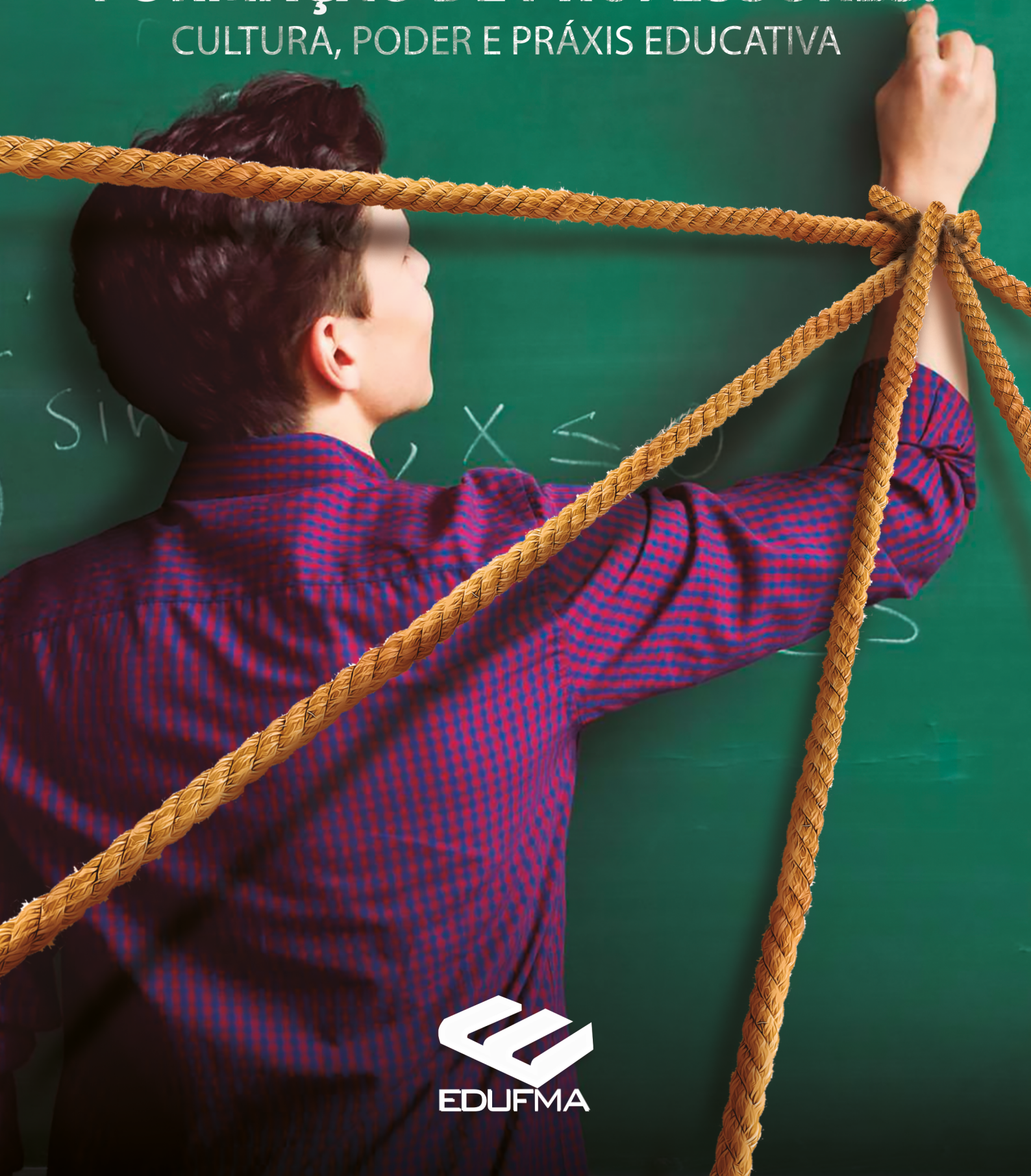


LEONARDO MENDES BEZERRA
MARCOS NICOLAU SANTOS DA SILVA
Organizadores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

CULTURA, PODER E PRÁTIS EDUCATIVA



LEONARDO MENDES BEZERRA
MARCOS NICOLAU SANTOS DA SILVA
Organizadores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
CULTURA, PODER E PRÁTICA EDUCATIVA

São Luís



EDUFMA

2021

Copyright © 2021 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

MEIO-NORTE – Grupo de Estudos e Pesquisas Geográficas e Interdisciplinares

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho
Reitor

Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos
Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof. Dr. André da Silva Freires
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa
Prof^a. Dra. Diana Rocha da Silva
Prof^a. Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães
Prof^a. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues
Prof. Dr. João Batista Garcia
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior

Revisão

Profa. Dra. Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho
Profa. Dra. Francigelda Ribeiro

Projeto Gráfico

Josenilson Mourão
João Matheus de Barros Câmara

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Formação de professores [recurso eletrônico]: cultura, poder e práxis educativa /
Organizadores, Leonardo Mendes Bezerra; Marcos Nicolau Santos da Silva. — São Luís:
EDUFMA, 2021.

299 p. (Coletânea)

Modo de acesso: World Wide Web
<<http://www.edufma.ufma.br/index.pht/loja/>>
ISBN: 978-65-89823-11-7

1. Formação docente. 2. Currículo. 3. Didática. 4. Ensino das Ciências. I. Bezerra, Leonardo
Mendes. II. Silva, Marcos Nicolau Santos da. III. Coletânea.

CDD: 370
CDU: 37.01

Ficha catalográfica elaborada pela Diretoria Integrada de Bibliotecas - DIB/UFMA
Bibliotecária: Jaciara Marques Galvão Silva
CRB 13/812

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
---------------------	----------

.....

PARTE I	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS, DIDÁTICAS E CURRÍCULO	14

É PRECISO TEORIZAR A APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Ramon Luis de Santana Alcântara

Jardson Fragoso Carvalho

Josman Raimundo de Sousa Júnior

15

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES, A PEDAGOGIA E A DIDÁTICA: ENTRE PREOCUPAÇÕES E PROPOSIÇÕES

Osmar Hélio Alves Araújo

Cloves Santos de Moraes

35

PROVA NACIONAL DE CONCURSO PARA INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Maria Eunice França Volsi

Jani Alves da Silva Moreira

Gislaine Aparecida Valadares de Godoy

47

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE CURRICULAR: AS IMPLICAÇÕES NA AUTORIA E COAUTORIA DE EXPERIÊNCIAS CURRICULARES E DIDÁTICO-FORMATIVAS

Flávia Oliveira Barreto

62

UMA AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO DAS REDES DE ENSINO PÚBLICO MARANHENSE SOB A PERSPECTIVA DE SACRISTÁN

José Raimundo Campelo Franco

77

.....

**FORMAR PROFESSORES PARA UM MUNDO
MAIS HUMANO É POSSÍVEL!**

Fabiana Ritter Antunes

Maristela Righi Lang

Solange Beatriz Billig Garces

90

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS
INDÍGENAS NO BRASIL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS**

Patrícia Costa Ataíde

106

**DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO SUL DO MARANHÃO**

Leonardo Mendes Bezerra

Marcos Nicolau Santos da Silva

125

PARTE II

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
O ENSINO DAS CIÊNCIAS**

150

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO RELIGIOSO:
ENTRECruzAMENTOS E REALIDADES**

Rafael Lino Rosa

Alex Mendes

151

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS POR PROFESSORES
DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Luís Fabiano de Aguiar Silva

Raimundo Lenilde de Araújo

170

**A INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO RECURSO DE
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NAS LICENCIATURAS**

Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho

191

**AS CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOINTERACIONISMO
VYGOTSKYANO PARA O ENSINO
COMUNICATIVO DE LÍNGUA INGLESA**

Laíra de Cássia Barros Ferreira Maldaner

205

**PROFESSORES FORMADORES NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UAB: CURRÍCULO, FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS**

Liliane Campos Machado

224

**DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA:
O PORTFÓLIO COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA**

Crisna Daniela Krause Bierhalz

Vitor Garcia Stoll

Liziane Padilha Mena

248

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL:
UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS E A METODOLOGIA DE ENSINO**

Jane Acordi de Campos

Nadir Castilho Delizoicov

Antonio Valmor de Campos

269

SOBRE OS AUTORES

292

– APRESENTAÇÃO –

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CULTURA, PODER E PRÁTIS EDUCATIVA

A atual conjuntura social, econômica e política, o avanço das tecnologias e a necessidade de uma relação mais responsável com a natureza tem demonstrado o imperativo de ascensões mais significativas no campo educacional, em todos os níveis. O dinamismo e, simultaneamente, a perversidade das ideologias e políticas educacionais têm colocado as licenciaturas no centro das discussões. Essa realidade traz à tona desafios para as universidades na tentativa de ampliar o rompimento com modelos tradicionais dos cursos de licenciatura rumo à inserção da realidade educativa.

A formação de professores assume um importante papel na (re)significação de poderes, práticas e de contextos culturalmente protagonizados pela mudança e autonomia docentes frente à superação que permeiam o cotidiano da formação profissional. Apresentam-se imbricados na práxis docente para formação de licenciados os marcos políticos legais, assim como as discussões sobre a diversidade de saberes, sua identidade e profissionalização.

Para discutir essa temática, o livro apresenta-se organizado em duas partes, a seguir: 1. Formação de professores: políticas, didáticas e currículo; 2. Formação de professores para o ensino das ciências.

Na primeira parte, os autores evidenciaram o contexto político, jurídico e educacional contemporâneo da didática e da proposta curricular, analisando as multidimensões do planejamento, do processo de ensino e aprendizagem e da avaliação educacional. Analisaram-se as políticas educacionais e suas transformações nas formas de acesso, de trabalho, nas relações entre instituições e na axiologia, como também refletiram-se sobre as políticas curriculares como instrumento de poder e cultura.

Os autores do primeiro capítulo “É preciso teorizar a aprendizagem: contribuições para o ensino de Psicologia da Educação” apresentam as reflexões sobre a disciplina Psicologia da Educação na formação

docente ministradas em diversas turmas e licenciaturas. Neste ínterim, destaca-se que, diferente do que se pensava primordialmente que a referida disciplina fosse a mais importante para o exercício docente, a Psicologia da Educação colabora para o entendimento multidisciplinar dos processos de aprendizagem pelos quais perpassam as relações docente-conhecimento-discente. Parte-se, portanto, da compreensão contemporânea sobre o lugar da disciplina que permeia saberes da Pedagogia e da Psicologia, em que articulem nos estudantes noções teóricas da aprendizagem em diversos contextos sociais, culturais e escolares. Ademais, os autores salientam a urgência dos docentes universitários inserirem a referida disciplina como crucial na teorização da aprendizagem, como um dos subsídios que articulam uma educação crítica e de qualidade.

O segundo capítulo “A formação inicial dos professores, a pedagogia e a didática: entre preocupações e proposições” apoia-se na valorização da Pedagogia e da Didática na formação inicial docente. As reflexões apresentadas não são lamentações dos dilemas que transpõem a formação de professores. Apresentaram ideias para ventilar o processo formativo nos cursos de licenciatura como condição fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Expõem-se como centralidade dois eixos: o primeiro aborda a realidade em curso no tocante à formação inicial docente; no segundo apresentam-se indicações de reestruturação da formação do licenciado a partir do conhecimento da Pedagogia e da Didática, tal qual embasada nos espaços escolares como contexto formativo.

Com o objetivo de analisar a política educacional por meio da instituição da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente, as autoras do terceiro capítulo “Prova nacional de concurso para ingresso na carreira docente nas políticas de formação de professores no Brasil” buscaram compreender os novos caminhos de acesso à carreira docente brasileira e as suas alusões para a formação de professores. No início apresentaram os pressupostos históricos que viabilizaram a instituição dessa prova no território brasileiro. Em seguida expõem as orientações e posicionamentos das entidades e associações de educadores, visando entender as discussões acadêmicas da referida temática. Derradeiramente, dialoga-se sobre os possí-

veis retrocessos e avanços com a concretização desse instrumento na política formativa de professores e na esfera curricular.

O quarto capítulo “O processo de construção de uma identidade curricular: as implicações na autoria e coautoria de experiências curriculares e didático-formativas” é resultante das experiências de uma equipe de docentes da Licenciatura em Matemática e a sua busca na construção da identidade curricular, como pano de fundo a sociedade contemporânea. Discutir o currículo do curso de Matemática equivale a avaliar a referida licenciatura, além de trazer à luz questões norteadoras para o debate, tais como: as concepções de currículo na licenciatura em Matemática e a formação dos atores envolvidos; os fundamentos ideológicos e teóricos da proposta curricular prática; as diretrizes propostas pelos documentos oficiais; as possíveis inserções do currículo do supracitado curso nas pautas formativas docentes da atualidade. Além dos conflitos e tensões quanto ao desafio formativo dos professores de Matemática, esse capítulo indica pistas sobre a pertinência e necessidade das reflexões em todos os cursos de licenciatura que se estendem para as demais áreas do conhecimento.

Os autores do quinto capítulo “Uma avaliação do currículo das redes de ensino público maranhense sob a perspectiva de Sacristán” sintetiza os elementos dos desdobramentos curriculares das redes públicas de ensino do Maranhão, com destaque para os anos iniciais do ensino fundamental, com base na classificação de José Gimeno Sacristán. Apresentam-se os dados quantitativos oficiais das redes de ensino municipais que envolveram análises estatísticas projetadas do estado do Maranhão, comparando-as com outros estados. Agregado a isso, registraram-se as vivências do autor em formações iniciais e continuadas de professores, acompanhamento de programas e projetos governamentais, além da jornada docente e de gestão escolar.

“Formar professores para um mundo mais humano é possível!” é o título do sexto capítulo em que as autoras focam na reflexão acerca da atual sociedade e suas desigualdades sociais, as atribuições da educação para o enfrentamento das desigualdades sociais e os direitos humanos como elemento fundamental para a formação docente. Pensar nas futuras gerações que alavancarão o desenvolvi-

mento socioeconômico e político das nações perpassa a formação de professores em suas múltiplas instâncias, que está além da mera transmissão do conhecimento das gerações anteriores, como, por exemplo, a diversidade, solidariedade, ética, respeito ao outro, como forma de viverem em um mundo melhor.

O sétimo capítulo “Formação de professores e professoras indígenas no Brasil: reflexões necessárias” dialoga alusivamente à educação escolar indígena como condição essencial para a cidadania dos povos indígenas. A autora destaca que essa educação ainda encontra-se pautada na formalidade e no modelo do “homem branco”, por isso o intento desse estudo analisa os modos pelos quais a formação de professores indígenas contribui para a educação escolar indígena nacional. Para tanto, tratou-se de apresentar alguns pontos sobre os povos indígenas brasileiros, a suas desvalorizações e a articulação indígena na busca por seus direitos. Também salientam-se as conquistas obtidas desde 1930, a diferenciação da educação indígena da educação escolar indígena, e derradeiramente avultam-se aspectos relacionados à formação de professores indígenas no Brasil, os profissionais envolvidos e os conteúdos trabalhados.

O último texto da primeira parte da coletânea, “Desafios à formação de professores no Sul do Maranhão”, reflete as experiências dos autores com a prática de formação docente nessa porção do Brasil setentrional. No texto, seis desafios são colocados para o diálogo sobre a formação inicial de professores, os quais perpassam: pela construção e o respeito à identidade docente; o desafio de ensinar o estudante da licenciatura; somado à necessidade de potencializar as qualidades essenciais para o letramento científico; a aproximação, ou dito de outra forma, o encurtamento entre a teoria e a prática na formação de professores; o desenvolvimento da cátedra, e aí colocada a tão propalada concepção de “inovação”, como uma das condições para estimular o pensamento reflexivo sobre a prática pedagógica dos professores em formação/formadores; e, finalmente, o estímulo ao trabalho colaborativo.

A segunda parte do livro “Formação de professores para o ensino das ciências”, que contém sete capítulos, foca as abordagens teórico-metodológicas no ensino dos conceitos científicos necessários à

formação de professores. Apresenta de modo inter e multidisciplinar o processo de ensino e aprendizagem das diversas ciências, além de discutir a difusão e popularização da ciência e tecnologia.

O exposto pelos autores do capítulo “Formação de professores e ensino religioso: entrecruzamentos e realidades” busca compreender a forma que ocorre a atuação docente na disciplina citada. O entrecruzamento das possibilidades de atuações na realidade escolar do ensino fundamental e médio são extensões de uma realidade mais abrangente que podem inserir a Ciência da Religião na educação básica. Também defende as atribuições profissionais do cientista religioso como professor apto para lecionar a disciplina, além de ampliar os saberes e objetos de pesquisa. Soma-se a isso, a apresentação panorâmica da formação de professores e uma breve história do ensino religioso brasileiro, no século XX. Por fim, os autores discutem os desafios docentes e os tentames para repensar a disciplina e a importância para a formação discente.

“A representação social de Educação de Jovens e Adultos por professores de Geografia da educação básica” é o décimo capítulo dessa coletânea. Nele, foi problematizada a falta de formação do licenciado de Geografia para o trabalho com a educação de pessoas jovens e adultas (EJA), assim como a ausência de formação continuada para professores e professoras que trabalham nesta modalidade de educação. A partir de um mergulho na teoria das representações sociais, os autores levantam vários questionamentos, a fim de esmiuçarem a temática e criarem subsídios para se repensar a formação e o próprio currículo das licenciaturas em Geografia, com a valorização da EJA, especialmente no Maranhão.

Os autores apresentam no capítulo “A Iniciação Científica como recurso de formação pedagógica nas licenciaturas” a investigação da forma pela qual os egressos, que atuam como professores de língua e literaturas, desenvolvem o trabalho com a literatura em sua prática cotidiana, empreendidas de 2013 a 2015, fruto de orientações e colaborações com o programa institucional de bolsa de iniciação científica – PIBIC. Os eixos discutidos foram: 1. Formação do pensamento crítico na pesquisa acadêmica, em que a equipe de professores universitários juntamente com a bolsista passaram a escolher

textos para que fossem trabalhados nas escolas de forma interpretativa e crítica; 2. A prática escolar na formação acadêmica, consistida em assistir aulas, aplicações de questionários, elaboração de anotações de aulas e discussões com a equipe coordenadora do projeto; 3. Conclusões estabelecidas, que apontaram a dificuldade de leitura e entendimento de textos literários, materiais nas bibliotecas, entre outras; 4. Repercussão da pesquisa, que foram apresentadas em eventos científicos regionais e nacionais; Meta-pesquisa: a formação pedagógica por meio da iniciação científica, que trata a investigação como um recurso formativo dos licenciandos e estimulam seus protagonismos sociais.

