa com o cotidiano: desafios e perspectivas. In: LINHARES, Célia. GARCIA, Regina Leite. CORRÊA, Carlos Humberto Alves. (orgs). *Cotidiano e Formação de Professores*. Editora da Universidade Federal do Amazonas, Brasília, 2011.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Série ideias sobre linguagem, Campinas, São Paulo, 2009.

- XC -

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO/RECONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO SOB A ÓTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES(AS)

Marta Cordeiro da Silva Gomes - UFPE (Brasil)

Gláucia Maria dos Santos Cordeiro - UFPE (Brasil)

Anna Rita Sartore - UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca evidenciar o processo de construção/reconstrução de conhecimento, considerando as concepções de prática pedagógica desenvolvidas no espaço escolar. Nosso interesse por discutir tal questão surgiu a partir de estudos sobre a prática pedagógica e a formação continuada, no que tange aos aspectos do currículo no âmbito da educação, sendo este percebido como um amplo campo em que os docentes e os alunos podem organizar suas experiências.

Compreendemos ser o currículo, um elemento chave da organização escolar, tendo em vista sua materialização no espaço escolar. Observamos ainda que o conhecimento implícito/explicito em cada concepção teórico-prática dos professores(as), está relacionado com a formação de cada professor e sua atuação cotidiana em sala de aula, indicando assim a relevância de enxergarmos a indissociável relação entre teoria e prática, e a necessidade de uma consciente formação continuada.

A título de organização, a princípio apresentamos o caminho metodológico que nos auxiliou no trabalho de investigação. Depois traçamos tópicos intitulados pelos seguintes eixos temáticos: *Prática pedagógica docente, Formação continuada de professores, Currículo e experiências*, estabelecendo assim, um diálogo com teóricos como IMBERNÓN (2006), LOPES e MACÊDO (2011), SOUZA (2000), VÁZQUEZ (1997), entre outros. Por último, trazemos algumas considerações sobre a pesquisa e as referências utilizadas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como procedimento metodológico elegemos a pesquisa bibliográfica, que nos aproxima das concepções dos autores acerca das temáticas trabalhadas, nos permitindo desenvolver e tecer algumas considerações sobre o nosso objeto de estudo. Segundo Fonseca (2002) a pesquisa bibliográfica, "é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites" (p. 32).

A análise foi realizada via análise de conteúdo, que segundo Bardin (2006) "é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados" (p. 15). Sendo assim esta técnica consiste em analisar e descrever os diversos conteúdos presentes nos textos, a fim de estabelecer compreensões acerca dos mesmos.

DELINEANDO ALGUMAS CONCEPÇÕES

Prática pedagógica docente

Entendendo que prática pedagógica docente sugere a concepção de uma prática estruturada, planejada, refletida nos processos de ensino-aprendizagem, destacamos que a "prática docente, é uma das dimensões da prática pedagógica" (SOUZA, 2000), que por sua vez reflete a prática educativa que atende toda a amplitude e complexidade das práticas existentes no espaço escolar. Por isso ao se fazer referência à prática pedagógica se faz necessário evidenciar não apenas a existência da prática docente, tendo em vista as outras práticas que com ela se relacionam e compõem a prática educativa: prática discente, prática gestora.

Outra questão relevante a essa discussão reside no conceito de práxis pedagógica. O termo práxis surge como ação orientada e com determinada finalidade (VÁSQUEZ, 1997), sendo associada diretamente à teoria e ao fazer docente. Essa práxis construída no coletivo e socialmente, como versa Souza (2000), se configura em uma ação que considera entre tantas peculiaridades, a realidade social dos sujeitos que compõem o espaço escolar e formam o coletivo das relações entre estes sujeitos.

Nesta perspectiva, para Vásquez (1997) "o objetivo da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais". A sua finalidade é a satisfação de determinada necessidade do homem. A práxis, por conseguinte, acontece a partir

de uma realidade e para sê-la, esta precisa se materializar. Sendo assim o autor apresenta a atividade teórica como “indispensável para transformar a realidade”, ou seja, a própria prática. Em síntese, a prática pedagógica docente está diretamente relacionada à teoria/formação e atuação docente, sugerindo uma consciência crítica dos professores(as) de seu fazer em sala de aula. Destaca-se assim, a importância da formação continuada dos(as) professores(as) em prol de uma ação docente crítica reflexiva.

Formação continuada de professores

Ao longo do processo de construção de conhecimento firmado na relação teoria-prática, a formação continuada de professores aponta a ideia de inacabamento e contínuo refazer-se enquanto profissionais e seres humanos. O professor com uma adequada formação inicial dispõe de bases teóricas sólidas, na medida em que essas podem auxiliá-lo na tomada de decisões no exercício da sua profissão. Contudo para o aperfeiçoamento de sua prática o professor(a) é convidado a refletir sobre o seu fazer através da formação continuada, possibilitando novos direcionamentos as práticas desenvolvidas em sala de aula.

A formação continuada ou permanente como nos aponta Imbernón (2006), é compreendida como elemento essencial no processo de formação de professores(as) indicando como caminho a reflexividade,

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2006, p.50-51).

Por conseguinte, a formação continuada de professores(as) compreende uma reflexão da realidade do cotidiano escolar embasada pela realidade social que a constitui e lhe confere sentido. Em outras palavras, ao enxergarmos a educação sob a ótica do comprometimento social, é proposta a reflexão e interpretação de todo o contexto que a estrutura. Freire (2007) registra que “não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito” (p.41). Ou seja, satisfaz que a prática comungue com o discurso exposto e vivenciado.

É neste sentido que a articulação do currículo das instituições escolares com a realidade cotidiana, destaca a necessidade de se reconhecer os múltiplos contextos que formam e configuram a educação, a prática pedagógica docente, a formação continuada de professores(as).

PENSANDO CURRÍCULO E EXPERIÊNCIAS

A princípio destacamos que não existe uma definição específica do que seja currículo devido a sua complexidade, ainda que características como planejamento, disciplina, matriz curricular, sejam indicativos de seus variados significados.

Para abordar esse eixo, dialogamos com alguns aspectos destacados por LOPES e MACEDO (2011) no livro *Teorias de Currículo*. Um deles refere-se à compreensão de que o currículo pode ser entendido e interpretado “no nível formal, mas também o vivido no cotidiano” (LOPES e MACEDO, 2011). O currículo nesta linha é composto pela estrutura disciplinar e burocrática mais também deve considerar, as experiências observadas nas relações construídas entre os sujeitos e os espaços de ensino-aprendizagem.

Segundo Lopes e Macedo (2011), “para os estudos nos/dos/com os cotidianos, o currículo é aquilo que é praticado pelos sujeitos nos espaços-tempos em que se esteja pensando a formação” (p.162). Sendo assim, não há como separar a escola dos contextos de vida dos sujeitos, tendo em vista a compreensão de que o currículo está em todos os processos de construção de conhecimento e esses processos são refletidos no cotidiano do espaço escolar.

Outro aspecto relevante diz respeito ao conhecimento ou saberes elegidos para compor os currículos escolares. Nem todos os saberes sociais são expostos e percebidos no currículo. Por isso enfatiza-se a discussão de prática curricular, paralela a uma prática pedagógica docente consciente e reflexiva, na medida em que inclui através da prática cotidiana o currículo oculto, ou seja, a vivência do que é reconhecido como “saberes outros” que vão além do currículo proposto.

Com isso o conhecimento é constantemente elaborado de diversas formas a depender dos diferentes sujeitos e contextos que formam o âmbito escolar. E, as possíveis representações do currículo nesta perspectiva, evidenciam a amplitude e complexidade do próprio fenômeno educativo, que compreende a concepção de mudança, movimento e continuidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Compreendemos que falar em prática pedagógica docente traz ao cenário do processo educativo questões relacionadas à formação continuada de professores(as), e ao currículo. A relação entre estas questões nos indica como o conhecimento vai sendo formado, construído/reconstruído e materializado nas práticas docentes em sala de aula.

Na formação continuada de professores(as) observamos que o conhecimento se fundamenta na relação teoria-prática através do processo de reflexão do fazer docente diante dos desafios e incertezas que se apresentam no cotidiano do espaço escolar. Já no tocante ao currículo, o conhecimento vai se configurando tanto na matriz curricular proposta nos conteúdos e disciplinas a serem ensinados pelos professores(as); como também nas experiências vivenciadas pelos(as) professores(as), alunos(as) e todos os sujeitos que configuram o espaço escolar, levando em consideração os diferentes contextos e realidades sociais.

Desta maneira, entendemos que a prática pedagógica de cada professor(a) não depende de uma fórmula que determine suas ações para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, e sim da compreensão de que além do exercício da reflexão, da indissociabilidade entre teoria e prática, da importância do currículo pensado e vivido; existe a coletividade que dá sentido a essa prática, pois diferentes sujeitos apontam para práticas diferentes e inovadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.

FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, João Francisco. *Prática pedagógica e formação de professores*. Ensaio para concorrer ao cargo de professor titular. UFPE, Recife, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- XCI -

(FORM)AÇÃO, CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Mary Valda Souza Sales – UNEB/PPGEduC (Brasil)

APRESENTAÇÃO

Após os estudos doutorais e considerando a trajetória como formadora no âmbito do ensino superior, principalmente nas licenciaturas, nos campos dos estudos sobre currículo, tecnologias, educação a distância e prática pedagógica, as pesquisas foram continuadas no âmbito do grupo de pesquisa e das práticas da docência em cursos na modalidade a distância no ensino superior. Assim, dentro dos objetivos do grupo formalizamos a pesquisa intitulada Tecnologias, Formação e Práticas Pedagógicas, a partir da qual busca-se contribuir diretamente no atendimento das demandas de formação de professores e estudantes da graduação no que diz respeito a inserção e uso das TIC no ensino superior, integrando assim no movimento de formação e profissão, a graduação e a pós graduação *stricto sensu*, a partir das práticas formativas e estudos realizados no âmbito do grupo de pesquisa.

Assim, como recolhedor “[...] da experiência, inspirado pela vontade de compreender, do que como um analisador à cata de explicações” (SCHMIDT, 1990, p. 70), o grupo definiu por desenvolver uma pesquisa-formação pelo fato de acreditarmos que a mesma “representa um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação” (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 2015), possibilitando que possamos “propor formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino” (BUENO, 2000, p. 07). Com os dispositivos das oficinas tecnopedagógicas, da observação participante e das narrativas formativas, constituímos um processo de pesquisa que interage, integra o trabalho docente, suas necessidades, as demandas formativas dos estudantes com as práticas da investigação, a integração

das disciplinas constituintes do currículo do curso de Pedagogia do quinto semestre do curso, possibilitadas pela implicação da pesquisa com a formação e com o trabalho colaborativo.

A partir desse contexto e das necessidades de atualização das práticas pedagógicas dos docentes universitários por conta do contexto sócio-tecnológico que vivemos nos dias de hoje, além das emergências formativas dos cursos de licenciatura, indagamos: de que modo os docentes percebem a formação continuada a partir da inserção e uso das tecnologias nas práticas curriculares no ensino superior e nos processos de inovação pedagógica do processo educativo? Tal questionamento fundamenta-se no que demanda as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior e para Formação Continuada Resolução nº 02/2015 - CNE, a qual orienta no seu artigo 5º, incisos VI e VII que

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes; VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

Assim, a presente investigação busca, no decorrer de dois anos, instituir uma rede de formação continuada de reflexão sobre a as práticas pedagógica na universidade; proporcionar um espaço de formação permanente que se atualize a partir das necessidades de formação apresentadas pelos docentes; identificar as mudanças implementadas na prática pedagógica a partir da inserção e uso das TIC na formação no movimento interdisciplinar de atuação docente.

O INÍCIO DA PESQUISA-FORMAÇÃO: TRABALHO FORMATIVO IMPLICADO NA GRADUAÇÃO

É fato, que no cotidiano do processo formativo a relação educação/tecnologia/prática pedagógica/inovação se mostra sem *links* diretos estabelecidos, sem a “cola” do imbricamento responsável e necessário à efetivação de práticas pedagógicas inovadoras no contexto do ensino superior, principalmente, no que diz respeito aos cursos de licenciatura, por conta da ainda dicotomização teoria e prática, mesmo que as orientações curriculares e o contexto socioeducativo demonstra o contrário.

No entanto, atos formativos em práticas curriculares dialógicas, implicadas e compartilhadas, contribuem para que os sujeitos responsabilizem-se e impliquem-se com a própria formação, com a formação do grupo e do outro e, foi nessa perspectiva que a primeira prática formativa interventiva foi realizada em uma turma noturna de Pedagogia, a partir da disciplina Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, ofertada na modalidade semipresencial.

A partir da segunda metade do século XX ressurgiu a necessidade de refletir sobre os processos de formação e sobre a emergência das TIC e do seu uso nos processos de construção do conhecimento, sobretudo nas ações de formação, além disso, acreditamos que a inserção das TIC no contexto social promove mudanças velozes nos modelos e parâmetros tecnológicos da sociedade (CASTELLS, 2002), nos modos de ver e agir dos sujeitos sociais, com a possibilidade de movimentos de alteração na forma do funcionamento pedagógico e administrativo dos espaços educacionais.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior (IES), estão buscando atualizar-se com a inserção/uso de recursos tecnológicos nas estruturas e espaços de desenvolvimento da prática pedagógica e gestão, bem como nos currículos dos cursos, com proposições de conteúdos e temáticas que abordem as TIC no contexto da formação e no contexto do exercício profissional das diversas profissões e áreas do conhecimento. No entanto, nos cursos de licenciatura, principalmente, nas IES públicas, a política de formação dos formadores ainda não alcança a necessidade de uma formação aberta e continuada, no sentido de pensar e ampliar as possibilidades da prática pedagógica formativa mediada, desenvolvida com o auxílio das TIC.

Assim, em contato com o docentes e estudantes do grupo, propomos o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, onde os processos formativos mediados pelas TIC contribuíram oportunizando a construção do conhecimento em rede, de modo que os sujeitos que atuam na docência e na discência no ensino superior, tenham melhor compreensão do próprio processo formativo e das práticas curriculares como experiências de (in)formação e de (trans)formação a partir da autonomia, criatividade e inventividade no acontecer do processo ensino aprendizagem, no qual o currículo constitui-se como o “o principal artefato de concepção e atualização das formações e seus interesses socioeducativos” (MACEDO, 2007, p. 25).

RELAÇÃO TECNOLOGIAS/FORMAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA COMO PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO COMUNIDADE/UNIVERSIDADE

Acredito que o sujeito autônomo é aquele “aprendente”, “[...] que superou as marcas de sua formação, conseguiu transgredir a ordem da escola e aprendeu a pensar sobre si mesmo – como aprende, no que aprende, em quando aprende” (LIMA JR., 2005, p. 142), além de saber compartilhar suas aprendizagens em prol da construção do conhecimento colaborativa nas práticas de formação, uma vez que o exercício da autonomia dos sujeitos no processo educativo/formativo, requer um repensar constante sobre as possibilidades da crítica, da colaboração, da autoria como partes integrantes da práxis.

Considerando o fato da formação, principalmente no contexto universitário, ser

[...] construída predominantemente na relação estabelecida com o conhecimento acadêmico-científico, que a disciplina como organizadora curricular sempre vem primeiro; que esse tipo de conhecimento e suas alianças sociais, influenciado profundamente pela visão positivista e extremamente fragmentária do mundo, criou e disseminou lógicas de compreensão, onde a linearidade, a estabilidade e a fragmentação foram transformadas em orientações hegemônicas da compreensão das realidades, o entendimento crítico da relação estabelecida com o conhecimento eleito como formativo nos parece crucial, para assim, tentarmos superar um ciclo de uma inteligência extremamente prejudicial, no sentido da compreensão dos desafios fundamentais da educação em termos formativos (MACEDO, 2011, p. 19-20).

E de entendermos que a formação

é muito mais do que *entender*, é muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação, é saber inclusive que o *Ser* aprende contextualizado, referenciado; que aprende afetivamente, que a afetividade aprende, que o corpo aprende, e que, ao aprender, lutamos por significados, numa *bacia semântica*, social e culturalmente mediada; [...] (MACEDO, 2010, p. 29).

É que nessa etapa da pesquisa/ensino, a formação é um processo contextualizado e significado, por envolver processos cognitivos (pensar), afetivos (sentir) e motores (agir) concebidos e vividos pelos sujeitos, que sofrem influências externas e internas, que é próprio do sujeito, que é vivido, sentido, gestado.

Nesse contexto, a proposta das **oficinas tecnopedagógicas** voltadas para o ensino e a aprendizagem de conteúdos das diversas áreas do conhecimento no ensino fundamental I levou os estudantes do curso de Pedagogia do 7º semestre do turno noturno, a repensarem sua formação, as aprendizagens desenvolvidas ao longo do curso, a integração entre aprendizagem e ensinagem, pois precisavam nesse momento identificar as necessidades dos professores e alunos da educação básica, do ensino fundamental I nos espaços do estágio supervisionado para que, de maneira contextualizada, pensarem, elaborarem e apresentarem propostas de intervenção diversificadas que pudessem “movimentar” a práxis educativa nos espaços de sala de aula com a inserção das TIC.

Assim, norteada pelo desejo dos sujeitos da formação, pela necessidade dos professores em exercício nas escolas e pelas ideias dos estudantes das classes do ensino fundamental I que encheram de pistas inovadoras os projetos de intervenção dos estudantes de Pedagogia no espaço de estágio nas escolas municipais, o trabalho formativo desenvolvido na disciplina ED0600 – Educação e Tecnologia da Comunicação e Informação, transformou-se numa proposta interdisciplinar efetivado em parceria com as disciplinas de Referenciais Teórico Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa, de História, de Matemática e de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental, além dos Estágios Supervisionados I e III, o que possibilitou aos estudantes do curso de Pedagogia o efetivo exercício do fazer docente com a integração pesquisa-formação, pesquisa-ensino, teoria-prática e formação-atuação, o conhecimento técnico pedagógico dos variados recursos tecnológicos disponíveis como recursos didáticos com oficinas de formação tecnológica e de planejamento da prática pedagógica, além de identificar as próprias necessidades formativas. E em relação aos docentes envolvidos, os mesmos constataram a necessidade de atualização formativa no que diz respeito ao conhecimento das potencialidades das TIC como recursos de produção e difusão do conhecimento nos diversos contextos de formação.

Vale destacar as propostas de intervenção foram pensadas, planejadas, construídas e definidas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, a partir do qual sistematizados e difundimos as oficinas de formação e as propostas de trabalho entre professores do ensino superior, da educação básica e estudantes de Pedagogia, utilizando os recursos dos fóruns de discussão, do chat e do wiki, com a participação de todos.

Nessas práticas, o sentido de ensinar e aprender sempre foram norteadores, onde os estudantes construíram, em grupos, suas propostas de oficina e trabalharam com o auxílio dos professores que se interessaram pela ideia-ação. A partir daí foram desenvolvidas oficinas de blog, redes sociais (facebook, twitter), tablet, internet, sequências didáticas, histórias em quadrinho digital, smartphone, iPad, E-Books e de ambiente virtual de aprendizagem, além de diversos aplicativos, os quais auxiliaram aqueles estudantes que não tinham domínio, familiaridade com as TIC, criarem condições mínimas de desenvolver a proposta de formação e compartilhar suas incertezas, dúvidas, medos, tendo o auxílio dos professores dos Referenciais Teórico Metodológico na compreensão dos conteúdos específicos das áreas e na sistematização das propostas metodológicas com o uso de tais conteúdos.

Nesse contexto, as duas pesquisadoras que foram formadoras, puderam conhecer aplicativos novos, estratégias diferentes de trabalho com determinados recursos e propostas metodológicas inovadoras do trabalho com os conteúdos diversos do ensino fundamental I, a partir da investigação realizada pelos estudantes junto aos professores e estudantes das escolas públicas municipais.

Nessa direção, Nóvoa (1999) ressalta que, nos espaços educativos o

[...] triângulo do conhecimento procura traduzir a existência de três grandes tipos de saberes: o saber da experiência (professores); o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento) (p.9).

Assim, uma proposta de formação desenvolvida, buscou nessa etapa atender as necessidades das experiências em formação desenvolvidas na prática educativa em conjunto com a comunidade escolar do entorno da universidade, com os professores e estudantes do curso envolvidos, possibilitando na pesquisa a realização de um diagnóstico a respeito das necessidades formativas em relação a inserção e uso das TIC, não só no ensino superior, mas também na educação básica, integrando as demandas do currículo de formação “como uma complexa organização de conhecimento que não despreza as referências acadêmico-científicas e as práticas pedagógicas clássicas, mas as inclui, de modo reflexivo, buscando uma relação ensino-aprendizagem contextualizada, situada, incorporada” (SALES, 2013, p. 78).

Nesse sentido, Carbonel (2002), nos auxilia afirmando que as pedagogias inovadoras buscam, de certo modo, formar e administrar o currículo, as relações

em sala de aula e os contextos que integram o espaço educativo no sentido de externar conhecimentos que sejam socialmente relevantes e necessários a formação do sujeito cidadão, autônomo e autor.

Por isso acreditamos que as práticas pedagógicas inovadoras estão diretamente ligadas ao desenvolvimento de processos educativos que transformem o espaço escolar, os processos de construção do conhecimento em espaços e processos democráticos, criativos, atraentes e mobilizadores de diálogos e práticas sociais. Carbonell (2002) alerta que para pensarmos em inovação em educação precisamos estar atentos a três critérios que são: a **curiosidade**; a **utilização do erro como ponto de partida**; e a **necessidade de uma memória compreensiva**.

(TRANS)FORMAÇÃO COM AS TIC: A EXPERIÊNCIA-AÇÃO EM INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA PESQUISA-FORMAÇÃO

A primeira oficina tecnopedagógica foi intitulada de **“(Trans)formação com as TIC no contexto do ensino fundamental”** a qual já aproximou a universidade da comunidade, visto que foi idealizada por um coletivo educativo (professores do ensino fundamental e da educação superior e estudantes de pedagogia), propondo a utilização das TIC com conteúdos diversos das várias áreas do conhecimento.

O primeiro ganho da pesquisa foi que nesse processo o aprendiz se tornou ensinante e vice-versa e o movimento de construção do conhecimento foi horizontalizado, pois todos, efetivamente, todos, contribuíram no processo de construção do conhecimento, uso e exploração potencial das TIC para a dinamização do ensino e da aprendizagem no contexto do ensino fundamental I e, por consequência, no processo formativo no ensino superior.

As propostas nascidas da oficina conceberam formas diversas e movimentos próprios dos grupos de trabalho e suas necessidades de aprendizagem e da curiosidade formativa, praticaram a inovação como renovação formativa.

Com estudantes do 3º ano do ensino fundamental I, a idealização de uma *fan page* do Facebook deu vida a uma discussão sobre a História da Bahia, de Salvador a partir do estudo da hereditariedade africana, nasceu assim o Passeio Interativo Coletivo intitulado **“Salvador-Bahia, território africano: quem somos nós?”**. Com orientação didática elaborada pela professora do Ensino

Fundamental I e pelos quatro estudantes de Pedagogia integrantes do grupo de trabalho dessa proposta, todos, estudantes da licenciatura, professoras dos 3º anos da escola e alunos do terceiro ano, alimentaram a *fan page* inaugurando um espaço de construção, estudo e conhecimento da identidade de cada um a partir do bairro, da história das famílias, da história dos espaços da cidade que propunham o estudo da temática a partir de fotos, músicas, depoimentos, entrevistas e muita história de cada um.

Outra proposta pedagógica inovadora proporcionou o desenvolvimento de um **livro digital/e-book**, no qual os estudantes de Pedagogia orientam professores e alunos do ensino fundamental a construir seus próprios livros digitais e difundir próprio livro digital construído, terem à disposição várias propostas de sequências didáticas para diversos conteúdos da Língua Portuguesa, ideias de como trabalhar com gêneros textuais e dicas sobre outros aplicativos que podem contribuir com o processo criativo e inventivo no desenvolvimento das propostas de estudo e ensino no 3º ano do ensino fundamental I.

O *blog* da “**Central de Matemática**”, outra criação construída com estudantes e duas professoras do 4º ano do ensino fundamental I, quatro estudantes de Pedagogia e a professora dos Referenciais Teórico Metodológico do Ensino de Matemática no Ensino Fundamental. O *blog* apresenta uma série de jogos, atividades, vídeos que auxiliam no ensino dos conteúdos básicos de matemática para o ensino fundamental e, também para educação infantil, além de se constituir como um espaço para desenvolvimento de atividades desafiadoras e ao mesmo tempo estudo “divertido” dos conteúdos trabalhados em sala de aula, uma vez que na escola os estudantes tem acesso ao laboratório de informática nas aulas agendadas pelas professoras e estão incluídos no projeto um tablete na escola da rede municipal de Salvador, possibilitando em paralelo uma prática de inclusão digital.

Outras cinco produções foram desenvolvidas pelos grupos em conjunto com estudantes e professores do ensino fundamental I, as quais constituem hoje parte do acervo do repositório de recursos didáticos tecnológicos que está sendo construído para ser disponibilizado para as escolas da rede pública municipal e para os cursos de licenciatura da universidade.

Em relação aos docentes do curso de Pedagogia envolvidos nessa etapa da pesquisa, identificamos as demandas de formação para a inserção e uso das TIC no processo formativo e, também, acolhemos o desejo destes de fazer formação continuada em serviço com a mesma metodologia utilizada nessa etapa

da investigação. A partir dessa demanda, estamos partindo para a segunda etapa interventiva da pesquisa que é a elaboração de uma prática formativa continuada para os docentes das licenciaturas. Para tanto, estamos aplicando um questionário online diagnóstico para identificar as necessidades formativas, os recursos/aplicativos/ferramentas tecnológicas que os docentes intencionam trabalhar, conhecer e como os mesmos pensam a formação continuada, no sentido de apresentarmos uma proposta para que estes nos auxiliem na construção do espaço de formação, objetivos e metodologia de formação.

CONCLUSÕES MOMENTÂNEAS

Dos destaques feitos, a partir das etapas das oficinas tecnopedagógicas desenvolvidas nessa primeira etapa, constatamos que a mediação é fundamental para consolidação de uma proposta de prática pedagógica inovadora, que a constituição de práticas interdisciplinares no ensino superior são fundamentais para o fortalecimento da proposta curricular de formação.

Podemos afirmar também que a “ressignificação do processo formativo diante do contexto atual de imersão dos sujeitos no mundo virtual, das tecnologias da informação e comunicação (TIC)” (SALES, 2013, p.134), contribuem diretamente no desenvolvimento dos processos criativos, autônomos tão necessários para efetivação de práticas pedagógicas inovadoras, desde que estas sejam constituídas coletivamente, respeitando os desejos e demandas daqueles que vivem o processo educativo, além de acreditar que a formação deve ser pensada de dentro para fora, portanto, as propostas devem ser concebidas dentro das salas de aula e não fora delas, vivenciando o currículo de formação e as práticas curriculares integradas e implicadas.

Nesse sentido, a colaboração que sustentou esse processo de pesquisa-formação se deu a partir de alguns critérios básicos: o entendimento pessoal, a compatibilidade filosófica, a confiança, o respeito e o comprometimento e, por isso possibilitou uma interação ativa e a construção conjunta, partilhada de saberes, conhecimentos e experiências de formação na experiência mediada, que contribuiu diretamente para o desenvolvimento dessa etapa da proposta de pesquisa e para fortalecimento do grupo, no sentido de pensar e implementar um espaço de diálogo sobre a formação no contexto educativo no ensino superior.

Assim, acreditamos que as práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior, como pressuposto de integração universidade/comunidade,

teoria/prática, e como objetivo principal requer daquele que é responsável pela formação/pesquisa o desenvolvimento de **intervenções mediadoras no sentido de potencializar o estudo e a pesquisa; intervenções mediadoras de acolhimento; intervenções mediadoras que estimulam a aprendizagem numa dinâmica colaborativa.**

Percebemos desse modo que o **engajamento** nas práticas de formação a partir da **implicação** dos sujeitos com a aprendizagem e com a própria formação; a **prática**, a partir da **reflexão-ação** sobre o todo formativo na prática profissional e vivencial dos sujeitos, inserindo as experiências e a vida cotidiana como bases para encaminhar, exercitar e qualificar a formação; o **alinhamento** como o objetivo comum estabelecido, durante o processo formativo, para qualificação e ampliação de horizontes de atuação profissional, além da **interrelação imbricada e implicada das práticas curriculares** são fundamentais para que práticas pedagógicas inovadoras se tornem cotidiano de formação na universidade e, possibilitem o desenvolvimento de uma formação coletiva, autônoma e autora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUENO, Belmira Oliveira. *Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores*. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Org.). *A vida e o ofício dos professores*. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. p.07-22.
- CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Trad. MURAD, F. de. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CASTELLS, Manuel. *The Informational City: Information Technology, Economic Restructuring and the Urban-Regional Process*. Malden/Massachusetts: Blackwell, 2002.
- D'ÁVILA, Cristina Maria. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?* Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008
- LIMA JR., Arnaud Soares de. *Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual*. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.
- LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. *PESQUISA-FORMAÇÃO: um olhar para sua constituição conceitual e política*. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de currículo formação em ato?:* para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

_____. *Compreender/ mediar a formação:* o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____. *Currículo: campo, conceito e pesquisa.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor.* 2. ed. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luisa Santos Gil. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SALES, Mary V. S.. *Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de currículo na formação a distância:* a construção do conhecimento no contexto universitário. Tese de Doutorado, Salvador: UFBA: FAGED, 2013.

VIGOTSKI, Liev S. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. 6. tiragem. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2003. – (Psicologia e Pedagogia)

- XCII -**FORMAÇÃO ACADÊMICA, CURRÍCULO E
REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE:
UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE
GRADUANDOS E JOVENS PROFESSORES DE
HISTÓRIA**

Máximo Augusto Campos Masson – UFRJ

Maria Teresa Vianna Van Acker – UNIP

INTRODUÇÃO

Este trabalho amplia pesquisa em curso há alguns anos sobre percepções do exercício do magistério da educação básica como futuro profissional. Aqui nos atemos, especificamente, a estudantes e jovens professores de “história”, expondo observações pertinentes à análise de seus discursos sobre o trabalho docente e as motivações pela escolha deste curso superior.

UNIVERSO DE ESTUDO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nosso universo de pesquisa se constituiu de graduandos e graduados em história oriundos de instituições universitárias consideradas de excelência acadêmica. Os graduandos foram selecionados com base em sua faixa etária (terem idade inferior a vinte e seis anos) e situação acadêmica (estarem concluindo o curso ou cursado, no mínimo, seis períodos letivos). Os professores foram selecionados com base no tempo de exercício do magistério (considerando o momento de graduação, deviam exercê-lo até, no máximo, dez anos).

Os principais instrumentos de pesquisa, empregados foram: questionários e entrevistas semi-estruturadas. No caso dos estudantes, também se procedeu a levantamento e análise de dados secundários sobre desempenho acadêmico.

O trabalho se desenvolveu em duas etapas. A primeira, direcionada para os estudantes, centrou no levantamento de dados e aplicação de questionários (aproximadamente cento e vinte). Por meio dos questionários coletaram-se dados

relativos a: faixa etária, sexo, trajetória escolar, profissão e escolarização dos pais e expectativas profissionais e/ou acadêmicas futuras. A partir da análise preliminar das respostas apresentada se definiu os estudantes que seriam entrevistados individualmente. Embora o número estabelecido fosse maior, em função das possibilidades dos estudantes, o número de entrevistados veio a ser de dezesseis.

Quanto aos professores entrevistados decorreu, sobretudo, da viabilidade de atenderem às nossas solicitações, o que nem sempre foi possível em função de atividades profissionais e afazeres domésticos.

As entrevistas, devidamente autorizadas, seguiram procedimentos indicados por Bourdieu em “A Miséria do Mundo” (Bourdieu, 2003). Nestas, com base em um roteiro flexível, buscou-se que os entrevistados falassem sobre suas trajetórias de vida, cotidiano familiar e experiências escolares, motivações sobre a escolha do curso universitário, percepções sobre a formação universitária e expectativas de futuro profissional e sobre exercer o magistério (no caso dos estudantes) e permanecer no magistério (no caso dos professores).

OS DISCURSOS SOBRE A ESCOLHA PROFISSIONAL

Mesmo considerando o processo de formalização da profissão de historiador e independente dos modos formais de ingresso em cursos de história (bacharelado ou licenciatura), para graduados em história, o magistério vem a ser a atividade profissional mais imediata que poderiam exercer.

Contudo, considerando a imagem que nas últimas décadas o magistério como atividade profissional veio a possuir na sociedade brasileira, foi nosso objetivo apreender, nos discursos de estudantes da área, os motivos apresentados para ingresso no curso e as relações que estabeleciam com “futuros possíveis”. Comparamos esses discursos aos de jovens professores, notadamente quanto à percepção do exercício do magistério e expectativas de carreira profissional.

Analizamos nos discursos dos dois grupos de agentes, as representações que faziam de si mesmos, articulando-as a suas visões sobre o exercício da docência. Nesse sentido, o trabalho se fez tendo por base as considerações de Bourdieu sobre os processos de construção de imagens de si pelos agentes sociais. Processos que sendo, concomitantemente, de interpretação e classificação da realidade social e de produção – mesmo inconsciente – de instrumentos de distinção social (BOURDIEU, 2007), nunca são decorrências

imediatas de posições ocupadas pelos agentes nos campos sociais. Tampouco, podem esses processos ser pensados sob viés subjetivista¹³⁵ que sobrevaloraria o grau de autonomia dos agentes, secundarizando as determinações provenientes das estruturas dos campos sociais e, portanto, das condições objetivas em que os agentes sociais vivenciam as diversas situações pelas quais passam ao longo de suas trajetórias de vida. Escapar a todo tipo de mecanicismo, preocupação constante de Bourdieu em seus trabalhos, e que aqui também foi nosso intento¹³⁶.

Observe-se ainda que os agentes – licenciandos e jovens professores de história – encontram-se na singular posição de “dominantes-dominados” (BOURDIEU, 1989, 1996b), expressa quase sempre na contradição entre os modos e diferenças quanto à posse de capital econômico e de capital cultural, e que caracteriza boa parte daqueles que, nas sociedades capitalistas contemporâneas, exercem atividades consideradas como próprias ao “trabalho intelectual”, mesmo quando essas têm sua anterior aura simbolicamente distintiva minimizada.

Ações e discursos dos agentes sociais sobre o futuro, em especial o profissional, se constituem sintomas da presença de estratégias¹³⁷ que têm por intenção obter ascensão social ou assegurar a posição (superior) em se encontram no espaço social. Assim sendo, sinalizam para os modos de compreensão das

¹³⁵ Viés que não raro reinsere a ideologia do dom fortemente criticada por Bourdieu ao longo de toda sua obra.

¹³⁶ Tendo em vista os limites da dimensão deste trabalho, não podemos aqui empreender maior discussão de ordem conceitual sobre as relações entre discursos, posições no campo social e construção de subjetividades e formulação de expectativas.

¹³⁷ Empregamos a categoria de estratégia a partir das formulações de Bourdieu e também de Elias (1994) e Lahire (2024). O conceito de estratégia é empregado segundo as formulações de Bourdieu para a compreensão de trajetórias individuais em diversos campos sociais (BOURDIEU, 1979, 1989, 1996, 2002). Considera-se que as estratégias de um agente social se configuram sempre de maneira singular e única, dado que as experiências por ele vivenciadas em diferentes situações sociais ao longo de sua existência são também subjetivamente interpretadas de modo igualmente singular e único, embora possam ser objetivamente compreendidas com o emprego de instrumentos analíticos das ciências sociais.

características das relações sociais em que se encontram e das formas como as mesmas podem (ou não) possibilitar a concretização do que julgam serem os seus interesses fundamentais. O exame das estratégias dos agentes sociais se constitui em meio de apreensão das características dos campos sociais que as possibilitam, independente do grau de sucesso que possam proporcionar, isto é, se permitem ou não aos agentes sociais realizar o que consideram como seus objetivos.

Nesse sentido, na análise dos discursos daqueles que foram objeto de nossa pesquisa, foi necessário atentar para as particularidades hoje presentes no campo educacional brasileiro, entre as quais o empobrecimento do magistério não pode ser desconsiderado, além da situação específica do ensino de história.

Desconsiderando situações de ingresso que ocorreram por força de injunções burocráticas¹³⁸, os entrevistados salientaram que a opção por história estava relacionada a momentos de suas anteriores trajetórias escolares e não à vontade de inserção no magistério. A visão negativa do magistério foi ressaltada em diversas observações dos entrevistados sobre as repercussões da escolha do curso entre familiares e conhecidos. Observações que estabeleciam uma relação imediata entre curso de história, exercício do magistério e opção por uma profissão “em crise”. O comentário de um estudante, primeiro em sua família a ingressar em um curso superior e em instituição de expressivo reconhecimento acadêmico, sobre as reações de familiares relativas à sua opção de curso é ilustrativo: “*e aí me perguntavam: mas depois de todo esse esforço, história? Por que não engenharia? Ou mesmo direito.*” (homem, concluinte de bacharelado e licenciatura).

¹³⁸ Segundo um entrevistado, vários de seus colegas ingressaram no curso de história por não terem sido selecionados para aqueles de suas preferências. Entretanto, logo que vislumbravam a possibilidade de se inserirem naqueles que eram os objetivamente preferidos, abandonavam o curso de história.

ESTUDANTES, JOVENS PROFESSORES E SUAS ASPIRAÇÕES

Os entrevistados, tanto estudantes como professores integram, em sua maioria, as camadas mais baixas da pequena burguesia. Em menor número, também encontramos filhos de famílias operárias, onde a maior escolaridade dos pais é o nível médio. Sintomaticamente, nas primeiras famílias as mães apresentam maior escolaridade (em alguns casos até mesmo possuem diplomas de mestrado) que a dos pais, enquanto nas famílias de origem operária, a situação tende a ser inversa: a escolaridade maior das mães é o ensino fundamental e dos pais o ensino médio.

Proporcionalmente, a maioria dos estudantes integrantes de famílias de maior renda mensal são homens e as de menor renda, mulheres. Entre os professores não encontramos uma situação tão demarcada, com uma distribuição mais homogênea quanto à origem de classe.

Salvo poucas exceções, quase todos os estudantes e professores cursaram o ensino fundamental em escolas particulares (ou em escolas públicas federais). Poucos só estudaram em escolas públicas ou estaduais e sintomaticamente a grande maioria destes eram mulheres. Isto sinaliza, ao lado da existência também de condições financeiras familiares um pouco mais favoráveis, para o fato dessas famílias atribuírem importância efetiva à trajetória escolar como meio possível de ascensão social, ainda que isto não se constituísse propriamente em um projeto familiar racionalmente definido. Em seus discursos os entrevistados reafirmam a presença tradicional entre seus familiares de visões do senso comum sobre as relações entre escolarização e sucesso profissional, embora diversos salientem a valorização de bens culturais como, em especial, livros e de práticas culturais como o hábito da leitura. As palavras de um professor reafirmam, nesse sentido, esse hábito como um elemento de distinção social simbolicamente significativo: *“Minha mãe é muito estudiosa, fez o mestrado enquanto eu era pequeno. Tinha sete anos. Eu via ela ler muito. Eu sempre gostei muito de ler. Com 4 anos eu já lia tudo”* (homem, professor de escola privada, cursou a educação básica em escola privada e pública de formação profissional).

Conforme apontou diversas vezes Bourdieu, o capital cultural é uma “herança” transmitida, não só, mas principalmente no espaço familiar e que pode levar a definição de futuras escolhas, geralmente compreendidas pelos agentes

sociais como provenientes de “gostos” pessoais, secundarizando, assim, a força de determinantes sociais quase sempre situados em aparente segundo plano.

A preocupação com a trajetória escolar levou muitas famílias dos entrevistados - e não necessariamente em decorrência de restrições financeiras - a buscar colocá-los em instituições públicas consideradas de melhor qualidade e, quando estaduais, distintas das escolas de “formação geral”. O ingresso em “escolas de formação profissional”, mais do que a profissionalização imediata, sinaliza para o esforço em dar continuidade à oferta de uma escolarização de “maior qualidade”. Nesse sentido, esses esforços podiam assumir a forma de obter meios de prepará-los para processos seletivos (as escolas públicas federais ou as estaduais “de formação profissional” realizam exames de ingresso), como conseguir bolsas de estudo em escolas particulares de maior qualidade. Nesse segundo caso, isto se fazia mediante o emprego do capital social disponível, que pudesse contribuir para a obtenção de condições mais favoráveis de ingresso em estabelecimentos privados. Somente os entrevistados de famílias de maior renda não vivenciaram processos dessa ordem na passagem do ensino fundamental para o médio.

Quanto à opção pelo curso de história, os entrevistados de modo geral, afirmaram que a escolha do curso não decorreu de um desejo anterior de “ser professor”, ainda que alguns dos professores afirmassem que já tinham tido anteriores experiências de “práticas de ensino”, em diferentes tipos de ambiente e não apenas escolares.

Para a maioria o interesse pela história se constituiu progressivamente ao longo da infância e da adolescência, notadamente em famílias onde o capital cultural, ao menos, em sua forma material, era mais expressivo. Mas, em quase todos os relatos, os entrevistados sublinharam a intervenção de algum professor da disciplina que lhes foi mais marcante. *“Eu tinha ido para uma outra escola [pública] e que era muito ruim, ninguém se interessava por nada, todo mundo ficava pelo pátio, fugindo da aula. Entrou um novo professor de história, muito dinâmico, conversava, dialogava, fez retornar minha vontade de aprender, estudar”* (mulher, professora de rede pública, cursou toda a educação básica em rede pública). *“No fundamental e médio não tinha dificuldade em nenhuma matéria. No cursinho teve o professor [] de História que me marcou. O jeito dele explicar. Fiz História por causa dele.”* (professor de escola privada, escolarização básica em escola privada e pública técnica)

Não raro, os entrevistados comentaram diferenças, ainda que nem sempre comuns, de atitudes entre professores da disciplina e de outras, inclusive

daquelas mais prestigiadas no espaço da escola e também as primeiras experiências de reconhecimento da “consagração acadêmica” quando descobriam que seus professores (de história ou de “humanas”) cursavam ou tinham recentemente concluídos cursos de pós-graduação (mestrados).

Como dito acima, a opção por cursar uma graduação em história não necessariamente significa a adoção do magistério como profissão futura. Mesmo aqueles que optam por “licenciaturas” o fazem também por força de outras variáveis como a possibilidade de adequação entre trabalho e estudo¹³⁹, a menor “nota de corte” nos processos seletivos¹⁴⁰, tornando as diferenciações hoje existentes entre bacharelados e licenciaturas pouco significativas na definição de “futuros possíveis” dos estudantes. Em sua maioria, consideram as duas modalidades como opções complementares, percebendo o diploma de licenciado um elemento a mais em sua formação acadêmica, recorrível conforme situações da vida e definições de interesse.

Somados à indistinção entre as modalidades de curso, as atuais condições objetivas do trabalho do magistério da educação básica, particularmente os baixos salários oferecidos pelas redes estaduais e municipais (afora grande parte das escolas particulares de menor excelência), são fortes e conhecidos fatores que levam licenciando à recusa do magistério como futuro profissional ou ao abandono da profissão por jovens professores.

Se nos discursos de nossos entrevistados, tais fatores são ressaltados, há, no entanto, mediações nos modos como estes – e o próprio exercício do magistério – são compreendidos.

De todo modo, podemos afirmar que a predominante visão negativa das condições de trabalho dos professores, especialmente em redes públicas,

¹³⁹ Isto não significa que necessariamente os estudantes, especialmente de instituições públicas, das licenciaturas, predominantemente oferecidas em horários noturnos, já estejam trabalhando quando ingressam no ensino superior.

¹⁴⁰ Salientada por diversos entrevistados, este fator apresenta característica fortemente sazonal, pois nem sempre as exigências são maiores para os bacharelados, em especial, nas instituições públicas.

contribui fortemente para que tanto os estudantes como os jovens professores almejem o ingresso mais imediato possível em cursos de mestrado.

Essa aspiração é mais expressiva entre os oriundos de famílias com maior capital econômico e, sobretudo, cultural. Entre os licenciandos com essa característica familiar, encontramos uma negação mais expressiva do magistério como futuro profissional, sempre contraposta à continuidade de sua formação acadêmica e uma futura carreira no campo da pesquisa científica.

Já entre estudantes e mesmo professores oriundos de famílias em que é perceptível uma predominância do capital econômico sobre o capital cultural, a aspiração à carreira de pesquisador (e/ou professor universitário), se constitui em uma entre outras alternativas de futuro possível, podendo mesmo ocupar posição secundária face a realização de nova graduação ou inserção em outras atividades profissionais. Atividades que, em alguns casos, são familiarmente herdadas. Assim, reencontramos nesses estudantes a mesma recusa ao magistério como futuro profissional. Entre jovens professores com aspectos sociais semelhantes, apesar de terem ingressado no magistério em estabelecimentos privados, predominam afirmações sobre a decisão de abandonar o magistério no menor prazo possível.

As percepções acima sobre futuros imediatos e o trabalho docente contrastam com as dos entrevistados de origem operária. Ainda que a o desejo pela continuidade da formação acadêmica seja nesse segundo grupo igualmente presente (tanto entre estudantes como entre professores), ela não é necessariamente contraposta ao exercício do magistério, nem tampouco é considerada um caminho a ser seguido obrigatoriamente de imediato.

Entretanto, a consideração pelo magistério como espaço de trabalho não significa a intenção de se dedicar de forma exclusiva e permanente à docência. Predomina um entendimento, particularmente entre os homens¹⁴¹, que o

¹⁴¹ Entre as estudantes de origem operária a aceitação do magistério como futuro profissional é muito maior do que entre estudantes situadas nas camadas baixas das classes médias. Entre os últimos, encontramos com força o discurso da, como nos afirmou uma entrevistada, “obrigação de entrar no mestrado”, enquanto nos primeiros, especialmente nas estudantes, os concursos públicos são preocupações mais imediatas.

magistério pode ser, por vezes a principal, mas não única atividade profissional, mesmo quando isto possa muito mais ser um desejo do que propriamente uma possibilidade concreta de curto prazo.

Frente ao desejo da continuidade da formação acadêmica e a inevitabilidade de inserção no mercado de trabalho em empregos mais atinentes a uma formação de nível superior, encontramos comportamentos que denotam tanto entre estudantes como em jovens professores a existência de estratégias similares, nas quais o exercício do magistério ocupa uma posição de importância, sobretudo se este for realizado em instituições privadas mais prestigiadas.

A inserção, que não é incentivada pelas instituições de ensino em que se graduaram ou estão se graduando, em “estágios” oferecidos por instituições privadas, principalmente pelas de maior prestígio no mercado educacional, geralmente mal remunerados e até mesmo não remunerados, termina sendo, concretamente, um potencial instrumento de penetração no mercado de trabalho do magistério. O desenvolvimento de vínculos mais próximos com profissionais já estabelecidos no mercado pode “abrir portas” para futuros contratos de trabalho. Em outras palavras, o estabelecimento de relações com profissionais bem “situados”, isto é, atuantes em escolas mais “socialmente reconhecidas” pode se transformar em capital social empregável na conquista de oportunidades no mercado de trabalho, alterando a percepção de estudantes e jovens professores sobre a inserção e permanência no magistério.

Sintomaticamente, são estudantes e jovens professores que apresentam aspirações mais modestas quanto à posse de bens materiais que reconhecem em seus discursos, primeiro, haver possibilidades efetivas do magistério atender às suas necessidades econômicas, se este for exercido em instituições privadas consideradas “boas” ou em instituições públicas, principalmente, federais e, segundo, que o contato com professores da educação básica mais velhos relativizaram suas visões sobre a pauperização do magistério. É ilustrativa a fala de uma estudante: “... *um professor, do cursinho pré-vestibular que fiz e que eu também gostei, me disse que dava para viver com o magistério. Aí, resolvi fazer história*” (mulher, concluinte do bacharelado e da licenciatura, ex-estudante de escolas particular e federal).

Contudo, se assim encontramos um visão mais atraente do exercício do magistério, à qual se somam discursos, não raro de colorido político-ideológico, justificadores das escolhas acadêmicas e profissionais feitas, não podemos desconsiderar que essa visão menos negativa é correlacionada a possibilidades de

exercício profissional em condições bem mais favoráveis do que as existentes nos principais empregadores do trabalho docente, ou seja, nas redes estaduais e municipais. Nessas não são comuns as almejadas condições de trabalho e, em especial, de remuneração. A insatisfação com as condições objetivas de trabalho e o fato de estar em curso uma redução dos estabelecimentos privados tende a produzir situações contraditórias no campo educacional, expressas no fluxo contínuo de inserção e abandono no magistério.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Em vista da impossibilidade de aprofundarmos em maiores detalhes nossa análise, atentamos unicamente para alguns aspectos percebidos no curso da pesquisa.

Primeiro, o processo de escolha pelo curso de história se construiu ao longo da escolarização e não necessariamente se relaciona a um interesse anterior pelo magistério como atividade profissional, tornando para os candidatos a esse curso, praticamente indiferente as distinções entre bacharelado e licenciatura.

Segundo, o magistério, mesmo para jovens professores, é visto muitas vezes como atividade não exclusiva ou mesmo uma atividade temporária. Um intercurso profissional enquanto outras possibilidades não se concretizam. Para a maioria, exercer o magistério é uma possibilidade sempre relacionada a condições de trabalho específicas.

Terceiro, a posse de um diploma superior, mesmo de licenciatura, principalmente de uma instituição de excelência acadêmica, é instrumento importante para a concretização de aspirações de mobilidade social, mesmo que isto não signifique exercer a atividade para a qual se está profissionalmente qualificado. Em nosso caso, o magistério da educação básica.

Por último, tendem a crescer as possibilidades de frustração de agentes dotados formalmente de maior capital cultural – como os estudantes e os jovens professores de nossa pesquisa – em virtude da não concretização de suas aspirações de mobilidade social por força da configuração de cenários econômicos recessivos e politicamente conservadores, os quais podem tornar suas estratégias de ascensão incorretas.

O insucesso de suas estratégias poderá fazer com que parte expressiva desses estudantes (e também dos jovens professores), contrariando seus desejos primeiros, seja obrigada a ter no magistério sua forma de sobrevivência,

assumindo-o, porém, em condições indesejadas. Situação contraditória que, mesmo involuntariamente, tende a perpetuar – e mesmo intensificar - a crise do magistério da educação básica brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. *O Desencantamento do Mundo*. Tradução de Sílvia Mazza. São Paulo, Perspectiva, 1979.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro/Lisboa. Bertrand Brasil/DIFEL, 1989.
- BOURDIEU, P. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Correa. Campinas, Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. *As Regras da Arte*. Gênese e Estrutura do Campo Literário. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b.
- BOURDIEU, P. *A Produção da Crença: Contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Tradução de Maria da Graça Jacinto Setton. São Paulo: Zook, 2002.
- BOURDIEU, P. (coord.). *A Miséria do Mundo*. Tradução de Mateus S. Soares Azevedo e al. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003, 5ª edição
- BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J.F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zook, 2007
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2010, 11ª edição
- BOURDIEU, P. *O Senso Prático*. Tradução de Maria Ferreira. Vozes: Petrópolis, 2009
- BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L., SAINT-MARTIN, M. de. *As Estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino*. In: Educação e Hegemonia de Classe. José Carlos Garcia Durand (Org.). Tradução de Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- ELIAS, N. Mozart. *Sociologia de um Gênio*. Organização de Michael Schoröster. Tradução de Sérgio Goés de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- LAHIRE, B. *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martín. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- XCIII -**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E REFORMA CURRICULAR NA UERN: AMPLIANDO O DEBATE**

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira
Marcia Betania de Oliveira

INTRODUÇÃO

Esse trabalho situa-se no âmbito dos estudos sobre políticas curriculares, resultando como desdobramento de pesquisas empreendidas pelas autoras¹⁴² no campo do currículo e da formação de professores. Nessa trajetória temos buscado compreender a produção de micropolíticas em contextos específicos, na tensão global-local, assumindo como premissa a ideia de que as políticas são produzidas por processos complexos que envolvem disputa e negociação de sentidos, ocorrendo em diferentes espaços-tempos com a participação de múltiplos sujeitos. Interpretamos, portanto, inter-relações entre o movimento de reformulação curricular e as proposições teóricas de Stephan Ball sobre o ciclo de políticas.

Esse é um ciclo contínuo que se apresenta, de acordo com Ball como uma “[...] estrutura conceitual para o método das trajetórias políticas” (apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 257), com vistas à superação do hiato entre a dicotomia produção/implementação curricular. Está caracterizado pelos seguintes contextos: o de influência, o de efeito, os de estratégia, os de produção do texto e os da prática. Tais contextos articulam-se entre si, não tendo uma dimensão temporal ou sequencial. Compreendê-los nos possibilita uma leitura do contexto da prática para além da lógica de dominação, reprodução e resistência, vislumbrando-o como potência de participação.

¹⁴² Ver OLIVEIRA, Marcia B. (2015); OLIVEIRA, Meyre- Ester B. (2015) e OLIVEIRA e OLIVEIRA (2013).

A construção do trabalho se deu a partir de uma abordagem com base em memórias de duas professoras que atuam em cursos de licenciatura e, ao mesmo tempo, atuaram por um determinado período como assessoras pedagógicas da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PROEG/UERN), órgão responsável pela normatização e acompanhamento do processo de elaboração curricular na referida instituição.

Nessa perspectiva, apontamos como norteadoras as seguintes questões: Que aspectos caracterizam as reconfigurações das atuais propostas para a formação de professores da UERN? Como o discurso oficial foi sendo recontextualizado pelos diferentes cursos? Que relações podem ser estabelecidas entre a reformulação curricular dos cursos de licenciatura da UERN e a teoria do ciclo de políticas de Stephen Ball (MAINARDES, 2012)?

Destacamos o que denominamos de movimento de reformulação curricular, desencadeado pela UERN, que analisa o processo de recontextualização das propostas oficiais no âmbito da instituição. Partimos do princípio de que os documentos oficiais, que servem de base para a elaboração das propostas curriculares no âmbito da instituição passam por recontextualizações, assumindo sentidos diversos, por vezes distantes do que enunciam tais documentos. Interessa-nos nesse momento pensar como se deu essa recontextualização do discurso oficial na reformulação curricular da UERN, entendendo a produção curricular como um processo contínuo de construção de sentidos em múltiplos contextos.

A partir do entendimento da política curricular como um ciclo contínuo que não se esgota nos documentos oficiais, mas continua no interior das instituições educativas, buscamos identificar os diferentes contextos envolvidos no movimento de reformulação curricular das licenciaturas da UERN. Operar com a abordagem do ciclo de políticas possibilita uma interpretação não linear das políticas de currículo, mediante o entendimento de que as mudanças curriculares não estão circunscritas ao controle do Estado, ou de algum poder central. Também possibilita entender que as políticas são produzidas num ciclo contínuo em múltiplos contextos, por sujeitos distintos.

A potência dessa abordagem consiste no reconhecimento de que o movimento dos discursos implica a circulação de ideias e a reinterpretação das políticas, constituindo híbridos culturais, na medida em que a transferência entre os contextos gera tensões entre a força reguladora dos discursos e as

reinterpretações textuais procedentes da diversidade de leitores (LOPES; MACEDO, 2011).

A REFORMULAÇÃO CURRICULAR NA UERN: EM MEIO ÀS ORIENTAÇÕES OFICIAIS, PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A UERN é uma instituição multicampi, que se faz presente em regiões estratégicas do Rio Grande do Norte (RN) e em zonas fronteiriças dos estados do Ceará e da Paraíba. No decorrer de sua trajetória, a instituição alcançou uma dimensão estadual, quer seja por meio dos campi avançados ou dos Núcleos Avançados de Educação Superior (NAES). A UERN vem passando por um processo de transformação, resultante, principalmente, de sua expansão física, acadêmica e humana.

A dispersão espacial, fruto de sua organização multicampi, tem tornado mais complexa a gestão acadêmica da instituição: a criação de novos cursos, suscitando a elaboração de seus Projetos Pedagógicos; a contratação de quadro de professores e funcionários, requerendo estratégias de formação e capacitação desses profissionais; o aumento do fluxo de alunos e professores entre campi e núcleos; a necessidade de informatização dos processos de registro acadêmico (que ainda funcionavam, até bem pouco tempo, de forma manual), dentre outras. Às demandas internas somam-se, igualmente, as exigências postas pelas políticas nacionais voltadas para o ensino superior, dentre as quais destacamos a publicação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, particularmente as de formação de professores.

Propomos pensar a UERN, espaço-tempo da pesquisa, como lócus de produção de micropolíticas geradas em meio a processos que envolvem negociações, traduções e disputas de sentidos. É a partir dessa leitura que focalizamos o movimento de reformulação curricular, que começa a tomar feição a partir de 2002 com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (DCNFP), por meio das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) CP nº 01 e 02/2002 (BRASIL, 2002), mas que só veio a se intensificar nessa IES a partir de 2005, quando a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) passa a ter um acompanhamento mais profícuo desse processo. É essa última década que constituirá o espaço-tempo de produção curricular enfocado neste estudo, muito embora se reconheça a impossibilidade

de delimitação rígida de um período, dada as múltiplas temporalidades que o permeiam.

Nesse cenário, a PROEG assumia (e ainda assume) o papel de coordenar e enunciar as orientações básicas para a elaboração dos seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) por meio da redefinição das políticas internas para o ensino, intermediar os debates, negociar os sentidos, dentre outros. Para tanto, constituiu comissões com o propósito de realizar estudos e propor indicações gerais, enfim articular o discurso da instituição no que se refere à reformulação curricular.

Até 2006 a PROEG não tinha um documento regulamentar para a elaboração dos PPC ou mesmo uma política local para a formação de professores na instituição. Com efeito, a ausência, naquele contexto, de um documento formal que definisse uma política local não impediu a construção de um discurso, no contexto de estratégia, na perspectiva de hegemonizar determinados sentidos considerados ideais para a formação, em especial a docente. Algumas orientações predominaram na elaboração dos referidos documentos, prevalecendo a concepção de currículo como documento formal, prescritivo de uma proposta a ser implementada, além da ideia de seleção de conteúdos que tivessem por fim a construção de uma identidade docente, que parecia estar previamente fixada.

As DCN para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) foram assumidas no discurso institucional, particularmente da PROEG, como um avanço, no sentido de que proporcionariam melhoria da qualidade dos cursos, à medida que instigavam a repensar e reconfigurar seus modelos formativos, de modo a se adequarem às demandas do contexto contemporâneo. Além disso, vislumbravam-se as referidas propostas como uma forma de superar alguns problemas históricos enfrentados pelas licenciaturas da UERN, dentre os quais o perfil bacharelesco e o distanciamento do objeto da formação. Assim, empreendeu-se um esforço, com o intuito de adequar as propostas pedagógicas dos cursos não só às DCN, como também às necessidades específicas de cada curso.

A criação interna do Fórum de Licenciaturas, em 2003, favoreceu a discussão no âmbito institucional sobre questões inerentes à formação de professores, com notório destaque para as questões em torno do papel do estágio nos cursos de licenciatura. Esse espaço plural e polifônico acabava se configurando como arena de produção e negociação de sentidos. As comissões específicas constituídas nos/pelos cursos, por sua vez, discutiam e redefiniam

questões centrais de suas propostas pedagógicas, sempre considerando abordagens postas pelas DCN e as orientações emanadas da PROEG.

Institucionalmente assumiu-se como “consenso” o acatamento às orientações dos documentos oficiais, para elaboração e/ou adequação das propostas pedagógicas, sendo este um crivo para análise dos PPC, por parte da Assessoria de Cursos de Graduação (ACG) da PROEG/UERN, antes de sua aprovação pelos colegiados competentes (como a Câmara de Ensino e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE). Assim, podemos pensar que a autonomia dos cursos estava circunscrita a uma estrutura previamente determinada, pelos documentos oficiais e pelo contexto de estratégia, cabendo aos cursos, então, definir quais os componentes curriculares, propor a sua organização no espaço/tempo curricular e a forma como se daria o estágio, a prática como componente curricular, dentre outros aspectos.

Convém ressaltar que esse processo, que não ocorreu de forma harmônica e linear, foi permeado por resistências e confrontos, com ambivalências entre diferentes sentidos que disputavam legitimidade, trazendo à tona a produção curricular como uma prática cultural de produção de sentidos. Consideramos que muitos sentidos sobre a produção curricular foram construídos e partilhados a partir dos encontros realizados no âmbito das comissões específicas em cada curso, e em articulações com a ACG/PROEG.

NOVAS DEMANDAS, OUTROS SENTIDOS

Outro momento desse movimento de reformulação curricular se deu a partir da aprovação do Regulamento de Cursos de Graduação (RCG/UERN), pelo CONSEPE/UERN, em 2010, na perspectiva de normatização do funcionamento dos cursos e, ao mesmo tempo, pelo processo de criação do sistema de informatização acadêmico de ensino – SAE/UERN. A partir de então, os cursos foram (e ainda estão sendo) convocados a adequar suas propostas aos parâmetros estabelecidos no RCG, a fim de que mantenham um padrão que permita melhor acompanhamento. Esse momento foi alicerçado, de certa forma, pelo contexto desencadeado quanto ao processo de renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE/RN).

Vale salientar que esse segundo momento não causou os mesmos impactos que o primeiro quanto às mudanças exigidas, mas reforça, por meio do

controle da PROEG, a determinação da adequação às DCN de formação de professores e às específicas, por curso. O RCG/UERN (2010) define a necessidade da presença dos chamados princípios formativos, apresentados em seu Art. 9º como sendo referências para a organização curricular, a saber: a interdisciplinaridade, a articulação teoria e prática, a flexibilização, a contextualização, a democratização, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como outras formas de organização do conhecimento.

Essa ideia de controle e disciplinamento dos cursos de graduação se explica a partir do contexto vivenciado pela UERN quanto ao processo de renovação de reconhecimento dos cursos de graduação. De certa forma, apesar de algumas vezes buscarem uma postura menos regulatória por parte do contexto de estratégia, este ainda não tem se constituído no discurso hegemônico. Mais uma vez percebe-se um processo permeado por resistências e confrontos no que concerne ao atendimento das normas prescritas nos discursos oficiais.

Compreendendo o currículo como produção de sentidos, prática discursiva, cujas significações são negociadas-traduzidas-dialogadas (FRANGELLA, 2009), consideramos que a produção curricular na UERN não se deu dentro de um enquadramento total, já que este também não seria possível. Concordamos que “propostas de reformulação curriculares não podem ser entendidas como ação teórica/acadêmica, mas são processos eminentemente políticos, são lutas por reconhecimento e espaço de atuação/ação/influência no cotidiano escolar” (FRANGELLA, 2007, p. 12).

As questões até aqui apontadas nos indicam perspectivas de tentar “traduzir” parte desse movimento no âmbito da instituição, compreendendo que essa tradução nunca se faz por inteiro, “uma vez que a tradução implica ato criador, pois não se trata de restituição ou cópia de um original dado, mas exige um complemento já que original e tradução são irreconciliáveis [...]” (FRANGELLA, 2009, p.3). Por vezes traidora, nessa tradução sempre haverá escapes e deslizamentos de significação, do mesmo modo que as políticas ao se deslocarem de um contexto para o outro são sempre recontextualizadas, reinterpretadas e, por conseguinte, hibridizadas aos discursos e experiências locais.

Tal consideração nos permite problematizar a produção curricular a partir do ciclo de políticas e de abordagens curriculares pós-fundacionistas, superando uma perspectiva que concebe o contexto institucional como o de

aplicação ou de resistência às políticas, o que, por sua vez, nos permite pensar como essas abordagens podem ajudar a rever as nossas concepções de currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entendimento de currículo como um texto, cujos sentidos são produzidos em meio a relações de poder, nos ajuda a analisar o processo de reestruturação curricular ocorrido no âmbito da UERN. Também nos permite inferir que nesse processo operou-se com a concepção de currículo como seleção de conteúdos, o que pretensamente possibilita falar na fixação de identidades e na reificação de saberes estabelecidos a priori.

Restringir o significado de currículo como documento formal, como conhecimento selecionado dentro de uma cultura geral, corre o risco de reduzir a educação ao ensino, ao mesmo tempo, que se institui como uma forma de controle, em que é produzido, por vezes, como algo que se distancia do que está ocorrendo. Entender currículo como enunciação nos permite percebê-lo como movimento, que existe em cada momento de forma diferente.

A cada instante o currículo está sendo produzido, numa produção nova que reitera sentidos já existentes. O currículo é uma prática de significação, de produção de determinados sentidos, coletiva e ao mesmo tempo individual, intersubjetiva, que se dá num determinado espaço/tempo. Toda prática de significação está implicada com estratégias de poder, pois ao produzir sentidos produz efeitos, à medida que a produção de sentido está imbricada com relações de poder.

Vale ressaltar que as políticas não são simplesmente implementadas, mas estão sujeitas a reinterpretações, a recriações, fato ocorrido durante o processo de reformulação curricular dos cursos de graduação da UERN, bem como nas situações cotidianas. Entendemos que mesmo existindo uma tentativa de controle daquele que enuncia, com vistas à hegemonização de determinado sentido, sempre há a ambivalência, pois o controle total é impossível. Apesar do desejo de controle dos processos de significação, qualquer currículo abre-se para uma multiplicidade de efeitos.

Para o momento, evidenciamos que apesar da organização aparentemente linear do texto ora apresentado e da centralidade dessa discussão sobre o ciclo de políticas de Ball, compreendemos que a recontextualização das

políticas tem permeado o processo de reformulação curricular dos cursos de graduação da UERN.

Consideramos, por fim, professores e instituições educativas não como meros reprodutores dos discursos oficiais, mas partícipes da produção curricular a partir do momento em que produzem novos/velhos sentidos. Desse modo, a política deixa de ser algo restrito ao poder do Estado e passa a integrar o espaço social mais amplo, como as próprias instituições educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 18 de fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo como local de cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Babba. GT 12 Currículo. *32ª Reunião Anual da ANPED*: Caxambu, 2009. Disponível em www.anpes.org.br/reunioes32ra/arquivos/gt12_5785. Acesso em 01/11/2012.

_____. Disputas curriculares, disputas identitárias – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores. GT 12 Currículo. *30ª Reunião Anual da ANPED*: Caxambu, 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3506>. Acesso em março 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. (Org.) *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. *Resolução Nº 5/2010 - CONSEPE*, de 10 de fevereiro de 2010. Aprova o Regulamento dos Cursos de Graduação da UERN: Mossoró, RN.

- XCIV -

**COMITÊS TERRITORIAIS DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL: UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO
DOCENTE**

Nazineide Brito – Departamento de Educação (UFRN)/Comitê Territorial de Educação Integral do Rio Grande do Norte (Brasil)

Rosevanya Fortunato de Albuquerque – PPGECI (UFRPE/FUNDAJ)/Comitê Territorial de Políticas Públicas em Educação Integral de Pernambuco (Brasil)

Glauce Keli de O. Cruz Gouveia – Comitê Territorial de Políticas Públicas em Educação Integral de Pernambuco (Brasil)

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o papel dos Comitês Territoriais de Educação Integral como um espaço privilegiado para o processo de formação de educadores, identificando neles a possibilidade de construção de um currículo integral e integrado. Com tal intuito, faremos uso da análise documental, considerando os registros escritos e veiculados nas pautas e memórias de reuniões ampliadas (2011-2015) dos Comitês de Pernambuco e do Rio Grande do Norte, e ainda dos relatórios de eventos realizados, dos quais derivam os dados que serão aqui apresentados e analisados.

Inicialmente, daremos um enfoque na perspectiva de uma educação integral e nos desafios atuais para a consolidação das políticas públicas brasileiras para, na sequência, determo-nos nas ações dos referidos comitês, traçando seu perfil e analisando os seus registros para discutirmos suas contribuições no enfrentamento do desafio da formação docente.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS DESAFIOS NO ATUAL CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Nas duas últimas décadas, com a ascensão de governos de tendências mais progressistas e sintonizados com os interesses das classes populares, o ideal de uma escola pública brasileira de qualidade que contemple a formação integral dos sujeitos tem sido paulatinamente apresentado como opção às crianças e jovens. Esse ideal encontra raízes no pensamento e nas experiências realizadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro ainda nas décadas dos anos de 1950/1960, que apontam para a necessidade de ampliação do espaço e do tempo escolar, inserindo no currículo conhecimentos e experiências diversificadas que aproximam os educandos dos saberes comunitários, artístico-culturais, esportivos, dentre outros, de forma a contribuir para uma formação mais plena, instrumentalizando-os para uma participação mais crítica, ativa e, sobretudo, cidadã (CAVALIERE, 2002; MOLL, 2012).

Na retomada desse debate, a partir dos anos de 2000, amparadas pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1998) e pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB nº 9.396/96), que contemplam o direito à educação e a ampliação progressiva da jornada escolar (BRASIL, 1996), foram desenvolvidas experiências como do Programa Escola-Bairro em Nova Iguaçu/RJ (2006) e do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte/MG (2006). E inspirado nas referidas experiências, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹⁴³ e com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criou, a partir de 2007, o Programa Mais Educação (PME) como estratégia indutora de uma política pública para ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, garantindo a oferta de atividades sócio-educativas no contraturno das escolas de Educação Básica (BRASIL, 2009a).

Mas a implementação do PME tem dado indícios de que a construção de uma escola fundamentada na perspectiva da educação integral não comunga com a sua atual conformação. Para Moll (2009), a educação integral nas escolas

¹⁴³ Atualmente sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB).

públicas deve possibilitar “o direito de aprender associado ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e a convivência familiar e comunitária” (p. 13). Sendo assim, compreendemos que a implementação de um programa comprometido com tal perspectiva indica a necessidade de uma renovação do desenho da escola que temos. Expõe também que se deve fazer o enfrentamento de vários desafios, dentre eles, a reorganização curricular, a reorganização da carreira e a valorização do magistério, a formação de professores e, sobretudo, conforme expõe Padilha (2012), a necessidade de “articulamos saberes a partir de projetos integrados e integradores, de ações e parcerias intergeracionais, interterritoriais, intersetoriais e interculturais” (p. 204).

O tema da formação de professores, em especial, tem se constituído em foco de atenção do ponto de vista das políticas e das pesquisas educacionais. Entretanto, de acordo com Mamede (2012), “o desafio de formar professores para a educação integral, [...] encontra-se ainda, como projeto educacional, situado no plano das utopias, pelo menos no que se refere à grande maioria dos municípios brasileiros” (p. 235). Estudos mais recentes indicam que os saberes sobre a educação integral tem ocupado pouco espaço nos cursos de formação inicial e continuada. Mas (em contrapartida) vem sendo realizadas formações por organizações e movimentos sociais, dentre outros, como resultado da inserção desses educadores em espaços informais de construção e de trocas de saberes.

Segundo Tardif (2002), o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes os quais são provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54). Na linha deste raciocínio, o autor destaca a existência de quatro tipos de saberes implicados na ação docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e, por fim, os saberes da experiência. Estes saberes, provenientes de fontes diversas, vão sendo construídos, relacionados e mobilizados na medida em que os professores são levados a responderem aos novos desafios do seu fazer pedagógico.

Nesse contexto, destacamos o espaço que os comitês territoriais de educação integral vêm oferecendo na pauta da formação dos professores, uma vez que trazem na sua agenda de trabalho momentos de estudos e de interações entre seus diferentes pares, especialmente, àqueles que estão no chão da escola, contribuindo na instrumentalização dos educadores para o enfrentamento dos desafios anteriormente elencados.

OS COMITÊS TERRITORIAIS E SUAS AÇÕES DE FORMAÇÃO E ARTICULAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

No Brasil, a implementação das políticas públicas educacionais das duas últimas décadas vem introduzindo no cenário da educação a presença de órgãos colegiados constituídos por atores sociais e comunitários representativos que participam de forma indireta da gestão da escola pública, a partir de ações de acompanhamento, fiscalização e proposições, contribuindo na realização de uma administração mais transparente e democrática. Importante alertar, contudo, que mesmo diante da visível presença desses órgãos na educação, inexistente uma orientação jurídica única que os regulamentem, havendo (portanto) diferentes perfis de formato, sendo estes definidos através de documentos legais elaborados pelas próprias instituições que os criam, como é o caso dos comitês que se integram às ações do PME.

Segundo o Manual de Operacionalização do Programa Mais Educação (BRASIL, 2014) e a Portaria nº 12/2016 (BRASIL, 2016), o comitê se apresenta como um órgão consultivo, assumindo um lugar de articulação entre instituições parceiras das escolas, que nesse espaço democratizam os processos de avaliação na medida em que traz para as discussões diferentes atores sociais relacionados às mais diversas instâncias como, educação, cultura, assistência social, esporte, meio ambiente, profissionais da educação, organizações não governamentais, voluntários, alunos, pais e a própria comunidade. Juntos, esses diferentes órgãos colegiados deverão discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento dos programas federais, estaduais e municipais, como também, propor políticas públicas que irão favorecer a sociedade na qual estão inseridos.

O Comitê Territorial de Políticas Públicas de Pernambuco e suas ações formativas

O Comitê Territorial de Políticas Públicas em Educação Integral de Pernambuco é constituído por uma equipe de articulação e por representantes das Secretarias Estadual e Municipais de Educação que coordenam o Programa Mais Educação e as ações integrantes em suas redes de ensino. Esses educadores representam escolas públicas participantes da última adesão do PME (em 2014) e localizadas em 184 municípios (o que significa que o PME está presente em 99,5% do total de municípios de Pernambuco).

Destaca-se que o Comitê de Pernambuco, constituído como coletivo em prol da educação integral desde 2008, trabalha na perspectiva da gestão participativa e se abre a toda instituição, organização e pessoas vinculadas ao fomento da Educação Integral. Desta forma, também compõem esse coletivo representações das Universidades Federal e Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e parceiros intersetoriais da área do esporte, da assistência social e da cultura.

Com coordenação colegiada e organizando-se em três polos, com divisão que acompanha a lógica das sub-regiões do nordeste brasileiro (polo Zona da Mata/Litoral; polo Agreste e polo Sertão), o referido comitê busca relações horizontais e democráticas, de acordo com a identidade e a diversidade dos territórios. Desenvolve ações essencialmente formativas, embasadas em diretrizes que favorecem o regime de colaboração, o trabalho intersetorial e o debate de um currículo voltado para a garantia do direito de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Segundo memórias de encontros, as reuniões sistemáticas abordam temas sugeridos no planejamento coletivo construído a cada início de ano. Nos encontros mensais, que acontecem na sede do comitê, em Recife, com as coordenações da educação integral das secretarias de educação e parceiros, discutem-se questões amplas (pedagógicas e operacionais) da educação integral. Já bimensalmente são realizados os encontros com sedes itinerantes, que agregam representações dos polos para discutir questões locais.

O Comitê de Pernambuco também organizou fóruns de educação integral, que oportunizaram aos participantes (integrantes do comitê e outros atores da educação integral) a compreensão e a reflexão crítica e construtiva sobre as perspectivas e os desafios da jornada escolar ampliada. A primeira edição do encontro aconteceu em 2011 sob a égide do tema “Territórios Educativos na Construção de Saberes e Valores”, visando difundir experiências e estudos; promover uma ampla reflexão; provocar novos olhares sobre a produção local e fomentar novos investimentos para consolidar o conceito de educação integral em seu caráter necessário - o de repensar o fazer educativo entendendo que a educação deve acontecer para além dos limites da escola.

Na segunda edição, em 2013, promoveu-se o diálogo entre os sujeitos sociais/co-gestores da implementação dos programas de educação integral, objetivando fortalecer a institucionalização e efetivação de práticas pedagógicas, curriculares e de gestão da educação integral desenvolvidas nos territórios. Por

isso, esse fórum teve como tema: “Ressignificação da Educação Integral como Política Pública”. E, em 2015, aconteceu a terceira edição do fórum e os debates ocorreram em torno do tema “Educação e Cultura”. Com isso, buscou-se colaborar para a consolidação de uma política pública de educação integral no país que garanta o diálogo com as diversas dimensões da existência materializadas no currículo escolar. Dentre estas, a cultural.

O Comitê Territorial de Educação Integral do Rio Grande do Norte e suas ações formativas

O Comitê Territorial de Educação Integral do RN teve suas atividades iniciadas em 2013, como resultado de uma articulação intersetorial entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e as equipes das Secretarias de Educação Municipais e Estadual do RN que se integram às ações do PME e do Programa Relação Escola-Comunidade, no sentido de promover e consolidar uma política pública de educação integral no âmbito do Território do RN. Mais recentemente, estão sendo incorporados representantes das iniciativas culturais e a perspectiva é que se amplie com participações de diferentes setores - esportes, saúde, assistência social, dentre outros -, conforme a dinâmica das atividades.

Constituído por representantes das instituições anteriormente elencadas, o comitê se organiza territorialmente a partir de cinco polos de atuação: Caicó, Guamaré, Mossoró, Natal e Pau dos Ferros, os quais integram os interlocutores dos municípios circunvizinhos. É conduzido por uma Coordenação Colegiada escolhida anualmente e por aclamação nas suas reuniões ampliadas. Estas são itinerantes e previstas para serem realizadas bimestralmente, tendo como participantes, além dos membros que o constitui, os secretários municipais de educação, técnicos, gestores, professores, coordenadores, monitores do PME e outros agentes sociais que são convidados pelos próprios membros do comitê, especialmente, do município que sedia a reunião.

Nessas reuniões se realizam pautas de caráter formativo e técnico, voltadas para o desenvolvimento dos programas federais em execução nas escolas públicas estaduais e municipais do RN. Além disso, as pautas também contemplam estudos/debates acerca de temas relacionados à educação integral, como por exemplos, currículo integrado, inovação e criatividade na educação básica, diversidade étnico-racial na escola, cenário político e impacto na educação

brasileira, dentre outros, para as quais se contou com a presença de técnicos dos Ministérios da Educação, da Cultura e dos Esportes, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além de professores pesquisadores das universidades, conforme o tema abordado.

Numa extensão de suas atividades formativas o comitê, em ação integrada com o Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó/CERES/UFRN e contando com o apoio do Centro de Educação/CE/UFRN, da UNDIME e das Secretarias Estadual e Municipais de Educação, realizou o I Encontro Norte-Rio-Grandense de Educação Integral, visando a criação de um espaço para se refletir e discutir sobre educação integral, tendo como tema central as “Políticas públicas de educação integral: desafios e possibilidades”. As Conferências, Mesas Redondas e Mesas Temáticas, abordaram temas considerados de extrema qualidade e atualidade para a formação docente. Dentre eles, podemos citar: currículo e trabalho docente na educação integral; artes e cultura na escola; direitos humanos, inclusão e diversidade; esportes, lazer na formação humana; ensino de disciplinas específicas na perspectiva da educação integral; educação midiática e recursos tecnológicos; dentre outros, representando um momento ímpar de formação e de interlocução para o enriquecimento pessoal e profissional dos presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, destaca-se que a construção de um projeto de educação democrático e inclusivo e que vem sendo tecido pelos governos mais progressistas, com destaque para o âmbito federal, condiz com uma perspectiva de educação integral e integrada que envolva não somente as escolas, mas a sociedade por inteiro.

Mas reconhecemos que muito ainda tem que ser realizado para a viabilidade desse projeto, necessitando para tanto, não somente de uma renovação da escola atual, mas, sobretudo, do envolvimento de outros agentes sociais, partilhando responsabilidades e ousando na criação de redes articuladas, especialmente no âmbito de cada território. Nesse sentido, entendemos que os Comitês Territoriais representam esse espaço de encontro, articulação, organização e mobilização, fomentando novas práticas, discursos e atitudes perante a ação do educar para a cidadania.

As análises aqui expostas confirmam que os comitês têm se constituído como um espaço para disseminação, trocas e construção de conhecimentos acerca da prática pedagógica na perspectiva da educação integral, proporcionada seja por exposições dialogadas com especialistas da área, seja através do relato de experiências realizadas no chão da escola, fomentando uma prática formativa de caráter dialógico, interdisciplinar, crítico e que valoriza a integração de diferentes atores sociais. Essa análise também nos aponta para uma efetiva valorização de uma diversidade de saberes, integrando os saberes acadêmicos aos saberes comunitários, artístico-culturais, dentre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. *Educação integral: texto-referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, 2009a. Série Mais Educação.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da união*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Manual de Operacionalização do Programa Mais Educação. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2014.

_____. *Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016* - Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_12_11052016.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2016.

_____. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília: MEC, 2009b. Série Mais Educação.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.

MAMEDE, Inês. A integração da universidade para a formação em educação integral. In: MOLL, Jaqueline. (Org.) *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Ago/Out 2009: p. 12-15.

_____. (Org.) *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

PADILHA, Roberto. Educação Integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

- XCV -

ENTRELAÇAMENTO CURRÍCULO E TEORIA/PRÁTICA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Neide Cavalcante Guedes - UFPI (BRASIL)

Hilda Mara Lopes Araujo - UFPI (BRASIL)

INTRODUÇÃO

A formação de professores se constitui atualmente em uma temática que se encontra no centro das pesquisas voltadas para o campo educacional por se constituir em contextos formativos de novos sujeitos – os alunos. Partindo dessa constatação compreendemos que a atividade docente agrega as formas de reprodução e resistência, lugar em que são produzidos valores e práticas sociais, e que por ser uma prática que produz resultados mediados, ela é organizada por inúmeras determinações, dentre as quais destacamos a formação inicial.

Considerando que a formação do futuro profissional docente se constrói no campo das tensões e contradições, tendo o currículo como fio condutor, nossa pretensão é compreender os efeitos formativos que o currículo pode promover no sentido de garantir à formação necessária, cujo foco principal é as vivências e experiências que se evidenciam a partir das atividades realizadas no contexto da formação como possibilidade de estabelecer, nessa formação, a relação teoria prática.

Quando fazemos referência à formação, seja inicial seja continuada, inevitavelmente estabelecemos uma relação desta com os modelos formativos e estratégias utilizadas no desenvolvimento desse processo. Nesse sentido, o conceito de formação se destaca não somente como uma atividade de aprendizagem, mas especialmente como uma ação voltada à construção do próprio sujeito. Entender como uma pessoa se formou é a garantia que temos

para identificar, no contexto em que essa formação se deu, os obstáculos que perpassaram esse percurso formativo.

De acordo com Moita (1992, p. 115), nenhum processo formativo se desenvolve no vazio, por conseguinte, “ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”.

O exercício da crítica na formação de professores, com base em Arroyo (2000), tem papel preponderante, porque amplia uma visão consciente das inúmeras determinações do social e do político, no contexto da escola, enquanto instituição social, pois se compreende que estabelecer processos interativos entre o mundo pessoal do aluno e a realidade social vai favorecer o seu desenvolvimento pleno.

Este estudo objetivou averiguar como os alunos dos cursos de Música e Biologia que integram o **Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA** percebem seu processo formativo tendo por base o modelo curricular do Curso, a partir do seguinte questionamento: Até que ponto os cursos em estudo cumprem, a articulação teoria/prática, adotam a interdisciplinaridade como princípio possibilitando ao licenciando a apreensão de competências e habilidades estabelecidas no Projeto Pedagógico, e preparam para o ingresso no mundo do trabalho? O campo empírico se constituiu de 05 alunos do curso de Biologia e 03 alunos do curso de Música que já cumpriram 60% do curso.

FORMAÇÃO INICIAL: EIXO FUNDANTE DA PRÁTICA DOCENTE

Na perspectiva metodológica o estudo se caracterizou como uma pesquisa qualitativa cujo dispositivo para coleta dos dados foi o questionário composto de questões abertas onde 08 (oito) alunos, sendo 05 (cinco) do curso de Biologia e 03 (três) do curso de Música escolhidos aleatoriamente num universo de 31 (trinta e um) alunos, puderam expressar suas angústias e tensões originadas no processo de formação inicial. Como forma de preservar o anonimato, os estudantes serão identificados pela letra inicial do seu curso seguida de um número.

Para Chizzotti (1991) o questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, organizadas a partir de itens relacionados ao tema da

pesquisa e tem como intenção obter respostas sobre objeto que os participantes 915 tenham condições de se posicionar. Nessa direção Oliveira (2012) nos orienta no sentido de que o questionário enquanto instrumento de coleta de dados deve apresentar as seguintes características: reunir todas as informações importantes para o estudo e possuir linguagem adequada para a compreensão do interlocutor.

É importante destacar ainda que o pesquisador que trabalha na abordagem qualitativa, não o faz com vistas apenas à obtenção de resultados, mas busca, acima de tudo, de acordo com Bogdan e Biklen (1999, p. 16), “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

Partindo dessa perspectiva buscamos compreender os licenciandos que ao serem indagados sobre se a estrutura curricular do seu Curso atende suas necessidades formativas, assim se posicionaram:

“O currículo do curso, devido ao fato de mesmo já ter sido varias vezes reformulado, eu percebo que muitas coisas ficam de fora, pois o professor de música deve ter conhecimentos suficientes para trabalhar com os alunos da educação básica” (AM3)

“Na Biologia temos um impasse, pois a maioria dos professores não consegue enxergar o curso de licenciatura para além do bacharelado. Isso compromete em muito a aprendizagem para ser professor e essa articulação acaba por não acontecer” (AB2)

“Esse conhecimento é muito relevante para os licenciandos, pois permite ao futuro profissional construir o saber, como uma base fundamental que todo docente deve apresentar para atuar em sala de aula” (AB5).

Nas falas dos licenciandos é possível perceber que esses apresentam expectativas distintas que balizam a concepção macro vinculadas às abrangências sociais que se relacionam com a educação, ao perceberem o saber teórico apenas como um domínio daquilo que será repassado, retratado na ação profissional. Essa visão denota a necessidade de maior articulação entre teoria e prática ao longo do processo formativo, posto que os discursos refletem uma dissociação entre ambas.

Nessa perspectiva não podemos perder de vista o que nos orienta Guarnieri (2000, p. 09) ao destacar que, “[...] uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o

exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”.

Ao serem indagados sobre a interdisciplinaridade como possibilidade de apreender competência e habilidades necessárias a atividade docente, os licenciandos se posicionaram afirmando que:

“Na verdade o que acontece é os professores trabalharem suas disciplinas de forma isolada e isso contribui em muito para que a gente não compreenda o que é interdisciplinarizar os conhecimentos” (AM1)

“na Biologia temos alguns professores que procuram integrar suas disciplinas, principalmente aqueles que têm disciplinas teóricas e disciplinas praticas, mas não sei se isso é interdisciplinaridade” (AB3)

“Os professores do curso dizem sempre que é muito trabalhoso fazer essa interdisciplinaridade que demanda tempo e às vezes dificulta o cumprimento do plano de curso” (AM2)

Trabalhar o processo educativo na perspectiva interdisciplinar permite aprofundar a compreensão da relação entre teoria e prática, possibilitando uma formação crítica, criativa e responsável ao tempo em que coloca novos desafios tanto para a escola quanto para os seus professores.

As falas dos licenciandos conduzem a nossa compreensão no sentido de que a interdisciplinaridade se constitui em um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender, pois enquanto formulação teórica ela é capaz de auxiliar os professores no espaço micro da sala de aula e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico no que diz respeito ao currículo, aos métodos, aos conteúdos, a avaliação e as formas de organização dos ambientes para a aprendizagem efetivamente ocorra.

Na perspectiva de trabalhar na interconexão de saberes diversos, a interdisciplinaridade se apresenta como um terceiro saber, um entre-lugar, que garante a circulação indistinta de saberes. A prática dialógica da interdisciplinaridade garante aos agentes envolvidos – estudantes, professores e os representantes hierárquicos da academia – relativizar os conceitos de verdade e de poder acadêmicos, uma vez que ela ensina que a verdade é plural e que o poder se divide.

Para que efetivamente isso aconteça torna-se imprescindível que a interdisciplinaridade saia do âmbito discursivo e se coloque como prática efetiva produzindo resultados de qualidade de maneira que todos os sujeitos envolvidos assumam o seu papel.

Segundo Fazenda (1994) o enfoque brasileiro está situado no ator que pode ser o professor ou pesquisador como principal propagador da interdisciplinaridade e que não seria nem só reflexiva e nem somente instrumental.

Nessa mesma direção Luck (2001) nos orienta que a operacionalização de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido. E isso se constitui em um grande desafio para o professor.

A estrutura curricular dos cursos de licenciaturas apresenta um formato capaz de agregar de forma integrada aquelas disciplinas que constituem o tronco básico de formação e aquelas que constituem o conjunto de conhecimentos que embasarão a formação docente.

De acordo com os licenciandos do curso de Música e do curso de Biologia o currículo da forma como vem sendo operacionalizado, não contempla plenamente o desenvolvimento das competências e habilidades que garantam sua atuação nos campos profissionais anunciados na proposta curricular vigente. Isso fica evidente quando, ao serem indagados quanto à adequação dos conteúdos às necessidades formativas, eles assim se manifestam:

“Avalio como deficientes, visto que não contemplam aspectos relevantes à formação do professor para atuar nos níveis propostos pelo curso” (AB1).

“Regular, tendo em vista que as disciplinas são fundamentais. No entanto precisamos associar teoria e prática, pois o âmbito escolar necessita de profissionais capacitados e competentes que saibam lidar com dificuldades inerentes a prática, o que muitas vezes deixa a desejar” (AM2).

“O conjunto de conteúdo é muito grande e repetido. Acredito que se fosse feito uma análise do todo em termos de currículo, boa parte das disciplinas seriam agregadas evitando a repetição de informações” (AB4).

A partir das falas, podemos inferir que os currículos dos cursos de Biologia e de Música apresentam fissuras que impedem uma melhor construção por parte do aluno no que diz respeito às suas necessidades formativas provocando assim, lacunas que certamente se manifestarão no cotidiano da sua prática.

Vale ressaltar que o currículo precisa ser compreendido como lugar de emancipação e libertação, um local onde os estudantes tenham as oportunidades

de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação (SILVA, 1995), isto é o professor não pode ser visto apenas como um técnico, mas como alguém que participa ativamente e de forma crítica desse processo de construção e operacionalização do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ponderando que o objetivo deste estudo foi averiguar como os alunos dos cursos de Música e Biologia que integram o **Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA** percebem seu processo formativo a partir do modelo curricular do Curso e, considerando que esses cursos têm como eixo principal a formação de professores para a educação básica, as reflexões apresentadas pelos alunos nos conduziram à apreensão de que embora se estabeleçam saberes do campo da profissão docente, certos conhecimentos deixaram de ser estudados e debatidos por se constituírem em assuntos polêmicos ou tabus, sendo, dessa forma, silenciados no contexto da formação.

Considerando ainda, que a forma e o volume de conteúdos trabalhados nas disciplinas pedagógicas associadas àquelas que constituem o núcleo comum dos cursos não atendem plenamente a necessidade formativas dos licenciandos, e isso poderá repercutir de forma negativa no desenvolvimento da prática desse futuro profissional. Para melhor esclarecer nossos argumentos, nos apoiamos no pensamento de Macedo (2010, p. 61) quando afirma que “Os cenários educacionais, o conhecimento dito *a priori*, formativo, fundado na lógica disciplinar, vem sempre, de forma autoritária, na frente do conhecimento construído pela experiência da formação”.

As considerações dimensionadas nos remetem, portanto, a reflexão de que estudar currículo e teoria/prática como elemento fundamental na formação inicial de professores significa considerar muitos mais os elementos subjetivos do que somente os conteúdos e as metodologias que, em ação se constituirão na prática cotidiana do futuro professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto/Portugal: Porto, 1999.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa* (Campinas: Papirus, 1994).
- GUARNIERI, M. R. (Org.) *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados; Araraquara: PPGEE/UNE SP, 2000.
- LUCK, Heloísa. *Pedagogia da interdisciplinaridade. Fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MACEDO, Roberto S. *Compreender e mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. – Belo Horizonte : Autêntica, 1995.

- XCVI -

A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO ESPAÇO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: QUESTÕES NO CAMPO DA DIDÁTICA E DO CURRÍCULO

Noeli Prestes Padilha Rivas- USP/FFCLRP/GEPEFOR

INTRODUÇÃO

A problemática dessa investigação evidencia os atuais desafios para a formação da docência no ensino superior em decorrência, entre outros fatores, da democratização e ampliação desse nível de ensino, ênfase dos cursos de pós-graduação na formação do pesquisador e especialização curricular no campo disciplinar. De forma geral, é possível observar que o conhecimento aprofundado do campo científico disciplinar a ser ministrado, constitui-se o fulcro central de formação para o professor universitário. Essa situação gera “um perfil acadêmico de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça a sua profissão” (CUNHA, 2009, p. 94). No entanto, a docência compreende múltiplas ações que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem, as quais se constituem bases pedagógico-didáticas necessárias ao exercício da docência, sendo denominadas conhecimentos/saberes pedagógicos.

A compreensão de docência universitária como atividade complexa pressupõe apreender que o conjunto de atividades que envolvem essa profissão ocorre em contextos diversos relacionados às questões epistêmicas, éticas, políticas, econômicas, culturais e institucionais, bem como em condições singulares, tendo em vista sua natureza formativa. No entanto, essa complexidade não deve ser vista como “empobrecimento por fragmentação, mas sim como possibilidade de múltiplas interações e relações.” (Dias Sobrinho, 2009, p. 39). A configuração dessas relações assume diferentes campos de pesquisa e estudos tanto sobre os elementos constitutivos da universidade, ou seja, o ensino, a pesquisa como partes fundamentais do acadêmico, quanto aos valores que

constituem o intelectual, sem os quais o conhecimento, saberes e formação ficam comprometidos.

O texto contempla resultados de pesquisa cujo objetivo foi analisar os currículos das disciplinas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Engenharia inseridos no programa destinado ao aprimoramento da formação didática (Programa de Aperfeiçoamento de Ensino-PAE) em uma instituição pública de ensino superior, no Estado de São Paulo. No primeiro momento discorre-se acerca das questões no campo da didática e do currículo necessários à área da docência universitária. No segundo momento descreve-se os fundamentos metodológicos, os achados da pesquisa no que concerne à formação pedagógica de professores para a educação superior, no espaço da pós-graduação *stricto sensu*, na área de estudo em pauta. No terceiro momento elabora-se uma síntese, triangulando o contexto universitário, o processo de formação docente (Área de Engenharia) e as perspectivas para o ensino superior.

QUESTÕES NO CAMPO DA DIDÁTICA E DO CURRÍCULO E CONFLUÊNCIAS COM A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

No modelo que permeia a universidade brasileira a formação pedagógica de professores ocupa um lugar secundário. Nele, as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral considerado com exclusividade nos programas de pós-graduação. Assim, os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram certa legitimação científica. (LUCARELLI, 2009; NÓVOA, 2009; PIMENTA, 2013).

Lucarelli (2009, p.67) argumenta que “poder e prestígio não provêm da docência universitária como saber pedagógico, mas do domínio de um campo científico, tecnológico ou humanístico determinado”. Evidencia-se, portanto, extraordinário desafio nessa área no sentido de transpor as posições que oscilam entre dois polos: um que concebe a profissão acadêmica como um espaço construído para além das disciplinas de origem, e outro que considera os conhecimentos específicos como o fator determinante da identificação ocupacional. Nesta ótica, Nóvoa (2009) traz contribuições na medida em que aponta cinco disposições que são essenciais para a definição da profissionalidade docente: “(...) o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social”.(p.30-31). Ressalta o autor que essas

dimensões se interrelacionam e nesse processo imbricam-se a *pessoalidade*, a *profissionalidade* e a *instituição* universitária. (NÓVOA, 2009). Os professores orientam e fundamentam suas ações pedagógicas baseadas em teorias, explícitas ou não, as quais traduzem concepção de homem, de sociedade, de universidade, enfim, da profissão docente e suas determinações históricas, sociais, éticas e pedagógicas. Assim, é possível identificar pontos em comum: o sentido de relação, a valorização da história dos diferentes sujeitos e disciplinas envolvidas, o movimento de questionamento e dúvida, a busca por caminhos novos na superação de problemas do cotidiano, a ênfase no trabalho coletivo e na parceria, o respeito pelas diferenças, a concepção de currículo e didática que rompa com o prescritivo, a gestão de sala de aula, as subjetividades, o sentido da universidade.

A didática trata do ensino em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, a cada momento histórico, as formas de concretização do processo de ensino são recriadas, ressignificadas e se transformam no tempo e no espaço, em um processo de configuração. “Se é considerada como um campo de estudos e pesquisas voltado para a tarefa de fundamentar o processo ensino aprendizagem como uma prática social de incorporação e de emancipação política, isso impõe a essa área de conhecimento o papel de refletir as demandas dessa prática perante as novas expectativas sociais”. (Franco; Pimenta, 2010, p.152). A concretização do processo de ensinar-aprender se evidencia na compreensão do ensino como prática social, num permanente processo de diálogo em busca de articulações cada vez mais produtivas entre as demandas do momento e as possibilidades que a prática evidencia.

No que concerne ao Currículo e Didática, embora tenham identidades próprias, possuem fundamentações comuns no âmbito geral da educação em função das determinações das relações entre a produção científico-tecnológica e o contexto social mais amplo. Ambos contemplam corpos teóricos que lhes são próprios e contam, em programas de formação de professores, com disciplinas correspondentes. Assim, “congregam diferentes práticas, conceitos, posições teórico-metodológicas”. (Pacheco; Oliveira, 2013, p.24), apesar da complexidade envolvida na sua diferenciação, na produção teórico-prática, da área educacional. Reforçam ainda que as interseções e complementações entre o campo da Didática e do Currículo podem constituir-se em contributos para processos formativos de docentes e ancoragem em suas práticas educativas.

Outra questão refere-se ao ensino, objeto da Didática. A consideração do ensino como uma atividade complexa reconhece uma série de dimensões que

envolvem conhecimentos, emoções, valores, situações diversas, culturas, contradições políticas, éticas, sociais, bem como a mediação docente. O ensino está ligado à “aprendizagem e ao desenvolvimento e visa promover o desenvolvimento da atividade de aprendizagem” (Libâneo, 2013, p.67). Dessa forma, a funcionalidade do ensino se revela na sua efetividade em assegurar as condições e os modos de viabilizar o processo de conhecimento pelo aluno. Nesse sentido, a profissão docente universitária é complexa, contextual, impregnada de valores e possibilidades de ação sobre pessoas e contextos. (FRANCO, 2008; ÁVILA; VEIGA, 2013). Refletir acerca das questões didáticas e curriculares na Área da Engenharia pressupõe analisá-las no contexto da formação do pós-graduando, considerando-se a tradição da área que tem na pesquisa o principal foco.

O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (PAE) NA USP: DISCUTINDO A ETAPA DE PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA

Várias pesquisas têm mostrado que o enfoque principal dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* está na formação para a pesquisa científica, tendo sido dada menor atenção ao preparo para a docência. Entre as primeiras iniciativas nessa direção, pode ser citado o desenvolvimento, a partir de 1992, de um projeto piloto, denominado *Iniciação ao Ensino Superior*, no qual os doutorandos poderiam desenvolver atividades junto às disciplinas dos cursos de graduação de uma Universidade pública paulista. Em 1999, com a intenção de providenciar ao pós-graduando preparação prévia ao estágio na sala de aula, foi regulamentada pela portaria GR nº 3190, de 26 de outubro, uma etapa de Preparação Pedagógica. Essa etapa precedia o Estágio Docente Supervisionado. Ou seja, a etapa preliminar desse programa passou a ser constituída pela Preparação Pedagógica e, ainda hoje, deve ser realizada antes da etapa de Estágio Supervisionado em Docência, sendo que cada etapa possui duração de um semestre letivo. O Programa PAE é desenvolvido em todas as Unidades da Universidade de São Paulo, que mantêm Programas de Pós-graduação, sendo organizado e coordenado por uma Comissão Central e por Comissões constituídas em cada uma das Unidades. Apesar de se constituir em um Programa institucional está sujeito à várias interpretações e operacionalização tendo em vista a autonomia das Unidades que compõem a Universidade.

A PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA ÁREA DE ENGENHARIAS

Fez-se primeiramente, um levantamento bibliográfico que propiciou o estudo da literatura a respeito do papel da Universidade, da docência universitária e do currículo, além de aspectos da legislação e de documentos normativos relativos ao Programa PAE e à docência no Ensino Superior, em particular na área estudada. Paralelamente, foram consultadas as ementas das disciplinas PAE, propostas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da área de Engenharias, que constituíram o corpus dessa pesquisa. Em seguida, foram analisados os currículos das disciplinas PAE (Programa de Disciplinas) por meio da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2002) e Gomes (2008), utilizando categorias elaboradas a partir do documento “Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (2013)”. O campo de recontextualização de Bernstein (1996) e as interpretações de Lopes e Macedo (2011) foram fundantes na análise dos dados. De acordo com os dados obtidos na página da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, das trinta e sete unidades da Universidade, cinco (5) oferecem disciplinas na Etapa de Preparação Pedagógica do PAE na área de Engenharia (Bioengenharia, Geotecnia, Engenharias: civil, elétrica, hidráulica e saneamento, de materiais, de produção e de transporte), além de dois (2) Programas Interunidades (Bioengenharia e Energia) totalizando vinte e nove (29) disciplinas, conforme indicado no Quadro 1.

Quadro 1 - Relação de disciplinas do PAE na área de Engenharias

Unidades-Programas de Pós-graduação	Disciplinas do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino_Etapa de Preparação Pedagógica	Nº de Disciplinas
Escola de Engenharia de São Carlos - EESC	SEL 5720 – Preparação Pedagógica ; SEM 5892 – Pesquisa Bibliográfica ; SEM 5931 - Preparação Pedagógica; SEP 5823 – Métodos e tecnologias para apoiar o processo de Ensino e Aprendizagem em Engenharia; SGS 5833-7 – Preparação Pedagógica: Ensino em Geotecnia ; SHS 5722 – Metodologia do Ensino de Engenharia ; SMM 5784 -	09

	Preparação Pedagógica: Estratégias de Ensino em Engenharia ; STT 5893 – Estratégias Instrucionais; SET 5927 – Preparação Pedagógica: Estratégias de Ensino em Engenharia de Estruturas.	
Escola Politécnica - EP	PTR 5900 – Didática e Prática do Ensino em Engenharia; PEA 5900 – Tecnologia de Ensino de Engenharia	02
Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – ESALQ* (Considerou-se os Cursos da Escola, abrangendo Ciências da Terra e Biologia)	ECO 5039 – Ambiente, Sociedade e Prática Docente de Ensino Superior; ECO 5041 – Educação, Ambiente e Sociedade: os Desafios da Docência no Ensino; EPP 5766 – Diálogos sobre o Ensino Superior; LAN 5844 – Preparação Pedagógica em Ciência e Tecnologia de Alimentos I; LCF 5875 – Oficina de Educação Superior ; LCE 5870 – Preparação Pedagógica em Estatística e Experimentação Agronômica; LCE 5766 – Diálogos Sobre o Ensino Superior; LES 5812 – Preparação Pedagógica PAE ; LET 5836 – Preparação Pedagógica em Entomologia ; LSO 5907 – Preparação Pedagógica para o Ensino de Solos ; LZT 5818 – Preparação Pedagógica em Ciência Animal e Pastagens	11
Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimento - FZEA	ZAZ 5767 – Autoconfiança e Técnicas de Oratória; ZAB 5745 – Metodologia Científica ; ZEA 5882 – Preparação Pedagógica em Ciência da Engenharia de Alimentos ; ZEM 5012 – Preparação Pedagógica em Engenharia e Ciência de Materiais.	04
Interunidades em Biotecnologia* (Considerou-se um curso, mesmo com códigos diferentes)	BTC 5743 – Seminários Gerais; BTC 5751 – Seminários Gerais ; BTC 5752 – Seminários Gerais; BTC 5753 – Seminários Gerais ; BTC 5754 – Seminários Gerais; BTC 5755 – Seminários Gerais	01

Escola de Engenharia de Lorena - EEL	PEQ 5321 – Didática e Prática do Ensino de Engenharia	01
Interunidades em Energia	ENE5801 – Ensaio Pedagógicos	01

Fonte: *Sistema Janus/Universidade de São Paulo. Ano:2016*

As ementas analisadas permitem inferir que houve valorização do conhecimento especializado como fonte para o currículo pois mesmo os conhecimentos pedagógicos selecionados parecem seguir a lógica dos conhecimentos de referência. Nessa área, o currículo de treze(13) disciplinas denominadas “Preparação Pedagógica” abordam concepções de ciência e de modos de produção do conhecimento, seus limites e possibilidades para o desenvolvimento do ensino. Contemplam conteúdos referentes às práticas iniciais para a formação pessoal, didática e pedagógica dos futuros docentes. Propõem o estudo de temas de metodologia do ensino superior, bem como reflexões iniciais sobre os fundamentos da educação, psicologia da aprendizagem e questões contemporâneas da educação. Outro ponto que chama atenção, é que em várias propostas há temas que visam sensibilizar o futuro docente para a importância das questões éticas relacionadas à prática docente.