No décimo segundo capítulo, “As contribuições do sociointeracionismo vygotskyano para o ensino comunicativo de língua inglesa”, a autora discute a relevância da língua inglesa nos contextos educativos que vão além do aprendizado guiado apenas pela gramática, e sim contextualizado, valorizando a heterogeneidade na sala de aula e o direcionamento para a aprendizagem com situações reais no uso da língua. Diante disso, a autora analisa nove atividades que foram desenvolvidas/aplicadas para os discentes do curso de Letras nas aulas de Língua Inglesa em uma escola pública de ensino fundamental, à luz das teorias vygoskianas que favorecem uma aprendizagem significativa. Ficou explícito que, no cotidiano escolar, os alunos conseguem melhor apre(e)nder os conteúdos e a participação se mostrou de forma mais espontânea.

O capítulo intitulado “Professores formadores no curso de Pedagogia da UAB: currículo, formação, saberes e práticas” apresenta os resultados analíticos das relações entre docentes formadores, os saberes e as práticas no processo formativo docente no curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil. A autora expôs os caminhos da formação de professores na EaD, o perfil dos profissionais docentes que atuam no curso de Pedagogia, entre outros aspectos relacionados com os processos e abordagens formativas. Apresenta-se neste capítulo os conceitos de EaD, a formação de professores para EaD, além das interlocuções com os docentes formadores de professores na EaD. Por fim, determinadas possibilidades e fragilidades no processo de ser docente formador em EaD foram evidenciadas.

O capítulo “Docência em Ciências da Natureza: o portfólio como estratégia formativa” traz uma discussão sobre a formação de professores na perspectiva de Schön (2000), reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, em que o docente torna-se pesquisador da sua prática. Focaram no estudo do portfólio como estratégia formativa que potencializa a construção do conhecimento de modo reflexivo, além de compreender o entendimento dos licenciandos sobre o portfólio e os limites e possibilidades no uso do instrumento na formação docente em Ciências da Natureza.

Essa coletânea se encerra com um texto voltado para a educação de tempo integral, que vem sendo testada e implementada em diversas escolas no Brasil. O capítulo “Os desafios da Educação Integral no Brasil: um olhar para a formação dos profissionais e a metodologia de ensino” traz discussões norteadas pelas experiências dos autores em torno da educação em tempo integral em escolas das redes públicas de Santa Catarina e Paraná. Nesse sentido, os autores colocam em xeque não apenas os sujeitos aprendentes da educação integral, mas também aqueles que ensinam e se formam para esse trabalho. São considerados, no texto, uma breve análise de conjuntura do Brasil, as visões da educação em tempo integral no país, suas principais dificuldades e os possíveis avanços. Tudo isso é entrecruzado e não desvirtuado da formação do profissional e de metodologias de ensino dessa modalidade de educação.

Em suma, todos os autores desta coletânea, sob várias perspectivas, apresentaram análises e reflexões que direcionaram à educação brasileira e à formação de professores, nos seus aspectos culturais, políticos, sociais e práticos. Reassegura-se, assim, que o conhecimento é um instrumento imprescindível no entendimento e enfrentamento das proposições e das questões problemáticas da atual sociedade brasileira, a reconhecer na educação uma práxis social fundamental para a (re)construção de um país democrático, soberano e justo.

Desejamos boas leituras e agradecemos autoras e autores que, gentilmente, nos cederam seus textos para formar esta coletânea.

Leonardo Mendes Bezerra – UEMA/Campus Balsas

Marcos Nicolau Santos da Silva – UFMA/Câmpus de Grajaú

PARTE I

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
POLÍTICAS, DIDÁTICAS E CURRÍCULO**

É PRECISO TEORIZAR A APRENDIZAGEM: contribuições para o ensino de Psicologia da Educação

Ramon Luis de Santana Alcântara

Jardson Fragoso Carvalho

Josman Raimundo de Sousa Júnior

Introdução

Este texto é oriundo de anos de reflexão acerca do lugar da disciplina Psicologia da Educação na formação de professores. Após uma vasta experiência ministrando a disciplina em várias turmas, em diversas licenciaturas (Pedagogia, Física, Ciências Humanas, Ciências Naturais, Educação Física, entre outras) e nas mais variadas modalidades de cursos (formação continuada, educação a distância, disciplina intensiva, curso regular, programas especiais de formação de professores, entre outros), resolvemos avançar realizando uma pesquisa (ainda não publicada) acerca da importância desta disciplina na concepção docente de seu principal objeto de estudo: a aprendizagem. As atividades da pesquisa estão em curso, investigando como professores (com e sem formação em Psicologia da Educação) estão teorizando o conceito de aprendizagem e conduzindo sua prática pedagógica a partir desta teorização.

Notadamente, neste texto, iremos apresentar os elementos contextuais e norteadores de nossa hipótese de trabalho. Partimos de uma premissa: a de que teorizar sobre o conceito de aprendizagem constrói uma prática pedagógica mais qualificada. A despeito da premissa destacada, não achamos que a exposição à disciplina Psicologia da Educação seja o aspecto mais importante para o exercício do professor – como se pensava em seus primórdios (SALVADOR, 1999) –, e sim a centralidade das relações professor-conhecimento-aluno, à luz de uma visão multidisciplinar dos processos de aprendizagem (HILGARD, 1972). Desta forma, problematizar as concepções de aprendizagem que professores articulam no seu fazer docente é de suma importância em qualquer debate acerca da qualidade

da educação. Por sua vez, a problematização dessas concepções evoca diretamente os variados arcaísmos teóricos na Psicologia da Educação e, marcadamente, o ensino desta disciplina na formação de professores (AZZI; SADALLA, 2002).

Temos então o propósito de por em debate a construção histórica da disciplina Psicologia da Educação, apontando o estabelecimento da aprendizagem como seu conceito-chave. Esse percurso histórico, que conduziu a disciplina a um lugar essencial na formação de professores, foi marcado por inúmeros entendimentos das contribuições da Psicologia, da Pedagogia, bem como de outros campos de conhecimento, na produção de sua natureza e seu objeto de estudo.

A partir da compreensão contemporânea acerca de seu lugar como uma disciplina articuladora entre os conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia, voltamos nossas preocupações à investigação de como esta disciplina vem sendo pensada na pesquisa científica, notadamente na questão da “apropriação teórica”, no que concerne às teorias da aprendizagem.

Outro aspecto a ser destacado é como estas questões podem se traduzir em um ensino de Psicologia da Educação que articule no licenciando as noções teóricas da aprendizagem aos seus presentes e futuros contextos socioculturais e escolares. Assim, este ensaio teórico nos aproxima de uma formulação crítica acerca da produção de conhecimento e do ensino da Psicologia da Educação, o que possibilita uma melhor análise dos dados empíricos de nossos constantes contatos informais com professores e de dados iniciais de nossa pesquisa, dados que, por sua vez, nos revelam: no que diz respeito à teorização da aprendizagem, há um hiato entre a formação nas licenciaturas e a prática docente.

Metodologicamente, este texto se configura como um ensaio teórico. Partiremos de nossas referências de análise para o fenômeno estudado com objetivo de produzir novos conhecimentos e contribuir com o debate acadêmico na Psicologia da Educação. Para tal, utilizaremos fontes históricas secundárias a fim de traçar uma breve história da disciplina. Também faremos uso da análise do estado da arte na produção

científica da área, com intuito de levantar e aferir uma análise acerca do que se tem produzido como conhecimento científico em Psicologia da Educação, no que tange à apropriação teórica por parte dos professores. Por fim, classificamos a seção final desse estudo como um momento em que defendemos nossa hipótese, alicerçada por esse percurso histórico e de estado da arte, da urgência dos formadores tomarem a disciplina Psicologia da Educação como fulcral na teorização da aprendizagem e desta noção como um dos elementos articuladores de uma educação crítica e de qualidade.

A constituição da Psicologia da Educação como uma disciplina articuladora e a emergência da aprendizagem como conceito-chave

Noguera-Ramírez (2011) defende a tese de que na contemporaneidade está ocorrendo uma mutação do que ele chama de um “Estado educador”, com primazia do ensino, para uma “cidade educativa”, com maior ênfase na aprendizagem. Seguindo o pensamento deste autor, estaríamos passando de um momento histórico que marcou a modernidade no qual o Estado – e, por sua vez, a escola – pôs em prática um projeto de sociedade, através dos processos de ordenação/normalização, para outro momento, cuja responsabilidade pessoal pela aprendizagem vem se tornando um imperativo.

O autor colombiano constrói sua tese baseando-se em dois pressupostos: 1) a modernidade se constituiu como uma sociedade educativa; 2) esta sociedade passou por três momentos históricos, que culminaram na emergência da sociedade da aprendizagem. Segundo Noguera-Ramírez (2011, p. 20-21)

[...] a modernidade, entendida como aquele conjunto de transformações culturais, econômicas, sociais e políticas, que tiveram início nos séculos XVI e XVII na Europa, tem uma profunda marca educativa. Não que tenha tido uma causa educativa ou que a educação tenha sido sua causa: a expansão das disciplinas [...] entre os séculos XVII e XX, foram problemas profundamente pedagógicos e educacionais. Não apenas tiveram implicações pedagógicas ou educacionais; além disso, constituíram problematizações pedagógicas e educacionais que trouxeram implicações políticas, econômicas e sociais.

Nesse sentido, segundo Noguera-Ramírez (2011), ao se estudar a constituição da modernidade o que está sendo estudado é o processo de constituição de uma “sociedade educativa”. O autor fundamenta essa afirmação em três grandes momentos históricos da era moderna: 1) entre o século XVII e XVIII, onde se estabelece um momento da instrução ou do ensino, com predomínio da prática de “polícia” e constituição da “razão do Estado”; 2) no início do século XVIII, quando se estabelece uma educação liberal, com a problemática da liberdade e natureza humana tal qual apregoada pelo Iluminismo; 3) no fim do século XIX, com a emergência do conceito de aprendizagem, que transforma a educação liberal no que temos hoje como “sociedade da aprendizagem” e postula um aprendizado constante por toda a vida do indivíduo.

O Estado educador se coloca como o ordenador e o normalizador, pautado em uma razão, que faz uso de suas instituições, a fim de consolidar uma sociedade baseada na ordem. A educação para este Estado estaria voltada ao disciplinamento e controle das condutas dos sujeitos, produzindo assim um sujeito escolarizado específico. Quando analisamos a escola, inclusive nos dias de hoje, em nossa realidade, estamos falando de uma escola pautada nas premissas do Estado educador. Toda a tradição da Pedagogia moderna articula-se em uma formação discursiva que fundamenta os discursos e as práticas deste Estado (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Com as transformações sociais apontadas por Noguera-Ramírez, a ideia de aprendizagem se sobrepôs à predominância do ensino, alterando patamares na tradição pedagógica e na função da escola. Essas transformações sociais, econômicas e políticas conduzem a pensar na constituição de um novo modelo na sociedade educativa, a sociedade da aprendizagem.

Esse debate sobre as transformações sociais que alicerçaram um sujeito da aprendizagem em relação com a proposta de um Estado educador nos coloca diante de uma disciplina que emergiu historicamente em torno dessa problemática: a Psicologia da Educação. Como aponta Salvador (1999, p. 17), a Psicologia da Educação tem sua origem “na crença racional e na argumentação de que a educação e o ensino podem melhorar sen-

sivelmente como consequência da utilização correta dos conhecimentos psicológicos”. É sobre essa premissa e sua articulação com as propostas de um Estado educador, envolto às modificações históricas e sociais acerca do lugar da aprendizagem, que propomos discorrer nesta seção.

A história da Psicologia da Educação, contada a partir da passagem do final do século XIX para início do século XX, articula-se a partir da emergência de uma Psicologia científica e da evolução do pensamento educativo. Em meio aos condicionantes sociais que redefiniam nas Ciências Humanas os parâmetros científicos, a Educação buscou cada vez mais se afastar do seu cunho filosófico, que fundamentou os principais educadores do século XIX, como Herbart (1776-1841). A época era de pressupostos positivistas na ciência, e os pensadores da Educação tinham interesse em adentrar no meio acadêmico. Essa conjuntura os levou a empreitar uma aproximação com a recente Psicologia científica, que galgava respeito a partir de seus princípios científicos inspirados nas ciências naturais e físicas (FERREIRA, 2013).

Esse movimento está ligado diretamente, também, com algumas transformações sociais que interferiram na organização do ensino. Como destaca Salvador (1999, p. 21-22), a relação entre a Educação e a Psicologia científica cresceu “graças à implantação progressiva, nos países ocidentais mais desenvolvidos, de uma escolarização generalizada e obrigatória para a maioria da população”. É nessa busca por ampliar os horizontes do fazer do professor que se inicia a discussão sobre a qualidade do ensino. Desta maneira, a Psicologia aparece como o suporte científico para a pesquisa educativa e, por sua vez, desta relação emergem conhecimentos mais consolidados para a configuração futura da nova disciplina Psicologia da Educação.

Assim, já no século XX todo conhecimento científico que embasa a pesquisa educativa é postulado a partir das pesquisas psicológicas. Sobretudo, a Educação buscava no conhecimento psicológico uma verdade sobre a aprendizagem em três consideráveis práticas de investigação: “o estudo e a medida das diferenças individuais e a elaboração de testes, a análise dos processos de aprendizagem e a psicologia da criança” (SALVADOR, 1999, p. 23). Nomes como Thorndike (1874-1949) e Binet

(1857-1911), entre outros, começam a ganhar notoriedade no cenário científico interessado na aprendizagem. Desde então, as pesquisas educativas adotaram de maneira generalizada os pressupostos e métodos da Psicologia científica de caráter experimental.

Segundo Salvador (1999), esse panorama, considerando algumas diferenças no meio acadêmico europeu em relação aos Estados Unidos, foi tendo pequenas modificações até meados do século XX. Alguns questionamentos surgem dentro da própria Psicologia, a partir de seu crescimento científico, como a passagem do conceito de “medidas psicológicas” para “avaliação psicológica”; uma maior contribuição da Psicologia Social na pesquisa em Educação; e o surgimento de correntes teóricas variadas, que ofereciam explicações diversas ao fenômeno educativo. No campo educacional, algumas contradições começam a fomentar também modificações na relação entre Psicologia e Educação. Assim a Psicologia da Educação,

[...] vê-se obrigada a ampliar consideravelmente os seus conteúdos e o seu foco de atenção para muito mais além das três áreas de trabalho e pesquisa (as diferenças individuais, os processos de aprendizagem e o desenvolvimento infantil) que deram forma tradicionalmente ao seu núcleo essencial de atuação (SALVADOR, 1999, p. 29).

Surgem a partir desse período novas formulações no entendimento da Psicologia da Educação. O caráter multidisciplinar do campo educativo ganha mais visibilidade, em detrimento do período inicial da disciplina, que ficou conhecido como “psicologismo”. Atualmente, coexistem variadas concepções na relação entre Psicologia e Educação, que vão desde a manutenção da centralidade da pesquisa psicológica até aquelas que questionam a função e a importância dos componentes psicológicos. Entre essas polaridades existem outras tantas proposições que buscam caracterizar a natureza da disciplina.

Para este estudo, nos articulamos à organização proposta por César Coll Salvador, considerando que a abrangência desta definição responde à diversidade de concepções e às especificidades do campo de formação de professores. Salvador (1999) organiza as pesquisas em Psicologia da Educação, definindo-a como uma disciplina-ponte aplicada que se utiliza

dos princípios da Psicologia para construir seus próprios conceitos para intervir no campo educacional. Esta definição nos remete a alguns aspectos a serem destacados: 1) a Psicologia da Educação é uma disciplina, ou seja, possui objeto de estudo e métodos próprios; 2) é uma disciplina-ponte porque articula conhecimentos de dois campos (Psicologia e Pedagogia), propondo uma especificidade de estudo, que não compete a nenhuma das duas; 3) é uma disciplina aplicada por produzir conhecimento científico voltado para a aplicação na realidade educacional; 4) ela “se utiliza” dos princípios da Psicologia e não “transpõe diretamente” os princípios da Psicologia, o que difere do primeiro momento histórico mencionado anteriormente, em que o uso indiscriminado dos conceitos psicológicos caracterizava as pesquisas; 5) enquanto disciplina, formula conceitos próprios ao seu campo de investigação.

A partir desta definição, formulamos que o objeto de estudo da Psicologia da Educação “está constituído de processos de mudança de comportamento que se produzem nas pessoas como consequência da sua participação em atividades educativas” (SALVADOR, 1999, p. 51). Esses processos de mudança de comportamento podem ser estudados em três dimensões: desenvolvimento, aprendizagem e socialização. Embora sejam dimensões que se articulam na realidade, sendo muito difícil aferir uma em detrimento da outra, os anos de nossa formação enquanto professores, muitas das vezes em situações adversas (por vários motivos, mas em especial, curricular), nos fizeram priorizar os processos de aprendizagem como aqueles que deveriam ser destacados no estudo da Psicologia da Educação.

É desta forma que a “aprendizagem” se tornou, em nossa perspectiva, o objeto valorizado na formação dos professores, por considerá-lo como essencial no fazer docente. Enfatizamos que a Psicologia da Educação é uma das variadas disciplinas que compõem o pensamento das Ciências da Educação, e que dentro da Psicologia da Educação existem outros campos de estudo. Todavia, consideramos que o núcleo essencial do fazer do professor se situa na relação professor-conhecimento-aluno, com destaque principal aos processos de ensino-aprendizagem que, por sua vez, tem como elemento central a aprendizagem. Em hipótese alguma estamos afirmando que sem nenhum dos outros determinantes do fenômeno

educativo, como o sociológico, o didático, o político, para mencionar alguns, é possível pensar a Educação, longe disso. Considerando todas as contribuições da multidisciplinaridade do processo educacional e a diversidade de pensamento na Psicologia da Educação, postulamos que a aprendizagem deve ser entendida como o núcleo central de uma relação educativa. É importante salientar novamente que não estamos buscando uma volta aos primórdios da Psicologia da Educação, como pontuamos anteriormente, mas sim, diante do cenário contemporâneo, valorizando seu objeto de estudo ao destacar os processos de ensino-aprendizagem.

Salvador (1999) ainda destaca que a Psicologia da Educação possui uma tripla finalidade, a saber: 1) teórica-conceitual, na qual busca “contribuir na elaboração de uma teoria que permita compreender e explicar melhor esses processos de aprendizagem” (SALVADOR, 1999, p. 48); 2) procedimental, com fim de “ajudar e elaborar procedimentos, estratégias e modelos de planejamento e de intervenção que possibilitem sua orientação a uma determinada direção” (SALVADOR, 1999, p. 48); e 3) prática, no sentido de “facilitar a instauração de algumas práticas educativas mais eficazes, mais satisfatórias e mais enriquecedoras para as pessoas que participam dessas práticas” (SALVADOR, 1999, p. 48).

Consideramos que a primeira finalidade constitui a principal e basilar dimensão da Psicologia da Educação, pois é somente a partir da teorização de seus conceitos que a disciplina poderá pensar na proposição de procedimentos de intervenção e na assessoria de práticas eficazes na educação. Esse é outro pressuposto que fundamenta nossa defesa de uma maior dedicação por parte de pesquisadores, formadores e professores de uma maneira geral em torno da teorização da aprendizagem. Quando convocamos a comunidade a notar a necessidade de teorização sobre os processos envolvidos na aprendizagem, levamos em consideração sua centralidade no campo educacional e no aspecto fundamental da teoria na articulação da aplicação da disciplina.

Portanto, se quisermos debater a centralidade do processo ensino-aprendizagem na educação, torna-se imprescindível levantar quais as pesquisas atuais na área estão se debruçando sobre o papel das teorias da aprendizagem no dia a dia dos professores. Iniciar uma análise do

escopo científico sobre o tema permite-nos deslocar as discussões cotidianas e os murmúrios dissipados entre os agentes de escolarização para uma base investigativa passível de, após debate e construção do saber, fornecer possíveis dinâmicas interventivas e remodelantes da função da disciplina Psicologia da Educação dentro das licenciaturas (BATISTA; AZZI, 2000).

Aprendizagem na prática docente: atual estado da arte

Fazer um levantamento do estado da arte torna-se importante para estabelecer um mapeamento do que se tem discutido sobre a apropriação teórica dos professores e, a partir daí, discutir como tem sido descritas, em caráter científico, as produções que versam sobre como esses docentes aplicam as teorias da aprendizagem no seu fazer pedagógico. O caminho metodológico na construção do estado da arte iniciou-se pela busca eletrônica, utilizando-se do site do Banco de Teses da Capes e descritores que objetivassem observar a importância da apropriação teórica das teorias da aprendizagem por parte dos professores. O período de recorte escolhido foi de 2013 ao primeiro semestre de 2017.

Os descritores utilizados foram *“psicologia da educação”, “teorias da aprendizagem”, “formação de professores”, “ensino” e “prática docente”,* de acordo com as combinações elencadas abaixo na Tabela 01. Foi encontrado um total de 393 teses sob essas palavras-chave, desconsideradas as repetições de cada busca. As teses foram analisadas e selecionadas a partir das seguintes características: a) ser uma pesquisa de campo; b) ter como participantes professores da educação formal; c) tratar da apropriação teórica dos professores na sua prática docente. Foram excluídas as teses de revisão de literatura e as que fugiam do objetivo deste levantamento.

TABELA 01 - Resultados das pesquisas por descritores no banco de Teses 2013-2017

Descritores	Teses
<i>"psicologia da educação", "teorias da aprendizagem", "formação de professores"</i>	01
<i>"teorias da aprendizagem"</i>	06
<i>"psicologia da educação"</i>	53
<i>"psicologia da educação", "teoria da aprendizagem", "formação de professores", "ensino"</i>	01
<i>"teorias da aprendizagem", "prática docente"</i>	334
TOTAL (excluídas as repetições)	393

Fonte: Banco de Teses (CAPES, 2013-2017). Org.: Autores.

Após análise dos resumos das teses, nove foram selecionadas e organizadas, a partir dos critérios estabelecidos descritos anteriormente, em três categorias: 1) Demonstraram apropriação teórica dos professores; 2) Demonstraram falha na apropriação dos professores; e 3) avaliaram intervenções de capacitação visando à apropriação das teorias da aprendizagem (QUADRO 01).

QUADRO 01 - Resultados das Teses selecionadas por categorias

Categoria	Quantidade	Estudos
Demonstraram apropriação teórica	06	SCHEIN, 2014; MOTA, 2015; OLIVEIRA, 2015; ANDRADE SILVA, 2015; PEREIRA, 2015; MONTEZUMA, 2016

Demonstraram falha na apropriação	02	SILVA, 2015; BISPO, 2016;
Avaliaram intervenções de capacitação	01	COSTA, 2015
Fonte: Banco de Teses (CAPES, 2013-2017). Org.: Autores.		

De maneira geral as teses apresentaram uma grande diversidade de objetivos, o que não nos permitiu analisar os pormenores das categorias elencadas. Uma das dificuldades constatadas neste levantamento encontra-se na pluralidade metodológica utilizada pelos autores, que variavam entre métodos quantitativos, qualitativos, estudos de caso e vivências experienciais. Portanto, extraímos das pesquisas as considerações e as análises que coadunavam com nossa proposta neste artigo. Embora a diversidade metodológica e a ausência de pesquisas que tinham o objetivo central de avaliar a apropriação teórica não nos possibilite tecer um grande panorama sobre a temática, nos possibilita afirmar que a discussão sobre teorias da aprendizagem e sua aplicabilidade tem sido escassas nos últimos anos.

Apropriação teórica

Nesta categoria foram encontradas seis teses que fizeram, em algum momento da pesquisa, um levantamento da apropriação teórica dos professores. Vários autores (GUERRA, 2000; FIGUEIREDO; CICILLINI, 2016; LEONARDO; SILVA, 2013) tem apontado que a visão do professor e sua apropriação teórica influenciam diretamente na forma como exerce seu trabalho. Essa maneira de enxergar a aprendizagem norteará sua prática pedagógica sendo ela consciente ou não. Para ilustrar essa categoria, descreveremos as três que deram algum destaque em seus resultados para a apropriação teórica.

Dentre as teses classificadas nesta categoria, está o trabalho de Aparecida Silva (2015), que teve como objetivo investigar questões relacionadas à atuação profissional e a percepção dos professores do

seu desenvolvimento profissional por meio do Processo de Reflexão Orientada (PRO). Para tanto, a autora utilizou questionários, entrevistas, planejamentos escritos e gravações de vídeo para análise e coleta dos dados. Dentre os resultados, no que tange a apropriação teórica, a autora constatou que os professores utilizavam-se de abordagens que oscilavam entre cognitivistas e sócio-culturais. Contudo, mesmo apresentando apropriações teóricas, os professores demonstraram inconsistências nos seus modelos didáticos. Nesta pesquisa, o PRO demonstrou ser eficaz para que os professores pudessem tomar consciência e possibilitar mudanças nas ações docentes.

Já a pesquisa de Schein (2014) fez uma análise de como eram ensinadas ciências e matemática nos anos iniciais, e como esses professores classificavam sua prática. O autor utilizou o método de estudo de caso e participaram 43 professores de sete escolas municipais. Por meio de questionário, visita às escolas, observação e análise documental, o autor levantou que 51% dos professores tinham seu trabalho orientado por teorias da aprendizagem, composto por teoria cognitiva, humanista e sócio interacionista. Quanto à identificação de abordagem, em relação à prática docente, 70% se consideravam sócio interacionistas. As posturas dos docentes pesquisados têm impacto importante para uma aprendizagem mais significativa para os alunos, tendo em vista que demonstraram conhecimento teórico e conseguiram o transpor para a prática docente.

Outra pesquisa que representa esta categoria foi a de Montezuma (2016), realizada com nove professores dos anos iniciais da educação básica, atuantes na rede pública do Estado de São Paulo durante os anos de 2012 a 2015. A tese buscou elucidar a maneira como se forma a visão do professor atuante no ensino de matemática, diante das mudanças advindas dos programas estatais EMAI e PNAIC, sobre a sua prática. As participantes forneceram uma entrevista narrativa autobiográfica, e estas foram analisadas qualitativamente, por meio das categorias: formação pré-profissional; formação profissional para a docência; o início da carreira docente e formação permanente; experiências, desenvolvimento profissional e os impactos das políticas públicas educacionais no exercício da docência. Dentre os resultados apontados, é pertinente destacar que a vivência nos programas de desenvolvimento do governo do Estado

(EMAI e PNAIC) ampliou as possibilidades de atuação das professoras, o que as permitiu a atribuição de um novo significado à sua prática de ensino, possibilitou um contato construtivo com as teorias acadêmicas e refletiu diretamente em uma melhora na qualidade do ensino/aprendizagem. Ainda, foi possível notar que as profissionais demonstraram possuir apropriação das teorias das aprendizagens no desenvolvimento da sua profissão, apesar de também se fazer valer das suas experiências e história de vida para o exercício da sua prática, ação denominada como autonomia pedagógica.

Entretanto, é importante ressaltar que o próprio autor destaca no resumo de sua tese que as professoras abandonam as propostas teórico-metodológicas para lidar com situações cotidianas. Tal fato não condiz com os achados da pesquisa, que apresentam evidências de que as docentes apresentavam domínio das teorias no exercício de sua atividade e que ele foi aperfeiçoado nos cursos de formação. As teses que versaram sobre a apropriação teórica das teorias da aprendizagem não a tinham como principal objetivo, sendo tal questão apontada, muitas vezes, em resultados secundários. Mesmo apresentando a apropriação teórica, pesquisas como as de Montezuma (2016) e Aparecida Silva (2015) indicam inconsistência sobre essas apropriações que não são investigadas, tendo em vista não serem o foco principal das pesquisas. Pode-se inferir que pesquisas possuindo como objetivo principal avaliar o conhecimento dos professores, o que não foi encontrado no período do levantamento, forneceriam um melhor panorama dessas apropriações.

Falha na apropriação

Embora seja lugar comum falar da fragilidade na formação dos professores, no que diz respeito à apropriação das teorias da aprendizagem, apenas dois estudos selecionados na busca empreendida em bases de dados evidenciaram falta de domínio nessa dimensão.

Uma das teses selecionadas, a de Eliana Silva (2015), realizou um levantamento junto a 12 professores de ensino fundamental do interior paulista, com o objetivo de investigar como se configuram a prática profissional dos professores e sua consciência em relação ao modelo pedagó-

gico a ao processo de ensino-aprendizagem. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e analisadas a partir da perspectiva piagetiana. A autora descreveu os resultados em níveis para avaliar qualitativamente e quantitativamente as respostas dos professores. A pesquisa relatou uma variação nos níveis de consciência dos eixos: ensino; aprendizagem; ser professor. No eixo ensino, os resultados indicaram que os professores o tratavam como mera transmissão de conhecimento em detrimento da produção do conhecimento. Em relação ao eixo aprendizagem, os professores demonstraram pouca reflexão, reproduzindo o modelo tradicional de aprendizagem e considerando dissociado o processo ensino-aprendizagem. No último eixo, o de ser professor, as respostas demonstraram maior reflexão sobre o processo identitário, contudo, a maioria dos professores deu respostas elementares. Para a autora, a pesquisa demonstrou fragilidade teórica dos professores, pois, embora possam conhecer a teoria, não conseguem conectá-la com o pensamento prático.

Outra pesquisa que demonstrou nos seus resultados falhas na apropriação teórica por parte dos professores foi a tese de Bispo (2016), que tinha como objetivo esclarecer as questões sobre dificuldades de aprendizagem que surgem durante a atuação docente. Constituiu-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, com análise de conteúdo do discurso de 14 professores. Os docentes eram atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental e participantes de um projeto de extensão voltado para a formação de professores no contexto de dificuldades de aprendizagem. Os dados foram coletados mediante questionários e registros *in loco*. Diante das análises produzidas, foi possível constatar que os professores encontraram no seu cotidiano dificuldades de aprendizagem e que o projeto do qual participaram deu a eles aporte teórico para a sua atuação em tais situações. Apesar dos sujeitos admitirem terem tido acesso a teorias e métodos voltados para a atuação com questões de distúrbio e dificuldades de aprendizagem na graduação, afirmaram que a abordagem desses temas ao longo do curso se deu de forma superficial. Para além disso, foi possível evidenciar também distorções teóricas da parte dos professores a respeito de distúrbios/dificuldades de aprendizagem, tais como atribuição de causalidades equivocadas, desconsideração de fatores ambientais relevantes e culpabilização de alunos. É possível concluir que, dentre os

fatores que afetam a atuação docente nessas situações, estão as fragilidades características da falta de aporte teórico – que deveria ser desenvolvido na graduação – e a falta de sincronia entre teoria e prática.

As pesquisas descritas traduzem alguns problemas apontados na literatura sobre a utilização na prática docente das teorias da aprendizagem. A falta de apropriação teórica e principalmente uma pluralidade de opiniões pessoais – que beiram o senso comum – acerca da aprendizagem tem implicações diretas na atuação do profissional em educação. Tais fatos se devem a vários motivos, como a formação profissional, o contexto no qual o educador está inserido e sua experiência pessoal e história individual como educador (ORSATI et al., 2015).

Realizar a transposição da teoria para a prática é um problema extensamente debatido no campo educacional, e no que diz respeito aos conhecimentos psicológicos é indispensável para o processo educacional. A dificuldade nas relações entre teoria e prática recai sobre como as teorias psicológicas estão sendo trabalhadas na formação dos professores, bem como no entendimento dos contextos nos quais os educadores estão inseridos (GUERRA, 2000).

Intervenções de capacitação

O intuito desta categoria é agrupar teses que tiveram como propostas capacitar professores focando na apropriação das teorias da aprendizagem. A única tese que tratava de intervenção relacionada à apropriação teórica foi a de Costa (2015). A autora objetivou verificar se um processo de reflexão contribuía para o ensino de números e operações, realizado por professoras dos 4º e 5º anos. A pesquisa foi realizada de forma qualitativa, tendo como métodos de coleta entrevistas iniciais e pós-intervenções, observações, análise dos materiais e de documentos da escola. Participaram 10 professores atuantes nas referidas séries. Mediante os dados coletados inicialmente, evidenciou-se a necessidade de intervenção na díade teoria e prática, visto que alguns professores atuavam com base em conhecimentos do senso comum. As intervenções ocorreram em sua maioria de forma individual durante as horas de atividade, em intervalos de aula, nas próprias salas e nos turnos opostos aos de trabalho

dos professores. Nos momentos de intervenção foi possível observar que as professoras passaram a assumir uma postura mediadora do processo ensino-aprendizagem, evidenciando também que o tempo de docência tem relevância para o grupo, apesar de não demonstrarem maior domínio dos aspectos ligados ao processo ensino-aprendizagem. Os participantes relataram que o curso de graduação não foi suficiente para lhes introduzir na atuação da docência. Por fim, podem ser destacadas as afirmações de que as dificuldades advindas da ausência de apropriação teórica no ensino de determinados conteúdos, como o abordado neste estudo, leva os profissionais a uma compreensão superficial e excessivamente sintética das teorias.

Embora a pesquisa de Costa (2015) também tenha demonstrado a falta de apropriação teórica das teorias da aprendizagem, a classificamos na categoria intervenções de capacitações devido à mudança constatada na atuação dos professores diretamente relacionada com a intervenção proposta. Apesar de ser apenas uma única pesquisa nesta categoria, produzem resultados satisfatórios para que a transposição teoria-prática se dê de forma concreta e cotidiana na atuação docente.

Considerações finais

Ao longo deste texto, defendemos a tese de que é preciso teorizar o conceito de aprendizagem, tomando como premissa a ideia de que professores que teorizam a aprendizagem estão mais possibilitados de praticar uma educação de qualidade. Defendemos isso a partir de nossas experiências como formadores e de dados iniciais de nossa pesquisa com centenas de professores. Para tal, fomos entender como na constituição de nossa sociedade a aprendizagem ganhou lugar de destaque e de que maneira a emergência da disciplina Psicologia da Educação se articulou a esse processo. A partir de então, entendemos como a aprendizagem se tornou um conceito-chave na construção histórica da Psicologia da Educação. Assim, fomos investigar como a questão da apropriação teórica acerca das teorias da aprendizagem vinha sendo discutida pelos pesquisadores da área no Brasil nas atuais produções acadêmicas, notadamente nas teses defendidas nos últimos anos.

Pontuamos agora alguns outros aspectos que se relacionam diretamente com o exposto neste ensaio, não no intuito de encerrar o debate, mas de fomentá-lo, já que esse texto se coloca apenas como introdutório nas nossas inquietações com a Psicologia da Educação e seu lugar na formação de professores. Um primeiro aspecto é a valorização do esforço hercúleo que certamente os formadores em Psicologia da Educação dedicam na tentativa de teorizar a aprendizagem com seus alunos. Refletimos que esse exercício se situa em um campo problemático pela especificidade da disciplina. Esse professor se vê diante do desafio de teorizar dezenas de perspectivas acerca da aprendizagem, de maneira generalista, a partir de uma apropriação que para ele também é generalista. Pela propriedade do conhecimento acadêmico, nenhum formador, seja com formação em Psicologia, Pedagogia, ou mesmo outra área, possui a profundidade necessária para teorizar dezenas de sistemas de pensamento em uma ou duas disciplinas de 60 horas com alunos de licenciatura que, por vezes, estão tendo seu primeiro contato com os conhecimentos psicológicos.