Porém, a contradição que se observa nas disciplinas diz respeito a sua organização espacial e temporal, pois parece não haver espaço para o debate sobre as compartimentações e hierarquias disciplinares bem como para as possibilidades de integração curricular. (OLIVEIRA et al, 2012). Em alguns casos, percebe-se nos currículos a incorporação de discursos originários tanto da academia como de propostas curriculares de cursos de formação continuada para docentes oferecidos na própria universidade.

Segundo Bernstein (1996), tais discursos são recontextualizados nesse processo de incorporação, passando inicialmente por uma descontextualização uma vez que alguns textos são selecionados em detrimento de outros e são levados para outros contextos de questões e relações sociais distintas. Assim temos uma mudança da posição do texto em relação a outros textos, situações e práticas juntamente com um reposicionamento e refocalização. Ainda de acordo com esse autor, é nesse momento de recontextualização, quando um texto muda de lugar, que se constitui um espaço para atuação da ideologia. O currículo é compreendido como espaço da práxis pedagógica, constituída pela ação e

reflexão assentada no mundo real e nos alunos reais, tendo por base que o conhecer é uma construção social que acontece num contexto de significados e interpretação. Deste modo, o currículo é processo e o seu desenvolvimento é político porque envolve significados em conflitos (Pacheco; Oliveira, 2013, p.40).

Os currículos (PEM5100, PTR 5900, ECO5039, EC05041, EPP5766, ZEA5882, ZEM5012) refletem as profundas mudanças que o ensino das profissões vem passando, num movimento de rompimento com o paradigma da racionalidade técnica e em propostas de práticas de ensino balizadas pela integração da teoria com a prática, visando a aprendizagem significativa; por metodologias inovadoras de ensino que possam desenvolver as capacidades investigadoras dos alunos, o poder crítico de análise e síntese de problemas e que criem condições para o estudante gerir a própria formação (DIAZ BORDENAVE e PEREIRA, 2000). Os professores são catalisadores do processo de transformação da sociedade do conhecimento e como tal, devem ser capazes de promover um aprendizado cognitivo profundo, comprometer-se com uma aprendizagem profissional contínua, ensinar de modo contextualizado e historicizado. Evidencia-se nessa área investigada preocupação com a tecnologia de forma geral, bem como com a pesquisa de ponta.

Lopes e Macedo (2011) argumentam que as disciplinas escolares são vistas como extensão dos saberes de referência, possuindo objetivos e lógica derivados desses saberes. Nesta direção, Pinar et al (1996) consideram três matrizes do pensamento curricular clássico que influenciam o pensamento educacional: o currículo por competências, condicionando o currículo à avaliação e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras; o currículo centrado nas disciplinas de referência e o currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares. Na análise das disciplinas que estão sendo desenvolvidas pelo Programa PAE a concepção de currículo centra-se nas disciplinas de referência, pois é do saber especializado, acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos. Muitos docentes que oferecem disciplinas na etapa de Preparação Pedagógica do PAE, o fazem a partir de suas pesquisas, muitas vezes distanciadas da formação do professor.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados da pesquisa apontam que há centralidade de disciplinas relacionadas ao Programa PAE na área de Engenharia. Essa centralidade parece revelar o grau de importância que as unidades atribuem à preparação do professor para a educação superior, não necessariamente valorizando a formação pedagógica nas disciplinas de referência. As temáticas, de forma geral, abordam conhecimento sobre metodologia de ensino e de pesquisa, tecnologias aplicadas ao ensino, processo de tutoramento, aprendizado centrado em problemas, principais metas do ensino de graduação, modelos de estrutura curricular, tendências atuais do ensino, questões didático-pedagógicas para futura atuação na Educação Superior, concepção e instrumentos de avaliação, relação aluno-professor, planejamento de ensino, elaboração de Projeto Pedagógico, conhecimento de diretrizes curriculares de Cursos de Graduação e preparo de material didático.

Em síntese, os dados revelam que há predominância dos aspectos relacionados à metodologia e estratégias de ensino em detrimento da explicitação das dimensões profissional e pessoal do docente. Ao analisar os documentos infere-se que a iniciativa de formação docente dos pós-graduandos da Universidade investigada tem ressaltado a preparação didática e metodológica para a docência superior numa perspectiva instrumental, cujos aspectos institucionais e curriculares que fazem parte da atividade docente são secundarizados nos currículos analisados. É preciso recontextualizar os currículos dos programas de pós-graduação, cujas disciplinas necessitam superar a submissão única ao campo científico e especializado, e contemplar aspectos que visem sua integração às áreas afins, problematizando e contextualizando conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência, na busca de princípios de um currículo integrado.

A produção de conhecimento, a formação profissional na área de Engenharia deve ser tomada como indissociável de uma nova prática, constituindo-se como articulares para a formação do pós-graduando. Ressalta-se que PAE, como locus de formação docente, constitui-se em um importante espaço de formação de futuros professores universitários. No entanto, faz-se necessário rever a constituição de sua organização curricular, procurando superar a atual instrumentalidade, levando em conta a produção crítica do conhecimento,

capaz de refletir os fundamentos para uma ação docente crítica e mobilizadora para a vida sociopolítica e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CUNHA, M.I. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v.1, n.1, p.110-128, maio/2009.

DIAS SOBRINHO, J. Professor universitário: contextos, problemas, oportunidades. In: Cunha, M.I. et al. *Docência Universitária: profissionalização e prática educativa*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

D'ÁVILA, C.M; VEIGA, I. P. A. *Profissão docente na educação superior* (orgs.). Curitiba, PR: CRV, 2013.

DIAZ BORDENAVE, J; PEREIRA, A. M. *Estratégia de ensino-aprendizagem*. 21ª ed. Petrópolis: Vozes; 2000.

ESTADO DE SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. *As Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica*. São Paulo, USP, 2013.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, nº1, p. 109-126, 2008.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

LIBÂNEO, J.C. O sistema de organização e gestão da escola In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. São Paulo, Heccus, 2013.

LOPES, A.C; MACEDO, E. *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUCARELLI, E. Práticas protagônicas e inovação em la universidad. In: CUNHA, M.I. et al (orgs). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

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

OLIVEIRA, H.B.; MORO, L.S.; SANTOS, P.P.; SILVA, W.R. A formação Pedagógica de professores na Pós-Graduação Stricto Sensu: os casos UFU e UFMG. *Póiesis Pedagógica*. v.9, n.2, p.03-19, 2012.

PACHECO, J; OLIVEIRA, M.R.(Orgs). *Currículo, didática e formação de professores*. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Série Prática Pedagógica)

PIMENTA, S. G. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I. et al. (orgs). *Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009, p. 33-55.

PINAR, W. et al. *Understanding curriculum*. Nova York: Peter Lang, 1996.

- XCVII -**O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E A INFLUÊNCIA DA POLÍTICA DE INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO AGRESTE PERNAMBUCANO¹⁴⁴**

Orquídea Maria de Souza Guimarães - UFPE/PPGE

Maria Eliete Santiago – UFPE/PPGE

INTRODUÇÃO

No contexto globalizado, as políticas curriculares e as de formação são influenciadas por uma conjuntura que ultrapassa o nível nacional e termina por atender às imposições postas internacionalmente através de organismos diversos. Nesse sentido, o currículo dos cursos de formação de professores/as passa a constituir pauta de discussões, pesquisas e preocupações.

De acordo com Gorastiaga e Tello (2011), as compreensões sobre a relação entre globalização e educação se apresentam de modos diversos, podem ser organizados em dois grupos opostos: - um que entende essa relação como positiva, onde a educação passa a se configurar como elemento necessário ao desenvolvimento global, pautando-se nas orientações mercadológicas; - e outro que compreende como uma relação negativa, pois, ao se submeter às orientações mercadológicas, a educação passa a se caracterizar como reguladora social e colabora com o agravamento da exclusão social.

Dentre as perspectivas negativas, há uma posição vinculada à necessidade de se propor uma forma anti-hegemônica de globalização, pautada na democratização, na justiça social e no desenvolvimento da educação como

¹⁴⁴ Pesquisa financiada pelo CNPq.

direito social. Esta perspectiva se opõe às desigualdades resultantes das relações globalizadas, ao mesmo tempo em que reconhece as conquistas possibilitadas pelo desenvolvimento tecnológico, por exemplo, solicitando uma postura política crítica ante essa conjuntura, tomando a realidade como influenciadora, mas não determinante exclusiva das relações e dos sujeitos condicionados, mas que podem ser atores da história.

Nos interessa, aqui, pensar a influência desse contexto nas políticas educacionais, em especial na formação de professores/as, isso porque, a influência internacional nas decisões sobre o papel e encaminhamentos formativos que direcionam objetivos educacionais toma o currículo como espaço privilegiado de materialização das políticas da educação que interferem na compreensão sobre a educação e seu papel social. Diante disso, buscamos analisar a influência da política de interiorização da educação superior na proposta curricular do curso de formação de professores, especificamente o de Pedagogia, no interior pernambucano. Para isso, caracterizamos o contexto de implantação do Curso de Pedagogia no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE e identificamos os elementos do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Pedagogia (PPC) cujos sentidos estavam vinculados à referida política.

Como perspectiva teórico-metodológica, recorreremos à teoria crítica reconceituada que, segundo Kincheloe e McLaren (2008), resulta do diálogo estabelecido entre o criticismo tradicional e as contribuições do pós-estruturalismo, que permitem tomar a pesquisa qualitativa como necessária para compreender a realidade, mantendo a compreensão de que a sociedade organizada de modo desigual, constituída por grupos diferentes, requer uma pesquisa comprometida com a justiça social, que se preocupa em olhar/revelar as contradições presentes nas diversas relações.

Como campo de investigação, selecionamos o Centro Acadêmico do Agreste, (CAA), Campus da UFPE, que resulta da política de ampliação da educação superior pública e sua interiorização, com suas atividades iniciadas em 2006. Como instrumento metodológico, realizamos a pesquisa documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC), considerando os documentos como contextualizados e informam sobre um momento e movimento da história de um grupo que influencia a vivência do presente. Para analisar os dados, a análise de conteúdo, segundo Bardin (2010) foi a técnica selecionada.

Este texto apresenta inicialmente a base teórica que orienta o olhar para realidade, especificamente na relação entre a influência internacional, as políticas

curriculares e o currículo da formação de professores/as. Em seguida, o contexto de implantação do curso analisado, e a ressignificação das políticas curriculares em sua proposta curricular. E por fim, as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo é uma construção histórica, social, cultural e relacional, que expressa concepções de educação, sujeitos educados, vinculando-o a condicionamentos diversos, a conflitos de interesse e a confronto de valores. É um campo de estudo orientado por teorias, constituindo-se em objeto de investigação; se caracteriza como objeto de políticas no campo educacional que orientam o entendimento e papel da educação, em especial a escolar, influenciando os contextos educacionais locais e globais (MOREIRA, 2003; PACHECO 2005; BALL, 2001).

Segundo Maués (2003, p. 94), os objetivos educacionais recebem uma influência estrangeira que envolve, dentre outras coisas, “a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem”, e repercute nas concepções norteadoras da prática do professor/a, havendo uma preocupação com o fazer docente e com o currículo e a organização da formação, em especial a inicial.

No entanto, a recepção dos direcionamentos internacionais, influenciadores de políticas educacionais, ocorre de modos distintos em cada realidade educacional, que realiza movimentos diversos, como da adaptação, da resistência, da proposição, da ressignificação, o que significa dizer que há uma relação conflituosa na forma como se recebem e se materializam tais influências. Assim, as características de cada contexto local interferirão no que Ball (2001) denomina como recontextualização.

Desse modo, não há um transplante de políticas internacionais, mas uma recontextualização, que, no campo das políticas curriculares da formação de professores/as, provoca tensões locais entre a busca de uma construção curricular própria de uma formação que não descaracterize as compreensões teóricas construídas sobre o que seja o perfil profissional do/a professor/a a ser formado/a, e dos conhecimentos considerados necessários para a constituição desse perfil, e as exigências postas pelos acordos internacionais.

Exemplo disso é a universitarização e a ênfase na formação prática/validação das experiências, presentes nas reformas educacionais voltadas para a formação de professores/as. (MAUÉS, 2013). A universitarização favorece o aprofundamento e o domínio de conhecimentos, e teve seu nível elevado em meados da década de 1990, exigindo dos professores/as da educação básica a formação em nível superior, no sentido de maior qualificação profissional. Isso impulsionou o governo, nas suas instâncias federal, estadual e municipal, a investir em políticas de formação para atender a tal prerrogativa.

No entanto, esta conquista e sua materialização foi tensionada por modelos formativos distintos, e por vezes opostos, de instituições e organizações curriculares não uniformes, encaminhados para situações de formação aligeiradas e dissociadas da pesquisa, fragilizando, assim, a formação profissional do/a professor/a (DIAS, 2012; MAUÉS, 2003).

No caso da ênfase sobre a formação prática, se por um lado ela é necessária para que haja uma relação do/a professor/a em formação com situações reais do trabalho, por outro, tem-se corrido o risco de dissociá-la da teoria, tornando, assim, frágil o conhecimento profissional (MAUÉS, 2003).

É o processo de recontextualização que permite as localidades reconfigurarem o modo como atender as imposições das reformas educativas. E, mesmo que não se caracterizem como ruptura, buscam encaminhamentos que não desqualifiquem o trabalho de professores/as como sujeitos de conhecimento. Santiago e Batista Neto (2012, p. 128) afirmam que o modo como são recepcionados os programas difere em cada realidade, podendo haver o fortalecimento profissional e de práticas coletivas educativas, sociais e governamentais, à medida em que os sujeitos, em distintos espaços educacionais, “descortinam um horizonte de possibilidades para construir e fazerem história, porque carregam, em seus contextos singulares, potencialidades de retradução de programas e projetos pela esfera local”.

Nessa perspectiva, a decisão realizada por cada instância educativa – sistemas de ensino, gestões escolares, prática pedagógica e docente – tem impactos de transformação no cenário educativo enquanto influenciadores das ações escolares, na valorização dos/as profissionais e na formação de estudantes. Desse modo, as decisões no campo da política curricular se relacionam com exigências de nível global e local, podendo resultar em decisões que desconsideram as especificidades locais ou que as valorizam, mesmo quando buscam atender o que está em pauta, como solicitações internacionais.

Assim, como campo de decisões políticas, intencionais, distantes da neutralidade e imobilidade, o currículo envolve definições sociais que atribuem às decisões curriculares o poder diante da construção da identidade de sujeitos, podendo voltar-se para formação crítica, consciente, criativa, autônoma ou submissa, dependente, conformado com as desigualdades e injustiças sociais.

Por isso, o currículo “se mostra como um processo de discussão, de tomada de decisão, como definição política e como prática curricular” (SANTIAGO, 1998, p. 40), e seu caráter teórico-pedagógico-político o põe na condição de institucional, materializado nas e pelas ações dos sujeitos, e, como construção coletiva orienta e é orientado por estas ações, mesmo se constituindo como expressão e instrumento político, educacional e curricular. Assim, as práticas curriculares distanciam-se de serem resultantes exclusivos de determinações das políticas para se constituírem espaços de formalização, interpretação e criação.

O PPC COMO TRADUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Centro Acadêmico do Agreste se situa num contexto político de recontextualização de influências internacionais, no que se refere às políticas da educação superior que visam a elevação no nível de formação de cidadãos/ãs brasileiros/as, pois faz parte da descentralização e interiorização da educação superior pública federal, tornando mais acessível a inserção a esse nível de ensino para pessoas antes distanciadas em função da centralidade da formação na capital pernambucana.

No caso da formação de professores/as, a interiorização gera ainda a possibilidade de melhoria na educação básica do interior pernambucano, através da ampliação do número de professores/as com formação superior. Ou seja, essa política pressupõe que a formação de qualidade dos profissionais na área da educação incidirá sobre a melhoria da educação básica, através da atuação de profissionais qualificados para a vida profissional e também para pesquisa, podendo incidir na melhoria dos índices avaliativos da educação básica, apontados como insuficientes na região. Nessa direção, assume o objetivo de atender aos interesses e às necessidades para uma sociedade mais justa e igualitária. É nessa perspectiva e contexto que se insere o Curso de Pedagogia.

No que diz respeito à elaboração do PPC, esta ocorreu num contexto de implantação do Curso, portanto, sem uma participação efetiva de toda a comunidade acadêmica. O Projeto considerou como direcionadoras de sua elaboração as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, as discussões acadêmicas realizadas na UFPE sobre formação de professores/as e as demandas educativas e sociais da região Agreste (UFPE, 2008, p. 3). Assim, o Projeto proposto para o Curso de Pedagogia representa uma proposição inicial voltada para a prática pedagógica, mas que dela não foi resultante, por isso, apresenta-se como não definitivo, de caráter dinâmico, podendo ser revisto quando se julgar necessário.

O PPC apresenta a proposta de formação assentada na configuração de *um projeto de sociedade* e a *concepção de sujeito*, que parecem se constituir a base da formação e, portanto, fundamento da relação entre formação e atuação profissional.

O projeto de sociedade adotado parte da compreensão de ser a sociedade complexa e organizada de modo desigual, o que rebate negativamente na atuação dos sujeitos e na forma como a diferença, constituinte da sociedade, é abordada. Isso porque as estruturas econômicas são tomadas como impositoras de deformações graves para as pessoas, de um modo específico, e para a sociedade de modo ampliado, o que sinaliza uma visão reduzida, que limita as desigualdades e a organização social às questões de ordem econômica apenas, e tornam os sujeitos sociais a elas reféns. Apesar disso, PPC assume a possibilidade de transformação social, propondo que a educação seja uma via que possibilite a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O compromisso com a transformação social sinaliza para a formação de um/a profissional que assuma uma opção política, voltada para a atuação profissional comprometida com esse projeto de sociedade. Em decorrência disso, o Projeto destaca o trato da diferença através da valorização como atitude necessária a uma sociedade mais justa. E o diálogo é reconhecido como atitude que exige reflexão e vivências na direção da superação de conflitos, na busca pela convivência e pela valorização da diferença, requerendo coerência entre discurso e prática, portanto, uma opção política.

Além disso, firma a universidade como “lugar para o educando ensaiar um projeto de vida, comprometido com valores humanos e sociais que elevem a dignidade da pessoa humana” (UFPE, 2008, p. 7). A humanização parece ser tomada pelo documento como finalidade do processo formativo, no entanto,

mais que ensaiar, a universidade poderia assumir como intenção que estudantes vivenciem ao longo de sua formação práticas humanizadoras, relações de valorização da diferença, o diálogo como atitude formativa.

Em síntese, o PPC assume a emancipação como projeto, e a identidade cidadã como aquela voltada para a justiça social, para o respeito e valorização da diferença, para o trato da diversidade, para a busca pela dignidade do sujeito. Isso é reforçado quando o Projeto aponta como perfil para o egresso do Curso de Pedagogia, ser um profissional cidadão/ã, apto/a a “agir de maneira coerente com os valores da ética, da justiça e da solidariedade, visando a construção de uma sociedade justa e igualitária” e a “zelar pela dignidade do ser humano, pela dignidade do seu trabalho de educador e pela diversidade presente entre os educandos” (UFPE, 2008, p. 15-16).

Assim, a formação volta-se para mudança social, como via de uma construção que visa contribuir para a “inserção de pessoas num projeto de transformação social, cultural, político e econômico” (UFPE, 2008, p. 7), mas reconhecendo que dela apenas não depende a conquista desse perfil de sociedade. Por isso, assume o objetivo de contribuir na autodeterminação de comunidades afetadas pelo baixo desenvolvimento, destacando de modo especial as rurais. Expressa, assim, a luta por uma sociedade de diferenças reconhecidas, respeitadas, valorizadas, com condições dignas de existência.

Portanto, o documento explicita que a formação de professores/as pedagogos/as ocorrerá na perspectiva interventiva, de assumirem-se sujeitos de mudança social, através de um Curso no qual o papel pedagógico e o político se apresentem de modo indissociável, e a ação educativa concebida como “um processo que possibilita enxergar criticamente a pluralidade das situações sociais e culturais dos sujeitos concretos, de maneira engajada e transformadora” (UFPE, 2008, p. 8). Dito assim, a dimensão político-pedagógica torna-se orientadora da prática pedagógica, e busca construir um olhar crítico para a realidade, para compreensão do contexto social e da assunção do projeto de transformação social como projeto de formação em quaisquer espaços educativos.

Para este fim, o PPC anuncia que a formação está voltada para instrumentalizar o sujeito na direção da ação crítica de intervenção, dizendo da intencionalidade que orienta os conhecimentos adquiridos ao longo do Curso. Nessa direção, situa o sujeito como protagonista, que reconhece seu papel de atuação. O protagonismo do sujeito está vinculado ao projeto de sociedade, e no

PPC o/a estudante é sujeito histórico e social, influenciado pelo contexto no qual está inserido e pelas relações sociais mais amplas, que interferem em seu contexto específico:

ser sujeito é ser uma totalidade pessoal, compreendida e identificada a partir de aspectos bio-psico-existenciais, de elementos culturais e sociais peculiares, de estruturas econômicas que impõem deformações graves para as sociedades e para as pessoas, etc. (UFPE, 2008, p. 8).

Ao se referir aos problemas sociais concretos, as estruturas econômicas são reconhecidas como suas geradoras. E, mesmo sem especificar quais são os problemas, assinala que a desigualdade parece ser geradora de ações que infringem a dignidade da pessoa humana, a justiça e a igualdade de atuação cidadã. Em contrapartida a esse quadro, assume a possibilidade de mudança, mas não fica explicitado se isso ocorreria no sentido de reconstrução do existente.

A compreensão de ser o sujeito da educação histórico e social está ancorada na concepção freireana de inacabamento e num processo de permanente construção, distanciando-se de algum vínculo que tome a constituição histórica e social como determinadora da realidade e do sujeito. Ao mesmo tempo, a compreensão de inacabamento e de construção se refere ao sujeito influenciado, mas também influenciador, inscrito e autor de um contexto, que, através da formação, construirá/aprenderá as ferramentas que possibilitem reconhecer-se protagonista. É o sujeito protagonista que busca a construção de uma sociedade mais justa, que zele pela dignidade e pela diversidade, que possa despertar a consciência crítica como e na vivência profissional, através da atitude crítica, reflexiva e coerente frente às situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CAA/UFPE, resulta da recontextualização da política de educação superior, e sua construção põe em movimento o atendimento às exigências requeridas a este nível de ensino. Por isso, apresenta uma base que recontextualiza a política de interiorização da educação superior, bem como as políticas curriculares propostas para o Curso de Pedagogia, ao assumir um projeto de sociedade justa e igualitária, orientador da formação, tomando como realidade passível de transformação através do

protagonismo de sujeitos sociais, que, através da formação, construirão instrumentos necessários ao processo de mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, [Rio Grande do Sul], v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições Loyola, 2010.

DIAS, R. Política curricular de formação de professores: um campo de disputas. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-21, ago. 2012. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10988/8108>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

GOROSTIAGA, J. M.; TELLO, C. G. Globalización y reforma educativa en América Latina: um análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 363-388, maio/ago. 2011.

KINCHELOE, J. L.; MACLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 281-313.

PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTIAGO, E. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Massangana, 2006. p. 73-87.

_____. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 106, p. 34-42, jan./mar. 1998.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como Jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7, n.3, ago. 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 22 maio 2013.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

MOREIRA, A. F. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: notas para discussão. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). *Formação de professores perspectivas educacionais e curriculares*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p. 47-66.

UFPE. Campus Acadêmico do Agreste. Núcleo de Formação Docente. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia: PPC*. UFPE/CAA: Caruaru, jun. 2008. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/pedagogiacaa/images/documentos/projetopedagogiciopedagogia.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

- XCVIII -

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO FORMA DE POLÍTICA CULTURAL NA CONTEMPORANEIDADE

Patrícia de Faria Ferreira

Márcia Souza Fonseca

INTRODUÇÃO

A escola tem futuro? A interrogação feita por Marisa V. Costa (2003) é tema da discussão sobre a importância e existência da escola no novo milênio, tempo de inovação tecnológica nos meios de comunicação, informação e produção de conhecimento. Para a autora, a escola do século XXI ainda se mantém uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas.

Segundo Costa (2003), a escola *rouba a cena* nas famílias, na mídia, no mercado econômico e em tantas outras práticas sociais porque tem uma interferência substantiva na materialidade da vida cotidiana das sociedades. A organização do trânsito e da cidade em função do calendário letivo, a programação das famílias para as férias, o consumo de materiais escolares e as questões financeiras que estão envolvidas são exemplos dos incontáveis indícios que reafirmam a força de sua presença em nossa sociedade (Costa, 2003, p.20).

Instigada pela pergunta inicial e, parafraseando Costa, propõem-se outras questões: E dentro da escola, quem rouba a cena? O que, atualmente, é central para a organização e funcionamento da instituição? E quanto aos professores, que força move o trabalho em sala de aula e a carreira docente?

Com o olhar de pesquisadoras e a experiência cotidiana na escola, ousamos responder que as políticas públicas educacionais e os programas por elas implementados têm tomado atenção e o tempo das equipes gestoras e dos professores. São foco principal de discussão, currículo, da organização do calendário escolar, da carga horária do professor, do planejamento, das atividades desenvolvidas na sala de aula, da avaliação dos alunos, professores e da instituição, enfim, centrais no funcionamento das escolas.

Muitas das ações do Ministério da Educação estão direcionadas para a melhoria dos índices que indicam a qualidade da educação brasileira. Assim, programas como o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Mais Educação, Escola da Terra, Programa Saúde na Escola (PSE), entre outros, possuem objetivos e atividades variados e são implantados cada vez com mais frequência nas instituições públicas de educação básica.

As políticas públicas para a educação no Brasil estão voltadas para atingir melhores resultados nas avaliações externas, como o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Esse é o principal objetivo dos programas de formação de professores em grande escala, como o PNAIC. Essa ação do governo federal em busca da qualificação dos professores e consequentemente da alfabetização dos alunos segue os parâmetros e orientações sugeridas pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE que tem o Brasil como parceiro e, futuramente, possível membro.

Em uma análise dos documentos elaborados pela OCDE, Maués (2011) propõe uma reflexão sobre a influência dessa instituição nas políticas públicas dos países membros. É destacado pela autora que a OCDE cria regras e normas que passam a regular a educação dentro da lógica do mercado em países que necessitam de benefícios econômicos, como é o caso do nosso país em que as políticas educacionais estão em consonância com as orientações da OCDE.

A área da educação é colocada como essencial para o desenvolvimento econômico e o professor é peça fundamental para a qualificação do ensino e melhoria de aprendizagem dos alunos. Sabedora disso, a OCDE faz orientações de como os governos devem agir para garantir um bom desempenho dos professores, caracteriza as funções essenciais de um profissional comprometido e sugere como devem ser os planos de carreira, os processos de formação inicial e continuada, avaliação, além de outras ações relativas à vida profissional dos educadores. Enfim, apresenta um perfil do que seria o “adequado” a profissão docente, buscando uma nova “performance” para os professores que desenvolvem suas atividades na chamada sociedade do conhecimento.

Para Costa (2006) as identidades docentes vão sendo construídas por discursos que exaltam novas competências e habilidades, e é através de discursos oficiais que o Estado manipula as identidades, de modo sutil, garantindo as mudanças pretendidas, com base nessa afirmação e sabendo da centralidade das

políticas educacionais na escola, encaminhamos a discussão para a Cultura da Performatividade.

CULTURA DA PERFORMATIVIDADE

A partir dos estudos de Stephen Ball (2012) sobre reformas na educação e a busca pela performatividade, é possível analisar como as reformas educacionais estão mudando as escolas, as relações entre professores e, principalmente, o “ser professor”.

As reformas da educação trazem consigo uma série de novas propostas para a gestão, para o ensino, para o ambiente escolar, para a relação com a comunidade e especialmente, para a postura do professor. Para que as novas ideias sejam “compradas” é preciso que se abandonem as antigas e, para isso, é necessário acreditar que estas já não são adequadas, estão desatualizadas e, de certa forma, podem até prejudicar o processo de aprendizagem limitando a capacidade dos sujeitos. Para Ball (2012):

Um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimento são “convocados” pela reforma educacional – um professor que pode maximizar a sua performance, que pode descartar princípios irrelevantes, ou compromissos sociais fora de moda, para quem a excelência e a melhoria são o motor propulsor de sua prática.(BALL, 2012, p. 44)

Paralelo às reformas e implantação de políticas públicas de formação docente, surgem programas, objetivos são revistos e repensados precisam estar alinhados as novas expectativas colocadas para a educação, novas (ou renovadas) metodologias, que aparentemente são muito mais eficazes que aquelas que até então se tinha como referência. Os recursos também entram nessa pauta e, alguns passam a ser descartáveis para dar lugar a outros que estão sob forte *marketing* educacional, como uso de materiais manipulativos, jogos e tecnologias digitais.

Assim, as reformas chegam às escolas trazendo a ideia de mudança e inovação. Nas instituições de ensino as discussões e reflexões tornam-se o centro das ações da escola que procura responder os questionamentos: como adequar a nossa escola as novas demandas? Como adequar-se ao novo perfil? Estas inquietações mais do que vistas, são sentidas pelos professores. Esse é um dos objetivos dos atuais programas de formação de professores em andamento no país. Outro objetivo é que o professor, influenciado pelo contexto das reformas

e políticas de formação, perceba a necessidade de desenvolver outras habilidades e competências que antes não faziam parte de seu trabalho.

Para que possa cumprir com responsabilidade o que lhe é atribuído, precisa qualificar e aumentar seu desempenho, sua performance. Stephen Ball (2012) conceitua performatividade como:

Uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste e mudança. As performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de “qualidade”, ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2012, p. 37).

A cultura da performatividade permeia as ações das reformas e se sobrepõe na constituição do que significa ser professor (Ball 2002). Visa à formação, atualização e reforma não apenas das práticas, mas da identidade docente, conceituada por GARCIA (2010) como:

um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas (...). A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente. (GARCIA, 2010, p. 15)

Estudos recentes sobre identidade dos professores indicam que as políticas educacionais estão transformando o trabalho e a identidade docente. Os discursos que anseiam a “mudança” agem e alteram a atuação do professor, levando-o a crer que sem o seu máximo esforço e dedicação às mudanças e melhorias, esperadas por todos, não serão possíveis. Nestes discursos:

discutem-se a desprofissionalização e a intensificação do trabalho dos professores e a emergência de uma identidade centrada no domínio de competências muito específicas relativas à instrução na performatividade e na autorresponsabilização pelo desenvolvimento profissional. (GARCIA, 2010, p.16)

As novas políticas públicas passam pelas reformas da educação e aproximam-se da cultura da performatividade. Novas palavras, novas metodologias, novos recursos, novos ambientes para a aula, nova forma de avaliação, novos objetivos, novas propostas pedagógicas. Para colocar tanta novidade em funcionamento é preciso um novo profissional, atento as demandas atuais e com muitas outras atribuições que lhe são postas. Os estudos sobre reforma e performatividade de Ball buscam entender as mudanças provocadas nas relações e subjetividades:

Novos papéis e subjectividades são criados conforme os professores são “re-trabalhados” como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações de seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade (Ball, 2002, p.7)

Num contexto de performatividade, a lógica da economia e do mercado é predominante e isso reflete nas relações dos professores e nas suas práticas. Se a ordem é inovar e aumentar o desempenho, cada professor responsabiliza-se por deixar seu currículo mais atraente. Mas isso também não é suficiente para que a performance seja reconhecida, é preciso investir em uma postura e também em práticas afinadas ao novo discurso. A eficácia precisa mostrar-se em resultados e esses resultados estão associados às avaliações externas e em larga escala. Índices baseados nessas avaliações tem legitimidade de indicar a “qualidade”, como a busca pela performance.

A educação tem se mostrado uma área carente de políticas públicas comprometidas com a qualidade, portanto, reformas chegam como promessa de melhoria e conquistam seguidores que subjetivados pela ideia “nova” não percebem que o compromisso é somente com a melhoria de índices. Esses são grande parte dos profissionais que irão fazer de tudo para melhorar sua performance. “Com efeito, nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade” (Ball, 2010, p.39).

Ampliam-se os principais objetivos das reformas sobre todas as esferas da educação e suas forças aumentam à medida que profissionais buscam melhorar sua performance.

Uma aparente autonomia e maior flexibilidade nas questões administrativas fazem do gestor a figura central, é depositando nele a responsabilidade de gerir a produção e os resultados dessa produção. Cabendo a ele, motivar os profissionais a se sentirem responsáveis pela própria qualificação e comprometidos com a busca pela excelência.

A competitividade e o individualismo alteram as relações dentro da escola e também modificam a imagem que cada professor tem de si. Essa situação gera diversos sentimentos, de um lado a empolgação pelo triunfo pessoal e de outro os sentimentos culpa, inferioridade, inveja, o sentimento de instabilidade e, também:

Dúvidas constantes acerca de que tipo de julgamento/avaliação pode estar em jogo num dado momento, em qualquer momento, significam que toda e qualquer comparação e exigência a desempenharem têm de ser cuidada com interesse e eficiência. (Ball, 2002, p.10)

Os efeitos da cultura da performatividade atingem também os professores que não concordaram com as políticas e mudanças e que não estão dispostos a romper com suas práticas. O trabalho para aumento do desempenho e da produtividade é rejeitado e muitos desses profissionais sofrem pressões que levam ao adoecimento e/ou afastamento do trabalho. Ball chama esse processo de uma espécie de *esquizofrenia de valores*, que se experiencia quando o compromisso e a experiência na prática têm que ser sacrificados em favor da impressão e da performance (Ball, 2012, p.43).

Em um artigo publicado na revista portuguesa de Educação da Universidade do Minho, Braga/Portugal Stephen J. Ball (2002) faz referência à pesquisa de Jeffrey & Woods (1998) e cita falas de professores que acabaram perdendo a identidade e cedendo as novas exigências em função das inspeções que eram submetidos, em um dos casos a professora relata que mudou o currículo, seguiu a direção do melhoramento dos resultados e atingiu os objetivos porque agiu como uma máquina e que trabalhou *as* crianças e não *para* as crianças. (Ball 2002).

Nesse contexto, a aprendizagem não é mais o centro do processo educativo, não é suficiente ensinar e avaliar o aluno, é preciso demonstrar que ensinou e, principalmente, ir além dos objetivos que estavam planejados.

Algumas práticas e teorias pedagógicas passam a ter maior visibilidade do que outras, posturas profissionais são eleitas como adequadas, salas de aula são classificadas quanto ao potencial educativo que podem ofertar.

Essa situação faz com que muitos professores sintam-se perdidos, sua prática já não é válida, não tem lugar. A autenticidade é substituída pela performance. O profissional pré-reforma é considerado por Ball (2012, p. 35) um profissional autêntico:

Quando a autenticidade está baseada no valor da reflexão e na possibilidade sempre presente da indecisão – não que isso necessariamente sempre tenha acontecido na prática – mas uma vez que as possibilidades de reflexão moral, de diálogo e de indecisão são erradicadas, as possibilidades de profissionalização então estão, na verdade, erradicadas. Desejo continuar argumentando que esta erradicação é conseguida, trazida para fora, pelos efeitos combinados das tecnologias da performatividade e do gerencialismo, que juntas, perfeita e extremamente, representam a busca modernista da ordem, da transparência, e da classificação. (Ball, 2012, p.35).

O autor diferencia o profissional autêntico do profissional pós-reforma afirmando que estes são “exogenamente gerados, seguidores de regras, e, que eles traduzem o profissionalismo numa forma de performance onde o que conta como prática profissional depende do satisfazer às decisões fixas impostas externamente (Ball, 2012, p.36).

Não é só sobre os professores que age a cultura da performatividade, as instituições educacionais também devem demonstrar todo seu potencial e, em grande parte fazem isso usando as tecnologias de informação e comunicação.

A propaganda não é mais só para as instituições particulares que possuem uma relação financeira com as famílias e, portanto, precisam apresentar a qualidade dos serviços prestados. Estão expostas ao ranqueamento e as premiações. As instituições públicas de ensino, frequentemente compartilham nas redes sociais imagens e vídeos de projetos e atividades “de sucesso”. Também usam documentos descritivos contendo objetivos, metas e estratégias, planos de ação, entre outros que “podem desdobrar táticas discursivas para transmitir ordem e coerência, consenso e dinamismo, compreensibilidade e autoavaliação crítica, ou, para outros públicos, um personalismo sintético, *uma instituição que se importa*” (Ball, 2010, p.48).

Os objetivos da reforma da educação estão em sintonia com as orientações de instituições econômicas internacionais e vão bem além dos que são “apresentados” a sociedade, conforme Ball:

Significativamente, então, as tecnologias políticas da reforma do setor público não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas sim mecanismos para reformar os profissionais do setor público, tais como professores, para mudar o que significa ser professor, assistente social ou enfermeiro. (...). Dentro das políticas, tecnologias de reforma estão inseridas e fornecem novas identidades, novas formas de interação e novos valores (Ball, 2012, p.39).

As políticas públicas educacionais deste tempo são pautadas pela lógica do mercado e pela cultura da performatividade, professores são interpelados cada vez mais por discursos aliados aos objetivos dessas políticas que, não apenas “falam ou descrevem”, mas constituem novos profissionais, novas escolas e conseqüentemente nova cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os questionamentos derivados da pergunta que introduz as discussões pretendiam refletir sobre o que tem roubado a cena na escola, ou seja, o que tem sido centro de reflexão, discussão e ação dos profissionais da educação.

Argumentamos que as políticas educacionais desta época, ou seja, políticas para elevação dos indicadores de qualidade, estão como principal objeto de trabalho e formação de gestores e professores. Com o tempo e espaço que ocupam e, carregadas de discursos mercadológicos, as políticas educacionais formam uma nova cultura escolar, a cultura da performatividade como conceituou Ball. O sólido trabalho da pesquisadora Marisa V. Costa contribui para a compreensão de como a política cultural opera para compor a identidade e governar as subjetividades e o campo de ação da docência (COSTA, 2006, p.15).

Com base nesses autores, este texto, buscou compreender como discursos constituem professores que vivem essa experiência, reforma as relações entre eles, os processos de subjetivação e instauração de uma nova cultura na escola.

Concluimos com um convite, inspirado mais uma vez em Marisa Costa: observar atentamente e refletir sobre o magistério na política cultural contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a sociedade performativa. *Educação & Realidade*. v. 35, n.2, p.37-55, maio/ago. 2010.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.539-564, set./dez. 2005.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.7, n.1, p.33-52, jan./jun. 2012.

BALL, S. J. *Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade*. Revista Portuguesa de Educação. v. 15, n. 002, p. 3-23, 2002.

COSTA, M.V. A escola rouba a cena! In: COSTA, M.V. (org.) *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, M.V. O magistério na política cultural – Identidade, Discurso e Poder. In: COSTA, M.V. (org.) *O magistério na política cultural*. Canoas: Editora ULBRA, 2006.

GARCIA, M.M.A.; HIPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GARCIA, M.M.A. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, Porto Alegre, v.34, n.1, p.75-85, jan./abr. 2011.

- XCIX -**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PIBID NA
FORMAÇÃO INICIAL: ALGUMAS
CONSIDERAÇÕES**

Polliana Rocha Dias Araújo – UnB (Brasil)

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UnB (Brasil)

Shirleide Pereira da Silva Cruz – UnB (Brasil)

INTRODUÇÃO

O Estágio Obrigatório (EO) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) são meios distintos de proporcionar aos alunos de licenciatura uma aproximação e convívio com o seu futuro ambiente de trabalho, no qual ele pode vivenciar experiências práticas e refletir sobre suas ações e as tomadas de decisão dos indivíduos que o cercam no espaço escolar.

Para os alunos dos cursos de licenciatura, o Estágio Obrigatório é uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), que visa à inserção do futuro professor na prática docente e no contexto profissional. Já o Pibid, surgiu com a finalidade de incentivar os alunos ainda em formação inicial a seguirem a carreira docente. Tem como objetivo a melhoria das atividades acadêmicas direcionadas à formação inicial de licenciados de instituições públicas de educação superior, bem como promover a inserção dos alunos dos cursos de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação e assim contribuir para melhorias na educação brasileira. O Programa foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em janeiro de 2008.

O Estágio Obrigatório e o Pibid destinam-se ambos à formação inicial dos graduandos em licenciatura. O Estágio Obrigatório, aqui referente ao curso de Pedagogia, tem como objetivo a compreensão do exercício profissional desenvolvido pelo Pedagogo, por meio de práticas docentes, tais como: o planejamento, a reflexão e os planos de aula. No Pibid trabalha-se com estratégias diferenciadas no ensino, voltadas para atividades pontuais, tais como: acompanhamento de determinado aluno ou grupo específico de alunos,

auxiliando-os nas tarefas de sala; auxiliar o professor nas atividades cotidianas, entre outros. Ainda que em aspectos distintos, tanto o Estágio Obrigatório como o Pibid pretendem aproximar e agregar vivências práticas à formação do futuro professor pelo contato com o ambiente escolar.

Partindo desta explanação temos como objetivo debater como esses elementos curriculares podem dialogar e quais perspectivas de aperfeiçoamento podem ser alcançadas, assumindo um currículo de formação de professores entre uma analogia estrutural entre o vínculo da formação e o vínculo da prática profissional (PACHECO, 2011) e reconhecendo-se, ainda que ambos, estágio e Pibid, são espaços de formação inicial, destacando-se que a formação inicial,

numa perspectiva social, supera o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal porque se insere como um direito dos professores, possibilitando lhes o início da construção de sua identidade e profissionalização. (CURADO SILVA:2011).

Assim, a formação inicial é um momento decisivo para a formação docente, da mesma forma que o início da docência que se desencadeia desde a graduação no processo de formação inicial, com os estágios e atividades de prática profissional realizadas pelos estudantes que serão os futuros professores, também o é (LIMA 2006). E essas vivências podem tomar “o trabalho (docente) concreto como categoria de análise” (FREITAS, 2002, p. 149). Vislumbram-se, portanto, essas dimensões no contexto do Estágio Obrigatório e do Pibid.

Ambos os espaços também são vistos como espaços de constituição de uma relação singular entre teoria e prática. Sabe-se que esta relação há décadas, no contexto das políticas de formação de professores, tem sido apresentada como uma panaceia para a resolução dos problemas da qualidade da educação e, por conseguinte, da qualidade da formação de professores. Estratégias legais foram empreendidas, em muitos casos, dando-se supremacia à prática, baseando-se na epistemologia da prática, na medida em que se defendeu que a formação de professor se aprimoraria partir da análise de situações práticas reais. Além do reconhecimento de saberes práticos anteriores à prática docente para a integralização curricular nos cursos de formação de professores, como também de ações de formação em serviço que também se caracterizou com um lugar de destaque à prática.

O texto que se segue, então, refere-se às experiências vivenciadas por uma estudante do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) que

realizou o seu Estágio Obrigatório numa Escola Classe — denominação dada às escolas que atendem às classes dos anos iniciais do ensino fundamental —, localizada no Plano Piloto e pertencente à da rede pública do Distrito Federal (DF), atendendo aproximadamente 237 alunos do 1º ao 5º, inclusive indígenas e de instituições de abrigos em 13 turmas nos turnos matutino e vespertino. Nessa mesma escola a estudante (bolsista do Pibid) desenvolvia de forma paralela, atividades relacionadas ao programa de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2016.

O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO E O PIBID NA UnB

O estágio supervisionado obrigatório na Universidade de Brasília (UnB) ocorre no formato de projetos, que são compostos por duas fases obrigatórias, nomeadas como Projeto 4 – fase 1, a primeira fase do estágio, e a segunda fase como Projeto 4 - fase 2, conforme o Projeto acadêmico do curso de Pedagogia da UnB¹. Essas duas fases ocorrem em semestres distintos, contemplando a prática de ensino conforme prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9394/96 (LDB) para os cursos de formação de professores.

Antes de serem iniciadas as atividades na escola, geralmente escolhida pelo aluno, na Universidade são realizadas aulas que têm como objetivo orientar sobre os trâmites burocráticos que envolvem a documentação do estágio, e estudo de temas que fazem com que o aluno possa refletir sobre a importância do estágio.

Os encontros ocorrem quinzenalmente. Nessas oportunidades são socializadas as experiências vivenciadas e as leituras indicadas são discutidas. Porém, quando não há encontro presencial, o aluno tem atividades para serem realizadas, e apresentadas no próximo encontro. Do decorrer do estágio, realizamos leituras de autores como Lima (2012), Severino (2008) e Gasparin (2012), além de discussões e orientações sobre a elaboração do diário de campo, do plano de aula, regência e a importância do Projeto Político Pedagógico. Sendo as últimas etapas, as regências e a entrega do relatório final a respeito de suas experiências durante esse tempo como professor.

Atualmente, na UnB, o subprojeto de Pedagogia possui duas coordenadoras, que são professoras da Faculdade de Educação, e conta com 30 bolsistas, do curso de pedagogia, que atuam em quatro escolas, todas situadas no Plano Piloto, selecionadas em conjunto pelo programa e pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

As atividades realizadas pelos bolsistas têm ênfase na utilização de recursos didáticos diferenciados como: jogos, dinâmicas, entre outros, além de atividades de acompanhamento e intervenção com alunos que necessitam de mais “apoio”. Todas as atividades são elaboradas por meio de um projeto desenvolvido em conjunto com os alunos, as coordenadoras e os professores responsáveis.

Formas de ingresso em ambos espaços curriculares

O Estágio Supervisionado e o Pibid proporcionam ao aluno vivências de situações e percepções diferentes do espaço escolar. A começar pelo processo de ingresso, sendo o estágio, no formato de uma disciplina obrigatória para todos os estudantes do curso de Pedagogia. Porém, para participar do Pibid, o estudante passa por um processo seletivo aberto a toda comunidade, UnB/FE. Essa seleção inclui entrevista, produção textual e avaliação de currículo. Após essas etapas, o aluno recebe uma correspondência eletrônica, informando se ele foi ou não selecionado. O aluno selecionado recebe também um convite para participar da primeira reunião do Pibid. Depois de ter recebido o resultado de aprovação, geralmente o aluno cria expectativa de como será o trabalho pedagógico e qual será a sua função no programa/escola. No decorrer das reuniões de coordenação, as coordenadoras buscam esclarecer as dúvidas e dão sugestões de atividades a serem realizadas nas escolas participantes.

Já o Estágio Supervisionado, como componente obrigatório para integralização do currículo, não possui processo seletivo e a única forma de se constituir uma diferenciação é o horário da oferta existente de modo a se adequar ao currículo do estudante de Pedagogia como um todo. Para o trabalhador-estudante, por exemplo, a oferta de estágio noturna ainda é uma dificuldade fazendo com que algumas vezes o licenciando postergue a sua matrícula o que causa retenção no fluxo curricular uma vez que o estágio é ofertado em duas fases interdependentes. Por outro lado, o estágio ainda se configura como um componente curricular muito desejado pela maioria dos graduandos, pois, nem todos têm a oportunidade de trabalhar ou participar de programas que envolvam a área educacional durante o decorrer de sua formação acadêmica.

Vê-se aqui a limitação do Pibid não abranger a todo o universo de estudantes com vínculo na universidade, porém, seus princípios podem ser vivenciados nos demais componentes curriculares, a exemplo do estágio.

Organização do trabalho pedagógico no estágio e no Pibid: a vivência na escola

O trabalho pedagógico desenvolvido no estágio pautava-se pela alternância de presença na escola-campo e nos encontros quinzenais na universidade, como já fora dito. Com o andamento das aulas, nas quais são realizados leituras e diálogo e também com o início das observações e conversas com os professores da escola na quais são desenvolvidos os estágios, começamos a associar a teoria com prática pela observação, reflexão, sistematização e proposição. Configurou-se assim uma atitude investigativa, daí a relevância do estudo teórico paralelo aos relatos de vivências de práticas no estágio e também do Pibid. As orientações individuais e coletivas na elaboração e na execução dos planos de aulas foram muito pertinentes, porque trouxeram benefícios para o processo formativo, além de gerar um ambiente facilitador para a aprendizagem dos licenciados. Norteou-se, então, por uma concepção crítica-emancipadora da formação de professor, que busca constituir a indissociabilidade de teoria e prática, reconhecendo que a formação como atividade humana que busca transformar o mundo natural e social (muitas vezes tendo os seus elementos dispersos na cotidianidade da escola que o licenciando adentra, por exemplo) e assim refletir que as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática) produzem em si conhecimento novo. Mesmo que o novo seja apenas o que antes era desconhecido pelo graduando e que agora fora sistematizado a partir do exercício profissional inicial no estágio e/ou Pibid.

No decorrer do estágio passamos por todas as turmas do período matutino- denominado de “rodízio”; pela direção; pela sala de apoio; pela sala de coordenação e sala dos professores da Escola Classe, nas quais participamos de atividades e rotinas da sala, além de observar/participar de algumas atividades desenvolvidas no período de rodízio. Nesse período foi possível conhecer como que cada professor elabora seu plano de aula, por mais que as coordenações sejam coletivas entre os professores dos mesmos anos, o formato de registro e desenvolvimento das aulas são diferentes, claro seguindo a mesma temática. Foi possível também participar do conselho de classe, que é uma experiência importante para o futuro professor.

Após o rodízio o estagiário tem a oportunidade de escolher uma turma para que ele possa acompanhar por um período mais logo, no qual se acompanha o professor regente em correções de provas, exercícios, esclarecendo dúvidas dos

alunos e depois a elaboração do seu plano de aula, que pode ser um tema livre ou sugerido pelo professor regente, seguido da aula de regência, que geralmente é acompanhada pelos professores responsáveis pelo estágio.

A diferença vivenciada foi que no Pibid, não ocorreu o rodízio mencionado, não assumimos uma turma por um período, mas aplicamos atividades uma ou duas vezes por semana, dependendo da disponibilidade de cada participante, mas sempre cumprindo a carga horária estipulada pelo programa e temos ainda o acompanhamento do docente responsável pela turma, do coordenador da escola e dos coordenadores responsáveis pelo subprojeto de Pedagogia, proporcionando um acompanhamento contínuo do bolsista. A presença do professor regente garante o controle da turma e dos conteúdos a serem desenvolvidos, geralmente sugeridos e produzidos pelo professor da turma, não pesando a responsabilidade total sobre o bolsista, que assume uma postura de apoio à turma.

No estágio ocorreu o período de realização de regências, momento em que o estagiário assume a classe e ministra uma aula de forma protagonista, já no Pibid não ocorreu propriamente uma regência, mas execução de atividades com apoio e orientação do professor da turma.

O trabalho do bolsista no Subprojeto Pibid de Pedagogia da UnB ocorria da seguinte maneira: 1) Semanalmente, realizava-se reunião com todos os alunos participantes e com as coordenadoras do subprojeto da pedagogia. Esse é um momento para discussões gerais, nas quais são apresentadas suas descobertas, dificuldades, incertezas sobre o futuro trabalho como docente. Nesses momentos também são apresentados os resultados alcançados e são apontados caminhos para as novas intervenções; 2) uma reunião mensal com todos os participantes: estudantes-bolsistas, professores-supervisores e coordenadoras. Nela são realizados debates e estudos dos temas que estão sendo trabalhados nas escolas e como o Projeto pode contribuir para melhoria da aprendizagem.

As intervenções são realizadas nas escolas acompanhadas pelo professor da turma. Contudo, por mais que o tempo de permanência no programa seja longo problematiza-se a falta de interação com o espaço escolar de forma geral como: sala de professores, conselho de classe, cantina, entre outros, ficando o trabalho do bolsista mais restrito à sala de aula propriamente dita. Talvez esse aspecto seja motivado pelos próprios objetivos do programa e acabam por relacionar a construção do trabalho docente muito próxima de uma visão da

prática para solucionar problemas do ensino-aprendizagem que podem, por sua vez, implicarem a lógica de uma “pedagogia de resultados de aprendizagem”.

Outro ponto muito importante que não é obrigatório no Pibid é a elaboração de planos de aula, embora se perceba que alguns bolsistas desenvolvem, por perceberem que este é inerente à ação intencional docente. Ter a oportunidade de elaborar, aplicar e corrigir exercícios foram atividades que se destacaram do Estágio por não ser algo obrigatório no Pibid.

De modo geral, percebemos que a vivência do estágio e do Pibid procurou levar o licenciando a conhecer a docência em sua totalidade reconhecendo-a como um trabalho inteiro articulado à função social do professor que se relaciona à da escola. Dessa forma, aponta-se para algumas premissas que o estágio obrigatório e o Pibid proporcionaram à graduanda: i) reconhecimento de que o trabalho do professor é um trabalho coletivo, circunscrito tanto na totalidade da profissão como na sua vivência cotidiana; ii) reconhecimento de que a escola é o seu lócus de trabalho e formação, ou seja, a escola como uma organização complexa e não só a sala de aula, sendo o espaço para se exercer com atitude crítica o ato educativo, ato esse intencional e que requer ações planejadas com objetivos e fins educacionais claros; iii) reconhecimento da relevância do diálogo comprometido entre escola e universidade, problematizando-se os limites legais existentes tanto na oferta do estágio supervisionado como do programa Pibid, pois ambos podem exercer exclusões que fragilizam a formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação do aluno, tanto no Estágio Supervisionado quanto no Pibid, na mesma instituição, é marcada por algumas diferenças conforme abordamos neste relato. Talvez, essas diferenças constituam o motivo pelo qual o programa do Pibid não possa substituir o Estágio Supervisionado e vice-versa.

Essas duas experiências são muito enriquecedoras para o processo formativo do aluno, porém, o Estágio Supervisionado, pareceu ampliar nossa visão sobre o ambiente escolar. Mesmo que os dois, Estágio Supervisionado e o Pibid, tenham objetivos semelhantes, observa-se que ainda pode existir um melhor desempenho dos alunos participantes do programa para que ambos se complementem, pois os dois possibilitam o enriquecimento e ampliam o conhecimento do professor em formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, 2002.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Autores Associados, 2012.

LIMA, Emília Freitas de. (Org.) *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro, 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber, 2012.p.61 -70.

PACHECO, J. O papel do professor universitário frente às mudanças. *Revista Educação*. Ano 14 – nº165, p. 18, Ed Segmento, janeiro de 2011.

SEVERINO, A. J. *O projeto político-pedagógico: a saída para a escola*. Texto entregue no Seminário de Planejamento das Ações Pedagógicas nas escolas da Rede Municipal de Pernambuco. Recife-PE, 2008.

¹ PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA disponível em:
<http://www.fe.unb.br/images/graduacao/PROJETO%20ACADEMICO%20-%20atualizado%20-%20FE%20COM%20ALTERACOES%20ATE%20%2016-12-2010.pdf>

- C -

CURRÍCULO(S) DIFERENÇA E FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE LINHAS DO DESEJO

Priscila dos Santos Moreira - UFES (Brasil)

Fabio Luiz Alves de Amorim - UFES (Brasil)

INTRODUÇÃO

PISTAS ENTRE LINHAS DO DESEJO

A multiplicidade é um obstáculo para a propagação das aprendizagens? Qual é o nosso objetivo quando buscamos inserir os alunos dentro de uma régua com uma única maneira de aprender (um conhecimento com início, meio e fim estipulado por um outro externo às relações estabelecidas e conhecimentos produzidos pelo estudante consigo mesmo e com os outros)? A diferença em uma turma pode ser potência para a produção de conhecimentos? Como a nossa própria formação com diferentes agentes relacionando-se de maneiras múltiplas com os *saberes/fazeres* poderia provocar pensamentos outros sobre a potência da diferença em nossos encontros professor-professor e professor-aluno-professor? Essas e outras inquietações movimentaram o nosso pensamento com Deleuze (1988) e Spinoza (2013) entre o emaranhado das linhas do desejo e das redes de conversações que enredam o cotidiano escolar de um campus do Instituto Federal do Espírito Santo:

Os alunos do PROEJA [Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos] não conseguem aprender”; “Eu jogo o currículo lá embaixo, mas o aluno do PROEJA não aprende”; “Não se preocupe. Se alguém disser para você desistir, não desista, porque você é o perfil do PROEJA. O aluno do PROEJA é assim com um pouco menos de capacidade mesmo”; “Não sei o que fazer com esses alunos do PROEJA, mesmo simplificando, eles não conseguem. Como é que fica o currículo se eles não conseguem atingir o conhecimento daquele ano?” (PROFESSORES).

Entre esses fios de conversas começamos a indagar como seria possível criar um espaço de formação não verticalizado, de potencialização entre o *afetar dos corpos* com possibilidades de *bons encontros* (SPINOZA, 2013) e, assim, lançamo-nos em uma tentativa de acompanhar os movimentos curriculares, entre *formas e forças* complexas do campus com a “Roda de conversas com professores”.

O agenciamento remete a uma noção muito mais ampla do que a de estrutura, sistema ou forma (GUATTARI; ROLNIK, 1986). É uma “multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos [...] que estabelece ligações, relações entre eles” (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 84) e se constitui como “[...] agenciamento de campo de possíveis” (GUATTARI, 1992, p. 45).

Com essa premissa, a ideia de desejo passa a ter outra conotação, pois, para Deleuze (1988), desejar não significa buscar um objeto, porque nunca algo é desejado isoladamente; sempre *se deseja um todo, em um conjunto*. Ou seja, quando alguém deseja algo, não deseja esse objeto sozinho, mas na sua relação com *paisagens, pessoas, encontros*, corroborando a afirmativa de que desejo é ligado a agenciamento.

Conforme Deleuze e Parnet, (1998, p. 101) as três linhas do desejo são: *molares/duras* (pacotes de linhas segmentarizadas que compõem o plano de organização e nos recortam em todos os sentidos); *moleculares/flexíveis* (linhas que causam desvios e delineiam impulsos); e *de fuga* (linhas desconhecidas e estranhas que nos levam para algo que não foi determinado nem previsto). Essas linhas são coengendradas em (in)constantes danças de (des)(re)territorialização¹⁴⁵ *nas redes de conversações* (CARVALHO, 2009).

Assim, enfatizamos as linhas dos movimentos e os efeitos de um corpo sobre o outro, compondo com esses movimentos e com esses efeitos na ação coletiva dentro da noção de *comunalidade expansiva* (CARVALHO 2009), visando às relações desses conceitos no campo do currículo conforme a dimensão da “formação docente”. Entendemos, com Spinoza (2013, p.163), que “[...] afeto

¹⁴⁵ Território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma, de conjunto de representações nos quais estão toda uma série de comportamentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, cognitivos e estéticos (GUATTARI; ROLNIK, 2011).

são as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada”.

Com esse intuito escolhemos a prática (i) metodológica da cartografia – que diferentemente da representação de um todo estático, é um movimento que se faz acompanhando o desmanchamento de certos mundos, e a formação de outros (ROLNIK, 1989, p. 15 e 16) – delineada por meio de pistas seguidas ao acompanhar os processos de pesquisa em uma busca da potencialização das ações coletivas e dos (*bons*) *encontros* nas redes de conversações. Os educadores foram denominados em ordem sequencial do alfabeto conforme as inscrições na formação.

CURRÍCULO TRIANGULAR

Ao seguir os tracejados cartográficos percebemos um refrão: ainda que nos grupos estivéssemos conversando sobre assuntos (não) planejados, os mais diversos possíveis, um tripé recorrentemente surgia, demonstrando-se a composição de uma fôrma estabelecida triangularmente nesta *molaridade*: “perfil”, “seleção” e nivelamento”, como base do desenho de um currículo triangular.

O perfil apareceu como diretamente relacionado à noção de seleção, em uma aposta de que selecionar é um verbo fundamental para a Instituição e nessa concepção seria necessário investir na seleção tanto na entrada dos alunos, visando a um “perfil exato”:

Prof.^a A: o que me preocupa, porque pelo que eu entendi era pra ser para um tipo, uma característica de aluno, sendo que a escola oferece uma turma [que] tem vários níveis de conhecimento, e é difícil você trabalhar com essa diferença dentro de sala de aula.

Prof. K: às vezes é só um preconceito meu, mas [...]você faz toda uma preparação para trabalhar o Proeja esse ano, aí, a turma que vem do Proeja do ano seguinte, tem um perfil totalmente diferente do anterior, muda muito!

Quanto às afirmativas, problematizamos: em alguma instituição as turmas são iguais com a passagem dos anos? No mesmo ano alguma turma é igual à outra? É possível ter um tipo, uma característica de aluno? Seria esse o nosso objetivo como educadores? Deveríamos procurar discentes que viessem de uma fôrma e/ou enquadrá-los em uma homogeneidade? Existe em qualquer ambiente onde convivam várias pessoas apenas um nível de conhecimento?

Prof. F: – Só pra concluir, eu acredito que esse ponto que vocês dois colocaram eu acho que é fundamental nesse processo, definir o perfil exato pra quem vai entrar na instituição.

Algumas perguntas ecoaram quanto à necessidade de se definir o perfil exato, apontado pelos docentes como primordial: Isso seria possível? De qual perfil nós estamos falando? Qual a finalidade de definir esse perfil? Quais os sentidos atribuídos a essa noção de perfil exato?

Prof. I: - Na área de exatas tem uma coisa extremamente complicada nesse negócio de seleção. Pra gente, se não tiver uma seleção boa, vai tudo por água abaixo. [...]. É uma seleção para colocar o pessoal no nível.

Além dos discursos em torno da seleção por níveis de conhecimentos, participamos de algumas conversas que consideravam a noção de perfil como um *a priori* imutável, independentemente das vivências no *campus*, constituindo-se um pré-requisito ao aluno que permanece com ele antes e depois dos estudos:

Prof. I: - no primeiro ano, eu sempre começo por conjuntos com um menino de quinta série até um menino de primeiro ano. Pra qualquer um. Trato tudo de igual para igual.[...]. E eu sempre mostro para o pessoal os resultados das primeiras provas. Pode pegar do ano passado, retrasado, do que for, a nota do [aluno] da primeira prova que não tem pré-requisito nenhum, é exatamente a nota final do [aluno]. Se o [aluno] afundou na primeira prova, ele afunda na média final. Se ele mandou bem na primeira prova, ele tira nota boa no final. São raríssimos os [alunos] que não comecem bem e terminam bem e comecem bem e terminam mal. Porque ali já mostra o perfil do aluno.

Percebemos que a seleção afirmada como imprescindível também estava relacionada à noção de um conhecimento “mínimo” dentro de uma estrutura linear de estudos. Entendemos que essa concepção está embasada na lógica das árvores de conhecimento que enseja uma percepção de mundo baseada em dicotomias e hierarquia de saberes. Agrupamos os alunos por período, associando um suposto domínio de conteúdos e/ou habilidades, como se pudéssemos saber “exatamente” quem é aquele sujeito que se encontra no terceiro ou quinto ano da escolarização”. Essa ilusão tem a ver com a maneira de pensar ainda linearizada, que é a dominante” (ALVES, 2004).

Prof. S: Tem peixe de todo o tamanho [falando dos alunos]! [...]. Aí, eu acabo trazendo um conteúdo, para aquilo que eu penso, saindo do conteúdo que deveria ser ministrado!

A palavra nivelamento apresentava-se coadunando com o entendimento de que é necessário estabelecer níveis nesses processos escolarizados do Ensino Médio em uma propagação de uma fôrma exata que deve selecionar a partir de um nível, de uma história de vida, de uma pretensa unidade:

Prof. C: – O que algumas escolas fazem [...], é nivelamento. Tem escolas que dão isso aí para o ano começar, e os alunos no mesmo nível. [...]juntam uns alunos “já que eles têm umas deficiências em Matemática, vamos colocar as pessoas no mesmo padrão.

Prof.^a J: – Primeira expectativa é que o Proeja, a gente já cansou de discutir isso, tivesse um nível mesmo, nivelado.

Problematizamos: nível a partir do quê? Qual termo de referência rege esse nível? Nos nossos *encontros/formações*, tínhamos diferentes relações com as aprendizagens compartilhadas sobre os temas porque tínhamos vivências diferentes. Assim, por que esperar que os alunos chegassem às turmas exatamente com as mesmas relações com os colegas, conosco e de aprendizagem?

Mesmo com a repetição triangular de “perfil, seleção e nivelamento”, compomos com o coro de dissonâncias de linhas que escapavam entre as fissuras de uma pretensa harmonia do currículo triangular e fizemos tentativas de investimento em outros possíveis ao movimentarmos o pensamento com a questão: como poderíamos coletivamente fazer propagar e criar ressonâncias de currículo(s)diferença?

A POTÊNCIA DO(S) CURRÍCULO(S)DIFERENÇA

Na modernidade, vimos crescer uma noção de diferença baseada em uma ideia pretensa de falta de algo em comparação a uma referência do que deveria ser, criando-se, desse modo, um aspecto de justificativa que seria inerente a uma noção de desigualdade perante a um padrão preestabelecido. Por vezes, percebemos a predominância da utilização das identidades fixas em uma produção de estereótipos baseados no entendimento de que é necessário incluir o que está, por si, excluído; e, nesse contexto, o Proeja tem sido apontado dentro desse paradigma em que se percebe a diferença como falta de algo: “um diferente de”, “uma identidade que precisaria ser incluída”.

Contudo, compondo com as *linhas de fuga* dissonantes que acompanhamos nas “rodas de conversas” entre o padrão enrijecido de uma

pretensa homogeneização e na perspectiva que defendemos com Deleuze (1988), ao invés de considerarmos a identidade – que coloca a diversidade dentro de um elemento comum –, pensamos a diferença como variação, multiplicação e proliferação.

Gilles Deleuze (1988, p. 415) enfatiza que, “enquanto a diferença é submetida às exigências da representação, ela não é nem pode ser pensada em si mesma”. Na crença de que diferença não é representação, não é diferença entre dois indivíduos, Paraíso (2010, p. 588) defende que um currículo é: “[...] é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos [...] de encontros “variados” e de proliferação de sentidos”.

A diferença, não é o polo negativo consoante a algo que diverge dentro de uma pretensa unidade; no entanto, refere-se às singularidades, aos fluxos de forças, à complexidade de diferenciações e, assim, um currículo e formação docente pela potência da diferença seria o encantamento da multiplicidade em enredamentos que criam movimentos ao inventar fissuras nos estratos dos processos entrijecidos.

Em consonância com Paraíso (2010, p. 592), entendemos que “a diferença é comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente. A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação”. Essa diferença não é uma determinação, mas, uma diferenciação a partir da resistência pela vida pois a vida difere de si mesma e assim apostamos em *curriculosrizomasdiferença* e *encontrosformação* como potência coletiva em experimentações que propagaram os possíveis cotidianos intermeados pela diferença:

Prof.^a J: – A passagem [do livro] que falou da história da “Dona Josefa”... eu lembrei da história da [aluna do 3º ano do Projeja identificada pela maioria dos professores como uma estudante com “muita dificuldade”] e da história da [aluna que tem quase 60 anos de idade e frequenta a turma do 2º ano do Projeja] porque é a dificuldade que tem mesmo... é você tentar mudar reorganizar esse currículo, para trazer esses saberes [...]. Como é que vivendo a vida que ela vivia, apertada, com pouco dinheiro, ela conseguia fazer a compra dela? Como era essa Matemática? Então, é utilizar esse saber dela [...]. Valorizar esse saber!

Prof. N: – É, se pegarmos lá o princípio de Descartes, que é cientificismo, né? [...] A ideia de árvore do conhecimento, hierarquia e todo aquele formalismo, e depois a ideia de tessitura. Tessitura é... rizoma.

Prof. P: – O que eu acho legal é que essa ideia do rizoma vem fortalecer aquela ideia de que não existe ninguém que é uma *tabula rasa*, que não tem um conhecimento que não vem para somar. Acho que tudo a gente tem que tentar aproveitar, e conectar essas redes, fazer esses *links*. É difícil... mas eu acho que é possível!

Prof. N: – E eu acho legal também nessa ideia de rede, de tessitura, é [...] você rompe com as hierarquias, né? As ciências, lá da modernidade, no currículo também que as vezes é pensado que algumas disciplinas têm mais valor pra reproduzir o sistema...A Química, as exatas... [...]Durante a história, foram construídos vários padrões de currículos, acho que agora a gente está repensando um novo currículo. [...] Porque para ter integração o professor tem que ceder... Matemática é tão importante quanto a Geografia! Ou a Matemática tem que saber que a Filosofia é importante.

De acordo com Corazza (2010, p. 105-106), um currículo da diferença [e formação docente da diferença] não consideram que as diferenças sejam mercadorias rentáveis ao consumo, nem que os diferentes sejam culpados nem vítimas, a quem é preciso diagnosticar e registrar, incluir e dominar, controlar e regular, hegemonizar e normalizar. Os padrões atuam como instrumentos para ou dar ou negar determinados recursos, aprofundar as divisões e reforçar as desigualdades. Assim, esses campos não podem se fechar em identidades, mas criação, diferença pura.

Prof.^a D: [...] eu gostei tanto do encontro passado e estou gostando desse encontro. Porque eu penso em formação desse jeito mesmo. Por exemplo, aqui nós estamos ouvindo ideias, mas eu tenho certeza, que tem coisas que eu ouvi de um ou de outro que eu estou pensando Isso é formação!

Dessa maneira, a criação dos *encontrosformações* em tentativas de *comunalidade expansiva* relacionou-se com um comum que significa proliferação de atividades criativas, de relações diferentes entre si, enfatizando a solidariedade e a cooperação como elementos fundamentais e a diferença como *potência da ação coletiva*, entre conversações e agenciamentos *de formas-forças comunitárias* (CARVALHO, 2009) no complexo enredamento de partícipes dos movimentos entre o que nos afeta e nos faz agir, movimentar ou paralisar.

LINHAS SEM FIM...

Ainda que a noção de diferença impere como entrave, dificuldade, algo a ser combatido porque alguns alunos são “maiores” ou “menores” do que o comprimento exato de uma fôrma desenhada e engessada *a priori*, fizemos coro e compomos com outras linhas de pensamentos nos *encontros/formação* que não evidenciavam a diferença como algo a ser expurgado, diferença que não é falta a partir de um molde padrão, ou do que está fora da medida, da régua, que não pode ser representado, contudo, uma *teoriaprática* de diferença como algo que vem primeiro (o motor da criação, a multiplicidade, a proliferação) distante de uma noção de identidade que identifica grupos para depois agrupá-los enquanto diversos/“diferentes”.

Propomos e apostamos nos Currículos Dançantes (*currículo-movimento-diferença-devir*). Os currículos dançantes não param de se movimentar porque, ainda que uma música acabe, os parceiros *macromicropolíticos*, endurecidos-escorregadios, bailam entre refrãos (re)territorializantes e ensaios de outras estrofes (des)territorializantes, tanto na duração de uma faixa sonora como em suas rupturas que provocam novas melodias (não harmônicas, dissonantes). Melodias que causam estranhamentos aos ouvidos afinadíssimos e enrijecidos pela mesmice de compassos regulares e sons não sincopados. Ainda assim, as desafinações vibram com coros e corais não convencionais em complexas rasuras.

Com esses dedilhados, propomos pensar com a diferença e não com o “diferente a partir de algo” (uma espécie de grande régua curricular). Enfatizamos as ressonâncias das multiplicidades que não podem ser etiquetáveis, identificadas e agrupadas. Percebemos a potência da diferença como motor *dos possíveis* dos currículos e dos processos formativos evidenciando assim *o que pode* um corpo-*multidão* em danças coletivas entre linhas do desejo que compõem e propagam os *Currículo(s)diferença* entre as brechas do Currículo-Triangular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N.; et. al. *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, J. M. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Tradução: Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. Eloísa A, Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

PARAÍSO, M. A. *Diferença no currículo*. *Cad. Pesqui.*, Ago 2010, vol.40, no.140, p.587-604, 2010.

SPINOZA, B. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 3ª Ed. Edição bilíngüe: latim/português.

- CI -

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE “PROFESSORES BACHARÉIS” NO IFRN¹⁴⁶

Rejane Bezerra Barros (Brasil)

Betania Leite Ramalho (Brasil)

Isabel C. Viana (Portugal)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, resultante de uma pesquisa de doutoramento em fase de finalização, aborda a formação e atuação didático-pedagógica de *professores bacharéis* que lecionam no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tomando como campo empírico o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (IFRN). O IFRN é uma instituição centenária, com uma histórica experiência no ensino técnico e tecnológico. A partir da Lei n. 11.892/2008, a instituição ampliou sua função social atuando no âmbito da educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, integrante da Rede EPT, momento em que inicia um intenso processo de expansão e interiorização em todos os estados do Brasil.

Os *professores bacharéis*, sujeitos desta pesquisa, são profissionais graduados ou pós-graduados, em áreas específicas, cuja maioria nunca vivenciou a dinâmica formativa e laboral da docência. Ao ingressarem na carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), os professores

¹⁴⁶ Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e co-financiado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562

passam a atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino: cursos de educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente, integrada ao ensino médio para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; cursos de formação inicial e continuada (FIC); cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*, além de atividades de pesquisa e extensão.

Com base em Freire (1996), Nóvoa (1992), Flores e Viana (2007), Ramalho e Nuñez (2014), Tardif (2002), dentre outros, parte-se da premissa de que a formação e o desenvolvimento profissional de professores pressupõem conhecimentos e saberes da profissão que advêm da formação inicial e continuada, das concepções pessoais e das experiências vivenciadas. O estudo segue a abordagem da pesquisa qualitativa, focada num estudo de caso, o IFRN. No desenvolvimento das etapas da pesquisa empírica procurou-se envolver os participantes na busca de alternativas para a resolução do problema investigado, recorrendo-se aos seguintes instrumentos e técnicas de pesquisa: análise documental; observação; questionário; entrevista e grupo focal. Tomou-se como objetivo nuclear analisar a visão dos *professores bacharéis* sobre a dimensão profissional da docência e as interfaces entre a formação inicial e o agir docente. A partir dos resultados enfatiza-se a necessidade de formação e atualização pedagógica como um processo formativo que respalde a passagem de um certo senso comum pedagógico para uma nova identidade, o que pressupõe o desenvolvimento do professor como um profissional do ensino.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O cenário de mundialização da economia na atual sociedade do século XXI tem exercido uma forte influência nas nações, provocando mudanças significativas nos rumos da educação dos países em geral. Como desdobramentos, emergem necessidades e exigências de novos perfis profissionais para atuação no mundo do trabalho, sendo impostas adequações e ações estratégicas que interferem na definição de políticas públicas voltadas para a reorganização da produção, do trabalho, das atividades profissionais, dos processos formativos e no reordenamento do papel do estado (CABRAL NETO, 2009).

Desta forma, são postas expectativas na Educação como mola impulsionadora de desenvolvimento socioeconômico, colocando os professores como principais protagonistas das mudanças requeridas perante os novos desafios sociais que se impõem nesse início de século. Nesse cenário, vivencia-se um regresso do professor ao centro das preocupações políticas e de estudiosos da temática *formação docente*. Segundo Nóvoa (2007, p.21), assiste-se a uma progressiva visibilidade do professor, "(...) um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade."

Com relação à formação de professores no contexto educacional brasileiro, algumas políticas e programas têm sido implementados pelo Governo Federal nas últimas décadas. No entanto, trata-se de um conjunto de ações, de caráter emergencial, não se caracterizando como políticas públicas efetivas e perenes. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, observa-se a inexistência de políticas voltadas para a formação dos professores bacharéis, em âmbito nacional, que viabilizem o cumprimento da legislação, o que reflete a falta de articulação entre a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), responsável pelo desenvolvimento de políticas para a área específica.

Para Burnier (2006), o planejamento da formação inicial e continuada de professores, no Brasil, acontece de forma precária e improvisada para atender às demandas em caráter emergencial e provisória, por meio de Programas Especiais de Formação Pedagógica. Com este mesmo entendimento, Machado (2008) salienta que a formação dos professores, para atuação na EPT, é uma demanda que vem crescendo ao longo da história. O problema da falta de formação pedagógica para a docência existe desde o início das Escolas de Aprendizes Artífices, sendo tratado pela legislação sempre como formação especial ou emergencial.

SABERES DOCENTES, IDENTIDADE PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: QUE RELAÇÃO?

Neste estudo, parte-se da premissa de que a formação docente pressupõe conhecimentos e saberes específicos necessários ao exercício da profissão. Corroborando com Tardif (2002), entende-se que aceder à docência requer um saber profissional plural que advém da dinâmica formativa (formação inicial e continuada), das concepções pessoais e das experiências vivenciadas ao longo da

vida profissional. De acordo com o autor, o saber docente é formado pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências.

Neste sentido, a formação de professores implica numa ação profunda e sistematizada, orientada para a transformação do professor enquanto profissional que inclui não só o saber e o conhecimento aprendido, mas também o saber fazer, o saber ser e o saber pensar. Assim, a formação modifica também concepções, valores, atitudes e a ética do professor, transpondo a relação com os saberes para mobilizar, também, os interesses e as motivações pessoais. Com essa compreensão, Ramalho e Nuñez (2014, p. 23-24) defendem dimensões do processo de profissionalização docente como uma unidade dialética:

A aprendizagem da docência, a formação e o desenvolvimento profissional do professor são categorias chaves susceptíveis de serem diferenciadas e, como uma unidade dialética, devem formar uma trílogia que tribute para o processo de profissionalização docente.

Em pesquisa realizada sobre a profissionalização docente em transição, Flores e Viana (2007) salientam a importância atribuída pelos professores à aprendizagem contínua e às culturas colaborativas, ao trabalho com projetos e à compreensão dos papéis assumidos pela escola e pelos professores no atual contexto de mudanças, pontos fortes que interferem na (re)construção da identidade docente e na (re)definição do novo profissionalismo dos professores.

Com base nestes pressupostos teóricos, defende-se a importância da formação pedagógica em serviço para os professores bacharéis e demais professores não licenciados do IFRN. Compreende-se que é uma formação essencial para o trabalho didático-pedagógico, possibilitando a atuação autônoma e emancipatória do professor, enquanto educador comprometido com a efetiva aprendizagem dos alunos e com a formação integral e cidadã. Esses conhecimentos e saberes se configuram como subsídios teórico-práticos à atuação do professor, principalmente quanto ao desenvolvimento curricular, planejamento do ensino e escolha de estratégias didático-pedagógicas, organização e seleção dos conteúdos, compreensão dos processos cognitivos, conhecimento sobre as características dos estudantes, de acordo com a faixa etária, dentre outros aspectos que podem favorecer a aprendizagem de seus alunos.

POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS *PROFESSORES BACHARÉIS* E DEMAIS PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NO ÂMBITO IFRN

No contexto de expansão e interiorização da Rede Federal de EPT, o IFRN tem realizado esforços institucionais visando o cumprimento da sua nova função social, face ao processo de expansão vivido recentemente. Desta forma, muitas ações têm sido desenvolvidas, tais como: inauguração de novos *campi*, tendo passado de 2 para 23 *campi* em menos de dez anos; oferta de novos cursos, contratação de professores e outros servidores; aquisição de equipamentos; elevação do número de matrículas; dentre outras ações estratégicas, gerando desafios a serem equacionados. Com relação à formação continuada dos profissionais, algumas ações merecem destaque como a formação de gestores para reitores, diretores gerais e pró-reitores, em nível nacional, e em nível local, o incentivo à elevação da titulação dos servidores docentes e técnicos administrativos em educação, especialmente, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sendo estabelecidas parceiras com algumas universidades do país e do exterior.

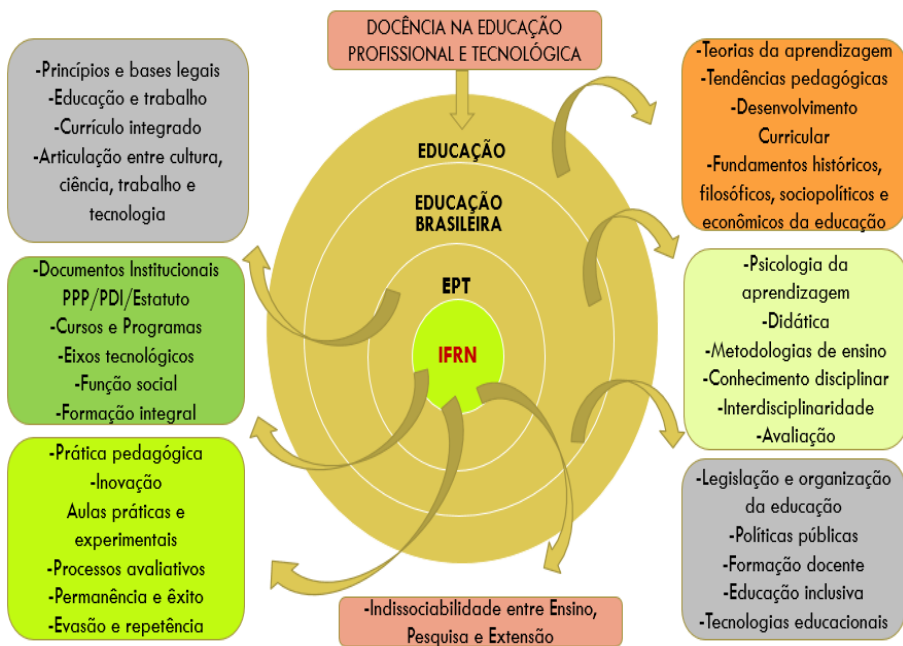
No entanto, com relação à formação pedagógica dos professores bacharéis, os resultados desta pesquisa revelam que, apesar de prescrita nos documentos regulatórios, esta ação ainda não foi implementada no IFRN, de forma sistematizada, existindo apenas ações pontuais em alguns *campi*, dependendo da atuação da Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP), que, algumas vezes, promovem discussões de temas pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem com os professores.

Entende-se que a falta da formação teórico-prática orientada para a docência representa um problema que pode estar comprometendo, consideravelmente, o processo de ensino e aprendizagem. Outrossim, no contexto da EPT, há a necessidade premente de atendimento à legislação quanto à formação pedagógica para os professores graduados não licenciados, especialmente, no âmbito da docência na educação básica, conforme a Lei n. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Resolução n. 02/2015/CNE/MEC, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de formação de professores e demais documentos regulatórios da EPT e da própria instituição.

As necessidades formativas verbalizadas pelos professores contribuem para a formalização e implementação de um Programa de Formação e Atualização Pedagógica de Docentes – PFAP - como uma política acadêmica institucional do IFRN. Trata-se de cursos de formação continuada, com regularidade e em serviço, pautados nas necessidades formativas e nos saberes necessários para o exercício da docência na EPT, conforme sinalizam os participantes da pesquisa e os documentos regulatórios da formação docente no Brasil.

A figura abaixo, sintetiza a estrutura da oferta formativa proposta para atender aos anseios manifestados por professores e gestores:

Figura 1: Oferta formativa do Programa de Formação e Atualização Pedagógica de Docentes.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Entende-se que, para a elaboração de atividades formativas como a que é proposta, faz-se necessário pensá-la como um ecossistema vivo e autossustentável. Uma dinâmica que envolva a troca de experiências entre os pares, em que os próprios professores da instituição possam ser professores-formadores, considerando-se que a instituição dispõe de um corpo docente com

um número considerável de professores da área de educação, que lecionam em cursos superiores de licenciatura e pós-graduação. Com isso, dá-se um passo importante para se instituir uma nova cultura: a das aprendizagens compartilhadas, num formato inovador como são as redes de aprendizagens. Considera-se que a instituição já dispõe de um sistema de gestão interativo e conta com capacidade intelectual instalada para a oferta de cursos (online e presencial) em diferentes formatos e modalidades: licenciatura, cursos de formação de professores para a EPT, a exemplo do Curso Superior de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, iniciado em abril de 2016, no IFRN-Campus Parnamirim, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base os resultados da pesquisa, este trabalho evidencia que, na ausência de políticas públicas efetivas para a formação e atualização pedagógica dos professores bacharéis e demais professores graduados não licenciados para a docência, é necessário implementar ações que elevem o conhecimento profissional para que seja superado o senso comum pedagógico. Esta focagem configura o propósito de ações institucionais que atenda às necessidades formativas dos professores, considerando-se as especificidades da docência na EPT e as diretrizes estabelecidas na legislação para a formação de professores.

Com o entendimento de que os professores bacharéis são profissionais com formação acadêmica distinta da área educacional, cuja maioria não vivenciou a dinâmica formativa e laboral da docência, interpreta-se que a ausência da formação pedagógica pode compor o quadro dos problemas que, muitas vezes, ganha maior expressão nas atividades inerentes à sala de aula, além de retardar o avanço do processo de desenvolvimento profissional dos docentes. Salienta-se, portanto, a importância de se institucionalizar discussões sistemáticas a serem incorporadas nas agendas das reuniões dos das diretorias acadêmicas e setores pedagógicos da instituição.

Propõe-se, em resposta às necessidades formativas identificadas, a implementação de um Programa de Formação e Atualização Pedagógica de Docentes como uma política interna do IFRN, na ótica da formação continuada, tomando-se como ponto de partida a reflexão sobre a própria ação docente.

Acredita-se que, uma proposta formativa permanente no contexto do trabalho, pode contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, para o fortalecimento da identidade profissional e para o desenvolvimento profissional dos professores do IFRN.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei n. 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. D.O.U. 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.8333-27.841.

_____. *Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Poder executivo, Brasília, DF, Ano CXLV, n. 253, 30 dez. 2008. Seção 1. p. 1-3.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

_____. *Resolução N° 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192.

BURNIER, S. *A docência na educação profissional*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2006. Recuperado em 18 de junho, 2012, de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1838-Int.pdf>

CABRAL NETO, A. Avaliação do ensino superior no Brasil: tensões entre emancipação e regulação. In: CHAVES, V.L.J., Cabral, A., Neto, & Nascimento, I.V. *Políticas de educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 25-48.

FLORES, M. A. & VIANA, I. C. (Org.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2007.

MACHADO, L. R.S. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: *Educação Superior em debate*. V.8, 2008b. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa, 2007. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. *Formação, representação e saberes docentes*. Elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

RAMALHO, NÚNEZ e GAUTHIER. Formar o Professor. *Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre, RS, Editora Sulinas, 2004.

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

- CII -

O LUGAR DA INTERDISCIPLINARIDADE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE: ULTRAPASSANDO PROJETOS PARALELOS

Rita de Cássia M. T. Stano

INTRODUÇÃO

A formação de professores que constituirão as escolas do ensino fundamental e médio sublinha a necessidade de inseri-los em cenários diversificados e em contextos dinâmicos onde os conhecimentos das diversas áreas devem se tocar e se complementar para a apreensão crítica frente à complexidade do real.

À referida universidade, como polo formador de professores nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia, cabe o papel de desenvolver, em seu espaço de formação, um conjunto de atividades programáticas integradoras destas áreas de conhecimento, no âmbito pedagógico. Assim, num tempo em que as fronteiras do conhecimento se tocam e que faz-se mister a prerrogativa interdisciplinar na organização dos currículos do Ensino Básico, torna-se emergencial a criação de um espaço para o desenvolvimento de atividades experimentais com alunos das Licenciaturas. Por meio, pois de um espaço intitulado de Espaço de Formação Interdisciplinar Docente - EFID a universidade apresentou sua proposta de efetuar Cirandas de Formação que privilegiassem o caráter interdisciplinar das práticas docentes, criando-as a partir de temáticas geradoras que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais programas de formação se basearam em linguagens diversas como ponto de partida para criação e experimentação de novas práticas interdisciplinares de ensino e tiveram, como sujeitos, os alunos dos cursos de licenciatura, com programações periódicas para atender e exercitar com os alunos das escolas públicas estas práticas criadas e devidamente avaliadas pelos professores dos licenciandos. O desafio foi se instituir neste espaço um lugar de **interdisciplinaridade** que contemplates as possibilidades pedagógicas

articulando criativamente as tecnologias de informação e comunicação nas atividades de ensino e produções reflexivas correspondentes.

Uma proposta elaborada a partir de um **processo dialógico** que se estabeleceu entre químicos, biólogos, físicos, matemáticos, pedagogos, e profissionais da área de Sistema de Informação considerando a urgência de novos caminhos para o aprendizado de jovens, para o despertar do desejo de valorizar o ensino e de formar professores necessários a um mundo em mudança e adequados a um contexto educacional carente de qualidade e de valorização. Um modo, assim de tornar a formação docente um exercício crítico, criativo e interdisciplinar.

O objetivo era criar um Espaço de Formação Interdisciplinar Docente por meio Cirandas de Formação Acadêmicas e Pedagógicas a fim de instituir a criação e o desenvolvimento de práticas docentes para a Educação Básica consubstanciadas na interdisciplinaridade. Para tal realizou-se um conjunto de atividades de Programa de Formação que garantisse:a)o desenvolvimento de **estudos e pesquisas documentais e bibliográficas** acerca de temáticas atuais concernentes ao Currículo da Educação Básica por meio da composição de **Grupos de Estudos Interdisciplinares- GEI** (alunos e professores de cada curso de licenciatura) desfragmentando as ciências a partir das fronteiras dos conhecimentos que se entrelaçam no entendimento (e assumindo)da complexidade do real tematizado; b)o **uso de TICs** às práticas de ensino interdisciplinares por meio de **minicursos** diversos aos licenciandos (GEIs) tendo como parceiros professores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e do Núcleo de educação a distância e profissionais contratados, em casos específicos;c)a realização de **oficinas de linguagens** diversas para ampliação do processo formativo dos licenciandos relacionadas às competências nas áreas, a saber: corporeidade, oratória, artes cênicas, música, literatura, redação; d)a criação de um **banco de narrativas de práticas docentes** desenvolvidas pelos GEIs em experimentações(gravadas) e em entrevistas por professores das escolas da cidade e região(narrativas de práticas);e)o planejamento e execução de **atividades pedagógicas interdisciplinares** para alunos da Educação Básica (denominadas **Cirandas de Aprendizagem**) articuladas às temáticas dos GEIs, oportunizando aprendizagem significativa pela desconstrução de práticas docentes tradicionais.

PRÁTICA E TEORIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

“ A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afectam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem em sua pele...” (Nóvoa, 2008,p.29)

A ambiguidade, citada por Nóvoa, refere-se à necessidade aos elementos formativos das Licenciaturas. Ou seja, a necessidade de diminuir a distância entre o conteúdo específico da formação do professor nas Ciências (química, física, biologia etc) e a parte correspondente aos aspectos da própria docência, vinculados à Pedagogia e disciplinas afins que compõem o currículo formativo do professor.

Ao se referir à necessidade de garantir um trabalho de ensino em nível superior que seja de qualidade, torna-se necessário cultivar um espaço acadêmico que instigue os docentes a pensar a sua prática, buscar sistematizar e refletir sobre a mesma num movimento que sugira a construção de conhecimentos específicos para o aperfeiçoamento do ato docente. É um caminho para que a questão docente, citada por Zabalza (2010), não obstrua a qualidade de ensino necessária e que, segundo Vieira (2009) a ação docente seja redimensionada em seus aspectos criativos, críticos e ajustada por teorizações (advindas das indagações e das reflexões) das experiências efetuadas.

Outro aspecto que deve ser destacado e devidamente fortalecido nos cursos de formação docente refere-se ao domínio das tecnologias de comunicação e informação. Conforme destaca Nóvoa (2008, p.8), “o uso das tecnologias de ensino implica a aquisição de novas competências, mas também o reforço das competências tradicionais” ao referir-se à importância da mediação relacional e cognitiva dos professores no processo educativo. Tal cenário constitui-se adverso para as funções de ensino, porém contém elementos que exigem um repensar da própria prática de ensino, ao definir o foco no aluno, em sua autonomia que sugere que para tal o professor também esteja atento ao seu próprio aprendizado e que desenvolva a sua própria autonomia como professor-reflexivo.

Para Leite e Ramos (In. Leite, 2010) as alterações ocorridas no final do século XX nas relações entre conhecimento, sociedade e universidade, exige um ensino universitário e especificamente, nas Licenciaturas centrado na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia de alunos, por meio de

competências que deverão ser trabalhadas no sentido de capacitá-los para a intervenção adequada nos espaços de exercício profissional. Tais mudanças provocam e exigem novos modos curriculares e por conseguinte, nova profissionalidade docente a ser formada que se marca e se forma e se desenvolve por uma certa gramática pedagógica, explicitada nos princípios pedagógicos desta proposta e que será devidamente registrada num banco de armazenamento de boas práticas.

A perspectiva emancipatória da profissionalidade docente, para as autoras supracitadas, enquanto saber ensinar, está na reelaboração do saber que não é apenas o da disciplina, mas do saber construído no espaço-ação da docência. Tal natureza teórico-prática desse saber ensinar é que, ao ser resignificado e reelaborado pelo exercício da flexibilidade pode constituir-se uma revitalização da própria profissionalidade de sujeitos envolvidos num cenário que lhes exige competências mais refinadas de ensino quando se tem como centro e foco do processo a aprendizagem autorregulada dos próprios alunos.

Nesses laços possíveis está o desejo de saber, porque este é, na verdade, o desejo de ser. Assim, mais que "expor" o conteúdo, o professor/a deve aprender a estabelecer o diálogo como forma de promover o encontro e, por conseguinte, propiciar o aprender. Reinventa-se, pois o tempo do aprender e do ensinar.

Cabe elucidar a importância da reflexão como um exercício de desocultação do familiar, enrustado num cotidiano que deve ser permanentemente problematizado a fim de possibilitar a urdidura de um saber-fazer docente mais sistemático, ordenado, com vistas à transformação e distanciando-se da mera reprodução de conhecimentos, posturas autoritárias e de visões restritivas da realidade em que se realiza o processo ensino-aprendizagem. Uma reflexão, pois "()comprometida com a prática, problematizadora e emancipatória" (VIEIRA, 2009, p.112) e com chances de se transformar a práxis em um processo formativo contínuo.

Alarcão (In. HUERT et al, 2009) define como "boa prática" aquela que tem como intencionalidade o desenvolvimento pessoal e profissional de alunos e professores e das próprias instituições, que se centra no desenvolvimento de competências dos sujeitos envolvidos, servindo a si e à coletividade e resultante de aplicação de teorias advindas da própria experiência. Assim, segundo Freire (1996, p. 41)

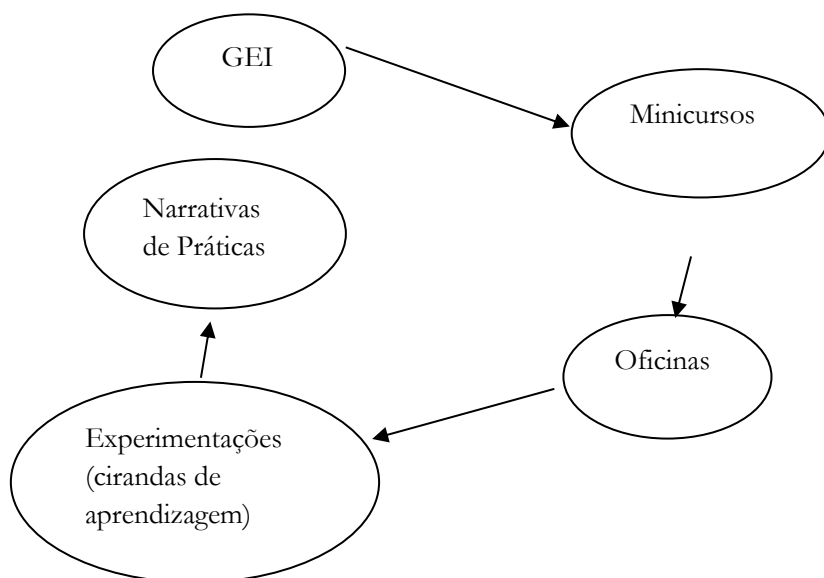
“Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais.”

Entendendo a “boa prática” como modos de se organizar o ensino, arranjando devidamente os tempos, os espaços dos saberes acionados e dos sujeitos envolvidos tem-se um processo de ensinagem que visa o aprendizado do outro, igualmente sujeito num processo complementar (ensino-aprendizagem).

Roldão (2009) destaca que é nessa organização de dispositivos do ensino que se propicia e se induz o próprio processo de aprendizagem e por isso, são processos que se complementam, se realimentam e se sustentam. Porém, tais aspectos assinalados por Alarcão devem ser relativizados e sua leitura deve ser feita como elementos teóricos deflagradores de uma possível “boa prática” considerando que tal conceito não se constrói no âmbito da mera retórica. A boa prática requer contextualização e depende de um conjunto de fatores que não são uniformes nem passíveis de generalização. Elementos como recursos disponíveis, personalidade do professor, arranjos organizacionais, perspectivas temporais e espaciais e outros mais são limitadores ou facilitadores de uma boa prática que será sempre específica.

Diante deste cenário, ao se eleger como ponto de partida temas para serem convertidos em conteúdo para a criação de metodologias de ensino, teve-se a possibilidade de se instalar com efetividade o caráter interdisciplinar que consubstanciou as práticas de ensino de ciências na Educação Básica, bem como também propiciou aos futuros professores um outro olhar frente ao conhecimento, já construído e em construção. Ou seja, instalou-se um conjunto de competências que continuam sendo desenvolvidos nesses futuros professores como mais que complementação à sua formação na perspectiva de práticas interdisciplinares.

O Espaço de Formação Interdisciplinar Docente – EFID se constituiu como lugar de Cirandas de Formação em que os alunos das diversas licenciaturas compuseram e planejaram a sua ciranda de formação considerando a seguinte trilha formativa (passos):



DESCRIÇÃO DA DINÂMICA EM 12 MESES

- Os alunos das Licenciaturas de Física, Química, Matemática e Biologia formaram os **Grupos de Estudos Interdisciplinares** - os GEIs sob a coordenação de 4 professores (um de cada curso e um mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Ciências);- Cada GEI definiu o tema que seria estudado, planejou suas atividades de pesquisa teórica e experimental: **Projeto interdisciplinar temático**; - Cada componente do GEI traçou sua própria **Ciranda de Formação** a partir das oficinas e mini-cursos de TICs oferecidos pelo EFID e em consonância com o Projeto Interdisciplinar temático traçado pelo GEI;- Cada GEI estabeleceu, planejou e executou uma **Ciranda de Aprendizagem**, desenvolvendo atividade com alunos da Educação Básica;- Apresentação, ao final, da **Narrativa de Prática** (compondo o Centro de Memória de Prática Docente), em seminário final de avaliação.

Cabe destacar que toda esta dinâmica se iniciou com uma articulação paulatina de professores e alunos das Licenciaturas que extrapolou a própria expectativa do plano inicial do projeto. Aos poucos, as articulações foram se caracterizando por um processo autônomo de busca de outras oficinas, solicitação de material, horas de trabalho além das estipuladas. Percebeu-se um movimento de participação, de interesse e de busca por outros caminhos,

crescentes conhecimentos que abalaram a própria coordenação central do Projeto, modificando, de maneira significativa, o que se estabeleceu como objetivos.

Assim, conflitos e estranhamentos, pela diversidade de temas, pela forma autônoma de trabalho dos grupos e a independência do trabalho coletivo quanto aos recursos tecnológicos, provocaram rearranjos operacionais. De 13 GEIs, apenas 3 continuaram o trabalho, mas o que é importante frisar é o aspecto curricular de toda a dinâmica. Percebeu-se que esta dinâmica ultrapassou o próprio currículo formal das Licenciaturas, constituindo-se num programa de formação docente abrangendo temáticas, conteúdos e formas da estrutura curricular. Ou seja, o caráter interdisciplinar do projeto (entre ciências) mostrou a possibilidade de um arranjo curricular possível e mais abrangente para as licenciaturas em questão. Foram boas práticas sendo gestadas, estudadas, compreendidas e resignificadas numa Ciranda de Formação assumida de maneira interdisciplinar. Cirandas de formação tomando o espaço das disciplinas fragmentadas de um grade curricular formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros meses de realização do projeto, conforme planejados nesta proposta, serviram de ponto de partida para um trabalho contínuo dentro desta gramática pedagógica interdisciplinar por meio de projetos de extensão que seguiram princípios e dinâmicas similares. É o potencial de autossustentabilidade do Projeto aqui descrito. Isto implica na exequidade de um projeto que pode consubstanciar um currículo interdisciplinar para as Licenciaturas indo além de um projeto paralelo às atividades cotidianas de um currículo formal e, muitas vezes, pasteurizado num único modelo (disciplinas-estágio-trabalho final de graduação).

O delineamento do Projeto e seus efeitos, principalmente nos 4 primeiros meses de intensas atividades de formação (as cirandas, com as oficinas e minicursos), de estudos (pesquisas efetuadas) e trabalho articulado dos Grupos de estudos interdisciplinares (GEIs) apontam alguns princípios norteadores para um currículo de formação docente, a saber: a) **Promoção da profissionalidade**, expandindo habilidades docentes na oralidade e comunicação, no uso de novas tecnologias educacionais e no exercício contínuo de reflexão-prática-reflexão (**profissionalidade**); b) **Formação com caráter contextualizado**, tendo como

ponto de partida e de chegada a própria prática docente (**contextualidade**); c) Foco na autoformação desenvolvendo habilidades de autocritica da prática docente (**autoformação**); d) Processo formativo baseado na cultura de partilha entrepares, desenvolvendo atividades coletivas e cooperativas(**coletividade/cooperação**); e) Uso de tecnologias de comunicação e de informação aplicáveis ao ensino de forma inovadora (**inovação**);e)Atividades formativas propiciadoras de um empoderamento baseado no autoconhecimento e na tomada fundamentada de decisões pedagógicas(**autonomia**); f) Garantia de postura de publicização das práticas, alimentando banco de dados de boas práticas docentes(**cooperação**); g) Promoção de oficinas de formação epistemológicas diversas visando à realidade contextual da educação e garantindo a ampliação de possibilidades de práticas docentes(**diversificação**).

Tais princípios tem sido fundamentos para projetos de extensão na área de formação de professores na Instituição, bem como tem norteado um conjunto de definições curriculares para os cursos de Licenciatura, como “ disciplinas” mais abertas sendo instituídas no sentido de aproximar teoria-prática, atividades programadas de estudos e de visitas às escolas, o incentivo ao uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação.

De um Espaço sugerido a um espaço efetivamente construído coletivamente por meio de temáticas que permitiram um olhar interdisciplinar, abrangente e complexo, este Projeto aponta seu potencial para um currículo de formação inicial docente diferenciado. Ou seja, de um projeto de formação para um programa interdisciplinar de formação de professores de Química, Matemática, Biologia e Física, rearranjando o próprio currículo disciplinar, desfragmentando-o, paulatinamente por um movimento dialógico de articulação teoria-prática construído na colegialidade de alunos e professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999, 360p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Ega, 1996.

- HUET, Isabel; COSTA, Nilza; TAVARES, José; BATISTA, Ana Vitória. *Docência no ensino superior: partilha de boas práticas*. Universidade de Aveiro, 2009
- LEITE, Carlinda (org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. 2010.
- NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto, Editora do Porto, 2008.
- Roldão, M. C. *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.
- VIEIRA, Flávia. *Em contracorrente: o valor da indagação da pedagogia na universidade*. In. *Educação, sociedades e culturas*, n.28, 2009, 107-126.
- ZABALZA, Miguel A. *Competências docentes o professorado universitario*. Qualidade e desenvolvimento profissional. Universidade de Vigo, 2010.

- CIII -**OS SUJEITOS DO CURRÍCULO E A TESSITURA DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES**

Rita Silvana Santana dos Santos - UnB (Brasil)

Vera Margarida Lessa Catalão - UnB (Brasil)

INTRODUÇÃO

O currículo é um construto socioeducacional que expressa os conhecimentos considerados válidos para formação humana. A seleção e a construção desses conhecimentos são realizadas por, com e para pessoas que trazem consigo valores, crenças, ideologias, interesses, saberes resultantes de suas histórias de vida (pessoal e profissional) e do seu posicionamento sócio-político-educacional. Nesta perspectiva, o currículo é dinâmico, político, formado e transformado por pessoas que ao conceberem, implementarem e vivenciarem também se transformam, tornando-se autor/ator, produto/produtor, guardião/questionador dos conhecimentos elegidos como formativos. A partir das ideias de Macedo (2013) consideramos como sujeitos do currículo todas as pessoas envolvidas com as questões curriculares, a partir de um posicionamento político, independente da “função” exercida na instituição de educação superior – IES. Assim, estudantes, gestores, docentes, dentre outros membros da comunidade acadêmica, ao questionarem, proporem e se posicionarem frente aos conhecimentos e experiências formativas vivenciadas a partir dos cursos de licenciatura, não são meros executores do currículo, mas também autores e coautores.

Dentre esses sujeitos do currículo, destacamos nesse artigo, os docentes que atuam com educação ambiental (EA) nos cursos de licenciatura. Eles constituem os principais sujeitos responsáveis pela seleção e organização dos conteúdos bem como, a forma de abordagem dos mesmos, ainda que sejam influenciados por outros sujeitos (alunos, pais, colegas, coordenação...), instâncias e legislações vinculadas à IES.

A escolha dos docentes está relacionada com a ideia de que esses sujeitos criam e recriam o currículo (LOPES; MACEDO, 2011) a partir de suas práxis pedagógicas. Estas práxis beneficiam a problematização dos conhecimentos presentes, silenciados ou negados na formação docente, além de contribuir com a consecução de estratégias que favorecem revisitar o currículo, considerando os diferentes/diversos saberes histórico e socialmente construídos, além de contribuir com a consecução de estratégias favoráveis à inserção da EA nos currículos de formação inicial de professores.