Outro aspecto que serve para relativizarmos nossa tese diz respeito à questão da qualidade. Somos cientes de que o processo educacional envolve múltiplas dimensões que interferem na qualidade da educação. Referimo-nos muito mais a uma prática qualificada, centrada em um bom uso do processo de ensino-aprendizagem a partir de uma teorização bem consolidada. É notório que nos currículos das diversas licenciaturas o lugar da Psicologia da Educação é apenas um ponto em uma série. Geralmente essa disciplina é oferecida em 60 ou 120 horas nos primeiros semestres dos cursos. Quando o professor entra de fato em uma prática docente, a apropriação teórica é permeada por mais incertezas e improvisos do que aquela desejada pelo seu formador dois ou três anos atrás. Esse pode ser um dos motivos que fazem as pesquisas apontarem para uma qualificação da prática a partir dela mesma, que no nosso entender constitui um grande problema educacional. Nesta seara, entramos na discussão curricular. Infelizmente não caberão no escopo deste texto todas as reflexões suscitadas acerca do currículo na formação de professores, mas este é um aspecto que se relaciona com nossa tese.

Apontamos que existem outros tantos aspectos que podem ser colocados como contraponto ao que defendemos neste ensaio, como a rela-

ção de interdependência entre a Psicologia da Educação com os outros campos de conhecimento na formação do professor, como a Política Educacional ou mesmo e mais estreitamente a Didática. Entretanto, pensamos que, mesmo considerando todos estes e outros pontos que poderiam ser estendidos aqui, o ponto central que postulamos acerca da necessidade de teorização da aprendizagem deveria ser mais problematizado entre os pesquisadores da área, fato não encontrado no nosso estado da arte. Em um campo de atuação que cada vez mais se defende o fazer e a empiria do improviso, estamos aqui para, na contramão, apontar a necessidade do investimento teórico e formativo nos Fundamentos da Educação. O principal objeto de trabalho do professor não pode estar sujeito ao improviso empírico desqualificado, considerando principalmente o lugar social desse profissional. O ensino qualificado da Psicologia da Educação, bem como uma maior intensificação sobre as questões da apropriação teórica da aprendizagem, no nosso modo de ver, possibilitarão uma maior consolidação nas outras lutas educacionais.

Por fim, mesmo com este ensaio de caráter introdutório, dedicamos este texto e suas reflexões aos formadores em Psicologia da Educação, aos pesquisadores, aos licenciandos e licenciados, de modo que sirva como um ponto de problematização do lugar que a aprendizagem e sua teorização ocupam para estes sujeitos, que são ou serão profissionais do ensino e, na sua essência, da aprendizagem.

Referências

AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria (Org.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BISPO, Silvana Alves da Silva. **Educação humanizadora e dificuldades de aprendizagem**: O que nos revelam os discursos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental? 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

COSTA, Leila Pessoa. **Números e operações**: As contribuições de um processo de reflexão sobre a prática docente com professoras dos 4^{os} e 5^{os} anos do ensino fundamental. 2015. 286 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Maringá, Maringá, 2015.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. O múltiplo surgimento da Psicologia. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal (Org.). **História da psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FIGUEIREDO, Arthane Menezes; CICILLINI, Graça Aparecida. Sobre as professoras dos primeiros anos e suas práticas: influências da formação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 60, p. 293-304, Jun. 2016.

GUERRA, Clarisa Terezinha. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). **Formação de Professores**: Discutindo o Ensino da Psicologia. Campinas: Alínea, 2000.

HILGARD, Ernest. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Herder, 1972.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Valéria Garcia da. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 309-317, dez. 2013.

MOTA, Maria Braga. **O Habitus Acadêmico**: o curso de pedagogia do PARFOR – URCA e sua influência na ação docente dos alunos e professores. 2015. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MONTEZUMA, Luci Fátima. **Entre fios e teias de formação**: narrativas de professoras que trabalham com matemática nos anos iniciais – constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015. 2016. 326 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. **Pensamento teórico-conceitual docente sobre a geografia escolar**: evidências da atuação de professores de geografia na educação básica em Goiânia/GO. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

ORSATI, Fernanda Tebexreni; MECCA, Tatiana Pontrelli; DIAS, Natália Martins; ALMEIDA, Roselaine Pontes de; MACEDO, Elizeu Coutinho de. **Práticas para a sala de aula baseadas em evidências**. São Paulo: Memnon, 2015.

PEREIRA, Marli Amélia Lucas. **A articulação entre universidade e escola**: os saberes necessários para participação no projeto bolsa alfabetização. 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SALVADOR, Cesar Coll (Org.). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHEIN, Zenar Pedro. **Ensino de ciências e matemática nos anos iniciais**: análise de prática docente em escolas públicas. 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.

SILVA, Aparecida de Fátima Andrade. **Processo de reflexão orientada na formação de professores dos anos iniciais**: concepções e práticas sobre o ensino de ciências. 2015. 338 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Eliana Paganini. **Ser professor e a relação ensino-aprendizagem**: uma contribuição piagetiana. 2015. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES, A PEDAGOGIA E A DIDÁTICA: entre preocupações e proposições¹

Osmar Hélio Alves Araújo

Cloves Santos de Moraes

Considerações iniciais

As ideias expostas neste artigo não constituem postura de lamento ou reclamação no tocante aos dilemas e descompassos que permeiam a formação inicial dos/as professores/as. Ao contrário, as ideias aqui apresentadas visam tornar o debate aguerrido sobre as condições necessárias para a reoxigenação da formação inicial dos/as professores/as e, portanto, para a renovação também da educação brasileira, pois a formação dos/as professores/as é condição essencial para a melhoria da qualidade da educação. Dessa forma, as ideias apresentadas estão estruturadas em duas partes. Em primeiro lugar, aborda-se a realidade corrente em relação à formação inicial dos professores; no segundo momento, apresentam-se pistas de reestruturação dessa formação a partir dos campos da Pedagogia e da Didática, assim como a partir da escola como contexto de formação docente.

Considerando que todo processo de formação de professores/as, como nos aponta Candau (2008), deve haver necessariamente componentes curriculares que foquem o “fazer docente”, educativo e as práticas pedagógicas. Assim, sublinha-se aqui o lugar de destaque que a Pedagogia

¹ Este texto consiste em uma versão ampliada e atualizada do trabalho originalmente intitulado de “Formação docente, Pedagogia e Didática: temas que se entrecruzam?”, publicado nos Anais do 10º Encontro Internacional de Formação de Professores e 11º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional, realizados na Universidade Tiradentes – Aracaju-SE, entre 15 e 19 de maio 2017. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4557>>.

e a Didática devem ocupar nos cursos de licenciatura². Entretanto, não há aqui ânsia de recuperar a Didática conforme suas origens, ou seja, em uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar, que ainda hoje permanece arraigada no imaginário dos professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Ao contrário, enaltece-se aqui que na Pedagogia e na Didática há bases teóricas, capazes de oportunizarem aos professores/as condições pedagógicas para um novo fazer docente em tempo de mudanças e uma formação docente capaz de levá-los/as a interagir melhor com o contexto contemporâneo.

Este texto justifica-se inicialmente pela valoração do campo da Pedagogia e da Didática na formação inicial dos/as professores/as, pois elas existem para auxiliar o/a professor/a a compreender as especificidades dos processos pedagógicos, assim como para formá-los/as de modo a construir e de mobilizar saberes, entre eles, os saberes pedagógicos. Logo, foi oportuno apoiar-se nas contribuições de Pereira (1999), Nóvoa (1999), Pimenta e Anastasiou (2002), Libâneo (2002, 2007, 2010), Lessard e Tardif (2007), Luckesi (2008), Candau (2008), Franco e Gilberto (2011) e Franco (2012, 2015), os quais discutem a respeito da formação docente, da Pedagogia e da Didática.

Formação docente, Pedagogia e Didática: temas que se entrecruzam?

A formação inicial dos professores tem forte e notável tendência a priorizar os conhecimentos das áreas específicas das ciências, como se os professores pudessem exercer as suas atividades isentos dos conhecimentos do campo da Pedagogia e da Didática. Isso está presente na organização, desenvolvimento e ditames constitucionais que normatizam os cursos de licenciaturas e repercute na maneira pela qual os professores e as instituições escolares procuram organizar suas práticas pedagógicas.

Pereira (1999) corrobora explicitando que no Brasil há resquícios da

² Para uma discussão maior acerca do lugar da Pedagogia e da Didática nos cursos de licenciatura ver: ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato. O (des) lugar da Pedagogia e da Didática na formação dos professores. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 21, n. 01, p. 215-226, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9534>>.

insuficiente formação pedagógica nos cursos de licenciatura, pois esses trazem em sua estrutura a conhecida fórmula “3+1”, em que as disciplinas de cunho pedagógico justapunham-se às disciplinas de conteúdo. Com embasamento nas contribuições do autor, compreende-se que os/as professores/as, como produtos de uma formação desvinculada dos campos da Pedagogia e da Didática, tendem, na maioria das vezes, a um estilo de atuação desenraizada de uma perspectiva crítica-reflexiva, ou seja, suas práticas não se desenvolvem como práxis, fincada nos ideais elevados e norteadores da Pedagogia. Por consequência, as práticas pedagógicas desses mesmos/as professores/as se geram no vazio, carregadas de carência de sentido e, portanto, desprovidas de uma intencionalidade política pedagógica. No entanto, Tardif e Lessard (2007, p. 145) alertam que: “os professores não podem mais se comportar como simples transmissores de conhecimento estáveis ou invariáveis de uma cultura ‘eterna’: a cultura escolar, como também a cultura da sociedade, são envolvidas por um turbilhão”.

De um modo ou de outro, portanto, os campos da Pedagogia e da Didática precisam perpassar a formação dos/as professores/as, pois, como expressa Franco (2015, p. 603):

A Pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A Didática possui uma abrangência menor, mais focada nos processos escolares dentro das salas de aula. A Pedagogia coloca intencionalidades, projetos alargados; a Didática compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da Didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da Didática é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a Didática e a transcende.

Agregando-se ao pensamento de Franco e corroborando com sua assertiva, Libâneo (2010, p. 29-30) traz à lume que:

[...] a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a

partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

Tomando como referência o pensamento dos autores, sublinha-se aqui que a Pedagogia e todos os aspectos didáticos que perpassam a prática pedagógica dos professores precisam fazer parte da pauta dos processos de formação docente, assim como a prática pedagógica de professores/as mais experientes precisa ser compreendida como espaço de apropriação de conhecimentos construídos gradativamente. Pois, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 27) sublinham:

[...] a pesquisa da prática docente nas instituições como rica possibilidade de superação do fazer tradicional presente na maioria das salas de aula universitárias, comparando os métodos de pesquisa e de ensino de que o professor se apropria e em que se aprofunda em seu caminhar profissional, diferenciando-os e situando sua importância em relação ao fazer docente.

Tudo isso, evidentemente, irá remexer, por consequência, com a qualidade da formação dos/as professores/as e, como desdobramento, com a qualidade da educação, pois, como lembra Libâneo (2002, p. 14), “há consenso de que qualidade de educação é inseparável de qualificação e competência dos professores”.

Considerando o quadro apontado nesta discussão e fortalecido por Pereira (1999), sobre a formação inicial dos/as professores/as centrada nos conhecimentos das áreas específicas das ciências, entende-se que os/as professores/as, conseqüentemente, tendem a transformar-se em meros indivíduos desprovidos de saberes pedagógicos. No ponto de vista de Libâneo (2002, p. 15-16):

Boa parte dos professores formadores de professores (filósofos, sociólogos, psicólogos e, até, especialistas no ensino de disciplinas) desconhece a necessidade de que suas disciplinas se convertam em saberes pedagógicos, ou se recusam a isso, pelo que formulam conteúdos distanciados dos problemas concretos das salas de aula, empobrecendo a especificidade desses saberes, muitas vezes substituídos pela discussão de temas fragmentados – linguagem, gênero, interdisciplinaridade, diversidade cultural – dissociados do campo conceitual da pedagogia e da didática e, por isso mesmo, resultando em visões reducionistas.

Nesse sentido, a formação inicial dos/as professores/as, no entanto, reduzida a uma área específica do conhecimento torna mais difícil a necessária unidade entre as práticas educacionais e a Pedagogia, enquanto ciência da educação, o que se desdobrará em dificuldades no cotidiano dos/as professores/as. Tudo isso se reverbera também nos processos de ensino e aprendizagem; na precariedade da formação dos/as professores/as, ou seja, o referido processo acaba formando profissionais desprovidos dos conhecimentos da Pedagogia e da Didática; suplantando, assim, a amplitude do leque de escolhas e opções que os referidos campos do conhecimento colocam a disposição dos/as professores/as. Assim, cabe aqui a assertiva de Franco e Gilberto (2011, p. 217):

A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática.

Pode se considerar, por um lado, que a valorização dos conhecimentos específicos de uma das áreas do conhecimento na formação dos/as professores/as, dependendo da escolha do/a professor/a, é positiva, ponderando que o professor precisa conhecer bem para ensinar bem. Franco (2011, p. 222), entretanto, adverte que: “saber implica o exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade”. Por outro lado, essa valorização demasiada dos conhecimentos específicos de uma das áreas do conhecimento na formação dos professores reduz o seu interesse investigativo por questões didático-pedagógicas ligadas à qualidade da aprendizagem dos/as alunos/as, incorrendo, assim, num risco de se dissociar da formação dos/as professores/as questões como: o refletir sobre a prática docente, o saber fazer e os elementos que constituem os processos de ensino e aprendizagem e, por consequência, a excelência da aprendizagem dos alunos. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 71) corroboram ao assinalar que:

[...] nos processos de formação dos professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa

que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência do sujeito professor* (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

Franco (2012, p. 176) agrega que:

[...] o tratamento da prática como uma ação mecânica, exterior ao sujeito, domesticada e cativa, impede-o de agir sobre ela, de construí-la de forma crítica e criativa. É claro que o professor precisa de conhecimentos, teorias e técnicas que possam auxiliá-lo na construção de sua prática. Mas tais conhecimentos não bastam. São necessários os saberes pedagógicos, para articular tais conhecimentos e saberes com a condição presente.

As ideias das autoras apontam para o fato de que a formação docente deve abarcar também a Pedagogia e a Didática, dentre outras áreas. Somente assim o/a professor/a será capaz de analisar as relações nas quais os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvem, pois estes processos devem ocorrer a partir de uma teia de relações bem construída para os quais se fazem necessários muitas alternativas e saberes, dentre eles os saberes pedagógicos. Segundo Franco e Gilberto (2011), o que antecede a possibilidade de produção de conhecimentos sobre a prática são os saberes pedagógicos, porquanto permitem ao professor colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática. Por isso, para as autoras, é possível se falar em saberes pedagógicos como a possibilidade de criar, na prática, conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas.

Entretanto, o/a professor/a, ancorando-se exclusivamente nos conhecimentos da área na qual é licenciado/a ou especialista, desenvolve a sua prática muitas vezes sem se questionar sobre o que realmente acontece, sobre suas bases teóricas e intencionalidades. Desenvolve-a como espectador, não como sujeito protagonista, crítico e reflexivo, haja vista as condições em que ocorre, na maioria das vezes, sem haver um embasamento teórico que dê sentido e sustentabilidade. No entanto, uma “prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência

das intencionalidades que presidem suas práticas” (FRANCO, 2015, p. 605). E ainda a mesma autora afirma que:

[...] uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa (FRANCO, 2015, p. 605).

A partir dos apontamentos da autora, pode-se afirmar que a Pedagogia e a Didática oferecem múltiplas escolhas teóricas e metodológicas a cada professor/a, por isso os/as mesmos/as podem agarrar-se a elas e levá-las consigo no seu cotidiano pedagógico. Enfim, a formação só faz sentido se o/a professor/a melhorar suas práticas a partir dos saberes apreendidos nessa formação. Entretanto, a formação inicial dos/as professores/as parece ainda fracionada em áreas mal ajustadas e as suas práticas pedagógicas seguem o mesmo parâmetro, ou seja, estão organizadas, na maioria das vezes, numa sucessão de ações fragilmente conectadas, assim como desconectadas da realidade das escolas brasileiras. Neste raciocínio, Libâneo (2002) denuncia que muitos formadores de professores não constroem seus planos de ensino a partir das necessidades da prática docente que acontece nas escolas, mas sim, desenvolvem seus conteúdos à margem de suas implicações pedagógico-didáticas, assim como preferindo temáticas supostamente mais “científicas”, mais “críticas”. Ainda segundo o autor, “certos formadores de professores estariam preocupados mais com suas carreiras, suas pesquisas e seus artigos do que com as escolas e seus professores” (LIBÂNEO, 2002, p. 16).

A Didática e a formação inicial docente: diálogos e possibilidades

Compreende-se que o/a professor/a é produto da sua formação, isto é, o/a professor/a é um/a sujeito/a que integra um processo de formação e responde a ele, modelando-se de acordo com o referido processo. Deste modo, os/as professores/as são parte das relações que estabelecem com seu processo de formação, por isso, compreende-se que esse mesmo processo o instituem e especificam o seu comportamento docente. Posto isso, os professores devem estabelecer interações sociais e laços, cada vez

mais fortes, com seu processo de formação, seja ele inicial ou contínuo. No entanto, alia-se aqui ao pensamento de Nóvoa (1999, p. 18):

Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Precisamos construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.

Corroborando com o pensamento do autor, não cabe ao processo de formação dos/as professores/as oferecer-lhes modelos de aulas prontas e acabadas, pois, quando o mesmo deixa de ser um sujeito pensante e passa a ser objeto dessa formação, passa a ser, como explica Franco (2015, p. 607), formado/a “de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e movimentos da práxis, ele não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres”. O/a professor/a, ao contrário, precisa ser um/a sujeito/a dialogante, crítico/a e reflexivo/a, assim como estar consciente das intencionalidades que norteiam sua prática. No entanto, Franco e Gilberto (2010, p. 127) trazem à lume que:

A visão de prática docente, com que o futuro profissional, na maioria das vezes, toma contato durante o período de sua formação inicial denota uma cultura centrada na concepção de prática como treinamento do fazer. Impregnados por essa concepção, quando iniciam suas atividades como professores, muitos jovens sentem desconforto diante dos primeiros confrontos com que se deparam nas atividades da prática docente.

Trabalhando na mesma perspectiva, as autoras sinalizam ainda que:

[...] essa disparidade entre uma formação inicial teorizante e fragmentada e a complexidade da prática docente revestem o professor de insegurança e medo e, na falta de melhor resposta, o professor iniciante utiliza-se de receitas oferecidas pelos professores mais antigos na profissão (FRANCO; GILBERTO, 2010, p. 127).

Face ao exposto, e embora algumas áreas da pesquisa educacional desconsiderem a importância da Didática, é expressivo o número de pes-

quisas, entre elas, Libâneo (2002, 2007, 2010); Franco (2012, 2016), que tem mostrado as contribuições teóricas e investigativas dessa área para a formação dos professores. A Didática, enquanto parte das ciências da educação, enfrenta hoje muitos desafios no tocante à profissão docente, como: a precariedade da escola pública; as dificuldades de muitos professores em encontrar formas de ensinar mais significativas; as fragilidades dos ditames constitucionais em relação à formação dos professores que tem se intensificado no contexto hodierno; a desmotivação de muitos professores em face de muitos problemas, a exemplo da desvalorização da classe do magistério; e os baixos salários.

Além disso, a Didática lida hoje com a necessidade patente de buscar um diálogo com outros campos, como: do currículo, dos estudos culturais, da Sociologia, da Filosofia, dentre outras. E, ainda, destaca-se que os professores esperam encontrar na Didática contribuições teóricas e metodológicas para problemas emergentes na contemporaneidade, entre eles: a materialização de um processo de ensino que atenda à diversidade sociocultural dos alunos/as, assim como que se interligue ao campo das tecnologias digitais. Essas são questões que hoje perpassam e desafiam o campo da Didática.

Convém ratificar que o campo da Didática é um contexto que abarca conteúdos diversos: os processos de ensino e aprendizagem, a formação docente, entre outros. Assim, a Didática não se resume a instrumentalizar o/a professor/a para o fazer pedagógico, mas sim, e sobretudo, a Didática contribui para a formação de professores/as como sujeitos/as pensantes e capazes também de elaborar um pensar epistêmico que lhes permitam, mais do que um “saber coisas”, receber uma informação, entender a realidade, apropriar-se dela e reagir em face dela.

Urge destacar, por último, que a identidade docente é um termo que vêm ganhando mais espaço atualmente, quando se faz referência à formação dos professores. Nesta perspectiva, a construção da identidade docente é infundável, haja vista que o processo de formação dos professores nunca termina, porque, quando o/a professor/a conclui sua formação inicial, logo existe o contexto escolar aguardando-o para uma nova experiência de formação contínua. Luckesi (2008, p. 29) corrobora assina-

lando que: “o educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois a sua preparação, a sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática”. Logo, se faz necessário o/a professor/a apresentar prontidão para dar continuidade a sua formação, assim como para novas experiências e ocasiões de formação, uma vez que, a qualidade do trabalho docente depende necessariamente, entre outros elementos, de uma maciça formação, enquanto processo contínuo e inacabado.

Em linhas conclusivas, a formação inicial dos/as professores/as poderá contribuir não apenas levando os/as licenciandos/as a conhecerem o que há na literatura especializada sobre a atividade docente, mas também, e principalmente, inserindo-os/as no contexto da educação básica por meio de pesquisas. Ou seja, possibilitando que os/as mesmos/as desenvolvam atitudes investigativas a fim de conhecerem e analisarem as práticas docentes desenvolvidas nas escolas públicas brasileiras. Assim, atividades como visitas direcionadas nas escolas, entrevistas com professores mais experientes, desenvolvimento de projetos, entre outras atividades, deverão fazer parte do rol de atividades formativas no processo de formação inicial dos professores/as. Corroborando com esta tese, Libâneo (2007, p. 45) adverte que:

Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação “teórica” tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular.

Reafirma-se, portanto, que a formação inicial dos/as professores deve ser objeto de um processo que valoriza a sua formação não mais pautada

na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que os reconhece como sujeitos capazes de decidir, construir e transformar. E ainda, como detalhou Pimenta e Anastasiou (2002, p. 29): “como sujeito aprendiz, futuro profissional e cidadão, que atuará e transformará, de forma mais ou menos engajada e criativa, a realidade em que viverá”. Logo, a Pedagogia e a Didática o possibilitará entrecruzar a teoria e a prática de sala de aula, assim como a repensar a sua ação na educação básica.

Considerações finais

Conclui-se que a formação docente, a Pedagogia e a Didática são temas indivisíveis, ou seja, não podem se separar ou até mesmo se contrapor, pois a formação inicial dos professores carece de diálogo e da relação entre os dois campos supracitados, haja vista que as referidas áreas apresentam fundamentos teóricos e metodológicos capazes de contribuir para a transformação da escola em um contexto de novas vivências e fértil para a construção coletiva de conhecimentos e saberes.

Como foi discutido, compreende-se que se faz necessário resgatar, para o âmago das pautas de formação docente, um lugar de destaque para a Pedagogia e a Didática, porque são notórias as suas contribuições em todas as atividades humanas que envolvem a educação. Entretanto, são visíveis, como discutido aqui, suas ausências nos cursos de licenciatura. Por isso, advoga-se que a Pedagogia e a Didática atinjam todos os processos de formação docente, colaborando, assim, para uma formação verdadeiramente como espaço pedagógico-formativo.

Referências

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-25.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>>. Acesso em: 03 maio 2016.

_____. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Teias**, v. 12, n. 25, p. 212-224, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/705>>. Acesso em: 02 maio 2016.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortês, 2010.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-45.

LUCKES, Cipriano Carlos. O papel da Didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 25-34.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2016.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PROVA NACIONAL DE CONCURSO PARA INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Maria Eunice França Volsi

Jani Alves da Silva Moreira

Gislaine Aparecida Valadares de Godoy

Introdução

Este texto tem como objetivo analisar a política educacional a partir da instituição da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente, a fim de compreender os novos rumos do acesso à carreira docente no Brasil. A pesquisa fundamentou-se na análise de leis e documentos nacionais sobre a política educacional que tratam especificamente da valorização e formação de professores no Brasil. Foi referencial de análise a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/2014) e, de modo especial, a Portaria Normativa nº 03/2011 que instituiu a Prova Nacional de Ingresso na Carreira Docente e a Matriz de Referência da referida Prova. Essa discussão ainda não se consolidou de forma efetiva no Brasil, mas tem sido recorrente a retomada dessa proposta, o que justifica uma análise apurada quanto às suas consequências, caso vier a ser implantada no Brasil.

Também foi realizado o estudo de textos produzidos por entidades e associações educacionais que se manifestaram com relação a essa proposta de nova forma de ingresso na carreira docente no Brasil, bem como autores que tratam das políticas de valorização e formação de professores no contexto atual da sociedade capitalista.

O referencial teórico proposto para esta análise considera que as mudanças na política para a formação de professores são uma particularidade da totalidade histórica da sociedade que, sob a influência do neoliberalismo, é materializada na política educacional via programas e ações do Estado.

O procedimento metodológico deste estudo estabelece, em um primeiro momento, a compreensão dos pressupostos históricos que viabilizaram o processo de instituição dessa prova no Brasil. Posteriormente, apresentamos os encaminhamentos e posicionamentos das associações de educadores com vistas a compreender as atuais discussões teórico-acadêmicas da temática em questão e finalizamos com a reflexão sobre os avanços e retrocessos a partir da consolidação dessa prova na política de formação de professores e no campo curricular. Neste sentido, sinalizamos para a necessidade de reflexões nesse processo.

Pressupostos históricos: o continuísmo das propostas

As políticas para formação e valorização de professores têm sido tema recorrente nas pesquisas sobre a política educacional brasileira na atualidade. Muitas são as ações desenvolvidas pelo Estado para promover a valorização dos professores, em especial da educação básica. Tais políticas têm como objetivo principal melhorar a qualidade da educação no país. Uma das ações desenvolvidas com o intuito de prover melhorias na qualidade da educação, bem como auxiliar os Estados e Municípios na contratação de professores foi a instituição, por meio da Portaria Normativa nº. 03/2011, da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente.

A Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente representa um continuísmo da reforma na política para a formação de professores, que vem ocorrendo desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, e, posteriormente, reafirmada no Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior (Resolução CNE/CP 1/2002), e na instituição do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores (Portaria nº. 1403/2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 estabelece no Artigo 62 a condição para ser professor na educação básica:

Art. 62. 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 normal. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

Decorrente dessa norma legal, que prevê a formação em nível superior para atuar como professor na educação básica, foi estabelecido pela mesma lei, os Institutos Superiores de Educação, que teriam a incumbência de promover a formação inicial e continuada dos professores, bem como, a formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que desejassem atuar na educação básica (Artigo 63). Nesse contexto foi criado também, o curso normal superior, cujo objetivo era formar o professor para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois a lei previa que até 2007 todos os professores deveriam ter formação em nível superior. Tal medida estava no Art. 87, § 4º: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” ([Revogado pela lei nº 12.796, de 2013](#)).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, ao estabelecer um conjunto de metas para os profissionais da educação, propõe, entre outras metas:

27- Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada.

Como é possível depreender do exposto, não basta apenas prever a formação inicial e continuada dos professores, é necessário avaliar essa formação em nível nacional a partir de diretrizes, também definidas nacionalmente. Essas diretrizes foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº. 1, de 18 de janeiro de 2002, a qual instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em seu Artigo 16, estabelecia a implantação de um sistema de certificação de competências dos professores de educação básica:

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica (Grifos nossos).

É importante destacar que essa legislação foi aprovada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), marcado pela implementação de políticas neoliberais, com forte apelo à participação da sociedade na execução das políticas públicas, no qual evidencia-se um caráter descentralizador dessas ações, em contraposição, tem-se um caráter centralizador na definição e avaliação dessas políticas. Na análise de Evangelista e Shiroma (2007), o Estado centraliza as questões estratégicas e descentraliza as questões operacionais. A referida Resolução foi uma das últimas ações do governo FHC no que se refere à normatização de diretrizes para formação de professores em nível superior.

Em 2003, assumiu a Presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva, representante da classe operária brasileira. A esperança era que ocorresse o rompimento com as políticas neoliberais que predominavam na organização e administração do Estado. No entanto, numa demonstração de continuidade às propostas gestadas por seu antecessor, foi instituído pela Portaria nº. 1.403, de 09 de junho de 2003, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

De acordo com o artigo 1º da referida Portaria, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores compreendia:

- I – o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
- II – os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com entes federados; e
- III – a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída como o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

O exame proposto avaliaria conhecimentos e competências de professores e concluintes dos cursos de licenciaturas com o objetivo principal de servir de instrumento para avaliar os cursos de formação de professores (BRASIL, 2003).

Entendemos que a instituição do sistema de certificação de professores proposto deveria ser executada em regime de colaboração com as seguintes entidades: Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e ainda com representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas.

Scheibe (2003, p. 03) afirma que essa portaria:

[...] surpreendeu aos educadores críticos às concepções que estão na base das reformas educacionais que vêm sendo implantadas no país. Contava-se, a partir da troca de governo, com a possibilidade de uma ampla discussão a respeito desta reforma, que incorpora entre outras questões, e de forma substancial, a concepção de avaliação por certificação de competências, idéia que já vem sendo denunciada por estes educadores e suas entidades e considerada como mais um passo na direção do desenvolvimento de capacidades subjetivas demandadas pelas novas formas de sociabilidade exclusiva que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas.

A resistência dos educadores representados por entidades e associações, somada à resistência do próprio governo, que teria de arcar com recursos para custear bolsas federais de incentivo à formação continuada aos professores certificados pela proposta desse exame, fizeram com que o ministro da educação na época, Cristovam Buarque, fosse afastado do cargo e com isso a proposta do Exame Nacional de Certificação dos Professores ficou previamente parada.

A proposta do exame foi deixada momentaneamente de lado, mas a Resolução que prevê esse tipo de avaliação continuou em vigor, dando margem à proposição e discussão de novas propostas de avaliação de professores no Congresso Nacional.

Em 2007, dois Projetos de Lei (PL), um no Senado e outro na Câmara

dos Deputados, tentaram implantar o exame nacional de avaliação dos professores. Na Câmara Federal, o PL tinha como proposição alterar o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para instituir o Exame Nacional de Certificação como pré-requisito para o exercício da docência na educação básica (BRASIL, 2007a). O PL do Senado Federal propôs a criação do Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica – ENAMEB, cujo objetivo era avaliar o desempenho, habilidades e competências apenas dos docentes no exercício efetivo do magistério (BRASIL, 2007b).

No ano de 2009, a Portaria Normativa nº 06/2009 instituiu o “Exame Nacional de Admissão de Docentes”, que tinha como finalidade “disponibilizar parâmetros nacionais para a realização de concursos para contratação de docentes para a educação básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Art. 1º). No entanto, essa Portaria foi revogada em 2010 e substituída pela Portaria Normativa nº 14/2010 que, entre outras coisas, altera a nomenclatura do exame.

A Portaria Normativa nº 14/2010 estabeleceu que o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente tinha os seguintes objetivos:

- I - Subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para contratação de docentes para a educação básica;
- II - Conferir parâmetros para a auto-avaliação dos futuros docentes com vistas à continuidade da formação e à inserção no mundo do trabalho;
- III - Oferecer um diagnóstico dos conhecimentos, competências e habilidades dos futuros professores para subsidiar as políticas públicas de formação continuada;
- IV - Construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de formação inicial de docentes (Art. 2º).

O exame se constituiria em uma prova única e de periodicidade anual, com abrangência em todo o país. O exame não era obrigatório, e as secretarias municipais ou estaduais que optarem por utilizá-lo deveriam fazer a adesão e, a partir daí, todos os interessados em seguir a carreira docente poderiam utilizar a nota para preencher as vagas que eventualmente forem abertas. Seria possível a inscrição para vagas em mais de uma cidade.

Atendendo à referida Resolução do Conselho Nacional de Educação (01/2002), a União faria o exame de certificação de competências dos profissionais da educação como condição de ingresso na carreira. Mesmo com a mobilização de entidades educacionais que se posicionaram contra a Portaria nº 14/2010 e sua Matriz de Referência, o Ministro Fernando Haddad publicou a Portaria nº 1.103, de 01 de setembro de 2010, que institui o Comitê de Governança do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, órgão de caráter consultivo destinado a discutir e acompanhar a elaboração e implementação do Exame.

O Comitê é presidido pelo presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, terá como membros, representantes do INEP, da Câmara da Educação Básica do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Secretários da Educação – CONSED, do Conselho Nacional de Secretários de Educação – UNDIME, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, e representantes de instituições formadoras de professores (Art. 2º, Portaria 1.103/2010c).

Quanto às atribuições do Comitê, a Portaria estabelece que:

Art. 3º: são atribuições do Comitê de Governança do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente:

I - apreciar a matriz de referência para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, a que se refere o art. 3º da Portaria Normativa MEC nº 14, de 21 de maio de 2010, a qual será elaborada pelo INEP com a assessoria de uma comissão de especialistas;

II - opinar sobre procedimentos e formas de adesão ao Exame por parte das Secretarias de Educação, de inscrição dos candidatos ao Exame, de divulgação e utilização dos resultados por parte dos interessados, de modo a garantir que os objetivos elencados no art. 2º da Portaria Normativa MEC nº 14, de 2010 sejam atingidos;

III - opinar, sempre que solicitado pelo Presidente do INEP, em assuntos relacionados ao Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.

A Matriz de Referência (BRASIL, 2010b) define o perfil de um bom professor, os padrões para a profissão docente com vinte itens que expressam as competências, conhecimentos e habilidades específicas, além de

abranger os temas gerais e específicos que representam os conteúdos a serem avaliados no Exame, quais sejam: Temas Gerais: direito à educação, políticas educacionais vigentes, processo de desenvolvimento humano e aprendizagem, planejamento pedagógico, estratégias, abordagens, atividades e recursos pedagógicos, avaliação pedagógica, adaptações curriculares para o atendimento de alunos com necessidades especiais. E os *Temas Específicos* são: leitura e compreensão de textos, produção de textos (a ser verificada por meio de redação), ensino de língua portuguesa, conhecimento matemático, ensino da matemática, conhecimento em ciências sociais e naturais, ensino de ciências sociais e naturais, educação infantil, educação de jovens e adultos (BRASIL, 2010b, p. 07-11). Compreendemos que a definição de temas poderá se tornar um indutor do currículo dos cursos de formação de professores por se tratarem dos conteúdos ao serem abordados pelo Exame, e provavelmente os cursos de Pedagogia e licenciaturas podem ficar à mercê dessas definições, tendo que tratar dos mesmos em sua matriz curricular.

Devido às inúmeras críticas à Portaria nº 14/2010 e sua Matriz de Referência foi publicada uma nova Portaria. Trata-se da Portaria Normativa nº 3, de 02 de março de 2011, que institui a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. A prova se constitui de uma avaliação, de caráter voluntário mediante inscrição, para subsidiar a admissão de docentes para a educação básica nos Estados, Distrito Federal e Municípios. Conforme Artigo 2º da referida portaria, a prova tem como objetivo:

- I – subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a admissão de docentes para a educação básica;
- II – conferir parâmetros para auto-avaliação dos participantes da Prova, com vistas à continuidade de sua formação e à inserção no trabalho docente;
- III – Fornecer subsídios qualitativos que possam ser incorporados à formulação e à avaliação de políticas públicas de formação inicial e continuada de docentes.

Se comparado às propostas de avaliações anteriores é possível notar que os objetivos permanecem praticamente os mesmos, exceto as intenções explícitas da verificação de habilidades e competências do professor.

O mesmo não pode ser afirmado quanto a Matriz de Referência, pois esta ainda apresenta de forma clara a intencionalidade de se verificar competências dos docentes.

No Brasil, foi aprovado recentemente o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que entre outras estratégias para promover a meta de valorização de professores, estabelece a realização, pelo Ministério da Educação, da prova nacional para admissão na carreira docente, a ser realizada a cada dois anos (BRASIL, 2014).

18.3. realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada dois anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública.

Encontramos ainda no Plano, a previsão de prova nacional destinada especificamente, a diretores e gestores escolares (BRASIL, 2014, Meta 19.8).