Educação Ambiental é uma concepção educativa que intencionalmente busca práticas formativas pautadas nos princípios da sustentabilidade socioambiental para pensar/fazer/ transformar a realidade (SANTOS, 2015). Essa perspectiva vai ao encontro da legislação brasileira e de estudos teóricos-metodológicos na área, que indicam o desenvolvimento da EA de forma contínua, permanente e integrada no currículo de formação docente. Outros significados podem ser agregados à EA, para Catalão (2009, p. 255), “a relação entre educação e meio ambiente é fruto de uma inquietação social e subjetiva emergente em um contexto sociocultural marcado pela posse e acumulação”.

Os diferentes marcos regulatórios e política públicas brasileiras, além das produções científicas e experiências curriculares indicam avanços em relação a EA na formação de docentes, entretanto estas ainda são incipientes para garantir as condições e estratégias necessárias à sua implementação no território de poder, disputa, divergências e convergências que constitui o currículo dos cursos de licenciatura.

A existência de coletivos de educadores ambientais constituídos por docentes universitários, tem trazido importantes contribuições para criação de diferentes espaço-tempo da EA no currículo, mediante a participação qualificada desses profissionais na concepção e desenvolvimento curricular. Compreender os sentidos atribuídos por esses docentes, assim como, saber o que pensam, fazem e como experenciam a EA no currículo de formação inicial de professores indica caminhos profícuos para perceber avanços, desafios e possibilidades de inserção da EA em cursos de licenciatura.

OS SUJEITOS QUE TECEM O CURRÍCULO

O diálogo com os sujeitos que tecem o currículo

Para compreender como esses docentes tecem a EA, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativa, envolvendo uma amostra intencional de docentes que atuam com EA em curso de licenciatura e são integrantes da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental - RUPEA e/ou do Grupo de Trabalho 22 - Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – GT22/ANPEd.

Para interlocução com os sujeitos da pesquisa foram utilizados, de forma complementar, o questionário semiaberto, com fins exploratórios, respondido por 23 (vinte e três) sujeitos; a entrevista semiestruturada envolvendo 8 (oito) desses sujeitos, para aprofundamento das informações de caráter mais subjetivo. Foram utilizados ainda análise de documentos produzidos pelos docentes entrevistados e IES que atuam – Projeto Pedagógico do Curso, matriz curricular e plano de curso. Para organização e interpretação das evidências utilizamos a análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

O perfil dos sujeitos que tecem a Educação Ambiental no currículo de formação de professores.

O estudo exploratório indicou que os docentes, sujeitos-interlocutores da pesquisa, em sua maioria, possuem mais de 20 anos de experiência na educação superior, pelo menos 16 anos com EA nesse nível de ensino. Os docentes trabalham em diferentes cursos de licenciatura desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Alguns deles atuam também em cursos de pós-graduação.

A maior parte está vinculada às universidades públicas, mas há os que atuam em universidade privada e comunitária, centro universitário e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia situadas nas regiões Sudeste, Sul, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

A pesquisa revelou que as práxis no campo ambiental, incluindo a EA, antecedem o ingresso desses profissionais na carreira de docente universitário. Compreender as razões que levaram essas pessoas a continuarem trabalhando com EA, dessa vez, como professor da Educação Superior, ratifica a ideia de que os sujeitos tecem o currículo a partir de seus interesses, valores, posicionamento

político e trajetória de vida. Para melhor compreender o que provocou o engajamento desses docentes com EA, dialogamos por meio de entrevista, com 8 (oitos) sujeitos que traziam a diversidade (o fractal), que emergiu nos estudos exploratórios.

As trajetórias de vida desses sujeitos são singulares e ao mesmo tempo históricas, sociais e culturais, pois trazem características comuns entre pessoas que atuam com EA. A maioria dos sujeitos da pesquisa escolheu dedicar boa parte de suas vidas à formação ambiental de outros sujeitos. Esse engajamento com a EA foi engendrado pela junção de fatores pessoais, acadêmicos e profissionais, característico de pessoas que atuam com EA (TRISTÃO, 2010). Dentre as razões mais evidentes estão o envolvimento pessoal-profissional com a formação ambiental; o desejo de mudança nas relações entre sociedade-natureza; as relações congruentes entre os estudos acadêmicos, a atuação profissional e a militância; a forma como articula o conhecimento científico com outros conhecimentos.

A ideia de docência militância aliada à pesquisa, enfatizada por um dos sujeitos da pesquisa, ratifica as características desses professores no que concerne ao inconformismo com a situação socioambiental e educacional do país, bem como a construção de um saber ambiental (LEFF, 2009) que subsidie as ações-reflexões-ações transformadoras. Esse posicionamento se reflete, dentre outros, na luta pela inserção da EA nos processos de concepção e desenvolvimento curricular dos cursos em que esses profissionais atuam.

Vale destacar que muitos desses docentes vêm historicamente contribuindo com a trajetória da institucionalização da EA brasileira no âmbito da educação superior. Vários deles/delas além de contribuírem com a discussão e implementação de políticas públicas da área, são referências nacionais e internacionais na/para formação de outros docentes e pesquisadores. A práxis desses docentes e suas produções acadêmicas, em conjunto com a de outros, tem proporcionando avanços na construção de diferentes marcos teórico-metodológicos da EA no Brasil.

PRÁXIS PEDAGÓGICAS E A TESSITURA DA EA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

As práxis pedagógicas dos docentes, ou seja, sua capacidade de transformar a realidade e transforma-se a partir do pensar/fazer/sentir, emergem de suas trajetórias de vida e das reflexões sobre as mesmas, integradas a de outros sujeitos envolvidos ou não com a EA. Nessa perspectiva as concepções e as práticas de EA nos cursos de formação inicial de professores se constituem o movimento espiral com avanços e recuos resultantes da interação entre as dimensões pessoal, profissional e de militância expressando um modo de vida que transcende a IES.

A maioria dos docentes trabalha numa perspectiva emancipatória a inserção da EA na intenção de contribuir para a formação crítica, propositiva e transformadora dos futuros professores frente à educação, as questões concernentes a sua profissão e a sociedade como um todo. Tal perspectiva emerge do ideal e do real almejado para as transformações socioambientais e educacionais.

A EA na formação docente precisa possibilitar aos estudantes e futuros profissionais da educação o reconhecimento da EA como um ato político, que se desenvolve de forma consciente e qualificada. Para tanto, torna-se necessário que no currículo sejam trabalhados valores, aspectos conceituais, metodológicos, epistemológicos, éticos e políticos dos conhecimentos pertinentes à temática ambiental e a educação.

Coadunando com os sujeitos da pesquisa, acreditamos que o trabalho com EA na formação de professores envolve ainda o preparo para docência aliada à pesquisa e à extensão, a contextualização com a realidade, a solidez na formação e o reconhecimento do professor enquanto profissional que cria/recria ações pedagógicas. Tais aspectos indicam que a inserção da EA tende a contribuir para transformações curriculares importantes à formação docente.

O espaço-tempo da EA no currículo dos cursos em que atuam os sujeitos da pesquisa foi impulsionado prioritariamente por dois fatores complementares: políticas públicas e atuação qualificada dos docentes.

O engajamento dos docentes com a EA, o domínio teórico-metodológico e das políticas públicas, assim como a articulação com coletivo de educadores contribuíram para criar e aproveitar oportunidades favoráveis à inclusão da EA nos cursos e na IES como um todo.

A maioria dos docentes participou da elaboração e/ou revisão do Projeto Pedagógico do Curso - PPC e/ou das matrizes curriculares dos cursos que atuam, contribuindo para inclusão da EA nesses documentos. Disciplina optativa e obrigatória, extensão, projetos, parte de um componente curricular e tópico transversal, com prevalência das duas primeiras, constituem formas de organização da EA enquanto componente curricular na licenciatura. Essas diversas formas como a EA se apresenta nesses espaços expressam os diferentes e possíveis caminhos encontrados para inserção da mesma no currículo. Apesar de em alguns casos não serem condizentes com o almejado pelo/pela docente no que concerne a sua concepção formativa.

Das situações investigadas destacam-se duas em que a entrada da EA ocorre concomitante ao ingresso dos docentes no curso. Em uma delas o docente aproveita a necessidade de oferta de disciplina optativa para criar a disciplina de EA. Em outra o docente compôs a equipe responsável pelo processo de elaboração do PPC. Neste último, a EA está presente como disciplina obrigatória e optativa, como parte integrante de outras disciplinas e em projeto interdisciplinar.

Nos casos em que a inserção da EA antecede a chegada do docente-sujeito da pesquisa foi possível identificar que apesar das políticas públicas serem as principais indutoras, o anseio de docentes universitários com formação ambiental proposta nessas políticas impulsionou a implementação da EA na licenciatura.

As estratégias docentes para inserção da EA transcendem o currículo prescrito e envolve aspectos relacionados à gestão e as práticas pedagógicas que aliam ensino, pesquisa e extensão. Tais estratégias estão subsidiadas pela perspectiva de que a formação ambiental deve permear toda as atividades e espaços da IES e do território que ela integra. Isso conduz ao reconhecimento das relações externas e internas à estrutura curricular e suas implicações na formação almejada.

As práticas pedagógicas, relatadas pelos docentes, indicam o compromisso dos mesmos em proporcionar aos futuros professores processos formativos que possibilitem sentir, pensar, fazer, transformar a realidade de forma consciente e subsidiada teórica e metodologicamente. Para tanto, utilizam metodologias interativas favoráveis à construção coletiva de conhecimentos, ao planejamento participativo, ao protagonismo na ação e à avaliação dos processos educativos em que a EA se faz presente de forma integrada e contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados indicaram que o domínio teórico-metodológico dos professores universitários a respeito das políticas públicas, dispositivos legais e demandas do mundo do trabalho, além da vivência e aporte teórico-metodológicos subsidiou e favoreceu a consecução de estratégias para conquista do espaço-tempo da EA no currículo.

O envolvimento pessoal-profissional e a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão mostraram-se relevantes na consecução de espaço-tempo da educação ambiental, enquanto processo favorável ao pensar-agir crítica e propositivamente na consecução de transformações necessárias à melhoria educacional e à sustentabilidade socioambiental.

A precária institucionalização revelou-se como um dos principais obstáculos à conquista de um espaço permanente da EA no currículo de formação das licenciaturas. A militância dos docentes e o compromisso existencial com a EA constituem ao mesmo tempo a força e a fragilidade da EA nas instituições de educação superior.

Apesar da importante contribuição dos docentes, sujeitos do currículo, o processo de inserção da EA em cursos de licenciatura requer investimento público e apoio institucional, para que a mesma possa permear efetivamente toda a formação de professores, tornando-se parte integrante da educação nacional e um efetivo direito de todo cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CATALÃO, V.M.L. Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental no Brasil in PÁDUA, J.A. (org.) *Desenvolvimento, Justiça e Meio Ambiente*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Peirópolis, 2009.

LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. *Educação & Realidade*, Porto Alegre - RS, v.34, n.3, set./dez.2009.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, R. S. *Atos de currículo e autonomia pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3ª. ed. Brasília: Liber, 2008.

SANTOS, R. S. S. *Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores*. 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília – DF. TRISTÃO, M.; JACOBI, P. R. *Educação ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa*. 1. ed. São Paulo: ANNABLUME, 2010. p. 13-30.

TRISTÃO, M. Enunciados das narrativas sobre educação ambiental de sujeitos participantes. In: TRISTÃO, M.; JACOBI, P. R. (Org.). *Educação ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa*. 1. ed. São Paulo: ANNABLUME, 2010. p. 147-162.

- CIV -

**ENTRE OS LIMITES DO ESPAÇO E TEMPO NA
PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS: BLOGS COMO
INSTÂNCIA DE ARTICULAÇÃO E PRODUÇÃO
CURRICULAR**

Roberta Sales Lacê Rosário – UERJ (Brasil)

INTRODUÇÃO

O trabalho que apresento é parte de uma investigação em andamento no Doutorado e se desenvolve no âmbito das pesquisas de políticas de currículo. A escolha dos blogs dos professores alfabetizadores participantes do Pacto pela Educação na idade certa – PNAIC como objeto de análise está relacionada a sua potencialidade ao campo das políticas educacionais, ao ser pensado como espaço de diálogo e articulação entre os sujeitos que circulam por diferentes redes de relacionamento – virtuais ou não virtuais.

Para tanto, busco desenvolver questões que me permitam discutir como o espaço dos blogs se torna um espaço mobilizador das ações dos sujeitos na contemporaneidade e como isso acaba interferindo e incitando outras/novas produções no currículo escolar, modificando as relações que extrapolam os espaços físicos da sala de aula.

Assim, a ideia é discutir as questões que envolvem a produção curricular no cenário social contemporâneo, entendendo a partir de uma perspectiva discursiva as produções cotidianas dos sujeitos como produções políticas que se constituem a partir de uma articulação discursiva. Com isso, o trabalho se fundamenta nas perspectivas de políticas de currículo (LOPES e MACEDO, 2011; 2011a) enquanto políticas discursivas contingenciais, que deslizam na ideia de significação, em que a política não é entendida apenas como propostas oficiais, mas também são ações dos sujeitos que negociam e produzem sentidos na prática.

Parto do entendimento de que os blogs são uma possibilidade de análise de um espaço que se relaciona institucionalmente com a proposta política do

PNAIC, à medida que é apresentado pelo canal oficial – MEC – como um lugar de relato, um lugar de produção da prática dos professores alfabetizadores envolvidos na política em desenvolvimento no âmbito nacional. O recorte que proponho ao analisar os blogs dos professores justifica-se pelas perspectivas teóricas que busco para dialogar na pesquisa - novas formas de governamentalidade, em que políticas educacionais estão sendo “feitas” em novas localidades, em diferentes parâmetros, para novos autores e organizações. (BALL, 2014, p.27).

BLOGS COMO INSTÂNCIA DE PRODUÇÃO POLÍTICA

Nas análises dos espaços de produção da política, que vão além dos materiais de formação e documentos da Lei, destaca-se como uma das múltiplas possibilidades de produção nesse âmbito – os blogs dos professores alfabetizadores. A este espaço midiático destinado aos relatos da prática, proponho discuti-lo como um lugar de investimento na apresentação do que está sendo produzido sobre o PNAIC, em que se pode analisar uma rede de articulação que a própria política educacional do PNAIC tem a intenção de evidenciar.

Dessa forma, argumento que os blogs são instâncias de produção curricular vista como político-discursiva que produzem sentidos em seus movimentos, nos processos de desenvolvimento da política do PNAIC. Incentivado e reconhecido pelo Ministério da Educação – MEC como espaço de produção de conhecimento, se desenvolvem no diálogo contínuo com as propostas políticas que se movem entre os locais, constituindo *redes políticas* que apontam para um “novo” social, envolvendo “tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos” e por meio de tais *redes políticas* “é dado espaço a novas vozes dentro do discurso de política”. (BALL, 2014, p. 29).

O arcabouço teórico metodológico que busco construir se apropria das proposições analíticas de Ball (2014) quando o autor nos sugere pensar as políticas curriculares se constituindo por “redes de políticas” que são tecidas por diferentes elementos, instituições, sujeitos que, engendrados em relações de poder difusos, que não possui um centro, contribuem para o entendimento dos trajetos possíveis que a produção política constrói, considerando que a política em uma única dimensão de produção não garante que as suas ações sejam realizadas, como por exemplo, os documentos oficiais.

Discutir os blogs enquanto espaço de produção curricular da política do PNAIC, permite pensar esse espaço o lugar onde os professores alfabetizadores produzem currículo, no diálogo travado com o outro, em articulação com diferentes discursos, através de suas enunciações culturais que tecem as redes de políticas. Isso significa pensar os blogs em articulação nas redes de produção da política. Assim, é importante problematizar as parcerias que vão adensando e hegemonizando o discurso que se desdobra da meta do PNAIC - alfabetizar até os 8 anos de idade.

Nesse sentido, as questões que busco tencionar nas análises dos blogs dos professores alfabetizadores do PNAIC, problematizam as enunciações culturais dos atores sociais que por ele circulam, escrevem e circunscrevem diferentes entendimentos e, com isso, ressignificam a produção da política, numa prática de constituição política que se dá no movimento constante e contingencial. Dessa forma, os movimentos dos sujeitos nos blogs enquanto movimentos de produção curricular que se constitui na/para a produção da política incita pensar este espaço como um lugar de práticas que se desenvolvem no cotidiano e que produzem movimentos de ação política dos sujeitos, pois, se torna espaço de mobilização, discussão e produção contínua, com articulações que promovem aproximações e distanciamentos, próprios das relações da produção política em si.

Primeiras aproximações e questões a partir dos blogs dos professores alfabetizadores

Nas primeiras observações dos blogs dos professores alfabetizadores participantes do PNAIC é possível analisar como as intencionalidades de produções partilhadas nos espaços dos blogs se desenvolve a partir de uma cadeia discursiva de equivalência, à medida que se produz numa confluência de perspectivas que gira entorno do PNAIC – *alfabetizar na idade certa*.

A respeito das *cadeias de equivalência* que se desenvolvem e se articulam no processo de desenvolvimento das políticas, Laclau (2015) chama a atenção para os diferentes grupos que, em posições de poder ambivalente, disputam para hegemonizar sentidos para a política. Nesse sentido, é possível problematizar as organizações de diferentes cadeias discursivas simultâneas que lutam para, em determinados momentos, terem seus sentidos hegemonizados, ainda que seja sempre de forma contingencial. Para tanto, Lopes (2011) destaca que “a

equivalência é o que subverte a diferença e ao mesmo tempo é o que permite a articulação no qual a lógica da equivalência e a lógica da diferença estão sempre em tensão” (p. 38).

Bhabha (2010) destaca que “*o contorno da diferença é agonístico*”, o que impulsiona a pensar numa relação entre os sujeitos que sempre se desenvolve sob o espectro da diferença que o constitui e não apenas o diferencia, mas sim, como uma característica primordial no processo de constituição dos sujeitos de maneira discursiva. Nesse sentido, as discussões de Bhabha (2010) contribuem para pensar o sentido de coletivo que pretendo problematizar – um conjunto de narrativas de sujeitos que estão sempre deslocados culturalmente, de forma ambivalente e dupla – o que sugere pensar a sua relação contraditória e conflituosa com o outro. Assim, o autor abre caminho para os estudos que realizo no diálogo com as perspectivas de Laclau (2015) ao destacar a relação dos sujeitos com o outro de maneira agonística.

É necessário analisar os movimentos que constituem a política como um fluxo que tenciona as relações entre os sujeitos numa lógica antagônica. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que realiza, também bloqueia uma identidade, no sentido de não considerar uma identidade fixa e total. Assim, é possível o outro no antagonismo ser a positividade da negatividade. O outro é entendido como a representação da positividade, a possibilidade de ser no outro. Nesse sentido, numa lógica de apropriação da perspectiva discursiva, é fundamental trabalhar com a ideia de identificação, ao invés de identidade nos processos de articulação, pois, a ideia de identificação possibilita o entendimento de movimento ao qual estão submetidos os processos políticos, sem ter um a priori. Assim, as posições políticas são identificadas dentro dos termos e das condições de sua enunciação. Nas argumentações políticas da realidade – momento de decisão e fratura em que são construídas, através da emergência dos sujeitos. Para tanto, faz-se fundamental pensar no processo de produção política como um processo de produção cultural, sem que seja pensada cultura e política de forma dicotomizada.

No movimento de produção dos blogs dos professores alfabetizadores é possível analisar que a política do PNAIC também se constitui através das articulações com os diferentes sujeitos e em diferentes espaços. Assim, observa-se que a tecnologia enquanto linguagem que permite a produção dos professores em seus blogs se apresenta como uma possibilidade de rompimento de barreiras espaço-temporais impostos pelo cotidiano das salas de aula, das escolas. Os

sujeitos buscam novas formas de ser e estar no mundo, buscam diferentes maneiras de conectar-se ao mundo, conectar-se às coisas e aos outros através das redes de relacionamento, das redes sociais que se criam e se constituem nessa experimentação e trânsito. Buscam suprir suas necessidades ao se articular e manter-se no diálogo contínuo com seus pares. Um diálogo que vai além ou está na descontinuidade do tempo, que desafia os limites espaciais e esfumaça as fronteiras entre espaço e tempo. (APPADURAI, 1996).

Trago para a análise os blogs apresentados pelo site do MEC como relatos da prática. Esses relatos são incentivados e “mostrados” na página de forma a apresentar as ações que os diferentes estados, municípios e cidades estão organizando e desenvolvendo com/para a proposta do PNAIC. Nesses espaços, é possível observar diferentes movimentos de produção política publicizados por seus autores, em produções coletivas e ou individuais.

Essas produções são as primeiras pistas para analisar uma rede de política que se constitui e fortalece entorno de uma proposta de *Pacto*, assim como busca envolver os sujeitos em uma “teia” em que seja possível cada vez mais pactuar determinados sentidos para as ações propostas. Por outro lado, também é possível analisar como os sujeitos envolvidos no desenvolvimento da política em seus movimentos ressignificam a proposta quando não a desenvolvem exatamente da forma em que são pensadas, mas dão a elas outros sentidos.

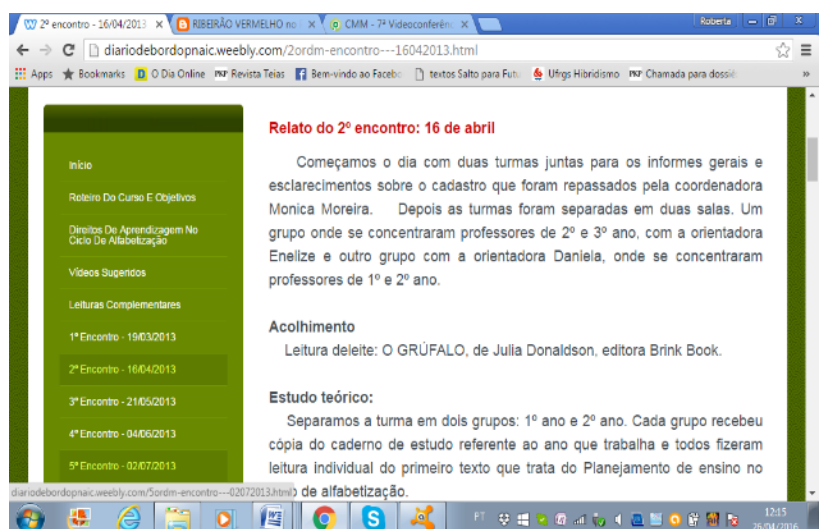
Podemos analisar na imagem abaixo que a Secretaria de Bom Jardim tem a preocupação de disponibilizar em seu blog o registro das reuniões realizadas com a proposta temática do PNAIC, publicizando os movimentos do PNAIC em seu município. O fato de publicizar em suas redes as reuniões e encontros do PNAIC no município pode ser uma hipótese para o blog da Secretaria de Bom Jardim-RJ estar relacionado no site oficial do MEC como “relatos da prática”.



Pode-se inferir que o que chama atenção no blog da imagem abaixo é o desenvolvimento de uma proposta pedagógica alinhada às perspectivas propostas pela política do PNAIC e, estar relacionado ao site oficial do MEC pode ser o fato do Município de Ribeirão Vermelho estar de acordo com as expectativas. Porém, indago se mesmo estando em acordo com as expectativas da proposta da política do PNAIC, seja possível cercear os sentidos previstos e ou indicados como satisfatórios. Defendo que, ainda que haja tentativas, os sentidos nunca serão “depreendidos” como se deseja em uma proposta política que pretende homogeneizar sentidos de alfabetização.



As imagens abaixo são direcionadas pelo link da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis – SC. O blog de uma “orientadora de estudos” do grupo de formação do PNAIC aparece intitulado como um “diário de bordo”. Nele são apresentados materiais para leitura, roteiro dos cursos de formação, com os objetivos, e também o relato dos encontros com os professores alfabetizadores, apresentado como uma “sequência didática” como a autora do diário nomeia.



Seriam esses blogs publicizados pelo site oficial do MEC um “modelo” comparativo para as ações desenvolvidas pelos outros municípios envolvidos no PNAIC? Esse é um questionamento que surge das primeiras análises dos blogs relacionados pelo site do MEC. Outros blogs de Secretarias Municipais de Educação estão lá relacionados, ainda que não estejam aqui apresentados¹⁴⁷. Porém, ao primeiro contato com eles foi possível observar uma intenção de tornar público ações que se alinham às propostas do PNAIC e que, de alguma forma, dão um retorno positivo às expectativas aos gestores do PNAIC.

Os blogs tornam-se espaços de práticas discursivas dos professores alfabetizadores, constituindo-se numa cadeia discursiva que se equivale a partir de determinadas perspectivas, determinadas demandas dos sujeitos que vão sendo oportunizadas pelas articulações propostas pelo/para o PNAIC. Dadas articulações que permitem a criação de redes políticas que tecem a produção política do PNAIC.

Nessa relação do PNAIC proposto aos professores em sua formação através de uma prática reflexiva, as narrativas dos professores alfabetizadores em seus blogs como prática formativa constituem o processo de produção curricular do PNAIC. Nessa relação, à medida que são desenvolvidas as narrativas são possíveis reflexões individuais e coletivas a partir dos registros cotidianos, das ações discursivas dos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que trago buscam desenvolver meu argumento de que os sujeitos que produzem no espaço dos seus blogs pessoais ou nos blogs coletivos com os seus escritos, suas imagens, seus hipertextos e links, enunciam diferentes maneiras de enxergar e entender o mundo. Assim, trazem à tona uma produção que se constitui no âmbito de um movimento de produção política da qual se insere e a interfere. Ao trazer essa perspectiva de análise ao campo do currículo, interrogo as produções culturais dos sujeitos como a própria enunciação do

¹⁴⁷ No momento, 8 blogs têm seu link de acesso à página própria disponibilizado pelo site do MEC.

currículo em sua tessitura cotidiana, pois, defendo, a partir das leituras que faço, uma enunciação curricular que se desenvolve pelos movimentos que os sujeitos realizam em diferentes espaços, em diálogo com o outro e com a linguagem que os constitui e os reconstitui.

Destaco um entendimento de produção política não apenas como uma ação que seja imposta de cima para baixo, mas comungo da ideia de problematizar uma política que está ligada às pequenas ações do cotidiano, nos gestos, nas posturas, nas decisões que são realizadas no momento de incerteza, no momento do indecível, sendo este momento de fratura, porém, de decisão, em que os sujeitos emergem culturalmente.

Com tais proposições, busquei problematizar os blogs dos professores alfabetizadores como um espaço onde está sendo pensado, desenvolvido e publicizado a política do PNAIC. Ainda que possa ter um caráter de “mural” para que o outro possa ver o que esteja sendo realizado, é importante ressaltar o registro dos movimentos da política que estão sendo feitos, que estão no movimento de constituição da *rede de política* do PNAIC e que estão além dos sentidos previstos, em constante processo de significação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Teorema, 2004.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. 5ª reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BALL, Stephen J. *Educação Global S.A – Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Editora UEPG: Ponta Grossa, 2014.

_____. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. In: *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.) Editora Cortez: São Paulo, 2011.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Políticas de Currículo e Alfabetização: negociações para além de um pacto*. Projeto de Pesquisa. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. Intermeios: São Paulo; Brasília: CNPq, 2015 – Coleção Contrassensos.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

- CV -

FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL

Roberto Belo – UFPE (Brasil)

Andrielle Maria Pereira – UFPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

Pretendemos neste texto discutir algumas das principais concepções que giram em torno da formação dos professores de língua portuguesa. Através de uma breve trajetória histórica, aspectos políticos e técnicos serão apontados para uma possível reflexão epistemológica. Diante das transformações ocorridas na dinâmica da comunicação, da diversidade e da globalização como um todo, vê-se nos dias de hoje mais do que nunca a necessidade de estudos e pesquisas que abordem a atividade docente nos seus variados campos do saber, sobretudo no campo da língua(gem).

É sabido que a língua portuguesa foi trazida para o Brasil pelos portugueses, seus descobridores e colonizadores. E que aqui, segundo Silveira (1988, p. 279), encontrou um forte rival no tupi, que era inclusive falado pelos padres jesuítas, responsáveis pela educação da população. Além disso, é interessante assinalar que a origem social da grande massa dos colonos, provenientes de classes humildes e da província, apresentava um rico leque linguístico, conforme descrevera Houaiss (1958, p. 51) e Silva Neto:

A origem social da grande massa dos colonos, provenientes de classes humildes e da província, apresenta muito interesse do ponto de vista linguístico, visto que a linguagem dos camponeses é bastante conservadora, como se fosse um reflexo de uma vida tranquila e essencialmente tradicional: corresponde pois ao aspecto estagnante de todos os outros traços culturais, tendo semelhança com uma vida onde os hábitos predominam, onde o horizonte mental é reduzido; os trabalhos quotidianos são sempre os mesmos, as relações limitadas, abrangendo pessoas ocupadas pelos mesmos problemas. Se nos recordarmos que as grandes obras do século XVI datam todas do fim do século, não será exagero classificar a língua dos primeiros colonizadores como pertencente ainda ao século anterior, isto é, representando um sistema linguístico muito antigo. (SILVA NETO, 1988, p. 587).

DESENVOLVIMENTO

Sendo assim, foi difícil o ensino de Português enquanto disciplina adentrar no currículo escolar, ficando apenas restrito ao *Ratio Studiorum*, que era o programa utilizado mundialmente pela Companhia de Jesus, e que tinha como objetivo “a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis...” (NEGRÃO, 2000, p. 155).

Logo, a constituição da disciplina Língua Portuguesa (LP) ou Português só se tornou oficial na década de 1750 pelo Marquês de Pombal. Nesse tempo o ensino de Português restringia-se à alfabetização (SOARES, 2001, p. 151). Isso porque não se tinha uma “*língua definida*” até o século XVIII, onde coexistiam diversidade de povos e consequentemente outras línguas como já vimos. Com a Reforma Pombalina, o ensino de LP tornou-se obrigatório nas poucas escolas que havia, sendo ministrada sob as formas de Retórica, Poética e Gramática. Findo o Império, essas três disciplinas unificaram-se numa só que passou a se chamar *Português*. Até aqui, o ensino de língua se sustentava na tradição gramatical e retórica e era direcionado aos grupos privilegiados socialmente, que tinham acesso à escola e já conheciam a “*norma padrão culta*”, mas que precisavam do reconhecimento.

Nessa perspectiva, Magda Soares, no seu texto *Que professores de português queremos formar?*, publicado na revista *Movimento*, relata que fatores externos – de natureza social, política e cultural, e fatores internos – relativos ao estatuto da própria área de conhecimentos sobre a língua, são o fio condutor para que se compreenda e se discuta sobre qual professor de Português se está formando e se quer formar. Poderíamos até ter um passado descente no que diz respeito à Educação, mas, infelizmente, esses fatores externos interferiram grandemente na construção da identidade intelectual (e cultural) dos brasileiros, atrofiando o conhecimento da população, principalmente no entendimento sobre língua(gem).

Por isso, alguns desafios cristalizados precisam ser superados neste início de século na formação docente, sendo dois deles imediatos e constantemente revistos: Primeiro, deve-se ter um professor formado para lidar, trabalhar com a diversidade. Diversidade de alunos, diversidade das regiões do Brasil e diversidade de repertório, entre outras; segundo, devem-se, nas universidades, elaborar atividades de formação docente que propiciem um enriquecimento

cultural geral desse professor, formando-o como investigador, alguém autônomo que busca soluções, inovações, saída, e que seja capaz de manejar as diversas tecnologias, conforme até determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação, através da Resolução CNE/CP nº1/2002, sendo inclusive isso uma expectativa da parte do aluno, que tenta se libertar da prisão constituída pelo uso descabido da gramática, assim como demais práticas obsoletas cultivadas pela maioria dos professores (SUASSUNA, 2006, p. 25).

Não muito distante, até a década de 1940 do século XX, a disciplina de LP manteve a tradição da gramática porque o público a que se destinava era o mesmo. Ou seja, nessa época

tem-se uma escola para alguns e um ensino de língua portuguesa que satisfaz aos seus interesses culturais. Os manuais didáticos da época apresentavam coletâneas de textos e bastante gramática, buscando preservar o “bom gosto literário” e o “purismo linguístico” dos letrados, com autores consagrados e modelos que deveriam ser imitados. (SILVA & CYRANKA, 2009, p. 275).

Mas, com a democratização da escola, a partir da década de 1950, o ensino se volta para atender a grande demanda das classes populares, sendo inevitáveis as reformulações das funções e dos objetivos da/para nova escola. Segundo Geraldi (1997, p. 115, 116), essa democratização “*ainda que falsa*” trouxe uma clientela diferente e multiplicada, gerando novas e bem diferentes condições escolares e pedagógicas.

E, apesar das mudanças dos fatores externos, o conhecimento prescritivo da língua permaneceu, ou seja, não houve alteração significativa no objeto e nos objetivos da disciplina Português. Diante da inconsistência do sistema para atender a essa nova demanda de alunos, a profissão docente se vê numa situação ainda mais crítica, vulnerável, pois, assim como mudou o perfil do aluno, mudou-se também o perfil do professor, que, agora, provinha muitas vezes do mesmo contexto social dos poucos letrados. Com isso, inicia-se a desvalorização da profissão docente, como Soares (2001) afirma: “conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação da sua atividade docente”. Vemos, assim, um crescente desprestígio social da profissão de professor, ficando inclusive no imaginário da população o perfil de docentes de séculos passado, sobretudo no que diz respeito ao ensino de língua, que persiste

como sistema (FERREIRA, 2005, p. 52; ILARI & BASSO, 2011, p. 234; POSSENTI & ILARI, 1992, p.9); aliás, e isso permanece até hoje, apesar dos recentes estudos linguísticos, esse enfoque gramatical por parte de alguns professores que necessitam urgentemente rever suas práticas pedagógicas.

É incabível que nos dias de hoje formemos profissionais como na década de 1960, em que, apesar da chegada da Linguística aos cursos de Letras, se tinha um professor que deveria dominar o conteúdo presente nos manuais e transmiti-los para seus alunos, ou seja, mero reproduzidor de conhecimento. Com o advento da tecnologia na década de 1970, vê-se uma tímida preocupação na formação docente referente aos aspectos didático-metodológicos, pois ainda havia resquício do militarismo, onde o professor era visto como “simples realizador de tarefas previamente elaboradas, com passos a seguir como em uma receita, principalmente por meio dos manuais ofertados aos mestres” (FERREIRA, 2005, p. 54). Contudo, foi mesmo nessa década que ocorreu o fenômeno então nomeado como crise da educação e o fracasso escolar, sendo o ensino de português apontado como o principal indicador de fracasso. Daí o interesse dos estudiosos para encontrar uma saída do caos vivido pelos professores e alunos.

Segundo Geraldi (1984, p. 43), nesse tempo, três concepções de língua, dentre outras, podem ser destacadas: 1) *A linguagem como expressão do pensamento*; 2) *A linguagem como instrumento de comunicação*; 3) *A linguagem como forma de interação*. Enquanto as duas primeiras se associam às correntes linguísticas da gramática tradicional e do estruturalismo, a terceira está inter-relacionada à teoria da enunciação e leva em conta as práticas sociais e as ações que se desenvolvem por meio da língua. No que diz respeito ao ensino, conceber a língua e a linguagem como forma de interação social reflete, na escola, uma prática sociointeracionista que trata a linguagem como manifestação real de enunciação, levando-se em conta suas condições de produção e suas intenções comunicativas. Assim, o professor de LP hoje deve priorizar e se apropriar dos mais variados tipos de letramentos através dos diferentes gêneros textuais, priorizando a leitura, a produção de textos e a oralidade do seu público, como bem explica e provoca Marcos Bagno, na introdução da sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, referência na área:

Faz um bom tempo já que se firmou entre os pesquisadores da área da educação linguística a convicção de que a função primordial da escola, no que diz respeito à pedagogia de língua materna, é promover o **letramento** de seus aprendizes. E para essa promoção do letramento, as atividades fundamentais são a

leitura e a escrita, com foco na diversidade de *gêneros textuais* que circulam na sociedade.

Além da leitura e da escrita, também tem espaço em sala de aula para a *reflexão sobre a língua e a linguagem*. Essa reflexão deve ser feita primordialmente através das chamadas *atividades epilinguísticas*, aquelas que não recorrem à nomenclatura técnica (a *metalinguagem*), de modo a permitir o percurso **uso-reflexão-uso**. Isso, logo de saída, implica que tais atividades só podem ser feitas a partir de **textos autênticos, falados e escritos**, dos quais se possa depreender o funcionamento da língua na construção dos sentidos. O enfoque deve ser, portanto, essencialmente **semântico-pragmático-discursivo**: as reflexões sobre os aspectos especificamente gramaticais precisam ser lançadas contra esse pano de fundo semântico-pragmático-discursivo, de modo a conscientizar o aprendiz de que os recursos disponíveis na língua são ativados essencialmente para a *produção de sentido e a interação social*. (BAGNO, 2011, pp. 19, 20)

Desenvolvem-se, então, os estudos linguísticos, comprovando que aquela ideia de professor enquanto realizador de tarefas não é cabível no contexto em que vivemos, uma vez que o ensino em sala de aula ultrapassa os muros da escola. Esta também não pode ser vista como empresa, por exemplo, onde o lucro é mais importante que o saber. Isso tem sido um grande problema do ensino atual (escolar e acadêmico), que torna o saber um produto institucionalizado. Cada professor é único. Deve-se atentar às boas ideias, mas não levá-las no bolso como se fossem prontas receitas, pois não existe fórmula nenhuma que atenda às múltiplas necessidades dos diversos sujeitos. O professor que não discute suas práticas não será capaz de aproveitar o máximo delas nem progredir naquilo que pretende alcançar, porque todo processo deve ser de ensino-aprendizagem, deve ser mútuo com os próprios alunos e com os outros colegas de profissão. Por isso é interessante que o professor analise e interprete a sua própria realidade durante a prática (*refletindo na ação*), assim como depois da realização de suas atividades (*refletindo sobre a ação*), conforme defende Shon (1995 apud FERREIRA, 2005, p. 60). Ora, o professor de LP não pode ser movido sob o saber científico apenas, mas deve dialogar com outros tipos de saberes, tendo em vista que o conhecimento não é linear nem estático, e que a disciplina vai mudando de acordo com as necessidades de leitura, produção de textos e oralidade.

É sabido que a leitura, aqui no Brasil, é largamente promovida pelo livro didático e que suas práticas são mais difundidas através dele; mas, é preciso ter cuidado porque, apesar desses livros terem crescido enormemente, inclusive em

qualidades editoriais, quando nas décadas de 70 e 80 do século passado eram de qualidade duvidosa (ROJO, 2006, p. 98), o professor jamais deve se fechar numa única ferramenta, tendo em vista que o ensino de língua, por aqui, é marcado por uma forte tradição que tem raízes históricas profundas. E esse ensino tradicional tem sua prática baseada, principalmente, na correção linguística, que se dá através tanto da prática de leitura de textos pertencentes ao códice literário quanto da prática de produção de textos como instrumento do professor para desenvolver a atividade corretiva.

De alguns anos para cá, com o surgimento da Linguística Moderna, esse livro didático, seguido à risca pelos professores, passou a sofrer uma série de alterações em função da mudança dos paradigmas teóricos subjacentes ao ensino de língua. Não podemos ignorar que os impactos dessa mudança foram grandes e os escritores desses materiais vêm, paulatinamente, tentando acompanhar as novas perspectivas no que se refere à abordagem da língua materna em seus livros.

Levando-se em consideração essa observação paradigmática ocorrida na ciência linguística e no campo pedagógico, é interessante investigar como é tratada a concepção de língua por parte dos professores atuantes. Os professores, sobretudo o de LP, devem estar atentos à missão que lhes foi imposta: desenvolver com o aluno competências múltiplas de letramentos, dialogando com os mais diversos gêneros textuais, tomando como princípio que a função primordial da escola não é o de informar o sujeito, mas de lhe fornecer os instrumentos necessários para que ele consiga a compreensão das informações tão complexas do mundo atual, e a língua enquanto instrumento é quem melhor contribui para essa formação do ser. O professor deve ajustar suas práticas de acordo com o dia a dia na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ora, a formação docente do professor de Língua Portuguesa tende a melhorar devido aos sérios estudos da Linguística, todavia, o estudante do curso de Letras e o professor já formado devem não apenas “transmitir” o que aprendeu durante o curso, mas sair dessa zona de conforto e buscar interação com as outras diversas áreas do conhecimento, desde que essa interação tenha sentido e funcionalidade para a sua prática pedagógica e, mais do que isso, necessitam propor em sala de aula a exploração de intertextualidade, de

interdiscursividade, de interdisciplinaridade, de recursos linguísticos, de recursos estilístico-estéticos, trabalhando todos esses elementos a partir das necessidades do seu alunado, do seu público, utilizando-se dos recursos linguísticos e artísticos de que a língua permite explorar.

Numa aula onde a Literatura esteja sendo abordada, por exemplo, não tem sentido se utilizar do texto literário para a internalização, por parte dos alunos, de um modelo de língua considerada culta e bela, nem de servir como transmissão de modelos de valores e comportamentos morais (SUASSUNA, Op. cit. p. 2; ILARI & BASSO, Op. cit. p.230; POSSENTI & ILARI, Op. cit. p.14). Não se podem admitir, em pleno século XXI, professores de LP que trabalhem objetivando o mero reconhecimento de estruturas linguísticas e, pior, a memorização de nomenclaturas gramaticais nos diversos gêneros, com o intuito de promover a apropriação da norma padrão por parte dos aprendizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31 (Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8).

FERREIRA, Andreia T. B. Os saberes docentes e suas práticas. In: FERREIRA, Andrea T. B.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (Orgs.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

HOUAISS, Antonio. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: EBRADef, 1985.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2011.

IVO, Lêdo. *Poesia completa: 1940 – 2004*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

NEGÃO, Ana M. M. O método pedagógico dos jesuítas: O “Ratio Studiorum”. In: *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2000, n. 14, p. 154-157.

POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: CLEMENTE, E. & KIRST, H. (Orgs.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

ROJO, Roxane. Livros em sala de aula modos de usar. In: CARVALHO, Maria A. F., MENDONÇA, Rosa H. (Orgs.). *Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília: MEC, 2006.

SILVA NETO, Serafim. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1988.

SILVA, Vanessa S.; CYRANKA, Lúcia F. M. A língua portuguesa ontem e hoje. In: *Rev. Linhas críticas*, jul./dez. 2009, v. 14, n. 27, p. 271-287.

SILVEIRA, Sousa da. *Lições de português*. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1988.

SOARES, Magda. Que professores de português queremos formar? In: *Rev. Movimento*, n. 3, maio 2001, p. 149-155.

SUASSUNA, Livia. *Ensaio de pedagogia da língua portuguesa*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

- CVI -

A QUESTÃO DA LEITURA DIANTE DAS TIC: IMPLICAÇÕES DO PRÓ-LETRAMENTO NA FORMAÇÃO LEITORA DOCENTE

Rosana Fernandes Falcão
Giovanna Marget Menezes Cardoso

INTRODUÇÃO

Pro início de conversa....

É sabido que as Tecnologias da Informação e da Comunicação, com sua dinâmica de rede, transformou radicalmente o contexto comunicacional e informacional atual, potencializado a leitura, por provocar novas demandas no ato de ler, principalmente por seu caráter proposicional e hipertextual, ao possibilitar os sujeitos acesso a informação, produzir textos, publicar, acesso a revistas, livros, jornais online. Essas tecnologias afetam os currículos escolares e os dispositivos de “formação” do professor e de sua atuação – que se vê convocado a atualizar-se para acompanhar a dinâmica das informações, essa nova realidade provoca a escola a se revisitar, a buscar novos espaços de ensino e de aprendizagem via rede internet, na rede, ensinar e aprender são processos que se imbricam nas possibilidades de se descobrir significados, criar elos, elaborar novas sínteses, questionar a realidade, de modo hipertextual.

O uso das TIC traz uma perspectiva complexa, que abrange múltiplas dimensões o que perpassa necessariamente pela urgência em investir em uma concepção de formação continuada de professores que promova conhecimentos teórico-práticos, favorecendo a realização de um trabalho qualificado, logo a sua intervenção no mundo, logo um processo formativo que contemple a pessoa do professor. Nesse viés, pensar num processo formativo que desenvolva um currículo que contemple os pressupostos citados.

Assim, o caráter proposicional das tecnologias, desde o computador a seus desdobramentos, provoca-nos e nos convida a explorar/vivenciar/

criar/experimentar possibilidades antes nunca pensadas nas práxis pedagógicas. Sendo assim, urge a necessidade de mudança na práxis pedagógica, o que implica diretamente na reorganização da formação docente, no qual este seja tomado como sujeito da ação, uma formação que possibilite ao professor reestruturar sua prática pedagógica, deslocando o eixo do ensino para a aprendizagem, contemplando a pessoa do estudante e lhe propiciando o desenvolvimento da autonomia, autoria, da criatividade e da reflexividade, para que este se sinta apto ao enfrentamento dos desafios que lhes são postos pelo complexo mundo tecnológico.

É dessa forma que percebemos que as possibilidades são reais, tendo em vista que nesse cenário de mudanças as informações encontram-se disponíveis na internet para quem deseje acessá-las a partir das TIC, em rede, num ambiente que seduz, pela riqueza de recursos e possibilidades que apresenta, a partir da convergência de sons, imagens, cores, movimentos, mídias diversas, informações que são fragmentadas e que podem ser acessadas de qualquer lugar a qualquer momento, sem restrições (RAMAL, 2002).

Destarte, refletir sobre a proposta curricular do Pró-Letramento e sua articulação com a formação leitora docente, considerando o contexto supra citado, é importante por provocar o repensar nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação docente, tendo em vista que eles venham dar conta da complexidade de contribuir com a formação de integral dos sujeitos, superando propostas de formação de professores desarticuladas e fragmentadas, refletindo-se nas práticas educativas desses profissionais. Assim, esta produção¹⁴⁸ objetiva refletir sobre a proposta curricular do Pró-Letramento

¹⁴⁸ Esta produção constitui-se num entrelaçamento de duas pesquisas de Mestrado. Recorte da investigação sobre o Programa Pró-letramento, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS Departamento de Educação intitulada: **Professor leitor, do imaginário ao real: implicações do Pró-letramento na formação docente** articulada com um recorte de uma investigação de mestrado sobre as TIC, desenvolvida no âmbito do programa de pós-graduação GESTEC - Gestão e Tecnologia aplicadas a Educação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, intitulada: **Autoria docente e criação no Blog: desafios e perspectivas na Prática pedagógica.**

e sua articulação com a formação leitora docente, considerando o contexto supra citado

A LEITURA DIANTE DAS TIC

Na visão de Lima JR.(2005), as TIC afetam os currículos escolares e os dispositivos de “formação” do professor e de sua atuação – que se vê convocado a atualizar-se para acompanhar a dinâmica das informações, essa nova realidade provoca a escola a se revisitar, a buscar novos espaços de ensino e de aprendizagem via rede mundial de computadores, pois na rede ensinar e aprender são processos que se imbricam nas possibilidades de se descobrir significados, criar elos, elaborar novas sínteses, questionar a realidade, de modo hipertextual, na perspectiva de “[...] as mesmas ampliam as possibilidades de relacionamento entre os sujeitos e objeto do conhecimento” (LIMA JR., 2005, p.45).

Esses processos são transformados a partir das TIC e implicam diretamente no fazer pedagógico e cotidiano dos sujeitos, professores e estudantes, produzindo uma gama de possibilidades que provocam mudanças significativas nos modos de pensar, nas posturas e ações, bem como nos processos de ensino e de aprendizagem, independente da presença ou não do computador no espaço escolar. O uso das TIC traz uma perspectiva complexa, que abrange múltiplas dimensões, portanto é elemento proposicional das aprendizagens, tendo em vista que o interesse é a compreensão da tecnologia para além do aparato maquínico.

Nesse movimento, o professor estabelece o máximo de conexão com os mais diversos sujeitos, gerando uma comunidade de trocas de experiências, informações e conhecimentos, muitas vezes, não percebida por ele. Em especial, pelo fato de a *internet* se constituir num oceano de informações, formando uma rede que seduz, pela riqueza de meios que apresenta, como *links* de sons, imagens, vídeos, textos – dos mais diversos, movimentos, etc. Sobre esta questão, Ramal (2002) enfatiza que a internet pode ser acessada em qualquer lugar, a qualquer momento, sem restrições e possibilita a hipertextualidade, ou seja, como modo de se transitar/passear/ dialogar/vivenciar/produzir informações e apropriação crítica dos conhecimentos; instituir sentidos e práticas a partir de sua razão de ser, de sua subjetividade (LIMA JR, 2005); portanto, de modo autoral.

Considerando as reflexões advindas de todo esse cenário supracitado, uma educação “tradicional”, conteudista, tecnicista em “sintonia com a

epistemologia modernista” (LIMA JR. 2005, p.87) não responde mais às exigências e necessidades da sociedade atual e dos sujeitos. A escola necessita se repensar, ressignificar seu papel nesse novo cenário, perceber-se como lócus que objetiva a formação dos sujeitos, logo precisa promover processos formativos que possibilitem aos sujeitos o desenvolvimento de suas capacidades de pensar e agir com autonomia e autoria, de refletir sobre suas experiências. Ao professor, cabe o papel primordial de ensinante, com a função precípua de planejar estratégias que permitam a si mesmo e aos estudantes empreender, de maneira autônoma/autoral e integrada, os próprios caminhos da construção do conhecimento.

Esse “novo educador” configura-se como sujeito provocador, que “abre” portas, potencializa a interação/cooperação/colaboração entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido. O desafio posto nesse contexto é pensar num processo formativo que possa possibilitar a pessoa do professor a pensar sobre si e suas práticas, pensar em si enquanto leitor, e de como ele pode contribuir para possibilitar aos estudantes utilizar seu potencial criativo de modo a fazê-los pensar sobre si, numa prática pedagógica que atua na conexão entre o que o sujeito conhece e o que ele desconhece.

Esse processo potencializa suas experiências/vivências, atuando nas dimensões afetiva/social/histórica e os possibilita construir sua própria prática de modo autoral e autônomo. Nesse viés, o professor necessita também exercitar o pensar sobre si mesmo, seus modos de agir, suas dificuldades, sua prática docente e de vida, suas potencialidades e seus desejos. Neste pensar sobre si, o professor possibilita a criação dum fazer pedagógico mais consciente, o que pode potencializar mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, num fazer autoral.

Mesmo aqueles que não possuam acesso aos aparatos tecnológicos e seus desdobramentos estão imersos na lógica da cultura cibernética, interagem em diferentes momentos com diversos artefatos, como código de barras, caixa eletrônico, cartão de crédito, celulares, Mp3, *Iphone*, *Tablet*, etc. Ainda, a utilização das TIC, com computadores, em específico a *internet*, e seus desdobramentos – *Blogs*, *Fotoblog*, *Facebook*, *MSN*, entre outros *sites* de rede sociais - *softwares* dos mais diversos – fazem parte de modo geral do cotidiano dos sujeitos contemporâneo em variados espaços sociais, bem como no espaço educacional. Nesse contexto,

a educação é também afetada pela introdução dessas “tecnologias”¹⁴⁹ e é convocada a dar conta dessas mudanças, a partir de uma releitura de mundo.

Os estudantes utilizam esses dispositivos tecnológicos de várias maneiras, inclusive no processo de leitura e de aprendizagem, gravam aulas em seus celulares, para assistir depois e revisar, tiram fotografias dos conteúdos na lousa, pesquisam na *internet*, baixam textos, vídeo aulas, produzem textos diversos, constroem *Blog* e páginas nos sites de rede sociais, como o *Facebook*, para disseminar suas ideias. Vivem a experiência leitora e produtora de modo significativo.

Compreendemos que o processo de aquisição da competência leitora envolve o letramento que possibilita ao leitor desenvolver o conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, através da interação entre o leitor e o texto, na medida em que este atribui significado ao que lê, constituindo-se coautor do texto. Numa concepção ampliada, podemos integrar os hipertextos, textos em diferentes dispositivos e suportes, textos multimodais. Nesse viés, o letramento pode, assim, ser definido como o tratamento cognitivo de todos os textos do cotidiano, ou podemos falar em letramentos, a exemplo do letramento digital, que começou a se desenvolver nos anos 90,

[...] implica o domínio de um conjunto de competências com vista a favorecer nos utilizadores as potencialidades comunicativas das TIC; por exemplo, ser capaz de utilizar as TIC para a seleção de uma informação determinada, para a construção de um determinado saber e para o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo (Larose et al., in Desbiens et al., 2004). (Tradução nossa).