Como vimos, está em curso há vários anos no país, o encaminhamento de políticas destinadas à avaliação de professores, seja por meio de exames de certificação docente ou por meio de aplicação de prova nacional para ingresso na carreira docente. Muitos são os argumentos contrários de entidades e associações educacionais quanto à realização dessa avaliação. Conforme Shiroma e Schneider (2011, p. 38):

Não se pretende melhorar o ensino investindo no sistema educacional como um todo ou aprimorando as condições de trabalho docente, mas sim colocando o professor “à prova” por meio de avaliação de conhecimentos, de desempenho e/ou certificação e recertificação de competências. Não se trata de avaliar por formalidade, mas com a finalidade condicionar ingresso, remuneração, progressão na carreira e estabilidade aos resultados obtidos nos exames.

A avaliação de professores é apresentada como condição para melhorar a qualidade da educação básica e também dos cursos de formação de professores. Seria uma forma de controle do que se deve ensinar na educação básica e, portanto, o que deve se priorizar nos cursos de formação de professores.

O que pensam as Entidades e Associações de Educadores

As diversas entidades e associações de educadores existentes no país têm posicionamentos heterogêneos quanto à prova nacional de concurso de ingresso na carreira docente. O desafio agora, diante dessas novas reformulações, seria não apenas avaliar as competências, mas o domínio do conhecimento do candidato a professor. Essas entidades compreendem que o conceito do domínio do conhecimento englobam dois grandes blocos: conhecimentos didático-pedagógicos e conhecimentos disciplinares (ANFOPE; ANPAE; ANPED; CEDES; CNTE; FORUMDIR, 2011).

Entendemos que a formação do profissional da educação deve ter como referência a garantia do conteúdo a ser ensinado, do saber sistematizado e principalmente da formação da consciência política e profissional.

Notamos um descaso e uma despreocupação com relação aos resultados preconizados por essa política. Preocupados com os novos rumos da educação, indagamos quais são os encaminhamentos necessários para mudar essa retórica. Cabe aqui a urgência de mudança para uma nova hegemonia social, na qual a educação deve voltar-se para a emancipação humana que está incumbida de realizar, pois:

[...] a educação está diretamente ligada às possibilidades de superação do capital, ou seja, da construção de uma sociedade não mais determinada pelas necessidades da produção de mercadorias, pelo lucro, pela exploração alienante do trabalho. Este caráter a coloca na ponta de lança de qualquer processo de mudança social no sentido da **emancipação humana**.

E como a superação da ordem do capital não significa apenas a sua negação pura e simples e sim a **construção de uma nova ordem capaz** de sustentar a si própria, é por meio da **educação que se pode produzir esta nova concepção**, como que “antecipando” **uma nova forma de metabolismo social** e orientando, tal como uma “bússola”, os meios para a sua execução (MÉSZÁROS, 2005 apud MINTO, 2005, p. 14).

Conforme o posicionamento das entidades nacionais de estudos e pesquisas em educação – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES),

Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos e Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) –, o exame nacional de ingresso na carreira docente e seus referenciais não possibilitarão uma formação emancipadora do profissional da educação ao promover um estreitamento da formação aos ditames do mercado e conseqüentemente favorecer a reprodução das relações sociais vigentes. Tal exame contribuirá, segundo essas entidades, para o ranqueamento da educação, para uma lógica pautada na competitividade e não para a melhoria da qualidade da educação.

Em carta enviada ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, em 07 de junho de 2010, as entidades argumentaram que “o Exame passa diretamente à fase de avaliação do professor sem uma definição e implantação prévia de um currículo de formação a ser avaliado (ANFOPE, 2010, p. 2)”. Com relação à questão acadêmica, apresentam-se vários aspectos que antecedem ao Exame: necessidade de um currículo-base para a formação de professores; o processo de avaliação docente deve ser pensado com base no perfil profissional; objeto de avaliação; estreitamento da visão curricular da formação pela avaliação, substituindo o currículo pela matriz de referência; a matriz de referência acaba orientando o currículo das agências formadoras; a uniformização da produção de bens e serviços educacionais.

Pautadas nesses argumentos, as entidades entendem ser necessárias a revogação da Portaria 14/2010 e a suspensão da montagem da matriz de referência do Exame, e ainda que sejam retomadas com urgência a definição e a implementação do currículo de formação do professor com ampla participação da sociedade. Foi com base nessa reivindicação que foi publicada a atual Portaria Normativa nº 3/2011.

Enquanto as referidas entidades, conhecidas por sua luta histórica em prol da valorização dos profissionais da educação e qualidade educacional do país, empenham-se na busca de outras possibilidades de melhorar a qualidade da educação e promover a valorização e formação dos profissionais da educação, outras, como o CONSED, a UNDIME e a CNTE, se posicionaram favoráveis à realização da prova, e como já explicitamos no presente texto, farão parte do Comitê de Governança do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.

Diante desse cenário, cabe perguntar: por que tanta ênfase nas políticas de avaliação de professores? Será possível limitar a melhoria da qualidade da educação à avaliação de professores, sem o desenvolvimento de políticas favoráveis a uma real formação e valorização desse profissional?

Com relação a essas indagações, concordamos com Shiroma e Schneider (2011, p. 41) quando esclarecem que:

As políticas de avaliar professores e remunerá-los ou promovê-los na carreira segundo seu desempenho ou conhecimentos explicita a intenção de inculcar, na Educação, a cultura da avaliação pautada na meritocracia, na competição entre pares, na responsabilização pelos resultados e na flexibilização salarial – elementos típicos do setor privado, mas cada vez mais presentes na totalidade do setor público. Esses elementos atendem aos interesses da nova gestão pública implantada na vaga neoliberal, na medida em que concorrem para a queda da isonomia salarial e da solidariedade de classe entre os trabalhadores.

Corroboramos com a crítica das autoras e defendemos uma outra política de avaliação docente, que leve em consideração a formação e a condição do trabalho docente, que tenha como referência a garantia do conteúdo a ser ensinado, do saber sistematizado e principalmente da formação da consciência política e profissional. Ao contrário do que anunciam, essas políticas contribuem para a desvalorização profissional, pois lançam os professores em uma arena de competição, precarização e intensificação do trabalho docente.

Causa estranheza para os educadores o fato dessas ações do MEC/INEP serem publicadas logo após a Conferência Nacional de Educação – CONAE, cujo objetivo principal foi a construção de sistema nacional articulado de educação e a elaboração do novo Plano Nacional de Educação, espaço democrático e propício para a discussão do Exame, bem como dos referenciais que o acompanham. Fato que não ocorreu e evidenciou um descompromisso dos órgãos oficiais com as discussões e propostas da CONAE, que entre seus eixos de discussão destacou um específico sobre a formação dos profissionais da educação.

Mesmo com a ausência de discussão na CONAE, sobre a Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente, ela foi proposta como

estratégia na Meta 18 do PNE, que propõe a valorização dos professores. No Plano, são apresentados vários indicativos de que essa avaliação acontecerá. Ali são delineadas as condições para que ela ocorra, por exemplo, ao estabelecer prazo para que se institua o Sistema Nacional de Educação, a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, a aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional, e a regulamentação do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Considerações Finais

A avaliação dos profissionais da Educação, seja por meio de Exame de Certificação ou Prova Nacional de Ingresso na Carreira Docente, representa mecanismos de responsabilização dos professores para atender às demandas econômicas e políticas do capital.

Melhorar a qualidade da educação básica brasileira implica muito mais do que avaliar professores com intuito de responsabilizá-los pelos resultados educacionais. Colocar o professor no centro do processo implica em desenvolver políticas de valorização profissional que contribuam com a sua formação inicial e continuada, com a melhoria das condições de trabalho, carreira e remuneração, garantida em planos de carreira.

A política educacional em desenvolvimento no Brasil, de modo especial, aquela destinada à avaliação docente, expressa o processo de mercantilização das políticas sociais, o qual compreendemos como postulado econômico que favorece a consolidação de um Estado mínimo para a área social e em uma formação secundarizada e precarizada de professores ao vincular sua avaliação a critérios de mérito e responsabilização pautados em princípios mercadológicos aplicados à área educacional.

Referências

ANFOPE. **Carta de manifestação das entidades nacionais**. ANFOPE/ANPAE/ANPED/CEDES/FORUMDIR. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001, 10 jan. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, 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: MEC/CNE/CP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 1403. **Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores**. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto de Lei n. 1.088. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, para instituir o exame nacional de certificação como pré-requisito para o exercício do magistério da educação básica e dá outras providências, Brasília: Câmara dos Deputados, 2007a.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei n. 403. **Institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB)**. Brasília: Senador Federal, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 6. **Institui o Exame Nacional de Admissão Docente**. Brasília, DF: MEC, Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 14. **Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente**. Brasília, DF: MEC. 2010a.

BRASIL. **Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente**: Documento para Consulta Pública. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 1.103. **Institui o Comitê de Governança do Exame Nacional de Ingresso na Carreira de Docente**. Brasília, DF: MEC, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação**. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente**. Brasília, DF: INEP, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Normativa nº 3. **Institui a Prova Nacional de Concurso para ingresso na carreira docente**. Brasília, DF: INEP, 2011b.

BRASIL. Lei n. 13.005. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

MINTO, L. W. Resenha da obra A educação para além do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 164-166, dez. 2005. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4855/res4_20.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

SHIROMA, E. O.; SCHNEIDER, M. C. Professores em Exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0003>>. Acesso em: 20 out. 2019.

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas-MG: ANPED, 2003.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE CURRICULAR: as implicações na autoria e coautoria de experiências curriculares e didático-formativas¹

Flávia Oliveira Barreto

*A porta da verdade estava aberta
Mas só deixava passar
Meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade
Porque a meia pessoa que entrava
Só trazia o perfil de meia verdade.
E a sua segunda metade
Voltava igualmente com meios perfis
E os meios perfis não coincidiam verdade...
Arrebentaram a porta.
Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
Onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
Diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual
a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela
E carecia optar.
Cada um optou conforme
Seu capricho,
sua ilusão,
sua miopia.
Carlos Drummond de Andrade (1981)*

¹ As ideias do referido texto foram apresentadas e discutidas no painel intitulado Atos de Currículo, didática e formação docente, no XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em 2016, na cidade de Cuiabá-MT.

Introdução

Conhecer os dispositivos legais que fundamentam uma proposta curricular, bem como a trajetória percorrida para a construção desta proposta, permite-nos um olhar interessante de como as escolhas e decisões do grupo foram sendo tecidas. O currículo prescrito nos descreve as intenções e objetivos do grupo, o caminho traçado e as estratégias escolhidas, mas não consegue nos mostrar os desdobramentos provocados pelas ações individuais de cada sujeito envolvido no processo de colocar em prática as prescrições.

Apresento as experiências de um grupo de professores de um curso de licenciatura em Matemática, numa universidade estadual da Bahia, e a sua busca na construção de uma identidade curricular. Os seus tateios, erros e acertos revelam que esta é uma situação que tem sido, muito além de uma atribuição administrativa, um processo de formação para todos. Como afirma Josso (2004, p. 48), “toda formação é experiencial, ou não é formação. Formar é sempre formar-se”.

O Currículo, enquanto texto ou documento burocrático, é o elemento simbólico do que o grupo entende ser formação. Todos os conceitos, valores, pensamentos e visões do grupo devem estar não só no discurso, mas principalmente no currículo, que viabiliza a prática. Muito esforço tem sido concentrado na busca de mudanças de cunho metodológico, mas o Currículo desta prática é que demonstra as verdadeiras concepções de cada grupo. Para Goodson (1997, p. 20), “a história do currículo não se pode basear apenas nos textos formais, tendo de investigar também as dinâmicas informais e relacionais, que definem modos distintos de aplicar na prática as deliberações legais”.

Assim, entendemos que o currículo interfere na experiência didática do professor, uma vez que, através do currículo, mantêm-se alguns mecanismos de seletividade, a partir da ação dos envolvidos nos atos de currículo, conceito defendido por Macedo (2008, p. 25), quando ele afirma que “o currículo estabelece chegadas e caminhos a percorrer, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/ autores educativos”.

O currículo é movimento, não são “grades”, o currículo é feito e vivido por pessoas, “o currículo tem carne e alma, isto é, é movido concretamente por uma visão de homem e de mundo, bem como auto-eco-organiza-se mediado por estas instâncias” (MACEDO, 2004, p. 258). Por isso, não concebemos estudar currículo apenas pelos documentos oficiais, pelas matrizes curriculares ou pela fala de coordenadores ou diretores. Estudar currículo, a partir dos atos de currículo, requer uma concepção de pesquisa, na qual as vozes dos sujeitos são ouvidas e valorizadas, extrapolando a visão positivista de pesquisa que, neste caso específico, valorizaria mais os documentos oficiais.

É nesta perspectiva que buscamos entender como se tem feito o currículo num curso de licenciatura em Matemática, e o que este currículo tem feito com os futuros professores da Educação Básica.

Diante da natureza do objeto de estudo, a metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, numa perspectiva fenomenológica, sendo desenvolvida a partir de uma pesquisa do tipo etnográfico, assumindo, desde o início, a interação e o envolvimento com a ambiência da pesquisa como pressuposto. Neste sentido, optamos pela análise de conteúdo de base hermenêutica, na tentativa de “entender os entendimentos” (GEERTZ, 1997).

Partimos da indagação de como as concepções de currículo dos docentes, enquanto ato de currículo, implicam na formação dos futuros professores de Matemática. Além disso, propomo-nos a trazer ao debate questões como: Quais as concepções de currículo e de formação em Matemática dos atores envolvidos? Quais as bases teóricas e ideológicas do modelo curricular praticado? Como as diretrizes veiculadas por documentos oficiais são traduzidos na prática curricular do curso? O presente currículo do curso de Licenciatura em Matemática insere-se nas pautas formativas contemporâneas, vinculado à formação do professor de Matemática?

Como dispositivos para a construção dos dados, utilizamos: o diário de campo; a análise dos documentos curriculares oficiais; entrevistas semiestruturadas com os docentes do curso; e participação nas reuniões

de colegiado e de área, nas quais a reforma curricular do curso era ponto de pauta. Além disso, participamos de algumas atividades com os discentes, como aulas, bancas de trabalhos de conclusão de curso e eventos.

Partindo destas reflexões, percebemos que muitas outras emergiram no presente estudo, principalmente fruto das narrativas dos docentes, seja nas entrevistas, seja nas reuniões colegiadas. Como afirma Josso (2004, p. 41), a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. Além disso, a análise heurística das narrativas dos entrevistados nos revelou situações não previstas nos documentos oficiais, os atos curriculares produzidos por estes docentes, que interferem na dinâmica do grupo, nas decisões tomadas e nos objetivos alcançados.

Analisar as questões da prática docente torna-se uma questão complexa e perpassa por vários fatores, entre eles o currículo, já que este retrata um modelo de sociedade, refletindo uma diferença entre o currículo que possuímos e o currículo que desejamos. Neste sentido, são oportunas as palavras de Apple (1995, p. 59), “educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação”, e ainda acrescenta: “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

No que diz respeito aos currículos dos cursos de licenciatura em Matemática, percebe-se, ao longo da história, conflitos e tensões frente ao desafio da formação de futuros professores de Matemática. De um lado, aqueles que acreditam que saber matemática é o fundamental, afinal “não se ensina o que não se sabe”, e de outro, aqueles que acreditam na necessidade de uma formação humana e pedagógica. Para Melo (2010, p. 39),

A cultura profissional no interior das instituições formadoras valoriza a prática científica da matemática, sendo esta avaliada a partir da produção acadêmica materializada nos mecanismos de divulgação disponíveis para o pesquisador. A prática pedagógica da matemática é relegada a um plano inferior tanto do ponto de vista do financiamento de projetos, programas

e políticas de publicações quanto em relação a sua pouca importância presente nos programas de avaliação.

O fato é que o conhecimento matemático sempre foi visto como muito importante e necessário. Influenciado por uma epistemologia apriorista, saber matemática é um privilégio para poucos e, não saber matemática, justifica, frequentemente e nos dias atuais, uma retenção de todo um ano escolar, mesmo durante a infância. Por isso, questionamo-nos: como pensar a formação do professor de matemática frente a estes desafios? Que tipo de formação é necessário? Que conhecimentos são mais importantes?

Segundo Pires (2007, p. 46):

[...] para nós, educadores matemáticos que atuamos na formação inicial e continuada de professores, há um ponto estratégico que precisa ser considerado: é frequente, entre egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática, um desconhecimento completo sobre debates curriculares. Excluído desse debate, o professor tem enormes dificuldades em refletir sobre os processos que, historicamente, imprimiram à efetivação das propostas curriculares, o caráter de seleção de conteúdos e montagem de tarefas, a serem desenvolvidas cronologicamente, numa sequência linear, sem considerar as finalidades da educação, a reconstrução de conhecimentos pelos alunos e sem as necessárias elaborações na transmissão de conhecimentos, considerando-se a amplitude do capital cultural disponível e as diferenças naturais entre gerações.

Trazer para a discussão a questão dos cursos de licenciatura em Matemática, tendo como pano de fundo o currículo na sociedade contemporânea, significa avaliar algumas propostas nesta área que vêm sendo desenvolvidas historicamente no Brasil, à luz deste contexto social emergente, no qual a sociedade contemporânea vive um processo de globalização econômica, cultural e política, cada vez mais intensificada pelo sistema capitalista, ao mesmo tempo em que traz outras dinâmicas para as relações entre os povos. Assim, as discussões do campo do currículo são pertinentes e necessárias a todos os cursos de licenciatura, e as reflexões lançadas nesse estudo, apesar das especificidades, podem ser estendidas para outras áreas.

Construção de uma identidade curricular

O Curso estudado foi criado em 2000, com a missão de formar professores para atuar na Educação Básica, suprindo uma carência das escolas da região. Desde então, o grupo de formadores vive a construção de uma identidade curricular, processo este recheado de tensões, conflitos e tomadas de decisões, a partir das reformulações curriculares.

Conhecer o processo de reconstrução e consolidação da identidade curricular deste grupo foi uma experiência muito rica, pois esta é uma tarefa muito difícil, cheia de idas e vindas e com a perspectiva de fim nunca alcançável. Como afirma Silva (1995), todo processo de “fabricação” de um currículo não é meramente lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes, menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação e de controle.

Numa postura pretensamente hermenêutica, inicialmente buscamos fazer a leitura dos documentos oficiais, procurando uma compreensão dos contextos e dos objetivos ali representados, acreditando ser pertinente a análise dos dispositivos legais e dos documentos produzidos pelo grupo, pois representam a legitimação das concepções deste grupo. Como afirma Goodson (1997, p. 20), “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” e ainda destaca “é um conceito ilusório e multifacetado. Trata-se, num certo sentido, de um conceito “escorregadio”, na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e de arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos”.

Contudo, como citamos anteriormente, não acreditamos que o currículo prescrito representa, por si só, as concepções que envolvem o processo de formação proposto pelo grupo, mas é uma etapa importante, que poderá viabilizar ou engessar os atos de currículo. Como afirma Macedo (2011, p. 22), podemos vislumbrar ações instituintes no currículo acontecendo “nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas

rebeldias”. Além disso, ele chama atenção para as ações que acontecem “nas traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias, nas epifanias que irrompem” (MACEDO, 2011, p. 22). Ele também destaca que

neste ínterim, muitas vezes em opacidade, visibiliza-se e empodera-se nos contemporâneos atos de currículo como intensas heterogêneses formativas, antes recalçadas e naturalizadas como epifenômenos educacionais. Emergem *etnométodos* não instituídos que se autorizam a ‘dizer’ da formação, instituí-la mesmo (MACEDO, 2011, p. 22-23, grifos do autor).

Baseado neste entendimento, podemos situar que o presente estudo compreende o conceito de currículo

como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/ dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo (MACEDO, 2008, p. 24).

Para uma melhor compreensão deste posicionamento, entendemos ser necessária uma visita, mesmo que não aprofundada, à construção história do conceito de currículo, pois, como afirma Ivor Goodson (2008, p. 27), “o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”.

Realizar a trajetória da construção do conceito de currículo e da construção do conceito de currículo de matemática não foi uma etapa apenas para organização do texto dissertativo, mas sim, o início de uma análise hermenêutica do papel dos atos de currículo na legitimação das propostas curriculares construídas ao longo da história da educação. Partindo do entendimento de currículo como uma construção social, que estabelece as decisões dos atores sociais envolvidos num processo contínuo de construção e reconstrução das suas verdades, dentro de um determinado contexto.

Um exemplo disso é a própria construção histórica do conceito de currículo para os cursos de Matemática, sejam licenciaturas, sejam bacharelados. Ao que pude perceber, desde a criação da Matemática, enquanto disciplina, ocorreram movimentos de reformas curriculares para se atender aos objetivos e interesses específicos que marcaram (e ainda marcam) as concepções e atos de currículo dos professores de Matemática. A construção das propostas curriculares para o ensino de Matemática sempre esteve envolvida em tensões epistemológicas, nas quais as concepções do como ensinar e o como aprender revelam as relações de poder entre a Matemática pura e a Educação Matemática.

No que diz respeito à formação do professor de Matemática, percebemos que só passou a ser pauta de discussão a partir da década de 1980, após o Movimento da Matemática Moderna e das discussões em torno da necessidade de mudanças nos currículos. Este contexto de discussões se intensificou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, com as diretrizes e determinações do Conselho Nacional de Educação para os currículos dos cursos de licenciatura, inclusive de Matemática.

Para Pires (2000, p. 66), duas ideias subjacentes à organização curricular dos cursos de Matemática persistem historicamente: a linearidade e a acumulação. A linearidade seria “representada ora pela sucessão de conteúdos que devem ser dados numa certa ordem, ora pela definição de pré-requisitos, ou seja, informações/habilidades que precisam ser dominadas pelo aprendiz, antes que se lhe dê acesso a outras ideias/conceitos”. Ela ainda afirma que, nos currículos atuais, a ruptura desta cadeia ainda parece ser algo fatal para a aprendizagem, já que os temas são fixados e devem ser percorridos sequencialmente, num caminho sucessivo do mais simples ao mais complexo.

O outro aspecto subjacente à organização curricular dos cursos de Matemática destacado por Pires (2000, p. 70) é o conceito de aprendizagem como acumulação de conhecimentos. Apesar de todas as discussões promovidas, a partir do Movimento da Matemática Moderna na década de 1990, as ideias behavioristas ainda prevalecem nas opções metodológicas dos professores e nas concepções de como o aluno aprende.

Autoria e coautoria nas experiências curriculares

Muitas reflexões emergiram no presente estudo, principalmente fruto das narrativas dos docentes, seja nas entrevistas, seja das reuniões colegiadas. Como afirma Josso (2004, p. 41), a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. Além disso, a análise heurística das narrativas dos entrevistados nos revelou situações não previstas nos documentos oficiais, os atos curriculares produzidos por estes docentes, que interferem na dinâmica do grupo, nas decisões tomadas e nos objetivos alcançados.

As dificuldades em lidarem com as questões curriculares é um ponto destacado pelo grupo, mas um dos principais aspectos diz respeito às posturas individuais e às relações entre eles. No momento em que são conduzidos a refletirem sobre a proposta curricular, as questões ideológicas ficam em evidência, o que nos faz afirmar que um ato de currículo também é um ato ideológico. Ao tratar das implicações conceituais, refletimos que as concepções do grupo tendem a propostas curriculares pautadas nos princípios da modernidade.

É interessante perceber como os docentes entrevistados identificam as interferências que a participação de cada um ocasiona. As dificuldades em lidar com as questões que envolvem o currículo do curso são muitas, mas as maiores dificuldades relatadas pela maioria dos entrevistados dizem respeito às posturas individuais e às relações entre eles.

Questões como compromisso, conhecimento, dedicação, envolvimento, omissão, entre outras, estão presentes nas narrativas dos docentes, quando questionados a respeito dos desafios e demandas curriculares. Não são meras acusações ou busca de culpados para os problemas, mas percebo que, ao discutirem sobre a proposta curricular construída pelo grupo, os atos de currículo começam a ficar em evidência, principalmente diante da conflituosa relação entre os bacharéis e os licenciados, na qual as relações de poder ficam evidentes, como podemos perceber na fala de um dos docentes entrevistados:

O problema do nosso curso, antes do currículo, é a nossa postura enquanto professor. De sentar, de discutir, de se traçar um objetivo geral para o curso, objetivo único. Isso falta entre a gente, acho que nosso problema maior não é currículo, mas é a postura de nós professores, nós todos. No sentido de que muita gente mora fora, alguns moram aqui, mas, só vem dá sua aula e volta. Não há um compromisso nesse sentido de você discutir o curso, de você ter um objetivo, o curso tem um objetivo único, cada um vem aqui, cumpre o seu trabalho, a sua carga horária, sem nenhuma conexão. Você não vê professores conversarem entre professores, professores de cálculo conversar sobre o que está usando, sobre o que ele vai usar, se precisa isso, ou seja, não há essa relação entre professores, não há nem dentro da área de matemática, nem dentro da área de educação e nem entre as áreas, cada um dá sua aula e volta para casa (Docente 3).

A dicotomia nas concepções dos docentes envolvidos no Curso de Licenciatura em Matemática é o aspecto mais presente quando analisamos o currículo. A presença de bacharéis e licenciados num mesmo corpo docente traz, historicamente, divergências muito fortes nas concepções que envolvem os cursos desta área. Esta também foi à realidade encontrada no Curso de Licenciatura em Matemática na UESB, conforme fala de todos os entrevistados, dentre as quais, destacamos uma:

O que acontece é que a gente se respeita, mas eu acredito que, quando você concluir esta entrevista e a fizer com dois professores, os professores de matemática acham que precisam de mais disciplina de matemática, os professores de educação acham que precisam de mais disciplina de educação. A minha opinião particular é que para você ser um professor de matemática você deve aprender matemática e aí depois você aprende como fazer isso. Primeiro você aprende o que vai ensinar, depois aprende como fazer. Aí essa disciplina pode ser concomitante ou pode ser uma e depois a outra. Como pode ser feito isso se é matemática antes e educação depois ou ao mesmo tempo, acho que não tem problema, mas, eu acho que para ser um bom professor de matemática a gente tem que ser primeiro um bom matemático; e aí ser matemático como as pessoas dizem nem sempre é fazer pesquisa. Ser um bom matemático é você saber matemática, saber manipular a matemática (Docente 1).

Para Moreira e Silva (2006), o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, ele está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais.

Todavia, gostaria de destacar uma estratégia ideológica utilizada pelo

grupo pesquisado que emergiu fortemente nas narrativas e observações: o silêncio, ou a falta de diálogo, visto ter percebido que, na verdade, este é um movimento constante entre um e outro.

O silêncio no grupo é uma peça-chave para entendermos algumas decisões tomadas. Além do distanciamento já declarado entre o grupo dos matemáticos e o grupo dos educadores matemáticos e das inúmeras reuniões colegiadas. O grupo não tem o diálogo como uma estratégia para resolver seus conflitos.

O silêncio do grupo poderia ser apenas uma questão da gestão curricular, mas o que percebi é que, para este grupo, o silêncio pode ser uma escolha, uma estratégia. No silêncio não há confrontos, não há necessidade de posicionamentos, não há comprometimentos. Ou será que o silêncio nasce pelo emudecimento diante da grandeza dos desafios? Ou, quem sabe, o silêncio seja a representação da incredulidade na educação, no próprio processo de reformulação curricular, na possibilidade de se fazer diferente? O fato é que o grupo reconhece o silêncio como um entrave para as questões curriculares. Vejamos uma das falas dos entrevistados:

O problema é que educação não quer se juntar com matemática e matemática não quer se juntar com educação. A gente vive numa relação muito boa, muito forte o diálogo entre os membros da área, mas, assim, você no seu mundo oriental e eu no meu lado ocidental e aí a gente só atravessa o muro no dia de reunião. Ninguém se mete com ninguém, mas aí deveria sentar para brigar um pouco, para discutir um pouco o que a gente precisa, o que a gente entende de cada um (Docente 1).

Alguns questionamentos tornam-se inevitáveis neste processo de análise: Quais conhecimentos são necessários ao futuro professor de Matemática? Quais disciplinas e conteúdos devem estar presentes no currículo do Curso de Licenciatura em Matemática? Qual carga horária deve ser estabelecida para cada disciplina? Os dispositivos legais apresentam algumas diretrizes que devem ser consideradas ao responder a estes questionamentos, mas o que percebemos é que as respostas que cada docente apresenta revelam as suas concepções e se materializam nos seus atos de currículo. Assim, corroboramos com Gallo (2008, p. 36), quando afirma que “o conceito pode ser ferramenta de conservação

quanto de transformação. O conceito é sempre uma intervenção no mundo, seja para conservá-lo, seja para mudá-lo”.

Lee Shulman, psicólogo educacional americano, tem contribuições notáveis nos estudos das áreas de medicina, ciências e matemática. Pesquisa, desde a década de 1980, sobre os conhecimentos necessários à formação de professores, defendendo o que ele chama de Base de Conhecimentos para o Ensino. Ele categoriza em três tipos de conhecimentos necessários a este processo de formação: o conhecimento do conteúdo do objeto de estudo, o conhecimento pedagógico do objeto de estudo e o conhecimento curricular do objeto de estudo. Estas são abordagens necessárias, pertinentes e apontadas nos documentos oficiais brasileiros para a formação de professores que atuarão na Educação Básica.

Considerações Finais

As interpretações construídas neste texto revelam a necessidade de o grupo discutir mais as suas concepções e aspirações teóricas, indo além dos trâmites burocráticos ao incluir os discentes neste processo, já que eles também são atores ativos e produzem os seus atos. Este, inclusive, é um aspecto que aponta para a possibilidade de continuidade do referido estudo, visto que, como se tratava de uma pesquisa de mestrado, não foi possível ampliarmos para ouvirmos as vozes dos discentes também. Além disso, saliento a importância de novos estudos e pesquisas sobre a discussão das questões curriculares para os cursos de licenciatura em Matemática.

Esta falta de diálogo não afeta apenas as relações do grupo, mas percebemos nas falas uma preocupação com as consequências geradas por esta situação, no que diz respeito à gestão curricular, principalmente porque o grupo é composto por docentes de diferentes departamentos, o que fragmenta ainda mais o trabalho.

Identificamos que as mudanças ocasionadas pela adequação do currículo, as exigências da Resolução do CNE/CP nº 01 e 02 de 2002, que estabelece a ampliação da carga horária dos estágios e inserção das dis-

ciplinas de prática pedagógica desde o início do curso, gerou divergências no grupo. A tentativa de rompimento de uma proposta curricular de licenciatura pautada na racionalidade técnica nos “modelos 3+1” trouxe desconfortos e tensões conceituais.

Como os processos de reformulação curricular no Brasil sempre surpreenderam os professores com determinações impostas, à situação não foi diferente com este grupo. Percebemos, nos atos de currículo, as resistências e transgressões, que interpretamos como uma necessidade de expor o que se pensa e o que se sabe, num movimento de (re)existência. Também destacamos atos de currículo observados como tentativas de transgressões da lógica disciplinar e de pensar a formação do professor de Matemática numa perspectiva mais próxima do contexto escolar e tendo a pesquisa como fundamento.

Ardoino (2012, p. 92) defende a abordagem multirreferencial como uma possibilidade para “sairmos dos descaminhos e impasses de um pensamento simplificante, outra forma barbárie moderna”. Para ele, faz-se necessário assumir a complexidade da realidade, através de uma leitura plural, num posicionamento epistemológico que compreenda as diversas leituras presentes nos espaços de aprendizagem e a multirreferencialidade, o que possibilita,

[...] uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referenciais distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24).

Pensar numa abordagem multirreferencial é pensar na possibilidade de romper com a ideia de um currículo linear, ordenado, acumulativo e fragmentado. Como afirma Ardoino (2012, p. 87), é muito mais do que uma posição metodológica, é uma posição epistemológica, uma epistemologia plural. E como posição epistemológica é realizada por um conjunto de pessoas e de grupos em interações recíprocas, “as relações que tecem o vivido coletivo. [...] Em uma tal comunidade os atores aspiram sempre, uns mais, outros menos, tornar-se autores” (ARDOINO, 2012, p. 96).

A nossa história da educação é marcada por experiências curriculares desautorizantes, que negaram o direito de voz aos seus atores sociais, principalmente na construção dos seus currículos. Ao percebermos que os atos de currículo extrapolam as prescrições curriculares, contemplamos possibilidades outras de estudarmos os fenômenos educacionais, por isso esse estudo representa o início de novas oportunidades de tentativas de entendimentos.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos plausíveis**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARDOINO, Jacque. Pensar a multirreferencialidade. Tradução de Sérgio Borba. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sergio. **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 87-99.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Pensadores & Educação).

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Currículo**: Teoria e História. Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução de Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **A Construção social do currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: EDUCA, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em ato**: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

_____. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MELO, José Ronaldo. **A formação do formador de professores de matemática no contexto das mudanças curriculares**. 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIRES, Célia Maria Carolino. **Educação matemática e a sua influência no processo de organização e desenvolvimento curricular no Brasil**. Texto produzido atendendo à solicitação do Grupo de Trabalho de Educação Matemática da ANPED, 2007.

_____. **Currículos de matemática**: da organização linear à ideia de rede. São Paulo: FTD, 2000.

SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clovis de (Org.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano escolar. Petrópolis: Vozes, 1995.

UMA AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO DAS REDES DE ENSINO PÚBLICO MARANHENSE SOB A PERSPECTIVA DE SACRISTÁN

José Raimundo Campelo Franco

Introdução

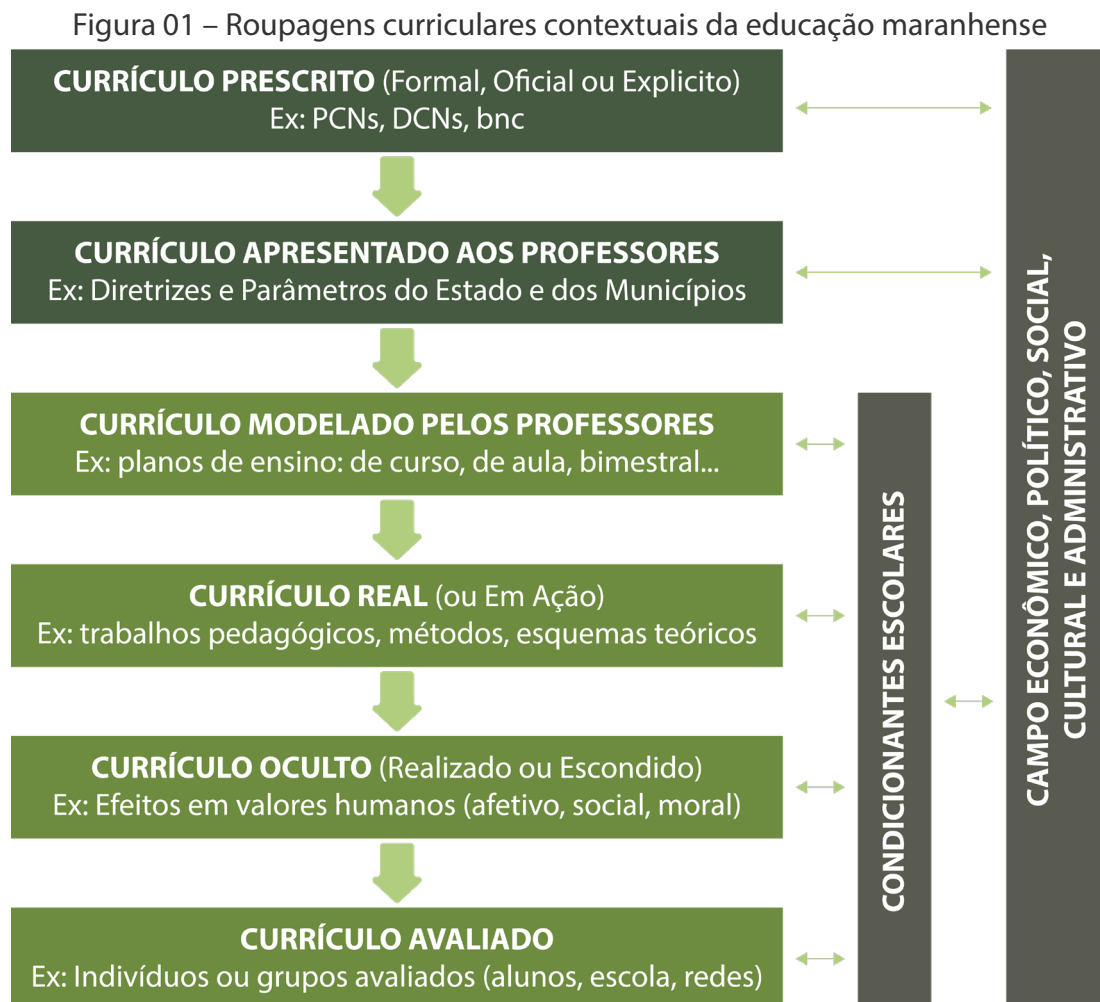
Esta discussão objetiva sintetizar elementos estruturantes do desdobramento curricular das redes de ensino público maranhense, mais precisamente dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir do uso da classificação de José Gimeno Sacristán. Para tanto, discute-se sua importância na cultura escolar, a objetividade dos planejamentos, dos investimentos públicos e seu devido foco na vivência social, que, por vezes, são ressonantes de uma cultura simplista de conceber as ações educativas nas escolas, o que neutraliza o devido valor da prática curricular no meio pedagógico e nas cúpulas de governança pública.