Nesse sentido, as reflexões sobre as TIC no desenvolvimento da competência leitora tem o propósito de possibilitar aproveitamento das potencialidades comunicativas e pedagógicas que estes dispositivos possuem, no sentido de potencializar a capacidade de leitura dos diversos tipos de textos, postos em diferentes suportes/dispositivos, com vista à construção e apropriação

¹⁴⁹ Nesta pesquisa, o termo Tecnologia será utilizado para tratar das tecnologias da informação e comunicação, a exemplo da *internet* e seus desdobramentos (*softwares*, *Orkut*, *MSN*, *Blog*, *sites* de busca, entre outros dispositivos).

do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e de competências comunicativas e relacionais.

Nesse contexto, a tarefa docente para contribuir na formação da competência leitora dos estudantes se constitui muito mais complexa. No sentido de que, a informação multimodal, apresentada de forma simultânea/hipertextual nas TIC, diferente do modelo sequencial (como no livro ou na sala de aula), exige um tratamento que considere a complexidade da leitura o que implica uma competência leitora mais ampliada e flexibilidade do leitor. Assim, para dar conta de ler de modo competente na Internet, no computador, nos dispositivos digitais, impõe-se que o leitor proeficiente.

SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O CONTEXTO ATUAL...

No setor educacional, as atuais discussões apontam para a necessidade de repensar o sistema educativo, na expectativa de que este se constitua, segundo Nóvoa (2009), em um novo espaço público para a educação. O que significa assumir uma nova função frente à complexidade da sociedade, reconhecendo os limites da educação na sua transformação política, porém, consciente de que é através da educação que podemos compreender segundo Freire (1986), as relações de poder estabelecidas, bem como preparar e participar de programas para mudar a sociedade. Para tal, “O professor tem que possuir certos saberes, mas, sobretudo tem que os compreender de modo a poder intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os” (NÓVOA, 2009, p.65).

Assim, “O novo’ espaço público da educação chama os professores a uma intervenção técnica, mas também a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto às comunidades locais.” (NOVÓIA, 2009, p.24). O que perpassa necessariamente pela urgência em investir em uma concepção de formação continuada de professores que promova conhecimentos teórico-práticos, favorecendo a realização de um trabalho qualificado, logo a sua intervenção no mundo, um processo formativo que contemple a pessoa do professor.

Desse modo na perspectiva de contribuir na mudança da prática, para que os professores possam formar leitores, o processo formativo não pode se esquivar de promover a formação leitora do sujeito professor, de forma que este assegure um grau relativo de autonomia, de criticidade, de capacidade

argumentativa, visando reunir condições para se posicionar na vida e no exercício da docência em um mundo cada vez mais complexo, constituído por uma multiplicidade de discursos.

Vale ressaltar que, a compreensão de um gênero advém por conta da necessidade das situações de interação social, os gêneros vão se moldando e se firmando nas atividades de comunicação humana à sua maneira, sem ser possível controlá-los e/ou determiná-los. Emergem de modo espontâneo no exercício do poder da linguagem - histórica e concreta em sua essência. Com a cibercultura cristalizada na sociedade contemporânea, outros gêneros passar a existir como transmutações de gêneros já existentes, - carta/e-mail; diário/blog; enciclopédia/Wikipédia – entre outros, impossibilitando uma tipificação ou classificação num gênero, por seu caráter de flexibilidade – especialmente os originários do uso das TIC nas relações de saber - os chamados “gêneros digitais” ou “emergentes”.

Nesse viés, explicita-se caráter do exercício de leitura como um ato social, por se constituir em uma forma de intervenção social através da linguagem. O desenvolvimento da competência leitora é uma habilidade que possibilita aos sujeitos interagirem, debatendo e participando ativamente dos acontecimentos que ocorrem no seu contexto e no contexto social.

Com o advento das TIC emergiram novas concepções de textos, de leitura, que premeiam a escola e a sociedade, com a diversidade dos dispositivos tecnológicos que inundaram o universo da leitura e promoveram uma reconfiguração da aprendizagem. Nessa perspectiva a prática pedagógica se redimensiona e provoca o educador a acompanhar essa evolução digital e ainda inseri-lo na prática pedagógica, tornando o ensino próximo da realidade do educando.

Assim, com o advento das TIC, à leitura entrelaçada pelos dispositivos digitais, ganha uma diversidade de tipos e gêneros textuais, a exemplo do internetês. O que nos faz refletir: Nesse viés, é válido questionar: Os cursos de formação continuada de professores contemplam em suas propostas curriculares a compreensão pelos professores das linguagens audiovisuais e informáticas, possibilitam a estes ter a capacidade para saber aprender, critério para situar e relacionar a informação e conhecimento básico para atribuir sentido a informação recebida e convertê-la em conhecimento pessoal, social e profissional? Em especial o curso de formação de leitores – Pró-Letramento e sua articulação com a formação leitora docente, considera o contexto supra

citado? Para que isso aconteça se faz mister que o professor desenvolva competência leitora apurada, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

PRÓ-LETRAMENTO E A FORMAÇÃO LEITORA...NO CONTEXTO DAS TIC

A implantação em 2008, do Pró-Letramento - área de linguagem, gerou uma grande expectativa por parte do corpo técnico da Secretaria Municipal de Educação no município de Feira de Santana – BA e dos professores que integram esta rede de ensino. Primeiro, por estarmos diante de uma proposta de curso que anuncia, desde a sua nomenclatura, a intenção em promover o letramento, em um momento em que a educação municipal tem na leitura o seu maior desafio a atingir, tendo em vista que os índices de desempenho dos nossos alunos não eram nada animadores.

Segundo, e não por último, por esse programa ter o diferencial de ter sido elaborado por instituições públicas de ensino superior, respaldadas nas discussões teóricas mais atualizadas sobre formação continuada de professores, onde a reflexão da prática é um importante princípio a considerar. Essas e tantas outras expectativas pareciam anunciar luzes no final do túnel, a esperança era de que esse curso colaborasse de forma efetiva na constituição de alunos e professores leitores.

CONTEXTUALIZANDO O PRÓ-LETRAMENTO: DA PROPOSTA GERAL A LOCAL

Em meados da década de 90, registra-se no Brasil um investimento acentuado destinado à formação continuada de professores na área de linguagem. São projetos e programas do governo federal através do Ministério da Educação-MEC, a exemplo Programa de Formação de Professores Alfabetizares-PROFA, GESTAR, o Pro-Letramento, dentre outros.

Como uma das políticas de formação, o programa de formação continuada de professores da educação básica, intitulado “Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um curso, na modalidade semipresencial, que prevê a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura,

escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental”. (Guia do Pro-Letramento/ BRASIL, 2012, p.1). Resultado da parceria entre Ministério da Educação e as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada pelo MEC em 2004,

A rede de formação pretendeu promover uma atuação articulada das redes públicas de ensino com os 20 centros de pesquisa e desenvolvimento da Educação Básica. Tendo como metas garantir o acesso a processos de formação continuada ajustados às necessidades, **desenvolver a ciência e as tecnologias aplicadas à Educação** e promover critérios de carreira docente, que valorizem o professor. O Curso Pro-Letramento integra uma das cinco áreas prioritárias de formação estabelecidas pela rede de formação, área de Alfabetização e Linguagem. Para tal, estabelece os seguintes objetivos:

[...] oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; • **propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente**; • desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; • contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; • desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino. (Guia do Pro-Letramento/ BRASIL-2012, p1)

O programa anuncia uma concepção de formação continuada como um processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente, essa opção trouxe o reconhecimento e a valorização dos saberes dos professores, de suas práticas e do cotidiano escolar.

Sob a coordenação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), do estado do Paraná, foram organizadas uma média de oito turmas do curso, envolvendo professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental 1, com duração de um ano. Ao almejamos mudanças, sabemos que a formação tem um importante papel nesse processo, no sentido de que os sujeitos entendam a realidade e possam intervir sobre ela, para a qual o desenvolvimento reflexão torna-se imprescindível. Essa constatação demonstra a fragilidade dessas políticas de formação de professores que costumam não assegurar na prática o que defende no discurso, conforme podemos observar no trecho abaixo extraído da proposta teórica do Pró-Letramento

Assim, a prática passa de mero campo de aplicação a campo de produção do conhecimento, à medida que a atividade profissional envolve aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado e os saberes construídos no fazer passam a ser objeto de valorização sistemática. **A formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes.** (BRASIL,2006,p.23)

Como ser coerente com o que está posto acima, quando a própria estrutura do programa não favorece, ou melhor, como favorecer a reflexão se no processo formativo os orientadores de estudo e professores cursistas do município não tem momentos entre si para falar sobre a suas práxis, para estabelecer intercâmbios de experiências, mediados por um formador. Uma concepção limitada de formação, tendo em vista que

[...] os conhecimentos são incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se inefetivos. (GATTI, 2013,p.191)

As ideias da autora na ajuda a refletir, avançar na busca de respostas, a indagação da orientadora de estudo entrevistada

Acho que as políticas de formação de professores no Brasil estão bem articuladas, agora o que eu quero descobrir é onde elas se desencontram que não conseguimos os resultados desejados, no espaço escolar, na dinâmica da escola, enfim os professores não conseguem replicar na sala de aula com os alunos o que aprendem no curso. (Orientadora de Estudo, Entrevista 2015).

Assim, a escolha sobre o modelo de caracterização da proposta de formação, deve ser criteriosamente pensada por todos os envolvidos, e, sobretudo, envolver os professores, valorizando a sua heterogeneidade, se o que se pretende é a realização de percursos formativos que favoreçam o seu desenvolvimento e valorização profissional. Para que de fato as propostas formativas possam trazer impactos, no sentido de transformar as práticas docentes de modo qualitativo, estas devem levar em consideração as condições dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Para tanto, a reflexão deve ser uma constante no processo formativo. A reflexão sobre a prática, sobre si mesmo deve ser uma estratégia na formação docente, que possibilite aos professores desenvolver as ações que mais se

coadunam com as suas necessidades de aprendizagem, apontando para a necessidade de construir “uma visão dos professores como profissionais reflexivos, que rompa com determinações estritas ao nível de regulação da atividade docente e supere uma relação linear (e unívoca) entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares.” (NÓVOA, 2006, p.37) Em detrimento de submeter o trabalho docente ao controle de técnicos que pensam para que os professores executem. É nessa esfera de entendimento que nos voltamos para compreender as discussões, percepções e impactos dos conhecimentos trabalhados e construídos na formação do Pró-Letramento, tendo em vista a formação leitora do professor. Na visão da professora Margarida (Entrevista 2015),

No curso Pró-letramento discutimos bastante necessidade de alfabetizar letrando, não bastava só alfabetizar, o aluno precisava ser letrado. Para isso, precisávamos colocar esse aluno em contato com a diversidade de leitura, assim fomos ampliando esse universo da questão da leitura com os alunos, com os diversos textos que se apresentam no nosso dia a dia. **Hoje compreendo que o professor tem um papel fundamental na formação do aluno leitor, que o aluno precisa nos ver lendo para que ele compreenda como ler, qual o valor que a leitura tem.** Que a leitura pode lhe dar outro conhecimento de mundo, conhecer outros lugares. Realmente como dizia minha coordenadora, nós professores somos referência de leitores para os nossos alunos, consigo compreender bem melhor isso. (PROFESSORA MARGARIDA, entrevista 2012)

As palavras de Margarida são bastante reveladoras no que diz respeito aos impactos do curso Pró-Letramento na sua prática, o curso favoreceu uma mudança de concepção sobre o trabalho de leitura desenvolvido até então pela professora, despertando-a sobre a importância e o seu papel na formação de sujeitos leitores. Contudo ao ser indagada sobre as reflexões sobre as TIC e a leitura, a referida professora destaca que “as reflexões sobre o universo de leitura focavam-se apenas nas tipologias tradicionais, as reflexões sobre as implicações das TIC na linguagem escrita e na competência leitora não fizeram parte das discussões no processo formativo” (MARGARIDA, entrevista 2012). Vale destacar que o Programa tem como uma de suas metas **desenvolver a ciência e as tecnologias aplicadas à Educação**, contudo a partir das falas das professoras podemos inferir que esta meta não foi desenvolvida.

Nesse sentido o depoimento de Girassol nos aponta importantes reflexões sobre a necessidade de assegurar os conhecimentos que favoreçam a

pessoa do professor atuar de modo contextualizado, considerando o uso social da leitura nos mais diversos contextos sociais.

Eu acho que se fosse fazer o curso de formação, como o Pró-Letramento, agora eu faria uma sugestão. Como eles trabalham muito com o foco em sala de aula, a gente precisa também de uma base fora dela, pra gente trabalhar com textos de uso social, com os novos suportes textuais. **Acrescentaria leituras direcionadas a formação leitora do professor, porque depois que deixamos a academia, deixamos muito de lado as leituras, até porque a gente foca muito no trabalho, leituras de textos literários, científicas, uso do hipertexto, uso das TIC na linguagem escrita.** Professor sente falta disso, os alunos sabem usar esses dispositivos e nós temos dificuldades. (PROFESSORA GIRASSOL, Entrevista 2015).

Nessa perspectiva, para favorecer maiores trocas de experiências, informações e conhecimentos destaca-se a relevância do curso Pró-Letramento, assim como os demais cursos de formação continuada de professores, assegurem novos espaços de ensino e de aprendizagem via rede mundial de computadores. A utilização das TIC, tendo em vista a importância destes na descoberta de significados, na criação de elos, na elaboração de novas sínteses, dentre outros de modo hipertextual proposicional.

CONSIDERAÇÕES IN...CONCLUSIVAS....

Todo processo investigativo nos leva, indubitavelmente, a reconstrução de conceitos, palavras; a reinterpretação dos sentidos que foram atribuídos ao objeto ao longo de toda a trajetória. Assim, como os sentidos das palavras nunca se esgotam, do mesmo modo o processo de investigação do objeto, está sempre inacabado, sustentado no princípio da provisoriedade.

Como resultado provisório da nossa investigação, ficou a percepção de que os dispositivos digitais, sobretudo a *Internet*, provocam a Escola abertura às outras formas de ler – formar leitores – bem como a outros espaços para além dos muros da escola – os estudantes podem ‘sair da sala’, visitar bibliotecas, museus, jardins, cidades, países no mundo. Para que esse potencial possa ser desenvolvido os professores precisam possuir o letramento digital, para tanto os cursos de formação necessitam incluir em suas pautas a reflexão sobre as implicações das TIC na linguagem.

Desse modo, os processos de ensinagem e aprendizagem têm lugar num contexto social, ao qual nos encontramos hoje, e que dispomos de diversos dispositivos tecnológicos, que podem contribuir significativamente para os desenvolvimentos das competências e habilidades de aprendizagem em todas as áreas, no caso das competências de leitura e escrita, as TIC provocaram, entre outras coisas, diversas formas de ler e escrever – letramento.

Apesar de o Pró-Letramento apresentar lacunas, sobre as questões supra citadas, foi possível identificar as contribuições deste para a prática docente, algo bastante presente nas suas narrativas, no sentido de despertar os professores para a importância de romper com paradigmas tradicionais de ensino da língua, para lançar mão de uma prática educativa na área de linguagem que concebe a língua, como sistema que depende da interlocução e da ação linguística entre sujeitos. A todo o momento, as professoras entrevistadas relatam atividades desenvolvidas em sala de aula, tendo como referência o curso, superando a visão de atribuir apenas um sentido ao ato de ler, destacando a importância de construir sentidos com o leitor, o que tentam assegurar com base em conhecimentos prévios que já têm sobre leitura e ou que buscaram construir de forma paralela à realização do curso Pró-Letramento.

A ausência de reflexão sobre as implicações da TIC no desenvolvimento da competência leitora no curso Pró-Letramento, evidenciado nas falas das professoras, nos leva a atribuir esta questão como uma lacuna que precisa ser preenchida no sentido de que os docentes possam se apropriar, e saibam utilizar das potencialidades que os dispositivos digitais trazem para a comunicação na sala de aula e para as aprendizagens, permitindo, aos estudantes visitar ‘outros espaços’, ler outros textos, escrever e divulgar os seus textos, comunica-se com outros estudantes, dos mais diversos lugares.

Nesse sentido, esta investigação aponta para a necessidade de mudanças nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores, na expectativa de que estes currículos se adaptem ao contexto social e às reais necessidades e interesses dos professores, articulando-as à concepção de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Guia Geral*. Brasília/DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica. Guia Geral da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*. Brasília, 2006.

DESBIENS, J.-F., Gardin, J.-F. & Martin, D. (2004). *Intégrer les TIC dans l'activité enseignante: Quelle formation? Quels savoirs? Quelle pédagogie?* Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1995

GATTI, Bernadete A. *Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil (XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2013)*.

LIMA Jr. O dinamismo do sujeito na ciência. In. LIMA JR. Arnaud Soares de. *Educação e contemporaneidade*. Eduneb, Salvador/Bahia, 2012.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2006.

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

RAMAL, Andrea Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- CVII -**(RE) MODELANDO O DESENHO NO CURRÍCULO:
UMA EXPERIÊNCIA COM A ABORDAGEM
METODOLÓGICA “DESIGN THINKING”.**

Solange Maria de Souza Moura. IFBA/Salvador (BRA)

Ana Paula dos Anjos Cordeiro Soares. IFBA/Salvador (BRA)

Eloísa Santos Pinto. IFBA/Salvador (BRA)

Igor Alcântara de Souza Silva. IFBA/Salvador (BRA)

INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo é refletir sobre os aspectos formativos do Desenho no currículo dos cursos técnico e superior do IFBA, a partir dos resultados preliminares da experiência com a abordagem metodológica “*Design Thinking*” no processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa-ação foi realizada ao longo de um semestre letivo no componente curricular Desenho Mecânico, com estudantes do Curso Técnico Integrado de Mecânica¹⁵⁰ e do Curso Superior de Engenharia Industrial Mecânica¹⁵¹ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA/Campus Salvador.

O texto segue assim estruturado: Pensando a Forma - Aspectos Formativos do Desenho no Currículo; A Construção da Forma – O “*Design Thinking*” como Abordagem Metodológica no Processo Ensino-Aprendizagem; e Evidências de uma Forma - Considerações Finais.

¹⁵⁰ Pesquisa-ação realizada pela Prof^ª. Ma. Ana Paula Cordeiro, com o auxílio do Estagiário Igor Alcântara, na turma 6822 em 2014.2.

¹⁵¹ Pesquisa-ação realizada pela Prof^ª. Eloisa Pinto, na turma 01 em 2013.2.

Para a reflexão dos aspectos formativos buscamos elucidar o caráter de dialogismo inerente ao Desenho enquanto linguagem. A importância desse caráter na formação humana nos conduziu a um diálogo epistemológico que reuniu o Desenho e a Educação em uma perspectiva contemporânea crítica, intervencionista e sistêmica.

As consonâncias entre os aspectos formativos do Desenho, evidenciados no seu caráter integrador e projetual, e os pressupostos da Educação, que fundamentam esse artigo, são descritas através da abordagem metodológica “*Design Thinking*” e suas respectivas etapas realizadas nas aulas de Desenho Técnico Mecânico.

PENSANDO A FORMA: ASPECTOS FORMATIVOS DO DESENHO NO CURRÍCULO

O ponto de partida para refletirmos os aspectos formativos do Desenho no currículo é constituído, sobretudo, pela compreensão que temos sobre Educação e que, por conseguinte, vão desenhar nossos atos pedagógicos. Esses se ancoram nos seguintes pressupostos filosóficos: a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2005); o conhecimento envolve um processo de (re) construção (DEMO, 2014); e, o processo ensino-aprendizagem visto na sua complexidade, o que significa dizer, na origem do termo complexo, ensinar e “aprender o que está tecido junto” (MORIN, 2004).

A possibilidade de intervenção em uma dada realidade coloca o processo ensino-aprendizagem em consonância com as metodologias ativas (construtivistas). Aqui temos duas implicações que é o estudante como protagonista de seus processos de aprendizagens; e, os atos pedagógicos concebidos dentro de princípios da pesquisa – na indagação e (re) construção da realidade.

No caso específico da pesquisa-ação aqui refletida, a abordagem metodológica baseada no *Design Thinking* procurou uma aplicabilidade para os conteúdos do componente curricular Desenho Mecânico em propostas de (re) criação de um produto (peça), gestado a partir de uma situação problema e que leva em conta também o contexto social, antropológico e histórico, no qual o produto é parte integrante.

Demo (2014) toma a ideia de uma intervenção do sujeito sobre o objeto, defendendo o caráter construtivo do conhecimento em detrimento do

instrucionismo. O processo ensino-aprendizagem é, então, um processo de reconstrução que envolve produção de conhecimento e de pesquisa (princípio científico e educativo), em que teoria e prática coexistem e se retroalimentam.

No que se refere a nossa ancoragem com a teoria da complexidade, partimos do entendimento de que vivemos um momento de mudança de paradigma, que requer uma mudança de percepção na forma de compreensão da realidade, a partir da interdependência dos fenômenos (Capra 2002). Nesse sentido, a construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem compreende a totalidade de quem o produz e sobre o que é produzido como um fenômeno interligado, envolvendo estudantes, professor, planejamento, currículo, projetos, sala de aula, conteúdos e sociedade.

Ressaltamos que a educação contemporânea precisa empreender transformações que superem concepções do paradigma dominante de nossa cultura ocidental, que reduziu os campos de conhecimentos à abstração e recortes em partes cada vez menores.

Estamos vivendo um verdadeiro ataque às lógicas disciplinares que secularmente organizam os *currícula*. Já está claro o quanto a perspectiva disciplinar fragmentou o currículo, bem como organizou nossa maneira de perspectivar o mundo, de forma predominantemente antinômica, bipolar, portanto. Aprendemos a olhar a realidade em muito por essa lógica, separamos muitas vezes o inseparável, porque a disciplina nos ensinou assim. (MACEDO, 2011, p. 48).

A complexa organização de um currículo se sustenta sobre bases histórica e político-pedagógica. Se tomarmos o currículo, de acordo com Macedo (2011), no conjunto de conhecimentos ditos formativos e tentarmos superar a lógica cartesiana, colocamos como questionamento: o que elegemos como formativo no currículo de Desenho?

Para refletir a inquietação, com base nos pressupostos da Educação apresentados, apontamos dois aspectos formativos do Desenho no currículo: o seu caráter integrador e projetual enquanto linguagem.

A linguagem do Desenho tem como característica o dialogismo, por se instaurar na constante comunicação com o outro, através de seus signos e símbolos que produzem significados. Na perspectiva mais específica do Desenho Técnico, esses significados devem ser claros e precisos, sem ambiguidades interpretativas para o leitor. No entanto, contraditoriamente, uma peça ao ser produzida, torna-se um artefato cultural, ou seja, não possui um significado fixo,

depende da expressão da sua materialidade e das experiências dos sujeitos (Cardoso, 2012).

Considerando o Desenho Técnico na perspectiva de quem o projeta, essa é uma ação intencional e produzida dentro de uma realidade concreta – uso, duração, entorno. Assim, o dialogismo da linguagem do Desenho torna-se um pensar sistêmico.

É nesse ponto que queremos fazer convergir à relevância formativa do desenho no currículo como uma linguagem potencialmente integradora, afirmando, ainda, o ato pedagógico como dinamizador do currículo.

Os atos pedagógicos que têm mediado, historicamente, os conteúdos do Desenho Técnico, são, na sua maioria, constituídos em processos instrucionistas e abstratos - técnicas de representações gráficas passadas e aplicadas sobre peças sem qualquer diálogo com o contexto mais amplo, bem como com os sujeitos que as criam e as manipulam. O Desenho pode integrar à representação gráfica os contextos que dialogam com essa representação.

No currículo do curso superior de Engenharia Industrial Mecânica do IFBA, cita-se entre outros objetivos, a formação do engenheiro para atuar no “desenvolvimento de métodos e processos e controle da produção com ênfase na área de projetos de construção de máquinas ou produção mecânica” (documento IFBA)¹⁵²: Soma-se ao objetivo na formação, um perfil de profissional com posturas e valores éticos, senso crítico e habilidades múltiplas.

Como o componente Desenho Técnico e, mais especificamente, o Desenho Mecânico é visualizado a partir dessa matriz curricular?

Os conhecimentos do Desenho Técnico desenvolvem competências e habilidades de visualização espacial e de leitura e de interpretação da linguagem projetual, que são pré-requisitos para o desempenho da atividade profissional. Isso já o potencializa no seu caráter integrador.

A escolha de uma abordagem metodológica implica considerar o comprometimento da formatividade do Desenho no currículo, os pré-requisitos estabelecidos, o objetivo e as posturas e habilidades almejadas no perfil do

¹⁵² <http://www.ifba.edu.br/ensino/superior/engmecanica.htm>

profissional egresso do curso. A escolha está em consonância à concepção que temos de currículo, no seu sentido político-pedagógico, e o comprometimento citado revela o caráter integrador do Desenho no seu dialogismo.

Destacamos ainda que o dialogismo na linguagem do Desenho abre perspectivas para pensarmos sobre seus alcances na formação humana, entre eles citamos: o desenvolvimento da inteligência espacial-visual, concebida por Gardner¹⁵³ (1994); e, nas formas de comunicação do ser humano com o mundo. Comunicação tecida desde os projetos registrados nas pinturas rupestres, considerados, nesse artigo, como uma antevisão do que deveria ser realizado para dominar uma natureza (realidade) desconhecida e nas elaborações formais – design – das primeiras tecnologias dos instrumentos produzidos. Aqui, pontuamos o aspecto formativo do Desenho no seu caráter projetual, como linguagem instituída e constituída na relação entre o ser humano e o mundo, ao longo da sua história.

Para potencializar o caráter projetual do Desenho dialogamos, no processo ensino-aprendizagem, com a área de conhecimento do Design, através de uma de suas abordagens metodológicas, já que essa área respalda a nossa compreensão acerca da Educação.

O Design parte do princípio da solução de um problema frente a uma realidade concreta. Acrescente-se a isso, o fato de ter no Design uma grande contribuição para “equacionar os desafios do nosso mundo complexo [...]”, concordando com Cardoso (2012): “Poucas áreas estão habituadas a considerar os problemas de modo tão integrado e comunicante” (2012, p. 243). A pesquisa desenvolvida nas salas de aulas de duas turmas, superior e técnico do IFBA, nos conduz para inscrever o Desenho e o Design como sendo as áreas citadas por Cardoso.

¹⁵³ Gardner apresenta a inteligência espacial na capacidade perceptiva do mundo visual e espacial de maneira precisa. Essa inteligência se constitui nas habilidades para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial.

A CONSTRUÇÃO DA FORMA: O “DESIGN THINKING” COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A abordagem metodológica “Design Thinking”¹⁵⁴, adotada por profissionais e organizações da área de negócios, da engenharia e do design contemporâneo, visa solucionar problemas de modo inovador, priorizando o trabalho colaborativo em equipes multidisciplinares. Além disso, propõe um olhar mais empático na perspectiva de gerar resultados que sejam mais desejáveis, financeiramente viáveis e tecnicamente possíveis de serem transformados em realidade.

Traduzido para o português, o termo “*Design Thinking*” significa “Pensamento de Design” e está relacionado à aquisição de informações, análise de conhecimento e propostas de soluções.

Entendemos que o *Design* é uma atividade científica de projetar, que integra diversas áreas do conhecimento e estabelece relações múltiplas para a solução de problemas que envolvem a produção de sistemas de produtos ou serviços, cujo objetivo final é atender às necessidades dos seres humanos (Niemeyer, 2000).

O “*Design Thinking*” é uma abordagem metodológica que se subdivide em três, cinco ou até sete etapas. Esta pesquisa-ação está referenciada em autores que trabalham tal metodologia de modo mais simplificado, em três grandes etapas (VIANNA et al., 2011): Imersão, Ideação e Prototipagem ou Prototipação, o que estaria de acordo com o nosso tempo pedagógico.

A etapa de Imersão corresponde ao que em outras metodologias é chamada de etapa Informacional ou Coleta de Dados. Nesta fase é identificada a necessidade ou oportunidade de projeto e realizada toda a pesquisa em torno do tema (problema). De posse dos conhecimentos obtidos nesta etapa é que passamos a etapa denominada Ideação, que corresponde a também denominada

¹⁵⁴ Foi popularizada pela IDEO, empresa americana de design e inovação, situada na região do Vale do Silício (Califórnia), que abriga grande parte das empresas de tecnologia mais inovadoras do mundo, a exemplo da HP e Google.

etapa Conceitual. Nesta fase são gerados os primeiros croquis e surgem as opções de solução para a necessidade ou oportunidade identificada na etapa anterior. A terceira e última etapa, chamada Prototipagem ou Prototipação, é a etapa onde se inicia a materialização da solução escolhida para daí se iniciarem os testes. Vale salientar que os conhecimentos construídos nestas etapas podem ser revisitados a qualquer tempo e os erros identificados no decorrer do processo propiciam (re) aprendizagens.

A vivência das etapas acima descritas com as turmas do componente curricular Desenho Mecânico, nos cursos técnico e superior, foram estruturantes do processo ensino-aprendizagem do Desenho aplicado ao projeto de sistemas de produtos ou serviços.

Imersão

A ideia de imersão está associada a um mergulho. Momento em que o estudante se deixa contaminar pelo seu objeto de estudo, coletando dados e conhecendo-o. De acordo com VIANNA et al (2011), o levantamento de dados, obtidos por diferentes técnicas de pesquisa, fornecem insumos para a análise e síntese das informações que ajudarão na compreensão do problema e na obtenção de soluções.

Na experiência com a turma do curso técnico Integrado de Mecânica, considerando a maturidade dos estudantes e o tempo pedagógico, optamos por indicar o tema “Elementos de Máquinas”. Cada equipe, composta por três ou quatro alunos, sorteou um elemento de máquina e buscou investigar o seu funcionamento para daí responder questões como: O que é? Para que serve? Qual material o constitui? Qual o processo de fabricação utilizado? Existem similares no mercado?... Tais questões tinham como objetivo o conhecimento sobre determinado elemento para que os estudantes apontassem algum problema e propusessem soluções em termos de desenho industrial (forma plástica do objeto).

Já com a turma de Engenharia Mecânica, o tema para a realização da atividade foi de livre escolha. Cada equipe procurou identificar uma necessidade do cotidiano e estudá-la com o objetivo de conhecer o seu contexto para daí propor alternativas de solução, a exemplo da equipe que investigou sobre o transporte e acomodação de refeições pelos clientes em restaurantes e praças de alimentação (as “bandejas”). Eles identificaram que a superfície de acomodação

de pratos e copos nestas bandejas não oferece segurança, fazendo com que os mesmos deslizem pela superfície, ocasionando derramamento de alimentos na hora do transporte até a mesa. A solução proposta (Figura 2) foi criar uma espécie de relevo para a acomodação de pratos e copos sem perder a característica de ser empilhável.

Ideação

A fase da Ideação é a etapa da criatividade. Técnicas como *Brainstorming*¹⁵⁵, PNI¹⁵⁶, entre outras, são utilizadas como recursos para estimular o pensamento criativo. É o período em que as ideias são geradas e as mais inovadoras e viáveis são separadas como propostas de solução para o problema. Neste momento, de posse das informações obtidas na etapa de imersão apresentadas em sala de aula, ambas as turmas, após a utilização das técnicas de criatividade, iniciaram os primeiros croquis e esboçaram as alternativas de solução para as temáticas em questão.

É importante ressaltar que nesta etapa, além da abordagem sobre as técnicas de criatividade (*Brainstorming*, PNI, etc.) que se encontram à disposição, foi realizada uma discussão com os estudantes sobre a importância do repertório cultural (músicas ouvidas, filmes assistidos, exposições visitadas, experiências vivenciadas...) como fonte de inspiração na busca por soluções criativas e inovadoras.

Prototipagem

Aqui as alternativas preliminares são apresentadas e a alternativa de solução eleita é desenvolvida, testada, corrigida e validada. Os estudantes aplicaram os conteúdos específicos do componente curricular Desenho

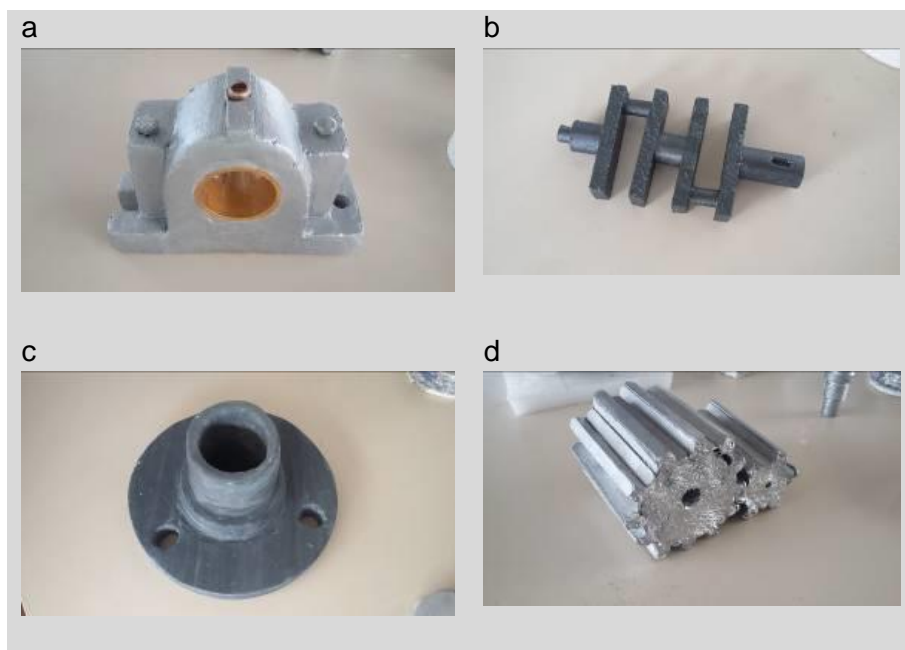
¹⁵⁵ Técnica de criatividade onde os participantes citam livremente suas ideias. É também conhecida como “tempestade de ideias”.

¹⁵⁶ Técnica de criatividade que parte da análise de similares existentes no mercado apontando o que estes têm de Positivo (P), Negativo (N) e Interessante (I) que possam servir de inspiração e alerta para a proposição de novas soluções.

Mecânico, como perspectivas, vistas ortográficas, cortes e representações específicas de elementos de máquinas na construção de conhecimentos em torno do fazer projetual. Foram desenvolvidos os desenhos técnicos em formato A3 (perspectivas isométricas e projeções ortográficas), além de modelos físicos e virtuais.

Na turma do curso técnico, após as representações dos desenhos técnicos em pranchas no formato A3, com os instrumentos convencionais de desenho, partimos para a construção de modelos físicos chamados de modelos volumétricos ou *mock-ups* (Figura 1). Para tal foi realizada uma aula sobre técnicas de construção de maquetes e modelos (materiais e procedimentos).

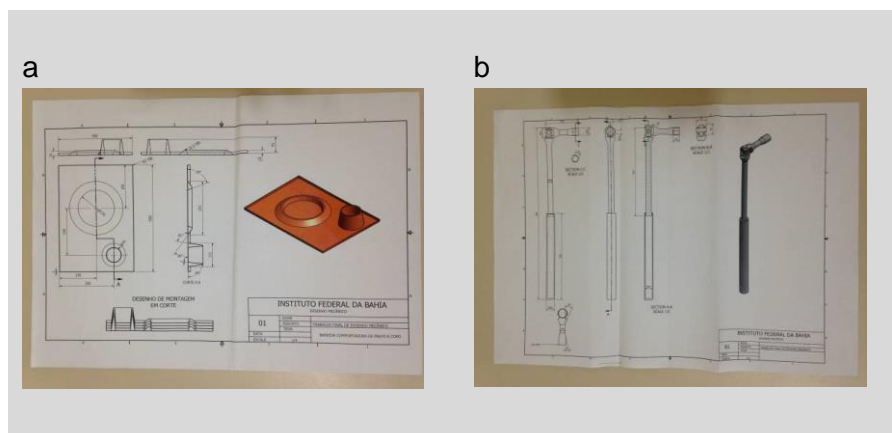
Figura 1: Modelos físicos (*mock-ups*) desenvolvidos por alunos do curso técnico - (a) Mancal Fixo, (b) Virabrequim, (c) Mancal Fixo, (d) Engrenagens.



A turma do curso superior desenvolveu modelos virtuais utilizando o *Solidworks*, um software CAD de modelagem tridimensional parametrizada, com o auxílio de um professor da área de mecânica. Os desenhos técnicos no formato

A3 foram gerados automaticamente pelo software, sendo o resultado final do trabalho (Figura 2).

Figura 2: Modelos Virtuais e Desenhos Técnicos desenvolvidos por alunos do curso superior – (a) Bandeja para transporte de alimentos, (b) Chave de roda.



Nas duas turmas, esta etapa culminou com a apresentação geral dos trabalhos das equipes, momento de retrospectiva, de expôr todo o caminho percorrido até a solução encontrada para o tema (problema) estudado. Além disso, a turma do curso técnico ainda realizou uma exposição dos trabalhos para toda a comunidade estudantil na praça central do campus do Instituto.

EVIDÊNCIAS DE UMA FORMA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao sugerirmos refletir sobre os aspectos formativos do Desenho no currículo dos cursos técnico e superior do Instituto Federal da Bahia, evidenciamos, simultaneamente, seu aspecto integrador e projetual construídos na experiência com a abordagem metodológica “*Design Thinking*”.

O aspecto integrador do Desenho fica evidenciado na medida em que para a realização destas atividades foram utilizados conhecimentos diversos na busca da solução de um problema seja da vida cotidiana ou do cotidiano industrial.

O aspecto projetual do Desenho e suas implicações na formação humana se apresentam em todo processo de vivência com a metodologia e nas

unidades que antecedem, vinculando pensamento e ação ao imbrincar-se com a ideia de reconstrução do conhecimento pela pesquisa/projeto objectual.

Vale ressaltar que ao final de cada etapa de trabalho e na apresentação final, quando fazíamos o momento de avaliação desta prática com os estudantes, os depoimentos sobre a experiência de construir conhecimentos em torno do Desenho Técnico por meio desta estratégia do “*Design Thinking*” eram os mais positivos. Muitos destes estudantes relataram que com esta atividade conseguiram perceber que a atividade projetual é algo dinâmico e de muita responsabilidade, além de aprender um conteúdo que muitas vezes é ensinado de maneira tão “instrucionista”. No caso da turma do curso técnico, ainda hoje este *feedback* é recebido. A grande maioria dos estudantes está no quarto ano do curso e relata que ainda hoje utiliza muito do que foi vivenciado no segundo ano com a unidade curricular Desenho Mecânico em disciplinas como Fabricação Industrial, por exemplo.

Os atos pedagógicos ancorados na perspectiva de uma educação crítica, intervencionista e sistêmica, e modelados pela metodologia do “*Design Thinking*”, posicionam o estudante como construtor do seu conhecimento. Quantos conhecimentos foram revolvidos nos objetos estudados e projetados que nasceram de uma realidade concreta e foram modificados, podendo ser devolvido a ela como uma forma de intervenção no mundo.

Os aspectos formadores do Desenho pulsam na sua própria epistemologia e as abordagens metodológicas dos diferentes currículos precisam dar o humus para essa existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida*. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

CARDOSO, Rafael. *Design para um mundo complexo*. São Paulo: CosacNaif, 2012.

DEMO, Pedro. *Metodologia do Conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre, Ed Artes Médicas Sul, 1994.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: educação, currículo e avaliação*: Pedagogia. BA: EDITUS, 2011. Acesso abril de 2012. Disponível em:
<http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/curriculo/modulo-curriculo.pdf>

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. Trad. Catarina Eleonora e Jeane Sawaya. 9 ed- São Paulo: Cortez Brasília, DF: UNESCO, 2004.

NIEMEYER, Lucy. *Design no Brasil: origens e instalações*. Rio de Janeiro: 2AB, 2000.

VIANNA, Maurício et al. *Design Thinking – Inovação em Negócios*. MJV Technology & Innovation, 2011.

- CVIII -**INTERFACES ENTRE O CURRÍCULO E A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFAL: A
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E SUAS
NARRATIVAS**

Stephanie Silva Weigel Gomes- IFAL (Brasil)

Regina Maria de Oliveira Brasileiro- IFAL (Brasil)

Elisabete Duarte de Oliveira- IFAL (Brasil)

INTRODUÇÃO

A inquietação dessa investigação perpassa pela discussão da relação existente entre o currículo presente na formação dos professores dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, com a construção da identidade profissional desses sujeitos.

Como percurso metodológico nos apoiamos na pesquisa qualitativa nos debruçando sobre a produção dos dados como um processo e não um produto, utilizando a entrevista como técnica para registramos as narrativas dos sujeitos, sendo investigados 30% dos professores do eixo específico dos cursos de Licenciatura em Matemática, Química, Ciências Biológicas e Letras do IFAL-Campus Maceió.

Os professores, ao ingressarem nos Institutos Federais, devem estar aptos para lecionar em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados, desde a educação básica (ensino médio integrado e ensino técnico) até o ensino superior (graduação: cursos tecnológicos, licenciaturas e bacharelados e pós-graduação: cursos de especialização, mestrado e doutorado), perpassando ainda pelas modalidades de ensino da educação profissional e da educação de jovens e adultos.

Compreendemos que esse professor se torna polivalente, traduzindo uma identidade profissional indefinida.

A polivalência é uma característica do novo modelo de produção, mais flexível e informatizado, que surge para substituir o taylorismo/fordismo. O aspecto mais relevante deste novo modelo de organização do trabalho é a exigência de o trabalhador desempenhar várias tarefas ou funções dentro do local de trabalho (SANTOS, PIZZI, 2007, p.162).

A formação desse professor precisa atender as exigências da sua instituição de ensino, cumprindo com a sua carga horária nos níveis e modalidades de ensino determinados pela sua coordenação, além de desempenhar atividades de pesquisa, extensão e gestão.

Essa situação faz com que o trabalho desse docente não possua uma identidade própria, tendo ele que reorganizar a sua prática educativa para atender a toda essa diversidade educacional, que requer estudos e metodologias próprias para cada nível e modalidade de ensino.

Entretanto, observaremos, nesse estudo, que a formação inicial, especificamente as Licenciaturas nas áreas das ciências exatas, para a profissão docente não atende a diversidade que desafia a atuação desses professores, comprometendo a consolidação de uma identidade docente. Compreendemos que essas Licenciaturas ainda apresentam um currículo que tem como referência os cursos de bacharelados, em que a primazia da formação está centrada no domínio dos conhecimentos específicos das áreas.

Os Institutos devem promover espaços de formação continuada que minimizem as lacunas da formação inicial de seus professores, ao tempo que devem propor uma nova proposta curricular aos cursos de Licenciatura que são ofertados.

Essa nova perspectiva de formação de professores é desafiadora, pois grande parte do corpo docente é formada por professores que só estão acostumados em formar técnicos, preparando os alunos para atender as demandas do mercado de trabalho. A vantagem da criação dos cursos de Licenciatura criados nos Institutos Federais, além de ensino superior, há o ensino médio que proporciona um diferencial para o futuro professor, uma vez que o local onde ele estuda serve diariamente como área de observação e prática para o que será seu real campo de atuação, o aproximando da realidade do que é ser professor e das práticas de sala de aula.

Por esse motivo é necessário que os professores dos Institutos Federais estejam motivados a se prepararem para tal perspectiva, dispostos a conhecer

novos tipos de metodologias através de cursos de formação continuada que atendam a essa novam demanda formativa.

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO IFAL REVELADOS NAS NARRATIVAS DOCENTES

A partir dos estudos da Nova Sociologia da Educação – NSE, que trouxe ao campo do currículo um viés mais crítico é que podemos compreender outras possibilidades de abordagens do conhecimento escolar e acadêmico nos cursos de Formação de Professores.

É notória a existência de uma tendência tradicional e tecnicista, formadas por um currículo igualmente tradicional (SILVA, 2005), nos discursos e práticas de professores que atuam em Instituições de origem e de desenvolvimento de Ensino Técnico. E nesse sentido há, tanto nos processos curriculares da formação inicial desses professores quanto nos processos que permeiam as suas práticas docentes, uma centralidade no conhecimento formal e na cultura erudita que tentam desconsiderar outros elementos presentes nessa formação que dizem respeito às dimensões: política, social, afetiva. Entretanto, essa é uma concepção válida quando tratamos e entendemos o currículo como tradicional. O currículo crítico é “[...] eminentemente um campo de políticas culturais, terreno de diferentes saberes, capaz de contribuir na formação de identidades individuais e sociais” (LOPES, 1999, p. 18)

Defendemos ser este um dos principais dilemas para os professores, sujeitos dessa pesquisa. Superar o dogma de uma formação inicial cujo conhecimento formal e cultura erudita são privilegiados e com isso validar o conhecimento das áreas específicas em detrimento do conhecimento que pode ser construído na interação entre sujeitos e realidades diversas. E que, mesmo em meio a essa formação dogmática, esse currículo outro, não formal, de outras culturas emerge. Isso porque “não existe nenhum currículo neutro e imparcial, nem tampouco um conhecimento escolar absoluto e imutável.” (LOPES, 1999, p. 18)

Podemos observar a preocupação com o estigma da valorização de um conhecimento absoluto na fala que segue:

É um desafio tão grande ser professor do ensino superior e da matemática principalmente, porque infelizmente o nosso estado ele não valoriza a profissão do professor, na área da matemática existe a dificuldade do ensino da matemática porque é a ciência, é a disciplina difícil que as pessoas colocam na

cabeça. É complicado demais, você tentar passar para o outro que a matemática não é esse bicho de 7 cabeças é extremamente complicado, engraçado que todo ser humano tem seus gostos, então você gosta de rock, por exemplo, eu gosto de forró, então é muito complicado eu passar pra você que o forró é melhor que o rock, é tão complicado porque você já tem o seu gosto né, aí é um desafio muito grande porque a pessoa já tem na cabeça que a matemática é difícil e você tem que brigar com isso também, com essa dificuldade que a pessoa tem de achar que a matemática é difícil (P11, 31 anos).

Compreendemos que a concepção da superioridade dos conhecimentos matemáticos, ou mesmo de qualquer outra área, deve ser superado. As produções curriculares, também presentes nas práticas cotidianas, demonstram que os conhecimentos podem ser reelaborados diante das necessidades emergentes e, principalmente, como resultado das interações entre os sujeitos.

Nesse sentido, recorremos a Marinho (2015, p.71) para defender a importância da formação contínua dos professores como possibilidade para o enfrentamento das preocupações apresentadas na fala do docente. “[...] a formação contínua de professores assumem um papel importante para a ressignificação da crise de identidade profissional docente”.

Percebemos que os docentes dos cursos de Licenciatura necessitam estar em processos de aprendizagem contínuos que auxiliem tanto em suas áreas específicas de ensino, quanto em suas práticas, para que os mesmos consigam alcançar as melhores maneiras de formar um professor, compreenderem que os saberes levados as salas de aulas configuram-se também como conhecimentos que contribuem para formação dos estudantes, bem como para o repensar de conhecimentos já existentes. Por esse motivo os docentes foram questionados a respeito dos possíveis cursos de formação continuada realizados por eles, para saber se estes proporcionaram melhoria em suas práticas pedagógicas enquanto professores das Licenciaturas:

Com certeza, muito. Porque quando a gente vai passar pra o outro a importância de formação de professores buscando novas tecnologias, eu como formador preciso buscar essas técnicas, essas tecnologias pra poder passar pra o aluno e aí conseqüentemente eu me qualifico também, então é muito bacana por conta disso (P11, 31 anos).

A fala do professor revela a percepção que esses sujeitos têm acerca da formação continuada enquanto espaços de aquisição de “novas tecnologias”. Observamos a presença fortemente marcada pelo currículo tecnicista, em que o método deve garantir o ensino (SILVA, 2005). Esse currículo contribuiu para a

formação inicial desse sujeito e seus traços delineiam sua identidade profissional. Entretanto, os docentes reconhecem a necessidade de participar de cursos de formação continuada, alguns destes cursos, segundo os próprios docentes são ofertados pela própria instituição de ensino, visto que o IFAL ainda é muito recente, compreende-se a necessidade de melhor formar esses professores que antes não estavam habituados a lidar com formação de professores.

Segundo Lima e Silva (2011, p.6):

Como objetivo das licenciaturas nos IFs, Santos (não publicada) destaca a formação de um professor destinado a atuar na educação básica e/ou profissional, alegando que grande parte dos professores formada pela RFEPPT se destina à própria educação profissional e tecnológica. Com isso aprofunda a questão sobre a coerência entre o que se faz na formação com o que se espera do cursista como profissional, partindo do entendimento que o futuro professor aprende a profissão no lugar em que vai atuar [...].

Nessa perspectiva, percebemos que os formadores de professores são os mesmos que atuam na educação básica na mesma instituição, o que pode ser positivo, uma vez que os docentes estão inseridos no ambiente em que eles estão ensinando os licenciandos a atuar, facilitando a troca de informações e a experiência na educação básica, como podemos verificar na fala dos mesmos:

[...] eu queria frisar que eu acho isso muito importante porque o professor que forma professores ele tem que ter experiência também na educação básica. Eu acho que é muito difícil, durante muito tempo nossas pesquisas de referência foram sempre realizadas por professores das universidades que nunca foram as escolas básicas, ou que se foram, foram apenas de passagem, nunca foram professores de escola básica, eu acho que isso muda a cara da formação que a gente oferece ao licenciando (P3, 33 anos).

[...] a principal diferença num processo de formação diferenciado quanto a formação docente, é justamente por a rede federal ter ensino básico, técnico e tecnológico que oferta cursos superiores, em específico cursos de licenciaturas temos atrelado a rede a educação básica, e eu sempre me pauto em dizer o seguinte e assim eu trabalho, eu sempre quero estar na educação básica pra poder conhecê-la, como é que vou formar um professor se eu sou docente e não conheço a educação básica? [...] (P12, 33 anos).

Essa relação entre o ensino superior e o básico poderia proporcionar uma abertura para uma formação de professores como ação investigativa, na medida em que o diálogo com os teóricos acontecem nas Licenciaturas pode suscitar a reflexão das práticas no ensino médio, se configurando em um

laboratório de transposição didática, em que o conhecimento produzido em determinado espaço-tempo deve ser ressignificado. Entretanto só a partir da compreensão de uma formação continuada pautada em um currículo crítico é que podemos vislumbrar uma formação que se sobreponha ao conservadorismo de práticas que resistem ao tempo e as produções em movimento contínuo.

Esse diferencial de trabalhar em várias modalidades de ensino em uma única instituição pode ser bom por um lado, porém pode ser um fator complicador em relação as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores nas diferentes modalidades. Os docentes entrevistados foram questionados se há uma diferença entre a prática pedagógica para ensinar no curso de Licenciatura e em outros níveis/modalidades de ensino no IFAL e eles dizem que:

Sim, eu trabalho de forma totalmente diferente, quando eu trabalho no ensino médio eu trabalho com um conhecimento, um nível de que o aluno tá ali,[...] já no nível superior eu trabalho muito com deixar o aluno, o estudante produzir o conhecimento, no médio é mais passar o conhecimento e deixar até que ele acrescente com o que ele tem mas no superior não, sempre trabalho com o aluno produzindo conhecimento [...] (P1, 43 anos).

Com certeza. Trabalhar com a licenciatura nos faz refletir nossa prática pedagógica e lembrar sempre que estamos preparando futuros profissionais da educação, assim, a forma de abordar os conteúdos é mais voltado para as necessidades do que um professor precisa em sala de aula. (P9, 48 anos)

Eu trato todo mundo igual, só que existem diferenças, por exemplo, no ensino superior eu deixo os alunos mais à vontade por entender que os alunos eles é que são os percussores, eles que tem que buscar mais o conhecimento porque já passaram por uma coisa básica, já na educação básica, no ensino médio, nos cursos técnicos, você tá formando eles, então você tem que puxar mais, você tem que cobrar mais [...] (P10, 47 anos).

Muito pouca. Além do livro e da quantidade de conteúdos, mantenho o conteudismo em ambos os casos e tenho como avaliação provas que desenvolvam diversas atividades interdisciplinares integradas (P2, 32 anos)

Percebemos uma certa confusão em distinguir como devem ser suas práticas pedagógicas para atuar em diferentes modalidades. Concordamos com Houssaye (1995) e Pimenta (1996a, *apud* Pimenta 1997, p.6) quando diz que “É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática, estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles, refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência”.

Para os docentes formar os licenciandos ainda é bastante desafiador, tendo em vista que no formato de Licenciatura proposto pelo IFAL, serão formados sujeitos que podem fazer diferença na educação básica nos tempos atuais, visto que os cursos propõem características voltadas especificamente para a formação de professores, diferente da formação recebida pelos docentes e ofertada por outras instituições.

A partir das entrevistas percebemos que, como os cursos superiores são recentes nos Institutos e os professores que já atuam no nível técnico passam a se adaptar a essa nova realidade, o trabalho docente não possui uma identidade própria, no qual é preciso reorganizar a prática pedagógica, que requer estudos e metodologias próprias para cada nível/modalidade de ensino. Entretanto, as concepções e perspectivas da formação de professores nos cursos de Licenciatura oferecidos pelos Institutos Federais aparecem como uma oportunidade para qualificação dos docentes.

Isso nos permite afirmar que a docência é uma atividade profissional complexa, que demanda saberes diversificados e, por isso, é preciso discutir a questão da identidade profissional docente.

CONCLUSÃO

Entendemos que a formação inicial não pressupõe apenas uma construção de caráter acadêmico e disciplinar, mas também pretende dar respostas às novas demandas de atuação do professor. A formação inicial justifica-se pela necessidade de uma qualificação profissional para o exercício da função docente, devendo estar, no entanto, adequada às exigências educativas e de ensino-aprendizagem dos educandos nos vários níveis de ensino.

Após a análise das entrevistas, notamos que os professores que atuam nas Licenciaturas do IFAL estão em processo de construção de suas respectivas identidades profissionais, bem como a própria instituição, uma vez que estes foram impostos a tais mudanças. Percebemos a necessidade de melhorias no processo formativo desses e uma adaptação de suas práticas pedagógicas para que estejam aptos a formar novos professores, com base num currículo crítico.

A formação do professor deve ser vista não só como uma habilitação para qualificá-lo como profissional, mas como desenvolvimento de ações que propiciem uma constante retomada dos conhecimentos específicos com os quais trabalha, dando a possibilidade de reflexões em torno da sua prática.

Afirmamos ser emergente nos cursos de formação inicial uma ampla reflexão acerca da profissionalização docente e que os cursos de formação continuada dêem ênfase aos conhecimentos da prática dos professores formadores, objetivando amenizar as lacunas existentes nos formatos que estes cursos são ofertados atualmente.

Portanto, concluímos que a(s) identidade(s) dos professores são forjadas, durante os cursos de formação inicial e nos momentos de formação continuada mas, sobretudo no desenvolvimento de suas práticas, através de currículos que são construídos nesses espaços e que nem sempre estão explícitos e oficiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIMA, F. B. G. de; SILVA, K. A. C. P. C. da. *As licenciaturas nos institutos federais: concepções e pressupostos*. 2011. Disponível em: <<http://www.cepel.ueg.br/anais/ivedipe/pafs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2012.

MARINHO, P. Identidades profissionais docentes- na “desordem” construindo uma “nova ordem”. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v.3, n.5, p. 60-75, 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores - saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, vol III, p.5-14, 1997.

SANTOS, R. M. B.; PIZZI, L. C. V. A polivalência do trabalho docente hoje. In: PINTO, A. de C.; COSTA, C. J. de S. A.; HADDAD, L. (orgs.). *Formação do pesquisador em educação: questões contemporâneas*. Maceió: EDUFAL, 2007, p.161-174.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar: Ciência e Cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

- CIX -**DOCÊNCIA E FORMAÇÃO INICIAL: O PIBID EM DISCUSSÃO**

Sydione Santos – UEPG (Brasil)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho enfatiza-se a relação entre formação inicial (acadêmico-profissional), o significado da docência e sua aprendizagem. Considera-se que a formação inicial tem características próprias, necessárias à aprendizagem profissional, porém, o citado período é, continuamente, objeto de análise e discussão. Aponta-se que, muitas vezes, nos cursos de formação profissional estuda-se e reflete-se sobre a docência, no entanto, ela ainda está ausente enquanto processo. Nessa perspectiva, o exercício de ensinar não se concretiza, reduzindo-se às simulações que, embora sejam importantes, não são suficientes, pois as situações reais de ensino são complexas e não são controladas como as simuladas (TANCREDI, 2009).

Outra questão ainda sinalizada é a distância entre as “prescrições teóricas” e o trabalho docente, reforçando-se a racionalidade técnica. Por outro lado, na tentativa de mudanças na formação de professores, prioriza-se o ativismo e o praticismo, produzindo-se reflexões espontaneístas e a busca de soluções práticas para os problemas do ensino, destituídas de método e rasas de conhecimento. Ainda, na dimensão do raciocínio prático, entende-se, em algumas propostas, que o fortalecimento da formação pela experiência pode, por si só, impactar positivamente na prática pedagógica do futuro profissional.

Vale lembrar ainda que a formação docente funda-se em diferentes concepções políticas e estruturais, tangenciadas pelos modelos sociais e pela lógica econômico-produtiva, o que gera também diferentes orientações conceituais e estratégias formativas.

Assim, a presente pesquisa originou-se de vivências anteriores na formação inicial de professores e de estudos vinculados ao Grupo de pesquisa de Política Educacional e Formação de Professores (CNPq). Buscou-se ampliar a compreensão sobre a aprendizagem da docência, investigando-se as concepções

norteadoras de cursos de formação inicial de professores e possíveis avanços nas propostas formativas.

A fonte de coleta de dados se constituiu de trabalhos de pesquisa, no formato de pôsteres e comunicações, apresentados no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, significativo e abrangente evento para a área de formação de professores, considerando-se as edições de 2012 e 2014.

No XVI ENDIPE (2012) foi selecionado o eixo “Políticas de Formação Inicial e Contínua de Professores”, priorizando-se o subeixo “Programas de formação de Professores: entre concepções, propostas e experiências”, constituído por 451 trabalhos. No XVII ENDIPE (2014), foi investigado o eixo “Didática e Prática de Ensino na relação com a formação de professores”, priorizando-se os subeixos: “Escola como Espaço de Formação Docente” e “Desenvolvimento Profissional e Práticas Formativas”, os quais foram compostos por 604 trabalhos.

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla, na qual foram investigados os trabalhos pertencentes ao âmbito da formação inicial e presencial. Destaca-se aqui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, fomentado pela CAPES, tendo em vista seu significado para a formação docente. Nesse sentido foram selecionados 44 trabalhos no XVI ENDIPE e 82 trabalhos no XVII ENDIPE, num total de 126 textos relativos ao PIBID.

A pesquisa exploratória, num enfoque interpretativo, realizou-se por etapas, sendo estas: levantamento de títulos e palavras-chave (formação inicial, docência, aprendizagem da docência, iniciação à docência, estágio e outras que poderiam ter uma relação com os objetivos da pesquisa); leitura dos resumos para conhecimento geral do trabalho e possível seleção; leitura integral dos textos selecionados; levantamento de temas comuns; análise e cotejamento com a literatura que fundamenta o estudo.

Espera-se socializar os dados, cuja finalidade é comunicar, debater e compartilhar reflexões decorrentes, com o intuito de contribuir com a discussão sobre propostas curriculares que configurem espaços e tempos para a aprendizagem docente.

ACHADOS DA PESQUISA: RELAÇÕES TEÓRICAS

No conjunto dos trabalhos examinados o PIBID representa uma influência importante no modo de pensar e realizar os processos de aprendizagem da docência. Nessa ótica, as experiências pibidianas agregam propostas como: pesquisa-ação, projetos e/ ou atividades articuladas à extensão e à pesquisa; projetos de ensino; produção de materiais e instrumentos didático-pedagógicos; grupos de estudo; oficinas de conteúdo e metodologia; entre outros. É possível verificar a recorrência da “relação teoria-prática”, a qual é apontada como um elemento desafiador nos cursos de formação de professores. Essa preocupação foi um ponto de partida comum nos trabalhos mapeados ao discutirem novas possibilidades formativas. Estes denunciam que ainda persiste a separação entre “núcleo duro” (conteúdo específico/teórico) e “núcleo da prática” (considerada aplicação da teoria); que o conteúdo abordado nas disciplinas “teóricas” não contribui para pensar o ensino; que há necessidade de superar a tendência ao praticismo, ainda presente em algumas disciplinas de cunho prático e no estágio; que há uma desconsideração da experiência que ocorre na escola; que há necessidade de superar a mera aplicação de técnicas e conhecimentos na realidade do ensino; que há ausência de formação teórica para enfrentar os problemas na escola; que a docência precisa ser tema central na licenciatura.

Em função dos aspectos indicados, chama a atenção o fato de ainda se enfrentar essas problemáticas nos cursos de formação inicial, o que conduz a refletir que os currículos das licenciaturas, de modo geral, permanecem pautados na concepção linear e racionalista na qual a prática é compreendida como produto de uma teoria ou da aplicação de resultados das pesquisas científicas, indicando que ainda separam-se pólos inseparáveis dialeticamente.

Nessa dimensão, há uma tendência em indicar a “prática reflexiva” como possibilidade de mudança nas concepções de docência e na dinâmica curricular dos cursos. Essa tendência paradigmática aparece como uma possibilidade de “reconstruir concepções acerca da relação teoria-prática”. Tal concepção contribui para a compreensão de que a epistemologia, enquanto teoria da ciência e reflexão normativa, precisa considerar diferentes objetos epistêmicos, no caso, os saberes cotidianos.

No entanto, é preciso ponderação para não idealizar a prática reflexiva e torná-la um discurso teórico padronizado para os projetos de formação, sem que

haja questionamento contínuo e análise profunda dos conceitos que envolvem a referida questão. Há ainda a necessidade de situar a prática reflexiva numa perspectiva crítica e política, explicitando o conceito de prática crítico-reflexiva. (PIMENTA; GHEDIN, 2005).

Nesse sentido, é importante retomar a ideia de que docência precisa ser compreendida como trabalho, como ato de transformação dos sujeitos, tendo em vista o processo de humanização, que não se faz sem a produção e a socialização de conhecimentos. Ou seja, a docência inclui-se no movimento de ser e estar no mundo, produzindo-o (OLIVEIRA, 2010). A autora discute que o ensino insere-se no contexto do trabalho docente e assevera que este engloba as atividades e relações presentes nas instituições educativas, formais ou não, que se realizam com a intenção de educar. Ainda, na visão de Oliveira (2010), a docência é uma atividade que se materializa na ação cotidiana e transformadora dos próprios sujeitos e para esta tarefa são necessários objetivos, conhecimentos, instrumentos e técnicas que precisam se relacionar continuamente, em meio às necessidades e aos desafios da prática. Desse modo, a docência se constitui numa atividade consciente, teórica e prática.

Essa concepção é fundamental para se entender o movimento da docência como um trabalho intencional. Seu caráter de intencionalidade é reforçado quando também é entendida no contexto da “prática pedagógica”, que é concebida como prática social, com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2012). Nesse caso, a prática pedagógica é complexa e multifatorial, tangenciada por decisões, princípios, ideologias, estratégias e outros fatores que se tornam seus ingredientes estruturantes; assim, Franco (2012, p. 156) afirma que “[...] tais práticas só podem ser percebidas e compreendidas na perspectiva de totalidade”. Decorrente disso, a autora ainda pontua que a prática docente é prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para a ação.

Entende-se, assim, que a docência é um ato de realização e transformação do homem que ocorre pelo trabalho, com caráter educativo; é um trabalho docente com a intenção de educar. Nesse caso, educação e trabalho são elementos fundamentais da nossa experiência humana, considerando que a produção, a distribuição e a partilha de conhecimentos são essenciais para a transformação material, histórica, social e cultural.

Nessa perspectiva, o professor precisa de conhecimento para selecionar práticas docentes adequadas para a efetividade do processo ensino aprendizagem,

vivenciando um constante movimento de tomada de decisões, com o objetivo de transformação. Tal questão, entre tantas outras, denota também a complexidade da docência e a especificidade do conhecimento profissional docente. Entre as características básicas e necessárias para definir a profissão docente encontra-se a necessidade de “[...] possuir conhecimento especializado para o exercício profissional” (TANCREDI, 2009, p. 50).

Foi possível também verificar um avanço nas discussões, especialmente, expostas nos trabalhos apresentados no ENDIPE/2014 em relação aos fundamentos e percursos teórico-metodológicos nas licenciaturas. Os trabalhos ressaltam encaminhamentos que priorizam problematização, investigação e análise do ensino e da aprendizagem, oportunizando a real intervenção do futuro professor no contexto de docência, mediada pela reflexão teórica e crítica. É importante reafirmar que a teoria (finalidades e conhecimento) e a prática fundem-se e complementam-se pela atividade do sujeito no processo de trabalho, entendido no contexto da experiência humana e social.

A pesquisa-ação aparece como uma possibilidade de articular teoria e prática pela imersão no contexto de ensino, ao inserir os futuros docentes e professores formadores no interior das instituições escolares para partilharem as questões que envolvem a complexidade da escola/ sala de aula e, juntos, traçarem metas, projetos de estudo e de intervenção, num movimento denominado de dialógico-reflexivo.

Os trabalhos investigados demonstram que esta concepção teórico-metodológica é uma possibilidade de avanço nos encaminhamentos dos cursos. Daí a necessidade de se compreender diferentes vertentes da pesquisa-ação, tomando o cuidado de não torná-la um movimento ativista ou aligeirado, centrado em práticas pontuais, desconsiderando-se a profundidade que envolve um ciclo de investigação-ação. Franco (2012, p. 181) alerta que “[...] é essencial compreender que essa forma de pesquisar pressupõe a concomitância de pesquisa e de ação, de pesquisadores e de práticos, com a finalidade de transformação social [...]”. A autora assevera que há divergências nas formas de produzir tais articulações e diferenciações quanto à direção e à intenção das transformações. Dessa forma, a estudiosa faz importantes questionamentos sobre a pesquisa do professor e a possibilidade de conciliação entre pesquisador e docente. Enfatiza o papel da universidade e do pesquisador acadêmico no coletivo das instituições escolares, ressaltando a necessidade de “processos

pedagógicos intermediários”, como um estruturante de caminhos para realização de pesquisa-ação na prática docente.

Já Imbernón (2011) propõe o modelo indagativo ou de pesquisa como ferramenta formativa, que se funda na capacidade do docente formular questões válidas sobre suas ações e propor objetivos para respondê-la. Para o autor, uma ação reflexiva possibilita aos professores a análise de situações problemáticas, que devem ser observadas e reinterpretadas para se buscar soluções. Isso permite que os envolvidos aprendam uns com os outros e desenvolvam capacidades de: processamento de informações; análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação; diagnóstico; tomada de decisões; avaliação de técnicas; reformulação de projetos; entre outras.

Nesse contexto, situam-se os saberes do professor, articulados ao seu processo de observação, compreensão, interpretação e criação intelectual, na relação com a experiência, considerando que nesta se expressa o modo como é vivenciada a atividade docente e o significado a ela atribuído. (ROLDÃO, 2007; TARDIF, 2002; PIMENTA E ANASTASIOU, 2002).

Assim, compreende-se que a formação inicial (acadêmico-profissional) é um espaço-tempo em que se faz necessário articular diferentes e diversos saberes na relação com a docência, mobilizando-os em função dos desafios e problemáticas do ensino. Do mesmo modo, a formação inicial precisa possibilitar a relação com as teorias resultantes da pesquisa científica, contribuindo para a reelaboração contínua do conhecimento profissional e para a ressignificação do trabalho docente.

Os dados também apontam que o PIBID tem permitido a interação e parceria universidade-escola, indicando-se encaminhamentos para o trabalho colaborativo e a necessidade de compreensão e vivência das comunidades aprendentes. Os trabalhos examinados ressaltam que o PIBID oportuniza a efetivação dos “espaços híbridos” na formação profissional, pelos quais é possível articular professores do ensino superior e da educação básica, conhecimento prático profissional e conhecimento acadêmico. Os trabalhos ainda apontam que a aprendizagem docente não pode ser entendida de forma individual e, nesse caso, o PIBID promove a interação sistemática e prolongada do futuro professor com o professor experiente, na relação com a instituição escolar como um todo.

O trabalho colaborativo na própria universidade e desta com a escola tem sido um desafio, no sentido de se avançar para uma aprendizagem da

docência a partir dos espaços nos quais esta se concretiza como profissão. A literatura sobre formação de professores aponta a necessidade do desenvolvimento de “comunidades de aprendizagem” e “comunidades de prática”, que consolidam a ideia de prática colaborativa, questão a ser exercitada na formação do professor e ampliada para seu futuro trabalho na escola. Flores e Ferreira (2012) destacam que as comunidades de professores são espaços de reflexão e partilha, propícios à construção de um sentimento de pertença a um grupo profissional, de formas de trabalho e aprendizagem coletivas.

CONCLUSÃO

De acordo com os dados, o PIBID representa uma possibilidade efetiva de parceria entre a Universidade e a educação básica, favorecendo o conhecimento da complexidade da docência, por considerar a própria escola como espaço formativo. Assim, a docência aparece como tema central, favorecendo a discussão da relação teoria-prática num patamar mais dialético e crítico. Porém, há que se ter cuidado para que o PIBID não se reduza a atividades docentes pontuais e eventuais, sem articulação com os projetos da escola e das licenciaturas.

A “pesquisa”, nas suas diversas vertentes metodológicas, articula-se ao conjunto de alternativas formativas propostas em alguns trabalhos examinados. Há também uma tendência em indicar a pesquisa-ação como uma possibilidade formativa adequada para a aprendizagem da docência. No entanto, infere-se que é preciso compreender a pesquisa como um princípio da formação do professor e fundamento necessário à mudança de paradigmas curriculares.

Concebe-se também a escola como espaço de aprendizagem coletiva e ressalta-se a busca de um trabalho colaborativo, apontando-se para a necessidade de aprofundar este entendimento e formas de realizá-lo. Valoriza-se a ideia de que a formação docente, cada vez mais, precisa ser pensada na dimensão acadêmico-institucional, a partir da instituição escolar e na relação com os grupos que a compõem.

Observa-se ainda a necessidade de acompanhamento e avaliação do PIBID, para que se investigue seu impacto na formação docente e nos projetos institucionais de licenciatura. Entende-se também que é preciso ter a clareza de que o programa se direciona para a docência, buscando-se a unidade de objetivos e princípios pedagógicos nas licenciaturas.

Os trabalhos investigados permitiram inferir que os programas de formação precisam se interligar também com políticas que visem melhorias na carreira docente e nas condições de trabalho do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 16, 2012, FE/UNICAMP. *E.books...* Campinas – SP, 2012. 1 CDROM.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 17, 2014, EdUECE/UECE. PPGE/UECE. *E-books...* Fortaleza – CE, 2015. Disponível em www.uece.br/endipe2014/

FLORES, M. A.; FERREIRA, F. I. (Orgs.). *Currículos e comunidades de aprendizagem: desafios e perspectivas*. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2012.

FRANCO, M. A. do R. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

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

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. (Verbete) In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. 1. ed. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010. v 1. 432 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, 2007.

TANCREDI, R. M. S. P. *Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

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

- CX -

CURRÍCULO E GESTÃO: UM ESTUDO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO INICIAL DO DIRETOR ESCOLAR

Tania da Costa Fernandes- UEL (Brasil)

Amanda Yuri Nishiyama de Alencar- UEL (Brasil)

INTRODUÇÃO

O principal objetivo da pesquisa foi analisar como tem ocorrido a formação para a gestão escolar oferecida pelo curso de pedagogia da Universidade Estadual Londrina – UEL. Para isso, verificou-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso a oferta de disciplinas, estágios e demais atividades com suas respectivas cargas horárias destinadas às discussões/conteúdos correlatos a essa formação. Esta análise, ao compreender o currículo como espaço de poder, produzido por conflitos e tensões, permeado por ideologias que orientam e definem concepções teóricas, desvela um currículo que evidencia escolhas que resultam na ênfase de formação para uma determinada área.

Sendo de cunho qualitativo – pesquisa bibliográfica e documental –, realizou-se uma sistematização dos conceitos de gestão e currículo; analisou-se alguns documentos que orientam o curso: Decreto Lei nº 1190/39, Parecer nº 252/69, LDB da Educação nº 9394/96, a Diretriz Curricular do Curso de Pedagogia (2006), o PPP da UEL (2010) e aplicou-se um questionário aos alunos do penúltimo ano.

Considerando-se tais análises, concluiu-se que o curso de Pedagogia, principal “*locus*” de formação do gestor, tem evidenciado um currículo com limitações qualitativas (conhecimento) e quantitativas (carga horária). Para amenizar tais fragilidades, enfatizou-se a necessidade de se ofertar estudos complementares e formação continuada voltados para a gestão. Por fim, a pesquisa colaborou com reflexões para a reelaboração do PPP e do currículo que o enforma, com o objetivo de se realizar uma educação de boa qualidade filosófico-científica e emancipatória.

GESTÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA E A FUNÇÃO DO DIRETOR

Conforme Libâneo, a gestão é atribuída principalmente ao diretor escolar e “refere-se ao conjunto das normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações, procedimentos, e condições concretas que assegurem o bom funcionamento da escola e da sala de aula, tendo em vista a aprendizagem dos alunos” (2013, p. 233). E ainda:

A direção é um princípio atribuído da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível (LIBÂNEO, 2013, p. 88).

De acordo com Paro, o diretor é o principal responsável pela administração da escola e por propiciar um ambiente democrático. Segundo o autor, “a direção, em certo sentido, contém a administração e simultaneamente lhe é mais abrangente” (2015, p. 39). Para ele, a administração “é precisamente a mediação que possibilita ao trabalho realizar-se da melhor forma possível” (2015, p. 28). Quanto à “gestão escolar, o objeto a que ela se aplica é a escola, lugar privilegiado da ação do diretor” (2012, p. 45), que, para ele,

/.../ deve estar vivamente interessado na transformação da gestão escolar, interesse este que, ademais, deve envolver o maior número de pessoas, na busca de alternativas colegiadas de administração escolar, nas quais estejam representados tanto os que fazem a educação escolar quanto os que dela se beneficiam (PARO, 2012, p. 216).

A gestão expressa uma organização política nas escolas, em que a preocupação deve ser com o princípio da democracia e a participação de todos nos assuntos educacionais. Esse processo político, que não é neutro, implica do gestor conhecimento, habilidade, reconhecimento das necessidades locais e das políticas nacionais. Segundo os autores, então, o diretor é o principal responsável por coordenar/administrar os processos de gestão, bem como a organização da escola nos setores financeiro, administrativo, pedagógico e político. Portanto, esse profissional necessita de uma formação adequada, e, conforme a legislação atual, o *locus* dessa formação inicial do gestor é o curso de graduação em Pedagogia.

HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA FORMAÇÃO DO GESTOR NO CURSO DE PEDAGOGIA

O curso de Pedagogia surge no final da década de 30, fruto das necessidades por um curso de nível superior para a formação do administrador escolar e de professores. Criado por meio do Decreto Lei nº 1.190/39, na gênese destinava-se para a formação do Bacharel, com a duração de três anos, direcionada à área da administração escolar e inspeção. A licenciatura (docência) era facultativa, uma complementação em didática e prática de ensino (esquema “3 + 1”), que vigorou até a década de 60, quando foi aprovado o Parecer nº 252/69, fixando o currículo mínimo e sua duração. O curso deveria ter uma parte comum, formada pelos conteúdos básicos, e uma diversificada, de acordo com a ênfase na habilitação de ensino escolhida pela instituição. O currículo é reestruturado conferindo o grau de licenciado e a disciplina de didática foi incluída como obrigatória no núcleo comum. A formação relacionada com a administração passa a ser objeto de estudo secundário. Conforme o Parecer 252/69:

Artigo 1º A formação dos professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feito no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

Este parecer vigorou até a déc. de 1990, quando foi aprovada a Lei de Diretriz e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96. Segundo a LDB, os profissionais para atuação na gestão deveriam ter formação no curso de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, com habilitações em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação. Atribui-se ao curso outras áreas de atuação não docente (docência ampliada), que não se reduz ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, mas envolve trabalhos de natureza diversificada em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos,

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDB nº. 9394/96).

Em 2006, foi homologada a diretriz curricular para o curso, composta de três conceitos fundamentais na formação: docência, majoritariamente, gestão e pesquisa. No Art. 4º da DCNP, a formação para gestão está assegurada, podendo este profissional atuar em áreas diversas relacionadas com a educação. Assim:

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, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (DCNP, 2006, p. 6).

No estudo destes documentos orientadores do curso, percebe-se que a essa formação atribui-se, majoritariamente, a atividade docente. Contudo, compreendendo o currículo como organizador do processo educativo/formativo e um instrumento de poder política e ideologicamente determinado, com desdobramentos no contexto educacional, vemos como o PPP do curso de Pedagogia da UEL expressa este currículo. Com isso, temos o intuito de verificar como tem ocorrido a formação para a gestão e qual espaço tem sido oferecido para a discussão de conteúdos próprios da função de diretor.

ANÁLISE DO PPP DA UEL PARA A FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR

Conforme o PPP, o curso de Pedagogia da UEL tem como referência e base teórica três fundamentos: docência, majoritariamente, gestão e pesquisa. Segundo o documento, “a docência é tomada como base da formação do pedagogo” (PPP, Curso de Pedagogia UEL, 2010). A gestão escolar é considerada como mais um pilar do curso,

A gestão entendida como atuação do pedagogo como coordenador do processo de democratização do trabalho pedagógico no que diz respeito ao currículo, ao planejamento educacional e ao projeto político-pedagógico de unidades escolares e sistemas educativos escolares e não-escolares (PPP, Curso de Pedagogia UEL, 2010).

O curso oferece formação teórica e prática que enfatiza a atividade docente, que não se limita apenas à sala de aula, mas é entendida de modo ampliado como uma prática relacionada à atividade educativa de natureza diversa.

Os conhecimentos para a formação do pedagogo, na matriz do curso, são estruturados em torno de cinco eixos: 1) educação e sociedade; 2) conhecimento, currículo e gestão; 3) conhecimento sobre a docência; 4) conhecimentos sobre a pesquisa em educação e 5) estágio supervisionado e, ainda, a Atividade Acadêmica Complementar (AAC). Conforme o PPP, o curso conta com 46 disciplinas, e um total de 3.244 horas, cursadas ao longo de 4 anos e meio.

Considerando a formação para Docência, no eixo **Conhecimento sobre a Docência**, temos 16 disciplinas específicas deste conteúdo, com uma carga horária (CH) total de 960 horas. No eixo **Educação e Sociedade**, temos no total 11 disciplinas, destas, 10 são de conhecimentos relacionados especificamente à docência, que totalizam 600 horas. Apesar de não possuírem como tema central a docência, de acordo com as ementas estes conhecimentos são relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Há apenas uma disciplina, com CH de 60 horas, que faz parte deste eixo e está vinculada à formação do gestor. O eixo **Conhecimento, Currículo e Gestão** possui 10 disciplinas, destas, 5 tratam de modo mais específico a gestão, com a CH total de 360 horas. As outras 5 disciplinas enfatizam o processo de ensino aprendizagem e relacionam conteúdos de natureza diversificada, totalizando mais 360 horas para docência. O eixo **Estágio supervisionado**, no que se refere à docência,

conta com um total de 200 horas; para a gestão, 144 horas. Assim, a CH mais especificamente sobre docência possui um total de 2.120 horas, sendo que 1.160 horas de conteúdos específicos e 960 horas de conteúdos relacionados à docência e áreas diversas. O eixo **Conhecimento sobre pesquisa em educação** conta com uma CH de 460 horas, dividida em 5 disciplinas. De acordo com o documento, o aluno deve cumprir 100 horas em **Atividade Acadêmica Complementar**, realizadas em atividades de natureza diversas elencadas no PPP, a saber:

/.../ monitoria acadêmica; projetos de pesquisa em ensino, de pesquisa, de extensão e integrados; programas de extensão e de formação complementar no ensino de graduação; disciplinas especiais; cursos de extensão; eventos; estágios curriculares não obrigatórios e disciplinas eletivas (MATRIZ CURRICULAR, Pedagogia UEL, 2010, p. 2-3).

Considerando-se a formação para **Gestão Escolar**, os conteúdos relacionados a essa área encontram-se em 6 disciplinas, num total de 420 horas, e mais 2 estágios com 144 horas, somando 8 disciplinas e um total de 564 horas. Concluímos que a gestão é abordada de forma secundária considerando-se a carga horária total do curso, que é de 3.244 horas.

Vejam, então, a percepção dos estudantes em relação à formação para gestão oferecida no curso da UEL.

AS EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO PARA GESTÃO ESCOLAR

Após análises da legislação e do PPP, aplicamos um questionário estruturado com questões abertas e fechadas aos alunos do penúltimo ano do curso, com o intuito de analisarmos suas opiniões e percepções a respeito da formação que o curso de Pedagogia da UEL oferece para a gestão escolar. O curso conta com 108 alunos, sendo que, desses, 90 responderam ao questionário.

Perguntamos aos estudantes qual área tem maior ênfase no curso, tendo-se como referência a diretriz curricular (disciplinas, conteúdos e demais atividades). A maioria, 58 alunos, considera que é a docência na educação infantil; os que consideram a docência nos anos iniciais são 8; 7 consideram tanto a docência na educação infantil como nos anos iniciais; apenas 10 consideram a gestão escolar e outros 7 não consideram nenhuma área específica. Portanto,

temos 73 alunos (~81%) que consideram a Docência como área de maior ênfase. Perguntamos se a formação oferecida para a Gestão é suficiente e pertinente, considerando a atuação do Diretor na rede básica. Aqui, apenas 1 aluno considera plenamente suficiente; 30 consideram razoavelmente suficiente; a maioria, 38, considera a formação para diretor insuficiente. Na pergunta sobre a formação ser “suficiente apenas nas disciplinas, mas insuficiente nas outras atividades”, 21 alunos concordam com essa afirmação e nenhum dos entrevistados considera que a formação é “insuficiente nas disciplinas, mas suficientes nas outras atividades”. Indagamos sobre a necessidade de se reformular o currículo do curso, considerando a gestão escolar e a formação para o diretor. Os que acreditam ser necessário repensar o currículo em sua totalidade são 39; a maioria, 50, considera ser necessário repensá-lo parcialmente; apenas 1 não considera ser necessário repensá-lo. Assim, 89 alunos (98,8%) consideram ser necessário repensar o currículo. Questionamos sobre a necessidade de se oferecer uma complementação para atuar na gestão, na função de diretor, por meio de uma pós-graduação, formação continuada ou participação em programas governamentais. A quase totalidade, 88, considera ser necessário uma complementação (por incorreção duas respostas foram anuladas). Na questão aberta, perguntamos: “Para você, quais são as principais funções/atribuições do diretor escolar da educação básica?”. De acordo com um dos alunos: *“especificamente do diretor, eu não sei dizer as atribuições, pois o meu contato na graduação, relacionado à gestão, foi somente com o papel e função do pedagogo”*. Nas palavras de outro aluno: *“as funções são mais administrativas, burocráticas e financeiras”*; e ainda: *“coordenar os trabalhos dos professores. Orientar pais e alunos”*; *“gerir, decidir, opinar, sugerir os trâmites no âmbito escolar”*.

As respostas demonstram que os estudantes possuem pouco conhecimento a respeito da função do gestor. Podemos atribuir essa falta de conhecimento ao fato da graduação não oferecer atividades suficientes para a gestão e o curso ser destinado, majoritariamente, à docência, atribuindo-lhe uma CH maior, negligenciando a formação do gestor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os resultados, observamos que a gestão é tratada nos documentos – DCNP e PPP – como um dos fundamentos/pilares da pedagogia e na matriz curricular estão estabelecidas atividades destinadas a essa formação. Porém, isso tem ocorrido de forma insuficiente, considerando-se a carga horária reduzida que é de 564 horas, em relação à carga horária total do curso de 3.244 horas. Muitos estudantes avaliaram ser necessário repensar (reestruturar) o currículo do curso tendo em vista a formação para a gestão e, além disso, acreditam ser necessária uma complementação para que possam atuar como diretores de escola. Assim, o curso que explicita em seu PPP um compromisso com a formação do gestor, demonstra, objetiva e quantitativamente em sua matriz, que aqueles que pretendem atuar na área necessitarão de uma formação complementar/continuada que, a nosso ver, poderá ocorrer por meio de cursos de extensão, especialização, programas governamentais, participação em grupos/programas de estudos complementares que propiciem reflexões e discussões relativas à gestão. Isto, para garantir uma formação mais efetiva e aprofundada para o desenvolvimento da *práxis* gestora e, assim, para que esses profissionais possam realizar um trabalho comprometido com uma educação de qualidade e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Decreto-lei n. 1.190*, de 4 de abril de 1939. Brasília, 1939.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília, 1996.
- _____. Parecer CNE no. 252, de 11 de abril 1969. Brasília, 1969.
- _____. *Resolução CNE/CP1 de 15 de maio de 2006*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília, 2006.
- LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Heccus Editora, 2013.
- PARO, Vitor. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. *Diretor escolar: educador ou gerente?*. São Paulo: Cortez, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Projeto Político Pedagógico*: curso de pedagogia. Londrina: UEL, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Matriz curricular*: curso de pedagogia. Londrina: UEL, 2010.

- CXI -**AS ARTES DE FAZER DE PROFESSORES E ALUNOS NAS INVENÇÕES DE CULTURAS, CURRÍCULOS E COTIDIANOS ESCOLARES**

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni – UFES (Brasil)

Sandra Kretli da Silva – UFES (Brasil)

INTRODUÇÃO**As artes de fazer de professores e alunos: invenções curriculares**

Mais um ano se passou. Todo término e início de ano nas escolas, professores e alunos começam a fazer retrospectivas do ano que finda e lançam novas expectativas para mais um ano letivo. Entramos em relação ao que acontece diante dos “bons encontros” (SPINOSA, 2007) da escola e procuramos apostar que é possível resistir, viver, criar e inventar procurando, para isso, a potência de vida, que faz pulsar conhecimentos, linguagens, afetos e afecções.

Junto às apresentações dos novos alunos, novos professores, novas turmas, novos livros, pautas, salas, os professores recebem orientações, procedimentos e indicações de operações dos *saberes-fazer*s: “Então, quem está com o CD do ano passado pode trocar, tá? Este é o material já atualizado que vamos usar neste ano”, diz a pedagoga Rita em uma das primeiras reuniões com o coletivo de professores. E justifica:

São mais quatro instrumentos que foram anexados aos documentos do ano anterior. Depois, a gente vai olhando direitinho. O outro documento, que criamos para professores do 1º ao 5º ano, é o boletim, aquela folhinha que nós fazemos no final do quarto bimestre. Então, quando os pais chegarem à escola querendo saber como está indo o filho, a gente apresentará este documento. Foi para isso que a gente criou um boletim, para que o pai venha e tenha algo palpável para que ele possa levar e entender o processo do aluno. Então, criamos e colocamos o modelo aqui, no CD. Qual é o sentido disso? (Pedagoga Rita).

No mesmo instante em que apresenta alguns procedimentos, Rita questiona qual é o sentido daquele artefato cultural, tão antigo nas escolas e, com

pouco tempo para pensar e dialogar com o coletivo da escola, tenta argumentar: *“Então, no dia da formação, vamos falar sobre tudo isso. Esse momento é muito importante, nós estamos juntos, pensamos juntos, fazemos juntos. Então, vocês já podem olhar o documento e, caso tenham outras sugestões, é só falar para que possamos alterar ou acrescentar, tá?”*

Como diz Certeau (1994), os objetos produzidos em uma pesquisa, assim como em uma escola, resultam de seu aporte como numa oficina e/ou num laboratório, da forma em que eles se tornam possíveis. São esses intercâmbios de artefatos culturais, novas leituras, confrontos de ideias que formam as condições de possibilidades das invenções curriculares.

Logo após a entrega oficial de um CD produzido pelos profissionais da escola em que constavam documentos prescritos necessários e importantes à prática pedagógica da escola – como o histórico da escola, a proposta curricular, os formulários de avaliações, o calendário letivo, o regulamento de normas e regras, o cronograma de eventos comemorativos da escola, dentre outros materiais – os professores se manifestaram dando sugestões de novos/outros recursos usados por eles no ano anterior que poderiam também ser alterados e/ou incluídos ao arquivo. Outros comentários são expressos, porém nem todos são lançados às discussões coletivas. Os fios das conversas vão se desdobrando e se interconectando com outros contextos de formação. Paralelamente, os professores apresentam também o que trouxeram de novidades para invenção de suas aulas, como novos livros, novos filmes, jogos e materiais recebidos em cursos de formação continuada realizados.

Por meio de trocas de artefatos culturais, afetos, afecções, linguagens, conhecimentos, múltiplas experiências, os professores vão tecendo o encontro destinado à formação de início do ano letivo, assim como simultaneamente, os currículos e as culturas dos praticantes dos cotidianos também vão se delineando entremeados às redes de conversações. Conforme nos explicita Carvalho (2011, p. 65), “[...] na conversação, a participação dá lugar à pluralidade e polifonia, assumindo um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o Eu ou o Outro que será o foco do encontro”.

São nesses encontros que os diferentes conhecimentos, *saberes-fazeres*, poderes e linguagens se hibridizam em processos de negociação, abrindo as possibilidades de outros significados culturais e novos espaços narrativos. Assim, os diálogos tecidos entre professores e alunos sobre os “usos” que fazem dos produtos culturais que circulam *dentrofora* da escola vão fabricando as culturas, os

currículos formação e, desse modo, os praticantes dos cotidianos escolares se tornam sujeitos de suas histórias e de suas experiências.

Nas vivências junto a professores e alunos da escola participamos de escolhas, táticas, estratégias, processos de negociação e de usos e consumos de artefatos culturais que atravessaram nossas redes de conversações e de socialidades¹⁵⁷, possibilitando a criação coletiva que, segundo Carvalho (2011), se estabelece nos entrelugares de formação: relações afetivas entre familiares, amigos, nas inúmeras outras instituições jurídicas, políticas, econômicas, sociais, educacionais, religiosas e culturais.

Lançaremos mão de alguns fragmentos vividos e compartilhados no cotidiano escolar que atuaram como fios produtores de indícios para pensarmos as múltiplas invenções que ocorrem na escola imbricadas às mesmas redes que tecem os currículos e as culturas no ambiente escolar. Os artefatos culturais ora atuam como potencializadores dessas diferentes redes, ora atuam como problematizadores. Percebemos que, em alguns momentos, o nosso olhar coloca em foco as redes de afetos; em outros, as redes de conhecimentos e, assim sucessivamente, ora linguagens, ora poderes... Um alimentando o outro. O conhecimento age produzindo afetos e os afetos produzem conhecimento. Linguagem produz conhecimento, assim como conhecimentos produzem linguagens. Afetos produzem afectos, que produzem novos afetos e, desse modo,

Spinosa (2007) aponta que o modo como pensamos, conhecemos, implica o modo como nós vivemos, ou seja, qualquer que seja a forma de conhecimento reflete uma maneira de se viver. Na análise que fazemos dos usos que professores e alunos fazem dos artefatos culturais que circulam nas escolas, percebemos o quanto assumimos, por meio destes múltiplos usos e consumos, as nossas invenções cotidianas.

¹⁵⁷ As redes de conversações e de socialidades se constituem nos processos de problematização, experimentação e singularização dos modos de produção do cotidiano escolar, ou seja, quanto mais os grupos tiverem possibilidades de vivenciar livremente os seus processos terão mais capacidade de autonomia e de criação coletiva.

BUSCANDO FIOS PARA TECER A TRAMA

Hoje é Conselho de Classe e somente os alunos do 2ª ano C tiveram aula, pois estão repondo todos os dias que ficaram sem aula no início do ano, devido à falta de professores. A diretora comenta que não abre mão de repor todos aqueles dias: “Os alunos não têm culpa, eles não podem ficar prejudicados”. Neste dia, o lanche dos professores era coletivo, ou seja, a escola contribuiu oferecendo uma parte dos alimentos e cada professor trouxe um complemento: “[...] Infelizmente não podemos oferecer o lanche todo”, comenta Beth. “[...] Mas o grupo encontrou esta maneira de realizar o lanche coletivo”.

O bate-papo e intercâmbios de experiências acontecem em todos os espaços em que presenciamos os “cochichos”. Assuntos diversos: sobre alunos, pais dos alunos, sobre cantadas que as professoras levaram dos guardas municipais que ficam próximos à escola, sobre o resultado das avaliações dos alunos, planejamentos, conteúdos que precisam ser mais explorados, filmes que viram nos fins de semana, resultado do futebol, os alunos que começaram a ler e escrever, o bilhete que a professora recebeu do pai de um aluno.

Os professores e alunos produzem táticas de resistência e astúcias para resolver, da melhor maneira possível, o funcionamento da máquina escolar. No Conselho de Classe, inúmeros problemas são mencionados, mas, no mesmo instante, professores buscam maneiras criativas e potentes de amenizar, fazer, viver e inventar os processos curriculares e os seus processos de formação.

Certeau (1994) nos alerta apontando que a escola precisa de uma mediação entre as relações da ordem próxima e da ordem distante, que vem a ser reciprocamente, as relações mais imediatas, que possuem vínculos mais próximos e diretos entre as pessoas que compõem um grupo e, as relações mais distantes que seriam as instituições mais poderosas, regidas por códigos jurídicos, legislações, decretos. Por isso, Carvalho (2011, p. 70), aponta a importância de se cartografar

[...] as marcas das significações com outras e múltiplas redes de sociabilidades, ou seja, o entrelaçamento de múltiplos cotidianos: de um cotidiano das relações afetivas e familiares atado às instituições de vários portes: comerciais, políticos, educacionais, religiosos, de lazer, etc., envolvendo as relações socioeconômicas, culturais e institucionais.

Carvalho (2011) e Alves (2010) apresentam algumas dimensões e contextos da formação com os professores e fortalecem a ideia de que a dimensão política do pedagógico se estabelece por meio das relações entre

conhecimentos, linguagens, afetos, afecções de todas as forças e movimentos sociais, políticos e culturais nas quais as redes educativas são tecidas.

A pedagoga perguntou se o responsável pelo Programa do Integral gostaria de falar antes de começar o Conselho. Ele disse que preferia falar junto com as professoras, mas reforçou que este encontro para se falar sobre os alunos é muito importante, pois a partir dessas conversas, é possível avaliar o Projeto do Integral e repensar as ações. Afirma que tem conseguido, apesar de tantos desencontros, conversar, eventualmente, com a pedagoga e com a coordenadora e ressalta o quanto esses encontros são valiosos. Nesse conselho, estavam presentes 12 profissionais. A pedagoga, inicialmente, emite alguns informes: fala dos materiais que chegaram do MEC e que já foram disponibilizados para os professores na biblioteca: livros didáticos, livros paradidáticos, livros de literatura, filmes, revistas. Comenta com o grupo que tem bons materiais e sugere, que nos dias de planejamento, os professores passem na biblioteca para analisar os materiais para possíveis usos em sala de aula. A bibliotecária comenta que alguns professores nem conhecem os materiais que chegam, pois alguns passam o ano sem pisar na biblioteca. Assim, ela iria divulgar, na sala dos professores e nas reuniões, cada nova aquisição de material da biblioteca. Em seguida, a pedagoga noticia o nome das professoras que foram sorteadas para participar do Congresso de Professores oferecido pelo Sindicato de Professores. Próximo assunto da pauta, conforme a pedagoga destaca:

“[...] O Ciclo teremos que reestruturar novamente antes de iniciarmos o terceiro trimestre. Nós vamos sentar para pensarmos juntos quais alunos tirar, vamos pensar de que maneira usaremos os tempos reservados para atendimentos aos alunos com mais dificuldades”. Fala, também, da importância do conselho e desses encontros para avaliar o trabalho e buscar novos rumos.

A coordenadora pede a palavra e ressalta a importância de os profissionais do tempo integral estar integrados à escola: “Eu já fui educadora do tempo integral e, no projeto, isto estava claro, o educador do tempo integral é da escola, ou seja, tem que estar integrado. Nós já estamos conseguindo resultados em relação à disciplina dos alunos, pois estamos falando a mesma língua com eles. Agora temos que nos integrar mais para avançarmos em relação à aprendizagem também”.

Observamos um diferencial nos encaminhamentos do primeiro para o segundo trimestre, mesmo sendo em turnos diferentes. A maioria dos encaminhamentos, do primeiro trimestre, se restringia a indicar conversas com as famílias e solicitar laudos médicos para alguns casos. O profissional de Educação Especial, encaminhado pela Secretaria de Educação (SEME), só pode atender alunos que possuem laudo médico. O que ocorre é que muitos alunos poderiam estar com apoio, mas acabam ficando sem atendimento desses profissionais por falta de laudo. A queixa das professoras é que tem turma com 31 alunos, quando possuem uma

média de dez alunos que apresentam questões das mais diversas e dependem de muita atenção das professoras: “Tem dia que eu não tenho mais o que fazer, ligo os dois alunos que têm questões mais sérias para lá, e toco minha aula. Eu vou fazer o quê?”. Entreolhares. Um professor mostra sua camisa onde está escrito “FÉ” para uma colega que olha com cara de desespero. Foi este mesmo professor que, durante o Conselho falou: “[...] Quero falar o quanto a aluna Dora cresceu, amadureceu, está resolvendo as questões sem chorar, se integrou ao grupo. Temos que colocar os aspectos positivos também”. Essa fala do professor foi muito importante e potente para o nosso encontro, pois, a partir daí, todos concordaram com ele que muitas coisas e muitos alunos estão avançando/mudando. A pedagoga também contribuía dizendo da necessidade de falarmos, conforme menciona, “das pérolas também”. Nesse momento, entramos na conversa e ressaltamos a importância desta fala para tornar visível aquilo que não nos ensinaram a enxergar, pois assim estaríamos praticando as sociologias das emergências, como afirma Boaventura de Souza Santos. Desse modo, os professores começaram a trazer relatos de progresso dos alunos, de atitudes de solidariedade nos grupos. “Ao final do segundo trimestre alguns casos tiveram que ter encaminhamento para o Conselho Tutelar”, disse a pedagoga. “De que forma o Conselho Tutelar contribui?”, perguntamos. “Inibe as famílias. Aluno faltoso, ou aqueles que já foram encaminhados para fazer exames e a família não providenciou, geralmente são encaminhados ao Conselho Tutelar”.

Durante o Conselho de Classe alguns questionamentos aparecem: “Que expectativas os alunos têm com a escola? Que expectativa os professores têm com os seus alunos? Que expectativas têm os pais desses alunos para com os seus filhos? Quais são as expectativas dos dirigentes da Educação no Brasil com as nossas escolas?”.

Todas essas questões entram nas redes de conversações que tecemos com professores e alunos durante a pesquisa. Em uma das redes de conversações, perguntamos aos alunos o que consideravam melhor na escola. Tivemos as seguintes afirmações: a merenda, o estudo, o futebol, os livros, as aulas de artes, alegria, os professores, os jogos, as brincadeiras, as aprendizagens, os amigos, a horta, o laboratório de informática, as aulas de música, as viagens de estudo, etc. Em seguida, ampliamos nossas conversas: “[...] O que a escola ensina que ajuda você no dia a dia? O que escola ensina de importante?”:

Aprendemos a ler, escrever e respeitar; aqui, na escola, a gente aprende que a educação é mais importante; aprende disciplina, comportamento; aprendemos sobre o meio ambiente; aprendemos tudo; não aprendemos a xingar; aprendemos a ler e respeitar os pais; aprendemos os pontos cardeais que ensinam a gente se localizar; em Ciências aprendemos sobre sexo, como evitar gravidez, doenças; ensina, principalmente, a Matemática e o Português que eu

utilizo para tudo; a Matemática, por exemplo, me ajuda a diferenciar os preços. O português no modo de falar e me expressar.

As expectativas expressas pelos alunos em relação à escola também foram identificadas em suas falas: “ajudar a arrumar um emprego; ajudar a ser alguém na vida; para aprender a ler e escrever; para ser médica, juíza, engenheiro, empregada doméstica de “madame”, e, professora”!

Depois, em vários encontros¹⁵⁸ com os professores, apresentamos o que havíamos escutado nas redes de conversações com os alunos. Mencionávamos que percebíamos que muitas questões apresentadas nas conversas com os alunos não se encontrava nos livros didáticos, planejamentos, propostas curriculares, mas que nos potencializavam a pensar novos/outros sentidos para as escolas. Assim, as redes de conversações com os alunos se juntaram às redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos dos professores que tentavam, coletivamente, buscar novos sentidos para suas práticas pedagógicas.

ASSIM...

Os produtos culturais consumidos por professores e alunos são, constantemente, ressignificados, transformados e reinventados por múltiplas redes de saberes, valores, sentimentos, pensamentos, que são tecidas, individual e coletivamente, na invenção de currículos. No entanto, professores e alunos clamam pela necessidade de ampliação dos *espaçotempos* de circularidade de sentidos que possibilitem renovação, criação, autonomia e reflexão coletiva no processo de fabricação de currículos, indicando que esse movimento, que ocorre na interface entre cultura, artefatos e cotidiano, é dinâmico, plural, multifacetado, acenando para novos “possíveis” para a escola e para as políticas públicas em Educação.

Como aponta Certeau (1994, p. 109), ao nos ensinar sobre as artes de fazer: as táticas e estratégias criadas pelos professores e alunos nas artes de

¹⁵⁸ Participamos de vários encontros de formação com os professores, no período de seis meses. Como disparadores para as redes de conversas, fizemos apresentações de textos produzidos pelos pesquisadores envolvidos na pesquisa.

fabricar o cotidiano escolar, resultam de onde elas se tornam possíveis e remetem ao que o autor denomina “status quaestionis”, que significa “[...] uma rede de intercâmbios profissionais e textuais”. As professoras e alunos vão alterando e modificando suas ações e criações por meio de intercâmbios, leituras e confrontos de ideias que tecem com os seus pares e com os usos que fazem dos artefatos culturais que circulam nas escolas. Usando as palavras de Certeau (1994, p.110): “[...] Todo lugar ‘próprio’ é alterado por aquilo que do outro já se acha nele”.

Observamos que os professores e alunos, dessa forma, vão inventando maneiras criativas de trabalhar os conhecimentos. Por isso, defendemos que, se a escola é local de encontro e de circularidade de múltiplas culturas que emanam de processos de identificações e diferenças socioculturais, é fundamental que tenham *espaçotempos* e possibilidades de negociação de sentidos sobre os produtos culturais que os alunos e os professores consomem e usam todos os dias.

Sabemos que os assuntos vivenciados pelos alunos e professores, durante o momento em que estão fabricando os seus conhecimentos, são expressos nas conversas: narrativas dos telejornais, filmes, novelas, propagandas eleitorais, enfim... Todos comentam, interferem, dialogam, trocam valores, saberes, crenças. A escola é, portanto, *espaçotempo* de “negociações de sentidos” (BHABHA, 1998), por isso defendemos que ela precisa se potencializar intensificando os debates sobre o que os alunos e os professores produzem a partir dos usos que fazem dos produtos culturais que circulam dentro e fora das escolas.

Finalizamos com as palavras de Certeau (1996, p. 47), quando aponta que a coletividade “[...] é um lugar social que induz um comportamento prático mediante o qual todo usuário se ajusta ao processo geral do reconhecimento, concedendo uma parte de si à jurisdição do outro”. Os professores e alunos, ao habitarem, inventarem e se constituírem nos cotidianos escolares, trazem as suas experiências, as suas marcas e histórias que estão, concomitantemente, incrustadas aos meios sociais dos quais participam e vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, L. L. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: textos selecionados no XV Endipe*,

conteúdo: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história, escola família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SÜSSEKING, M. L.; GARCIA A. (Org.) *Diálogo e Formação de Professores: universidade escola*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.

CERTEAU, M; GIARD, L. Uma Ciência Prática do Singular. In: CERTEAU, M; GIARD, L; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano 2. Morar, cozinhar*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SPINOSA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- CXII -**A LEI 10.639/03 E O COORDENADOR
PEDAGÓGICO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE
FORMAÇÃO**

Thatiana Barbosa da Silva - PENESB/UFF

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste no resultado da implementação e dinamização do Projeto de Transformação ‘Rodas de Conversa Tecendo Ideias na EJA – Educação Étnico-Racial’, como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em Educação para as Relações Raciais, no PENESB/UFF, ao longo do primeiro semestre de 2016 com o objetivo de possibilitar a ampliação do referencial teórico-metodológico relacionado à história e cultura africana e afro-brasileira dos professores da EJA da rede municipal de Duque de Caxias envolvidos na formação continuada em serviço, objetivando a implementação efetiva da Lei 10.639/03 na Unidade Escolar.

O Projeto de Transformação estruturou-se em quatro encontros mensais, cujos temas perpassaram pela construção sócio histórica do racismo no Brasil, conhecimentos panorâmicos sobre a história do continente africano, o protagonismo do negro no processo de abolição da escravatura e as manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras como instrumento de resistência.

Em cada Roda de Conversa foram utilizados como recursos vídeos, músicas e textos relacionados aos conteúdos abordados nos encontros e que também poderiam ser utilizados pelos professores participantes em suas salas de aula. Também foram propostas atividades domiciliares visando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na formação à prática pedagógica dos professores.

A partir do diálogo da Lei 10.639/03, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o parecer CNE/CP 03/2004 com os autores Iolanda de Oliveira, Nilma Lino Gomes, Paulo César Goglio, Bernadette Gatti e Vera Candau, evidenciei que uns dos entraves para a implementação efetiva da Lei 10.639/03 são os limites

na formação inicial e continuada dos professores em relação a história e cultura afro-brasileira assim como o não entendimento da escola como espaço de formação continuada.

A implementação da Lei 10.639/03, vai além da introdução de ‘mais disciplinas e novos conteúdos’ exige mudanças culturais e políticas no campo curricular. É dar visibilidade a um grupo socialmente excluído e analisar as relações de poder entre os segmentos sociais entre os grupos humanos. Como articulador do currículo no espaço escolar, o coordenador pedagógico precisa com urgência tornar-se público alvo das políticas de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ELEMENTO ESSENCIAL NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ESPAÇO ESCOLAR:

A Lei 10.639/03 ¹⁵⁹ que modifica e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe a valorização e o ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica assim como a Resolução CNE/CP 01/2004 e o parecer CNE/CP 03/2004 são medidas que segundo Moraes e Santana (2009) abrem espaço para a correção dos danos físicos, materiais e psicológicos resultantes do racismo e de formas adjuntas de discriminação.

Apesar da Lei 10.639/03 estar em vigor a mais de 10 anos, a sua implementação nas redes de ensino ainda não acontece de forma plena. Sua aplicação ainda é irregular, muitas vezes descontinuada e depende, em sua maioria, das ações individuais de professores atuantes tanto na Educação Básica que explicitam em sua prática educativa sua opção política por uma educação de qualidade, que combata o racismo e que ofereça aos negros novas possibilidades. Notoriamente são conhecidos e comprovados através de pesquisas acadêmicas os motivos pelos quais a Lei 10.639/03, ainda não foi implementada homogeneamente em todas as escolas do território nacional. Pode-se destacar

¹⁵⁹ Alterada em 03/2008, tornando-se Lei nº 11.645/2008

como um dos limites as deficiências da formação inicial e continuada dos professores, segundo Oliveira:

Em um expressivo número de estudos apresentados, tais fragilidades acontecem por motivo do despreparo dos profissionais para uma atuação satisfatória em busca da igualdade racial. Sendo formados em um sistema nacional de ensino que tradicionalmente e ainda na atualidade, nega aos brasileiros, o acesso a conhecimentos sobre a população negra e inseridos em um trabalho, cujas mantenedoras não lhes garantem usufruir do direito a uma formação continuada em serviço, tais profissionais repassam as lacunas de sua formação para os seus alunos a despeito do longo tempo de aprovação da legislação e da produção acadêmica sobre o negro em educação que precede a determinação legal sobre o assunto. (OLIVEIRA, p. 12,13).

Há a necessidade de oferecimento de espaços de formação continuada voltados para essa temática, buscando instrumentalizar esses profissionais para a implementação do Art. 26-A da ¹⁶⁰LDBEN e com isso combater o racismo nas relações étnico-raciais na escola. Segundo Gatti (2008) o termo formação continuada é muito abrangente e coexistem iniciativas diversas sob o mesmo conceito e que abarcam desde:

...cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no magistério como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.(GATTI, 2008, p. 57).

¹⁶⁰ Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/DC), através da Coordenadoria de Jovens e Adultos (CEJA/SME) tem desenvolvido atividades de formação continuada para os professores da sua rede de ensino. A partir da análise das atividades anteriores analiso como experiências pontuais e descontínuas pois assim como acontece nas Unidades Escolares, as proposições de formações para os docentes foram dinamizadas por profissionais que já possuíam afinidade com a temática e com a saída desses professores da SME os projetos foram interrompidos. As Rodas de Conversa Tecendo Ideias na EJA-Educação Étnico-Racial seriam a quarta iniciativa da SME/Duque de Caxias visando ampliar o referencial teórico metodológico do seu corpo docente.

A implementação do projeto de formação continuada em serviço, possibilitaria a inserção no currículo da escola novos conteúdos relacionados a história e cultura afro-brasileira, possibilitando assim a visibilização do alunado negro através da valorização de sua ancestralidade. Independente de qual atividade escolhida para a formação docente, é necessário que deva existir, como o próprio conceito sugere, um empenho contínuo e periódico no empreendimento dessas ações. Como na SME/DC aconteceram pelo menos três formações relacionadas à temática étnico - racial aparentemente independentes umas das outras e com um intervalo variado entre elas, a ideia de continuidade e periodicidade ficou em segundo plano. Ações isoladas produzem resultados não duradouros. Não desqualificando as iniciativas de formação continuada dos órgãos mantenedores, é a escola o *locus* privilegiado para essa formação, em serviço. Segundo Gaglio (2006):

Considero essa modalidade de formação como sendo aquela que ocorre no próprio local de trabalho desse profissional, ou seja, na escola. Não estou fazendo referência à escola como um espaço que possa abrigar um encontro ou evento com esse caráter. Refiro-me a ela como um meio contínuo e consequente para a formação continuada de professores. Um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento dessa prática. Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico. (GEGLIO, 2006, p. 113).

Ainda segundo o autor, umas das atribuições do coordenador pedagógico é a contribuição para a formação continuada em serviço do professor por ser um articulador do processo ensino-aprendizagem na escola e por possuir uma visão ampla do processo pedagógico da escola e no conjunto do trabalho realizado pelos professores. Sendo assim o coordenador pedagógico deveria ser,

juntamente com o professor regente, o público alvo das ações desenvolvidas pelos órgãos mantenedores.

O parecer CNE/CP 003/2004, um plano curricular, que regulamenta a alteração da LDBEN pela Lei 10.639/03 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, corrobora com função estratégica do coordenador pedagógico na inclusão da temática étnico-racial no cotidiano escolar:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2004, p.8,9).

A resolução CNE/CP 01/2004, em seu artigo terceiro e inciso segundo estabelece o coordenador pedagógico como o articulador do aprofundamento de estudos dos professores nas unidades escolares visando a concepção e desenvolvimento de unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares.

Diante do que está disposto nos documentos normatizadores que sucederam à Lei 10.639/03 e do reconhecimento da importância do coordenador pedagógico como elemento essencial na articulação do processo de ensino-aprendizagem na escola, é essencial incluir essa categoria como público alvo nas formações continuadas oferecidas com o objetivo de implementação da Lei 10.639/03.

A escola, enquanto espaço de formação, garante um ambiente mais acolhedor, no qual os professores que está entre seus pares, tem maior probabilidade de expor suas angústias e dificuldades além de refletir sobre sua prática juntamente com seus pares. Segundo Candau:

É muito frequente, nas diferentes pesquisas que vêm sendo realizadas com professores/as do ensino fundamental, depoimentos como os seguintes:

"No princípio, a gente fica com aquele medo e é a prática que vai ajudar a gente a vencer essas barreiras, a vencer esses desafios e atingir tudo o que a gente pretende".

"Gostei do curso, mas depois, no dia a dia, a gente vai deixando aquilo que tinha aprendido, porque a prática vai ensinando outras coisas mais importantes".

Estes depoimentos evidenciam claramente que, na experiência dos professores e professoras, o dia a dia na escola é um *lócus* de formação. Nesse cotidiano, ele/a aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *lócus* que muitas vezes vai aprimorando a sua formação. Nesse sentido, considerar a escola como *lócus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de construir uma nova perspectiva para a formação continuada de professores/as que não se limite a oferecer diferentes "cursos" aos docentes. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja reflexiva, capaz de identificar as questões presentes na sala de aula, de buscar compreendê-las e buscar formas de trabalhá-las, coletivamente. A prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores/as ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar constitui um elemento particularmente importante.(CANDAUI, (S/D)).

Considerando a escola como *lócus* privilegiado de formação docente, a figura do orientador pedagógico é central nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamos a necessidade de estender o trabalho de formação continuada aos orientadores pedagógicos da Rede Municipal pois são eles os responsáveis pela articulação do currículo nas Unidades Escolares uma vez que a escola é o *lócus* para a formação continuada docente. Como as Leis 10.639/03 e 11.645/08 interferem diretamente nos currículos escolares, a figura do orientador pedagógico enquanto articulador do processo de descolonização desse currículo e de formador em serviço desses docentes é central. A formação continuada em serviço dos professores, nas escolas, visando a efetiva implementação da Lei 10.639/03 sob a responsabilidade dos orientadores pedagógicos é uma possibilidade a ser examinada por mim dando continuidade à minha pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL, SENADO FEDERAL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. *Lei 10.639/03*. Brasília, MEC, 2003.

_____. *Parecer CNE/CP 003/2004*. Relatores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez, Brasília, MEC 2004.

_____. Resolução CNE/CP 01/2204, 2004

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. *Nueva America - La Revista de la Patria Grande*, (S/D). Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp>. Acesso em: 16 abr. 2016.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 03, n. nº37, jan/abr 2008.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: NIGRO DE SOUZA PLACCO, V. M.; RAMALHO DE ALMEIDA, L. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 4

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

OLIVEIRA, I. D. *Pesquisa Educacional e Relações Raciais* - O homem e o conhecimento da realidade, Niterói.

- CXIII -**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA NA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Vanessa Franco Neto – UFMS (Brasil)

Camila de Oliveira da Silva - UFMS (Brasil)

INTRODUÇÃO**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO
HABILITADOS EM MATEMÁTICA**

É preciso apresentar nossa compreensão de currículo. De fato, acreditamos que essa compreensão se constitui a partir da posição teórica adotada por aquele que o discute, ou seja, acreditamos não ser possível determinar sua definição. Aqui vamos interpretar o termo como o enunciado por Dussel (2010), “a própria noção de currículo pode ser considerada como um híbrido, se a pensamos como resultado de uma alquimia que seleciona a cultura e a traduz a um ambiente e uma audiência particulares” (p. 70). Portanto, interpretaremos nosso objeto de estudo como resultado das influências da comunidade e da academia (representante da ciência de referência que tratamos, no caso a matemática) que o circundam. Desse modo, o curso e seu currículo, instituições que nos propomos aqui a discutir, são frutos de um embate de que culminou nessa formação educadores do campo habilitados em matemática que acontece.

Então, nos voltamos a discutir a formação posta em questão. Vários intelectuais e agentes que pensam a LEC, chamam à construção de um projeto contra-hegemônico de formação de professores para atender as demandas que propiciaram a emergência e a expansão desse curso no Brasil. Molina e Sá destacam que “[...] há de destacar a intencionalidade maior de formação por área de conhecimento de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento

no campo” (2012, p. 469). Assim, nos colocamos a pensar o papel da área de matemática na construção desse indivíduo, fruto dessa formação.

Mas vamos contextualizar acerca do lugar de onde falamos, a LEC, a história nos conta, as demandas de luta em que os movimentos sociais e sindicais se articularam, construíram o cenário que permitiu a emergência dessa graduação.

Segundo Rossi (2014), a articulação de pesquisadores das áreas de Educação, junto a membros dos movimentos sociais e sindicais, tem trazido resultados importantes para garantir o direito à educação de qualidade para aqueles que vivem do e no campo. São várias as reivindicações dos movimentos sociais e sindicais que lutam pelo direito a educação escolar para os camponeses, entre elas aparece a formação específica de educadores do campo. Desse modo, em 2004, após discussões na II Conferência Nacional por uma Educação no Campo, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) lançou edital que convidava as universidades federais a desenvolver cursos de Licenciaturas em Educação do Campo.

Portanto, a criação dessa licenciatura tem como base um projeto de sociedade que não se alinha a manutenção das precariedades vivenciadas pela população camponesa, e vislumbram na formação de professores uma das formas desse projeto ser praticado.

Assim, indagamos acerca do funcionamento do currículo da formação de educadores do campo habilitados em matemática na LEC como uma tecnologia de governo a partir da noção foucaultiana de governmentação.

O GOVERNAMENTO E A MATEMÁTICA

Na LEC, a área de matemática encontra-se como uma das áreas de formação oferecidas aos camponeses. Dessa forma, quais os significados atribuídos a área de matemática nessa licenciatura? E, a partir desses significados, é possível pensar estratégias de governmentação sendo movimentadas para possibilitar a inclusão dos camponeses nesse movimento que há muito tem sido debatido acerca da matemática como um instrumento de construção do sujeito moderno, neoliberal.

Muitos autores como Valero e Garcia (2014), Pais (2012), entre outros, lançam luz para problematizarmos o espectro neutro e emancipatório da matemática. Ou seja, esses autores discutem a *norma* vigente na qual a matemática

se encontra amparada por uma caracterização imparcial, potencial e essencial para o indivíduo que intenta ser um membro ativo da sociedade. Sobre esse assunto muito se tem a discorrer, mas as compreensões de que o conhecimento matemático é um direito do cidadão, e conseqüentemente do cidadão que vive no campo, da necessidade de se lutar para que todos tenham acesso e oportunidade a tudo o que de melhor a humanidade produziu em termos de conhecimento matemático, são recorrentes em pesquisas em educação matemática e, mais recentemente, em pesquisas que têm como foco a licenciatura que se desenha com atenção especial para as populações camponesas. Em Barbosa (2014), por exemplo, a tese se desenvolve na tentativa de compreender como o currículo de matemática é construído ou deveria ser, na educação básica do campo. Nessa tese podemos notar que algumas das fontes que forneceram os dados para análise, reproduzem a defesa da ideia cristalizada de conhecimento, e o papel fundamental da escola em propagar esses conhecimentos, coadunando por exemplo, com Bordieu, onde lê-se que a escola deve “desempenhar a função que lhe cabe, de fato e de direito, ou seja, a de desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres” (2007, p.62), sendo assim, o conhecimento “mais nobre”, parafraseando Bourdieu, deve ser colocado a serviço do desenvolvimento dos indivíduos de modo geral, inclusive, para as populações camponesas. A questão que se estabelece aqui, é que o conhecimento que recebe o adjetivo *nobre*, subjuga as práticas e conhecimentos desenvolvidos localmente, nesse sentido, a escola se constituiria unicamente como um espaço de reprodução de um conhecimento socialmente valorizado, caracterizado como o melhor que a humanidade produziu em toda a sua história em termos de matemática escolar, sendo essa, portanto, a verdade, o conhecimento de verdade. Sobre a verdade, Foucault (2003, p. 229) afirma:

Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam.

Assim, nossa problematização se constitui a partir da ideia da matemática como uma técnica de governamentalidade.

A maioria dos materiais que analisam os currículos da formação de professores de matemática nos contextos da LEC, voltam suas expectativas e conclusões sobre a relação presença/ausência de articulação entre a matemática, como ciência de referência, e as contextualizações/adaptações/etnomatemáticas presentes nessas propostas de formação. Sobre isso, Barbosa (2014) em uma das conclusões de sua pesquisa, destaca que se requer da formação de professores de matemática para o campo uma formação que articule a base da ciência, a matemática, e as práticas matemáticas já utilizadas pelos camponeses, a tese se encontra inserida no programa de etnomatemática. No entanto, em Pais (2012) questiona-se o uso da etnomatemática como instrumento de aprendizagem (a ideia de partir daquilo que o aluno já sabe), modificando, assim as potencialidades de discussões sócio-histórica-culturais de diferentes formas matemáticas de habitar o mundo, ou seja, encontra-se aí um campo fértil para problematizações acerca do programa de etnomatemática na LEC, mas vamos adiante, pois esse não é o foco dessa discussão.

Não há uma intenção de propor, ao longo dessa discussão, a ideia de que o projeto está ou não articulados a proposta emancipatória que deu origem ao curso, reivindicada pelas organizações que discutem as demandas camponesas. A intenção é pôr em discussão o papel da matemática como instrumento da governamentalidade, assunto já discutido por alguns autores, mas fazer esse movimento de pesquisa funcionar numa proposta de formação que se apresenta com caráter emancipatório e propulsor das populações camponesas. Não é nosso objetivo explicitar uma possível denúncia, como um artigo que apontará os erros e as contradições presentes nessa licenciatura. Acreditamos que o que se pretende é construir um espaço em que as problematizações acerca do papel da matemática possam ser movimentadas, postas em discussão. Esse é o objetivo: problematizar para colocar esse currículo em movimento.

GOVERNAMENTALIDADE EM FOUCAULT

Mas, o que é essa governamentalidade? Para Foucault, ao tratar o termo, elenca:

Com essa palavra quero dizer três coisas:

1. o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo

a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

2. a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros — soberania, disciplina etc. — e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3. o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, 1992, p. 291-292)

O autor também destaca que “governar, é governar as coisas” (FOUCAULT, 1992, p. 283), é preciso abrir um parêntese aqui para falar da impossibilidade de esgotarmos o conceito de governamentalidade nesse trabalho, mas, em síntese podemos dizer que como instrumento, a governamentalidade acontece buscando homogeneizar a população a fim de ter sobre ela uma maior compreensão e, conseqüentemente, controle, e poder, assim, direcionar cada cidadão a exercer um papel útil e ativo na sociedade, ou seja, busca-se a constituição desse cidadão agente de uma engrenagem social vigente, no caso, a neoliberal. Nos movimentamos aqui, portanto, a problematização da matemática escolar como mais um desses instrumentos de governamentalidade.

É importante destacar que não adotamos teorizações que tratam o currículo como um dispositivo em que as relações de poder se dão e que isso se constitui como um movimento de opressão e repressão. Acreditamos que essa relação é potencial e criativa. O que nos importa é, somente, trazê-las a esse espaço de discussão a fim de que as conclusões mais aligeiradas sejam superadas, como, por exemplo, a de que o acesso ao que de melhor a humanidade produziu em termos de conhecimento matemático é a garantia de melhores condições de vida para o indivíduo e para sua comunidade, é chave para o bem-estar geral.

Mas, de que modos a proposta de formação de professores da área de matemática que se desenha na LEC, contribui para a construção de um sujeito histórico e cultural, no caso, camponês, nesse tempo? O tempo a que nos referimos, é esse que possibilita a criação da LEC e que tem na matemática uma área de formação requerida pela comunidade camponesa. Foucault nos ajuda a compreender que a construção desse sujeito se dá de maneira consentida, ou seja, “O governante só deva governar na medida em que se considere e aja como se estivesse a serviço dos governados” (1992, p. 285). Isso é muito importante, pois

só se governa aqueles que aceitam/querem ser governados, não há violência, nem esforço de convencimento, há o desejo de verdade, de razão e de certeza. Com a matemática seria a mesma situação?

A matemática como um instrumento de possibilidade de emergência intelectual e social, é uma promessa no âmbito da educação escolar.

Buscar os elementos que são naturalizados nas práticas que permitiram o aparecimento da matemática na LEC, que oferecem condições para que se produza esse sujeito, educador da área de matemática apto a ensinar essa ciência no contexto do campo. As justificativas que reivindicam a necessidade dessa área na LEC, são contingentes, articuladas ao propósito de constituição de um sujeito histórico, desse tempo, estendendo-se para além do indivíduo cosmopolita, mas não a margem dessa sociedade que se quer desenhar homogeneamente. Em que as subjetividades são suplantadas.

É preciso ressaltar, que, apesar das dificuldades, a possibilidade de se pensar o camponês em suas especificidades, com uma política de formação de professores específica, é motivo de celebração. Não é a intenção aqui pôr em cheque a rede profícua de possibilidades que se estabelece a partir da emergência dessa licenciatura.

O CASO DA UFMG

Aqui apresentaremos alguns resultados acerca de uma breve análise do Projeto Pedagógico de Curso da UFMG.

A UFMG fez parte do projeto piloto que iniciou as licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, todavia, a formação em matemática só tem início no ano de 2012, sendo que essa turma irá concluir o curso no final de 2016. Uma segunda turma da área de matemática ingressou nesse ano, 2016, na licenciatura em Educação do Campo dessa universidade.

No projeto pedagógico de curso que nos foi fornecido, fica explícito que essa licenciatura tem por objetivo:

[...] desenvolver, a partir da especificidade das questões da Educação do Campo, um projeto de formação que articule os saberes da experiência com os saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento científico [na matemática, inclusive], preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola do campo e no seu entorno. (p. 03)

Ou seja, existe uma explícita atenção à chamada, e muito recorrentemente requerida, articulação entre os saberes locais e os saberes acadêmicos.

Os egressos dessa licenciatura são, fundamentalmente educadores do campo, com habilitação em matemática, desse modo, quando voltamos o olhar aos conteúdos específicos da área de matemática, percebemos uma preocupação bastante evidente sobre o foco de preparação para o ensino de matemática, muitas disciplinas introdutórias, com uma tendência específica no ensino, como por exemplo, “Introdução à Estatística, Introdução ao ensino de Álgebra, Estudo das Funções, entre outras” (p. 25-26). Portanto, as disciplinas específicas mantêm um direcionamento quase irrestrito na formação de professores e na problematização que essa possa ter na escola do campo devido a existência das disciplinas que tratam também dessa demanda. Quais as implicações dessas opções para formação desses professores e, conseqüentemente para a escola do campo onde essas vão exercer suas atividades? Nas ementas é possível notar que as discussões do campo da educação matemática permeiam as orientações, dessa forma parece-nos que há uma refletida atenção sobre o ensino.

Portanto, as questões que nos ficam desse olhar sobre o projeto é que o mesmo necessitaria de uma exploração maior de seus elementos para que compreendamos de que modos a matemática está articulada aos objetivos de reconstrução da sociedade que é proposta na criação da LEC e, também, de que modos ele se articula ao projeto de sociedade vigente, o neoliberal?

São questões que demandariam um debruçar-se maior do que as limitações desse artigo nos permitem, deixamos então as questões para que emerjam discussões acerca do tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos que recolhemos da LEC na UFMG, bem como de outros que não apresentamos aqui, proporcionaram um olhar para a área de matemática no curso como um projeto em construção, a partir das tentativas de articular as demandas específicas do Campo e a ciência que é a matemática.

Não nos foi possível desenvolver uma análise mais completa, visto que a discussão teórica apresentada constitui-se como material inicial de elaboração de uma tese em andamento. Desse modo, nos propomos a expor algumas

questões iniciais que nortearão a construção dos dados, bem como a análise dos mesmos.

Todavia, concluímos que é profícua e pertinente a discussão proposta, visto a expansão das licenciaturas em Educação do Campo pelo país, bem como suas possíveis articulações e implicações frente ao projeto que permitiu sua emergência. Nos colocamos aqui a refletir e suscitar tais questões para que elas possam entrar na pauta do desenvolvimento dessa formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, L. N. S. C. *Entendimentos a respeito da matemática na educação do campo: questões sobre currículo*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, 2014.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) *Escritos da Educação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p.39-64.

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Org.) *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010, p.55-77.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: Foucault, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 277-293.

_____, M. *Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

MOLINA, M. C. & SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. (Orgs). CALDART, R. S.; PEREIRA, IB; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PAIS, A. A Investigação em Etnomatemática e os Limites da Cultura. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v.20, n2, p.32-48 jul./dez.2012

VALERO, P., GARCÍA, G., CAMELO, F., MANCERA, G., & ROMERO, J. (2012). Mathematics education and the dignity of being. *Pythagoras*. 33(2), Art. #171, 9 pages. <http://dx.doi.org/10.4102/pythagoras.v33i2.171>

VALERO, P. & GARCÍA, G. El Currículo de las Matemáticas Escolares y el Gobierno del Sujeto Moderno. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 491-515, ago. 2014.

- CXIV -**CURRÍCULO, FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Verônica Moraes Ferreira – FEUSP (Brasil)

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe-se a averiguar a questão étnico-racial no currículo do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar (IM) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e justificou-se uma vez que são os profissionais procedentes desse curso que trabalharão com a realidade multicultural nas escolas de educação básica. Por isso, questionou-se de que forma se dá, nesse curso, a abordagem desse tema na formação inicial docente. A inserção desse tema é uma exigência feita aos cursos de formação de professores a fim de formar profissionais com condições para implementar a Lei n. 10.639/03 e suas diretrizes, que versam sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica.

METODOLOGIA

Escolheu-se então uma metodologia que contribuísse para levantar informações que permitissem responder à seguinte pergunta de pesquisa: de que forma esta instituição federal de ensino mencionada anteriormente aborda, ou não, a questão étnico-racial no currículo de seu curso de Pedagogia? Para isso, a investigação assumiu um cunho qualitativo e tomou como procedimentos de pesquisa a entrevista semiestruturada e a análise documental, numa interlocução contínua com os referenciais teóricos relativos à temática abordada. As informações foram levantadas em fontes primárias, tais como ementas de disciplinas, projetos pedagógicos, planos de curso, fluxograma das disciplinas específicas sobre a questão étnico-racial, além das declarações de professores e coordenadores da instituição investigada.

A análise documental, de acordo com Ludke e André (2014) constitui-se “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja

complementando as informações obtidas por outras fontes, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 45). No entanto, o que se pode classificar como documento? Com que fim se utiliza essa técnica nas pesquisas educacionais? As mesmas autoras apresentam-nos uma definição ampla de documento e citam alguns exemplos daquilo que pode ser julgado como objeto de análise numa pesquisa:

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares (p. 45).

Nesta investigação foram utilizados os seguintes documentos técnicos do curso de Pedagogia e de produção dos docentes da UFRRJ:

- Ementário;
- Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia;
- Planos de Curso.

Além disso, foram focalizados documentos oficiais. São eles:

- Parecer 03/2004;
- Resolução 01/2004;
- Lei 10.629/2003;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia;
- Plano Nacional para Implementação da Educação para as Relações

Raciais.

Os sujeitos que foram entrevistados: o coordenador do curso de Pedagogia e o coordenador do Leafro¹⁶¹, com a intenção de conhecer a visão deles a respeito da formação do professor das primeiras séries da educação básica, no que se refere à educação das relações étnico-raciais oferecida ou não pelo curso em análise; e a professora da disciplina específica que focaliza a questão

¹⁶¹ Leafro - Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros da UFRRJ.

étnico-racial, com vistas a identificar como a questão é trabalhada nessa disciplina.

A DISCIPLINA OBRIGATÓRIA SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO

A respeito do trabalho desenvolvido com a disciplina obrigatória de Cultura Afro-Brasileira, a professora que a leciona diz iniciar seu trabalho discutindo a diversidade africana, e procura realizar um trabalho pautado em desconstruir a concepção que muitas pessoas possuem ainda sobre a África ser um “país” muito pobre, quando na verdade a África é um continente. A docente procura também utilizar a história para mostrar de onde vieram os homens e aborda a questão do preconceito, analisando o mito da democracia racial.

Como recursos utilizados para desenvolver os conteúdos em sala, usa revistas e textos para discutir a respeito do preconceito racial e afirma que um semestre, o tempo de duração da disciplina lecionada por ela, é um período muito curto para se aprender cultura africana. Ainda assim, procura fazer uma sensibilização com seus alunos e emprega diversas fontes para leitura e confecção de trabalhos.

Analisando a fala da professora e a ementa da disciplina, pode-se constatar que a carga horária estabelecida para essa disciplina obrigatória sobre a questão étnico-racial referente ao negro é de 30 horas-aula, diferentemente de outras disciplinas obrigatórias. A Resolução CNE/CP 01/2004b e o Parecer CNE/CP 03/2004a não estipulam carga horária específica para tratamento dessa temática no currículo, mas a tornam obrigatória nos conteúdos das disciplinas e atividades dos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior. Desse modo, o Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ cumpre com o estabelecido pela legislação a respeito da temática discutida.

Cultura Afro-Brasileira trabalha com os seguintes conteúdos: conceito de cultura e raça, teorias raciais e os estudos sobre o Negro no Brasil, Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, História da África: uma história de um povo ou de um continente multicultural? Noções de História da África e da Diáspora Africana.

Nesses conteúdos é possível notar dois princípios, de acordo com o Parecer CNE/CP 03/2004a, os quais servem de base para guiar as ações dos estabelecimentos de ensino e os professores para desenvolvimento da questão

étnico-racial: a Consciência Política e História da diversidade e o Fortalecimento de identidades e de direitos. Esses princípios orientam para os seguintes aspectos: a igualdade básica da pessoa humana; procuram compreender que a nossa sociedade é constituída por pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais diferentes, com história e cultura próprias, igualmente valiosas; desconstruir, por meio de questionamentos e análises críticas, conceitos, ideias e comportamentos transmitidos pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial; o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida (BRASIL, 2004a, p. 18-19).

Além disso, no que concerne aos cursos de Formação de Professores e outros profissionais da educação, procura-se introduzir conceitos e bases teóricas tais como: raça, etnia, cultura, diversidade, diferença (BRASIL, 2004a, p. 23); sobre a História da África tem o objetivo de reconhecer e valorizar a identidade, a história e a cultura dos afro-brasileiros (BRASIL, 2004a, p. 20).

Tanto a bibliografia básica da disciplina quanto a complementar utilizam autores brasileiros, professores pesquisadores da temática étnico-racial em nosso país. Dentre eles, dois pertencem ao Leafro e um deles leciona no Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ. Na bibliografia constam duas obras, as quais abordam especificamente questões relativas ao negro.

A metodologia empregada pela docente em sala de aula para desenvolver os conteúdos encontra-se baseada no que Silva (2001) chama de “africanidades brasileiras”, pois a mestra, ao realizar as culminâncias dos trabalhos com seus alunos, utiliza a culinária afro-brasileira e africana, os contos, as lendas e as histórias afro-brasileiras e africanas, a religiosidade de matriz afro-brasileira. Busca, assim, aproveitar bem o legado cultural deixado pelos africanos em nosso país, a nossa herança cultural, como o ritmo, os quitutes, as religiões. O trabalho da docente está baseado no ensino de cultura afro-brasileira, com ênfase nos modos de ser, viver e pensar afro-brasileiros, em conformidade com o Parecer CNE/CP 03/2004b.

Essa disciplina possui como objetivos: promover o debate sobre os conceitos de cultura, identidade, diversidade, tradição e etnia; possibilitar um levantamento historiográfico e teórico da produção sobre o negro no Brasil; aprofundar os estudos sobre a identidade, a história e a cultura afro-brasileira. Um dos temas centrais trabalhados é o conceito de raça, sobre como surgiu e por que é empregada, utilizando para analisar os processos de construção do racismo em nossa sociedade os textos de Ianni (2004) e Maio (1996). Outro tema

desenvolvido é a cultura e a história afro-brasileiras, tendo como referencial Siss (2008), além de outros autores, procurando discutir o fato de que não existe cultura brasileira, mas sim culturas brasileiras.

PRESENÇA MARCANTE DO MULTICULTURALISMO NO CURRÍCULO

Ao analisar as ementas das disciplinas que desenvolvem a temática étnico-racial no currículo do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar, verifica-se uma ênfase no multiculturalismo. O tipo de multiculturalismo que aparece nas ementas é o crítico de Peter McLaren.

Para McLaren (2000, p. 122), o multiculturalismo deve ter uma agenda política de transformação, caso contrário pode tornar-se outro modo de se adaptar “a uma ordem social maior”. Ele utiliza o *insight* pós-estruturalista, destacando o significado da resistência, dando ênfase ao papel que a língua e a representação possuem na constituição de significado e identidade.

É relevante dizer que o multiculturalismo não surgiu, como diz Candau (2010), dentro das universidades e, muito menos, no meio acadêmico. Ele tem sua origem nas lutas dos movimentos sociais, dos desfavorecidos e discriminados, especificamente os relacionados à questão racial. Dentre eles destacam-se, de modo especial, os referentes à questão sobre o negro. A pesquisadora acredita que, pelo fato de o multiculturalismo ser oriundo dos movimentos sociais e não de pesquisas e debates acadêmicos, sua presença é delicada no interior da academia e tema de muitas discussões.

A inclusão de conteúdos referentes ao multiculturalismo na formação inicial dos docentes tem sido mais uma escolha subjetiva do que uma decisão coletiva dos professores. Conforme afirma Candau (2010, p. 19):

Por outro lado, as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as.

Observando o ementário do curso e analisando as entrevistas realizadas com os docentes, é possível perceber que o conteúdo multiculturalismo não foi incluído no currículo do curso de forma esporádica ou pouco sistemática, segundo diz Candau (2010). Foi uma decisão coletiva dos professores do curso

por uma abordagem multicultural ao longo do mesmo. Mas essa composição no currículo, relacionada à presença do multiculturalismo na formação inicial docente, não se constitui por meio de apenas uma ou duas disciplinas a discutirem o assunto. Na verdade, apresenta-se por intermédio de cinco disciplinas, dentre as quais há quatro obrigatórias e uma eletiva, tornando possível o contato do aluno com o multiculturalismo desde o segundo semestre letivo. Torna viável a ele, então, alcançar uma visão multicultural a respeito do mundo.

É importante ressaltar que essas considerações estão baseadas na análise do que foi coletado das ementas das disciplinas, algo que pode, muitas vezes, não condizer com a realidade do contexto de sala de aula.

Professores do Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ, em entrevista, foram questionados se acreditavam que o multiculturalismo dava conta de discutir questões particulares sobre o negro, como o racismo, o mito da democracia racial etc.

O Professor e Coordenador do Leafro explica o motivo da escolha do multiculturalismo no currículo da formação inicial docente no Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ:

Em primeiro lugar por entender que a sociedade brasileira é composta por pessoas de várias cores, de sexos diferentes, de gêneros diferentes, opções sexuais diferentes, mas que nem por isso são desiguais, são diferentes, entretanto iguais perante a lei, e é a lei que diz que somos iguais perante ela. E por isso nós temos chamado a atenção de nossos alunos para entenderem que diferença é uma coisa e desigualdade é outra, e diversidade é outra muito diferente, e que diferença e diversidade estão na ordem da natureza. Temos várias diferenças na natureza, mulher é diferente de homem, as mulheres entre si são diferentes, homens entre si são diferentes, folhas de árvores são diferentes, possuem vários tons de clorofila, vários formatos, mas nem por isso deixam de serem folhas, e isso é diferença. Agora quando pegamos essa diferença e a politizamos, criando relações de poder, dizendo que uns são mais iguais do que os outros, aí sim reina a desigualdade. Então, para que nossos alunos entendam, futuros profissionais, os quais vão trabalhar numa sociedade cuja diferença é percebida muitas vezes como desigualdade, pois eles irão lidar com esses desiguais na escolas, saibam que para se estabelecer uma equidade, precisa-se tratar os desiguais na medida da sua desigualdade é que nós trabalhamos com a ideia de multiculturalismo, por isso ele está colocado no currículo.

Já a professora de Cultura Afro-Brasileira afirma utilizar em sala de aula, com seus alunos, um artigo da Professora Dr^a Ana Canen, da UFRJ, que trabalha

os conceitos de multiculturalismo folclórico e multiculturalismo crítico. Ela, no entanto, acredita que, de um modo geral, o multiculturalismo não dá conta de discutir questões específicas a respeito do negro. A docente analisa, de acordo com a sua própria formação acadêmica, que há uma falta de embasamento na Antropologia e isso acaba contribuindo para que as pessoas não entendam o que está sendo discutido sobre a questão étnico-racial. Todavia, não acredita ser possível disponibilizar essa formação em apenas um semestre letivo, pois seis meses é um tempo muito curto para atingir tal fim.

Apesar dessa alegação da professora a respeito do pouco tempo, como se pode constatar no quadro acima, o multiculturalismo é um conteúdo tratado por quatro disciplinas obrigatórias e uma optativa, por quase dois anos e meio. Ou seja, por quase mais da metade do Curso de Pedagogia o aluno discute essa questão. Porém, é preciso levar em consideração que as disciplinas optativas, quase não têm sido oferecidas em virtude de os professores não terem disponibilidade para as ministrarem. Sendo assim, esse tema é trabalhado por quatro semestres, os quais são: o segundo, o terceiro e o quarto períodos, ou seja, do início do curso à metade do mesmo e, por fim, no sétimo período. Acredita-se, pois, que o tempo dedicado ao estudo do multiculturalismo no Currículo do Curso de Pedagogia é suficiente.

Ao discutir com seus alunos as diferenças entre o multiculturalismo crítico e o folclórico, a docente, de acordo com Canen (2007), parte de um ponto de vista folclórico, o qual valoriza a pluralidade cultural, mas a restringe as atividades ligadas ao “exótico, folclóricos e pontuais”. Porém, ela não se limita a essa visão, pois procura colocar como centro do trabalho com seus alunos a construção da diferença através de seu questionamento.

O Professor e Coordenador do Leafro considera que os professores escolheram usar o multiculturalismo por trabalharem com teorias da cultura e porque a perspectiva crítica do multiculturalismo possibilita não apenas conhecer, tolerar e respeitar as diferenças, mas auxilia os alunos a serem capazes de analisar como as diferenças são produzidas por meio de relações de diferença e desigualdades. Busca-se, mediante o trabalho com o multiculturalismo no currículo do curso de Pedagogia do IM/UFRRJ, desvelar as formas pelas quais as identidades e as diferenças são construídas, por compreender, de acordo com a perspectiva do multiculturalismo crítico que:

Diferença é a compreensão de que os conhecimentos são forjados em histórias e são estratificados a partir de relações de poder

diferentemente constituídas; isto quer dizer que conhecimentos, subjetividades e práticas sociais são forjados dentro de 'esferas culturais incomensuráveis e assimétricas' (McLAREN, 2000, p. 125).

Segundo as palavras dos docentes, o multiculturalismo crítico pode não ser capaz de abordar as especificidades sobre o negro, mas sem sombra de dúvidas possibilita abrir um espaço para compreender a importância de construir currículos que contemplem como a diferença se constitui na sociedade de forma crítica.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É importante destacar que o Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ não invisibiliza o assunto étnico-racial em seu currículo, pois o apresenta por intermédio de duas disciplinas obrigatórias específicas sobre a temática racial (ambas no oitavo período, de um curso de quatro anos): uma sobre o negro, chamada de Cultura Afro-Brasileira, e outra sobre o indígena, denominada Educação em Sociedades Indígenas. Contudo, é um currículo que se abre para discutir a diversidade de modo generalizado, por meio de disciplinas obrigatórias e eletivas. O aluno só terá contato com a questão racial sobre o negro em disciplina obrigatória no último período do curso. Acredita-se que seria muito mais interessante se a mesma fosse ofertada pelo menos até o 5º período, porque, quando o aluno chegar ao oitavo período, já terá construído seu trabalho final do curso, a monografia, e poder-se-ia aproveitar essa disciplina oferecida na metade do curso para incentivar a pesquisa monográfica referente ao tema étnico-racial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei 10.639, de 9 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. Diário Oficial da União. Brasília. 09 de jan. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BRASIL. *Parecer CNE/CP N° 03/2004*. Diário Oficial da União. Brasília. 2004a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004*. Diário Oficial da União. Brasília. 2004b.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: Desafios para a Prática Pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANEN, A. *O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação*. Comunicação e Política. V. 25, n. 2, p. 91- 107, 2007.

IANNI, Octávio. *Raças e Classes Sociais no Brasil*. 3ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2014.

MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). 1996. *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Prática do racismo e formação de professores*. In: DAYRELL, Juez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

SISS, Ahyas. *Diversidade Étnico-racial e Educação Superior Brasileira: experiências de intervenção*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

- CXV -

O PEPE COMO FERRAMENTA DA INDISSOCIABILIDADE DO ENSINO-PESQUISA- EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UPE)

Whodson Robson da Silva – UPE (Brasil)

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior no Brasil vem se reestruturando com o objetivo de atender as diferentes demandas sociais tanto no que diz respeito a formação integral do ser humano como busca atender os diferentes contextos impostos pelo mercado de trabalho do mundo globalizado. Nesta perspectiva, muitas mudanças vem ocorrendo nos currículos e cursos oferecidos pelas Instituições privadas e públicas. O Ministério da Educação vem acompanhando e fomentando debates no que diz respeito às novas propostas de reformulação dos cursos, principalmente no que se refere a inclusão de novos componentes curriculares, possibilitando uma prática pedagógica voltada para uma formação que conecte o estudante a pesquisa, ao ensino e a extensão de modo que estes componentes estejam articulados.

O documento proposto do CNE/CES 492/2001, que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Ciências Sociais, destaca a importância de uma “formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso e fornece instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social” (CNE, 2001, p. 26). Acompanhando este debate e percebendo sua relevância para formação dos estudantes, a Universidade de Pernambuco institui a disciplina PEPE para o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, como um instrumento de formação transdisciplinar dos saberes constitutivos das áreas da Sociologia, Antropologia e Política.

Neste contexto, a organização e dinâmica deste componente curricular é um ponto importante para compreender como as discussões em torno da diversidade política, cultural e social ganham um significado fundamental na continuidade em ensino, pesquisa e extensão. Ao transitar entre estas três esferas da produção do conhecimento acadêmico, os saberes necessitam de uma lógica que permita pensar nos problemas contextualizados na própria sociedade. Assim, o contato do estudante de licenciatura com a realidade, por meio de um componente que o motive e o instigue a pesquisar, ensinar e produzir estratégias de aprendizagem com base em um conjunto de investigações, permitirá uma formação mais contextualizada e interdisciplinar. Sobre este último aspecto, é importante destacar que, além dos saberes das Ciências Sociais, o PEPE propõe também que o estudante tenha contato com outros saberes, de outras áreas do conhecimento. Isto permite uma visão mais global da produção acadêmica, instrumentalizando o licenciando de saberes necessários a sua atuação profissional.

Com isso, a experiência vivenciada pelos alunos da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco se constitui um importante espaço de produção do conhecimento atrelado à prática político-pedagógica cuja ação de aprender está referenciada a maneira como o PEPE vem contribuindo para a indissociabilidade do tripé de formação acadêmica (Ensino, Pesquisa e Extensão), que conduz os estudantes na compreensão dos saberes científicos e da prática social.

REFERENCIAL TEÓRICO

A partir do pensamento complexo de Edgar Morin em seu livro *O método 03: o conhecimento do conhecimento*, coloca-se em questão: o que é conhecimento? O que é o cérebro? O que é o espírito? Como se conhece? Que significa conhecer o conhecimento? A partir desta reflexão do referido autor, discute-se qual seria a metodologia mais eficiente em construir o conhecimento nas academias, levando em consideração que atualmente existe um caloroso debate sobre a Reforma Universitária. Sobre isto afirma Martins (2007, p. 04):

Nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – L.D.B. em 1996, acompanhamos entre os educadores um forte sentido de urgência na revisão dos processos de ensino-aprendizagem. Conclama-se que as aprendizagens associem-se cada vez mais às ações dos alunos a

partir da e sobre a realidade, tanto experiencial cotidiana quanto referente ao futuro exercício profissional.

Entre as discussões sobre uma metodologia que dê conta de aproximar a realidade prática a realidade experimental dos estudantes, o Projeto Interdisciplinar Ensino, Pesquisa e Extensão (PEPE) surge no Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco como uma ferramenta que enfrenta a questão abaixo colocada por Martins (2007, p. 02):

Ocorre porem que, no modelo de organização vigente impera, dentre outras cisões, a ruptura entre trabalho intelectual e trabalho manual. Fazer referência a esta ruptura pode parecer à primeira vista, algo um tanto fora de moda. Entretanto, em debates bastante atuais sobre Reforma Universitária vimos em cena uma decorrência desta ruptura, ao aventar-se uma suposta necessidade de criação de alternativas para o modelo de ensino superior fundado no tripé ensino-pesquisa-extensão. Para tanto, urgiria a necessidade de distinção entre universidade de ensino (centros universitários!) e universidades de ensino-pesquisa-extensão. As primeiras destinadas à preparação de profissionais e técnicos executores do conhecimento e as segundas, à formação das elites “pensantes”, aptas para a produção científica e tecnológica.

O PEPE soluciona esse problema da dicotomia exposto por Martins, pois é considerado um espaço de produção transdisciplinar que situa o discente do curso de Licenciatura em Ciências Sociais em um lugar próprio de formação prática e experimental que integra o ensino, pesquisa e extensão enquanto campo do saber e do fazer. A partir desta proposta, a principal finalidade do PEPE é relacionar os conteúdos estudados ao longo do semestre, para consolidar a construção do conhecimento, possibilitando ao estudante estranhar e desnaturalizar as questões da vida social, como referenciado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Sociologia – OCEM – Sociologia (2006, p.105-106). Entre outros objetivos, o PEPE sensibiliza e envolve o graduando para as questões sociais, produz metodologias para o ensino da sociologia e incrementa a formação do licenciado, pois, possibilita a produção conjunta de distintas áreas do conhecimento.

Essa ideia didático-pedagógica fortalece o conhecimento produzido na universidade, pois além de contribuir na construção dos saberes, serve como uma maneira de demonstrar a funcionalidade do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão e seus desdobramentos das atividade propostas para cada semestre do PEPE.

Além de contribuir para a reflexão da realidade social como prática formativa do futuro docente, instrumentalizando-o para o desenvolvimento de suas atividades enquanto agente autônomo capaz de motivar os estudantes a intervir no mundo (Freire, 2007).

Esse intuito de inserir a comunidade e de expandir essa prática para outros cursos é um caminho para seguir os sete saberes necessários à educação do futuro, colocadas por Edgar Morin (2000), ou até mesmo para responder os questionamentos sobre a educação e Reforma Universitária postas pelo mesmo, ratificando o que afirma Almeida (2004, p. 18):

No contexto das apostas educacionais empreendidas, é importante não perder de vista algumas das questões fundamentais e maiores sugeridas por Edgar Morin que tem sido identificado como o protagonista central da Reforma do Pensamento e da Educação. São três as metaquestões que devemos resguardar: **1. A reforma da universidade não se reduz a uma reforma pragmática, ela subentende uma reforma paradigmática. (As outras duas questões são formuladas como perguntas) 2. Deve a universidade adaptar-se à sociedade ou a sociedade a ela? 3. De onde partirão ou devem partir as propostas de reforma?** - a essa questão Morin pondera que, embora reconheça a necessidade de transformar a estrutura hegemônica da academia, é importante investir, também, em iniciativas marginais.

Porém esse meio de estender os conteúdos trabalhados no ambiente acadêmico com áreas do conhecimento acadêmico deve obedecer aos preceitos trazidos por Paulo Freire (1992) no livro *Extensão ou Comunicação?* que destaca esta, não como uma maneira etnocêntrica de invadir e agredir culturalmente o estendido, mas sim uma educação e aprendizagem por parte do extensionista e do que está recebendo o conhecimento, neste caso o PEPE tem fundamental importância em formar o extensionista de maneira consistente, ou seja, a relação com o ensino é direta, assim como, a pesquisa que possibilita novos conhecimentos para que possa ser utilizado como meio de intervenção (extensão).

O PEPE se inspira na reflexão feita por Luckesi (1992), pois no seu processo avaliativo desconstrói a ideia de metodologia baseada em protocolo institucional, e o apresenta como aspecto relativo à construção e ao processo de planejamento, colocando-os como norteadores do direcionamento organizacional do ensino-aprendizagem. Esses processos consideram a diversidade transdisciplinar entre ensino, pesquisa e extensão atuando como

instrumentos e critérios de avaliação organizados pelo movimento acadêmico de busca da substantividade do fenômeno trabalhado.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na realização deste trabalho foi baseada em abordagens qualitativas de investigação, por se tratar de uma análise de experiências vivenciadas pelos alunos do Curso de Ciências Sociais da UPE – Universidade de Pernambuco. No entanto, a principal fonte de informações, que possibilitou refletir acerca dos depoimentos e descrições, foram adquiridos por meio de documentos e normativas de funcionamento do Ensino Superior no Brasil, além do Plano de Trabalho elaborado pelo corpo docente do Curso de Ciências Sociais, que sintetiza a estrutura e dinâmica do PEPE ao longo dos seis semestres em que ela se efetiva como componente curricular obrigatório.

Na tentativa de fundamentar melhor as experiências coletadas e analisadas pelo PEPE, além dos documentos oficiais referenciados anteriormente, buscou-se apresentar abordagens teóricas sobre Ensino, Pesquisa e Extensão como esferas da formação acadêmica nas Instituições de Ensino Superior no Brasil. Este procedimento permitiu que o relato de experiência se tornasse um conjunto consistente de análises com base em debates teóricos já recorrentes nas Ciências Sociais e em outras áreas do conhecimento científico. Portanto, a utilização de diferentes instrumentos metodológicos permitiu agregar novas concepções sobre os cursos de graduação, em especial sobre as licenciaturas, contribuindo para o debate acerca da formação do Ensino Superior com base na indissociabilidade da produção de conhecimento.

RESULTADOS

Na condição de componente curricular, o PEPE situa-se ao longo do primeiro ao sexto períodos da formação do graduando em Ciências Sociais. A tabela abaixo, extraída do plano de trabalho do PEPE elaborado pelo corpo docente do Curso de Ciências Sociais, demonstra a organização curricular do componente:

Período	Ementa
1º	Estudo de orientação teórico-epistemológica de ensino, pesquisa e extensão. PEPE como unidade interativa da produção de conhecimentos acadêmico.
2º	Elaboração de projeto interativo em ensino, pesquisa e extensão. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e dimensão cosmopolitana de projeto.
3º	Desenvolvimento de projeto transdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão – ênfase na implantação.
4º	Desenvolvimento de projeto transdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão - ênfase na coleta de informações
5º	Desenvolvimento de projeto transdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão - ênfase no tratamento das informações coletadas.
6º	Relatório do projeto desenvolvido.

(PERNAMBUCO, 2015, p. 03)

Os estudantes, que iniciaram esta disciplina no primeiro semestre de 2014, encontram-se cursando a quarta etapa citada na tabela acima, e apresentam como resultados os desdobramentos dos diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão já em andamento, decorrentes da formação humanista, generalista, crítica e reflexiva possibilitados pelo PEPE.

A partir deste momento, os estudante terão a oportunidade de socializar seus trabalhos compartilhando experiências investigativas, que viabilizam a elaboração de estratégias didáticas e metodológicas de investigação. Além disso, os debates acerca dos temas de trabalho e específicos de cada estudante se torna um elemento importante na construção e contribuição do PEPE para formação de um conjunto de conhecimentos necessários aos saberes docente. Assim, as rodas de conversas, os grupos de investigação se tornaram uma prática deste componente curricular, que possibilitou a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade das diversas áreas da produção acadêmica.

Imagens 01 e 02: Rodas de diálogo, promovidas pelos estudantes, para socialização dos projetos de ensino, pesquisa e extensão do PEPE.



Fonte: Os autores/2015

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PEPE em suma é uma ferramenta transdisciplinar que fortalece a prática do ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade, sendo assim ela além de estar incluída no Projeto Político-Pedagógico do curso está na matriz curricular como disciplina nos seis primeiros períodos do curso. A partir disto, percebe-se uma maneira contínua de elaborar um quadro conceitual, teórico e metodológica que segue o ritmo e uma lógica própria da turma ao elaborarem um conhecimento acerca de um determinado fenômeno que envolve seu processo de formação inicial no campo da docência. O PEPE representa também a possibilidade de entrar em contato com a realidade social ao qual será campo de atuação profissional do licenciado. Desta forma, o componente curricular aqui apresentado se pauta na busca de uma unidade a todo tempo (re)pensada, avaliada, questionada e debatida, permitindo mudanças, que atendam as demandas dos cursos de graduação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. *Um itinerário do pensamento de Edgar Morin*. In: CICLO DE ESTUDOS SOBRE 'O MÉTODO' DE EDGAR MORIN, 01. 2004, São Leopoldo, Rs.: UNISINOS, 2004. p. 01 - 25. Disponível em: <[http://www.uesb.br/labtece/artigos/Um itinerário do pensamento de Edgar Morin.pdf](http://www.uesb.br/labtece/artigos/Um%20itiner%C3%A1rio%20do%20pensamento%20de%20Edgar%20Morin.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Brasília, DF: Câmara Superior de Educação 2001.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica*. In: Série Ideias, n. 15. São Paulo: FDE, 1992. p. 115-125. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf> Acesso em: 12 jun. 2015.
- MARTINS, Lígia Márcia. *Ensino-Pesquisa-Extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade*. São Paulo: UNESP, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. 286 p.

PERNAMBUCO, UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. FACULDADE DE ENFERMAGEM NOSSA SENHARA DAS GRAÇAS. *Proposta de Plano de Trabalho para o componente Curricular Projeto Interdisciplinar Ensino, Pesquisa e Extensão*. Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, pp. 01-06, 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações curriculares para o ensino médio – Ciências humanas e suas tecnologias*. 3. vol. Brasília : Ministério da Educação, 2006. 133 p.