A ilustração empírica esboçada teve como base de apoio a analogia de indicadores das redes de ensino municipais, que enfrentam sérias dificuldades em conduzir o processo educacional (e por isso, são portadoras de indicadores mais baixos), envolvendo análises estatísticas projetadas da unidade federativa do estado do Maranhão ou de comparativos de outros estados (QEDU ACADEMIA, 2018). Além dos dados quantitativos, valeu-se de variadas abstrações advindas de vivências próprias do pesquisador em formações iniciais e continuadas de professores, acompanhamentos de projetos e programas de governo e longa jornada em trabalho docente, de supervisão e gestão escolar.

Em suma, este artigo em coletânea resulta de um aprimoramento de trabalhos parcialmente publicados em anais de eventos (FRANCO, 2018a; 2018b) e compõe uma etapa inicial de uma discussão mais ampla, que tem continuidade em outra parte publicada na segunda obra dos mesmos organizadores.

O desdobramento curricular sob a perspectiva de Sacristán

Sacristán (2000, p. 104-105), usando as concepções de J. Brophy, resalta seis importantes estágios que o currículo pode atingir ao longo de sua desenvoltura, deixando em evidência a amplitude do campo interativo de conhecimentos especializados e paradigmáticos a que o currículo se dispõe. Essa contribuição difundiu uma concepção bastante utilizada por pesquisadores da educação brasileira, porquanto o esquema curricular idealizado tem sido bastante disseminado no meio científico e educacional, mostrando-se um corpo de integração assim definido em seus processos diversificados:



Fonte: Adaptado de Sacristán (2000, p. 105).

Os conceitos e as abordagens sobre as concepções de currículo frequentemente costumam abordar três fases principais do currículo, utilizadas desde as décadas de 60 e 70 do século passado, relevando, pontualmente, três aspectos distintos: o formal, o real e o oculto. Desta forma, o esquema formulado de Sacristán, mais detalhado e objetivo, foi plenamente explorado, primeiramente a título de interpretação, dentro de suas sequentes etapas de movimento com a devida ponderação, análise e aplicabilidade da realidade que circunda a área objeto desta discussão.

Primeiramente, o *currículo prescrito*, muito chamado também de *formal, oficial* ou *explícito* (PERRENOUD, 1995, 1993; FORQUIN, 1992, 1996), está relacionado à história de cada rede federativa, que varia de um país para outro, tendo em vista que o poder político consubstanciado de sua realidade interpõe esquema variado de construção.

Cumprido esclarecer que, no Brasil, a União representa a pessoa jurídica da República Federativa e direciona as políticas de ensino através do Ministério da Educação, órgão administrativo que elabora referências, diretrizes, guias e materiais que servem de pontos de partida para a ordenação do sistema curricular das redes de ensino macros e micros (federais, estaduais, municipais ou privadas). Alguns dos documentos que se destacam na representação dessa instância pública são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum (BNC), podendo receber consideráveis influências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de Fóruns Nacionais, de formações iniciais das Instituições de Ensino Superior (IES), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de políticas de financiamento como FUNDEB, PNAIC, Mais Educação, PROEMI, entre outros.

A propósito, o *currículo apresentado aos professores* são prescrições que ainda apresentam caráter genérico, daí serem pouco suficientes para orientar, de forma integral e contextualizada, as atividades educativas em sala de aula.

Na realidade dialogada, tal construto curricular surge da responsabilidade das secretarias estaduais, municipais e distrital. Geralmente, apresentam o caráter de diretrizes curriculares (estaduais e municipais), mas

dependem de outros documentos, como as políticas específicas das redes de ensino ou dos planos estaduais e municipais de educação (PEE e PME).

Em classificações mais simples, esse tipo de currículo não aparece, por muitas vezes fazendo-se interpretado (ou mesmo interposto) no mesmo patamar do currículo prescrito (por ser uma prescrição secundária), uma vez que um de seus traços marcantes se repercute no fato de ser um padrão construtivo ainda não participado pelo docente regente de sala. As escolas privadas também trafegam sob esses tipos de currículos, os quais, usualmente, se apresentam de forma integrada por grupos educacionais e redes de editoras de livros didáticos ou mesmo em seus próprios planos particularizados em sua unidade escolar.

O currículo modelado pelos professores tem o papel de concretizar os conteúdos e significados dos currículos então direcionados. Assim, o docente, no uso de sua autonomia, assume a função de agente filtrante e atua como catalisador ou implementador do aglomerado disposto nos materiais, nos guias ou livros-texto (livros didáticos) direcionados às unidades escolares.

No contexto educacional em foco, tal materialização costuma se chamar de planos de ensino (anual, semestral, bimestral, de aula), os quais poderiam atingir sua melhor performance na perfeita sintonia com um Projeto Político Pedagógico (PPP) bem instituído e dialogado no âmbito das culturas comunitárias da escola, assim como na contínua interação com projetos interdisciplinares e na pontualidade dialógica com os conselhos de classes, as representações estudantis ou de pais e responsáveis de alunos.

O *currículo em ação* ou *real* (PERRENOUD, 1995, 1993; FORQUIN, 1992, 1996) corresponde às ações elementares da rotina escolar, que processam o currículo modelado através dos métodos e das práticas pedagógicas, favorecendo determinados resultados, a transação objetivamente conduzida pelos esquemas teóricos e práticos do professor. São indicadores fiéis do verdadeiro processo pedagógico, visto que oferecem o significado real da qualidade do ensino.

O *currículo realizado* ou *oculto* ou *escondido* (MOREIRA; CANDAU, 2007; PERRENOUD, 1995; GIROUX, 1986) é aquele que produz efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc., considerando rendimentos valiosos e proeminentes dos sistemas, dos métodos pedagógicos e das posturas docentes.

Por serem complexos, produzem outros efeitos de difícil sensibilidade, devido às dificuldades de apreciá-los. Isso porque alguns deles, mal definidos e mensuráveis, podem se manifestar em médio ou longo prazo, chamados de ‘efeitos ocultos do ensino’, o que o consagrou na popularidade acadêmica como *currículo oculto*, usado pela primeira vez por Philip Jackson (SILVA, 2010) em 1968 e, depois disso, internalizado na aplicabilidade conceitual das pesquisas educacionais.

As consequências do currículo oculto assumem um interesse peculiar nas investigações científicas, já que são retratos da humanização dos alunos e produzem valores para o ambiente social e familiar, enquanto que os professores também são moldados positivamente na forma de sua emancipação profissional e humana.

O *currículo avaliado* se propõe a ressaltar aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes dentro dos propósitos de quem prescreveu, da equipe técnica que elaborou ou mesmo do professor regente de sua própria sala de aula. Deve manter uma constância de ressaltar determinados componentes sobre outros, o que implica o apontamento de critérios de ensino-aprendizagem eficazmente válidos em seu decurso. Essa prática de avaliar e reconduzir o currículo a partir dos caminhos e descaminhos já experimentados orientou Daniel Feldman a destacar um aspecto ou submodalidade que pode abranger o currículo real, denominado de *currículo mosaico* (FERNANDES, 2000; ABREU, 2014). Está condicionado a subsidiar o próximo planejamento a partir de seus impulsos relevantes ou irrelevantes.

Percebe-se quão variada pode ser a magnitude temporal e espacial que o currículo circunstancialmente abrange, haja vista que seu processo construtivo está estritamente ligado às esferas de poder e das governanças administrativas:

A influência exterior nas decisões que os professores tomam, sobretudo no desenvolvimento do currículo e mais concretamente sobre seus conteúdos, são evidentes: guias curriculares, padrões de controle, provas externas de avaliação de resultados ao final de um ciclo ou tipo de ensino, livros-texto previamente regulados administrativamente, avaliação exigida aos alunos, socialização profissional no curso de sua formação, influência de outros companheiros, pautas de funcionamento da escola, meios disponíveis nela, etc. (SCHWILLE, 1979a, 1979b; LUNDGREN, 1981, apud SACRISTÁN, 2000, p. 171).

A partir dos processos vindouros e consecutivos da chegada do documento na escola, espera-se que o currículo se entrecruze com as reais possibilidades de se revestir com suas peculiaridades próprias na contração do controle e da centralização de ideologias subjacentes. Aqui, além da autonomia que se espera do professor, põe-se em relevo toda a pré-disposição e resiliência para com o trabalho de formação dos seres humanos, ou seja, o grau de comprometimento, preocupação e responsabilidade que deve despontar perante a vida comunitária e o caldo de cultura no qual se assumiu como líder no campo intelectual.

O IDEB como *currículo avaliado*: o drama das “escolas longe”

No estudo de alguns indicadores de qualidade educacional dos anos iniciais do ensino fundamental das redes de ensino de pequenos municípios (ou aqueles mais isolados geograficamente) do estado do Maranhão, é possível perceber o enorme fosso nos desempenhos escolares, que advém da falta de investimentos públicos na governança das políticas de educação. Algumas abstrações serão feitas tomando por base o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que avalia o aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e o fluxo escolar (taxa de aprovação) da referida etapa do ensino.

De início, compete evidenciar que as redes municipais brasileiras e as maranhenses possuem indicadores mais baixos quando se comparam os valores das redes das unidades federativas, estaduais ou das redes privadas, conforme a Tabela 01:

TABELA 01: DADOS DO IDEB DE REDES DE ENSINO BRASILEIRAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

REDES DE ENSINO	IDEB OBSERVADO DE 2005 A 2017							METAS PREVISTAS DE 2007 A 2021							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Estaduais	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	6,0	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9	6,1
Maranhenses	2,9	3,7	3,9	4,1	4,1	4,6	4,8	2,9	3,3	3,7	4,0	4,2	4,5	4,8	5,2
Municipais	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,6	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7
Privadas	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,2	7,4	7,5
Brasil	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0

Os resultados marcados em cinza são referentes às redes que atingiram suas metas durante os anos.

Os valores em negrito referem-se aos índices das redes municipais e públicas.

Fonte: SAEB e Censo Escolar / Adaptado de Brasil (2018).

Outra observação pertinente é que as redes municipais e estaduais estiveram com suas metas atingidas diante do demonstrativo das médias nacionais que incluem todas as macrorregiões brasileiras e suas devidas desigualdades sociais, que, por conseguinte, camuflam índices bastante declinados das redes de ensino mais desprovidas de investimentos e inovações.

Quando a realidade em questão passa a ser analisada individualmente nas regiões ou nas unidades federativas, por exemplo, macrorregiões Norte e Nordeste e mais particularmente no estado do Maranhão, os indicadores reduzem consideravelmente e confirmam as informações empíricas coletadas ou rememoradas de observação simples advindas de práticas educacionais espelhadas diretamente das escolas ou do trabalho acadêmico interativo com as práticas escolares. Dito de outro modo, o foco ilustrativo de certas abstrações confrontadas na empiria se deu à base de experiências docentes, de supervisão e gestão escolar mais recentes na educação básica, de estágios supervisionados em licenciatura, de participações em programas de formações iniciais e de iniciação à docência com graduandos, de orientações de monografias com abordagens nas escolas, de formações continuadas de professores, entre outras.

Indicadores de desempenho discente como uma avaliação do currículo avaliado

Os indicadores abaixo são oriundos do IDEB da Prova Brasil¹ e correspondem aos desempenhos das crianças em suas unidades escolares, cujos índices da organização na Tabela 02 foram provenientes de pesquisas de informações processadas na QEdu Academia (2018), plataforma de dados educacionais pautados em levantamentos do próprio MEC.

TABELA 02: EVOLUÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DAS CRIANÇAS MARIANHENSES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - PROVA BRASIL ENTRE OS ANOS DE 2009 A 2017			
SITUAÇÃO	ANOS	%	ENTENDENDO A SITUAÇÃO
MANTER	2009	0,2	Escolas que devem manter sua atual situação, já que cresceram o IDEB, atingiram a sua meta e superaram a pontuação 6.0. Têm o desafio de manter o crescimento do IDEB para garantir o aprendizado dos alunos. O MEC recomenda atividades desafiadoras para os alunos desse nível.
	2011	0,4	
	2013	0,5	
	2015	1,6	
	2017	1,9	
MELHORAR	2009	27,6	Escolas que podem melhorar, pois cresceram o IDEB e atingiram a sua meta. Têm o desafio de manter o crescimento do índice para atingir as metas planejadas e superar a pontuação 6.0. O MEC recomenda atividades de aprofundamento para contínuos avanços.
	2011	30,3	
	2013	31,8	
	2015	40,1	
	2017	18,7	

¹ O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática da Prova Brasil e no fluxo escolar, ou seja, da taxa de aprovação. Para rápido entendimento dessas estatísticas, na Prova Brasil, o resultado do discente é apresentado em pontos através da Escala SAEB. Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento "Todos Pela Educação", composto por diversos especialistas em educação, estabeleceram a pontuação escalonar para se considerar a situação do aluno quanto à competência avaliada. De acordo com o desempenho na Prova Brasil, os estudantes são distribuídos em 4 níveis, em uma escala de proficiência a partir de seus pontos obtidos, sendo estes: Insuficiente (0 a 149, apresentaram pouquíssimo aprendizado e necessitam de recuperação de conteúdos), Básico (150 a 199, precisam melhorar com atividades de reforço), Proficiente (200 a 249, encontram-se preparados para continuar os estudos, atividades de aprofundamento são necessárias para sua contínua progressão) e Avançado (igual ou maior que 250, aprendizado além da expectativa, as atividades desafiadoras são importantes para não estagnar o conhecimento) (QEDU ACADEMIA, 2018).

ATENÇÃO	2009	47,2	Escolas em situação de atenção apontam emergência em políticas estratégicas, já que não foram bem em dois critérios dos três analisados. Têm o desafio de reverter os dois aspectos que estão em baixa para atingir as metas planejadas. O MEC recomenda atividades de reforço para melhorar aproveitamentos.
	2011	39,1	
	2013	18,0	
	2015	45,2	
	2017	31,2	
ALERTA	2009	25,0	Escolas em situação de alerta apontam sinais de pouquíssimos aprendizados, já que não cresceram o IDEB, não atingiram sua meta e estão abaixo de 6.0. Têm o desafio de inserção nas políticas estratégicas e reverter os três aspectos básicos em baixa para atingir as metas planejadas. O MEC recomenda atividades de recuperação de conteúdo.
	2011	30,3	
	2013	49,7	
	2015	13,1	
	2017	48,3	

Fonte: QEDU/IDEB/INEP 2009 a 2017 (Adaptado de QEDU ACADEMIA, 2018)

Na primeira categoria (Manter), são considerados os estudantes em estágio avançado, cujos desempenhos atingiram resultados desejáveis ou além do esperado. Quanto a esse item, os índices alcançados formam percentuais baixos em todos os anos do período avaliado, ou seja, números reais pouco expressivos diante do universo dos avaliados.

Na segunda categoria (Melhorar), são aqueles alunos considerados proficientes, em que a parcela dos avaliados é mais representativa, mesmo assim é considerada uma cifra muito baixa perante os que não alcançaram. Situação deprimente é que a taxa de alunos que alcançavam o nível de proficientes caminhava em uma margem de crescimento no corrente período de 2009 a 2015 (ainda que lento, mas numa trajetória progressiva) e que sofreu um considerável declínio no último biênio (2016 e 2017). Isso contabiliza prejuízos de 21,4% de discentes que não mais conseguiram chegar ao patamar de proficientes, haja vista que, em 2015, mais de 40% alcançaram o bom desempenho.

As categorias em questão, consideradas positivas (Manter e Melhorar), formam uma minoria das crianças, já que alcançaram somente 20,6% dos participantes da prova do MEC de 2017. O mais preocupante é que, no mesmo biênio, as perdas bruscas nos desempenhos dos avaliados fizeram retroceder até mesmo os baixos índices do ano 2009, que vinham gradativamente em progressão (caiu de 27,8% em 2009 para 20,6% em 2017).

Nas outras duas categorias, que abarcam a maioria dos pesquisados, os indicadores são alarmantes, sendo os grupos de avaliados que apresentam maior instabilidade nos desempenhos. A terceira (Atenção) mostra os alunos no alcance do nível intermediário para chegar à proficiência, ou de osciladas quedas de políticas essenciais que fazem os avaliados descerem daquela estabilidade. Assim, os programas de intervenção dos governos se fazem necessários e contínuos. Na última categoria (Alerta), são considerados os alunos insuficientes, perfazendo o grupo mais delicado para com seus desempenhos de aprendizado, e claro, com maiores demandas na emergência e cuidado com as iniciativas de restabelecer patamares antes caminhados e enveredar nos avanços.

A trajetória quantitativa dos alunos que não conseguiram se firmar no grupo de proficientes, passando para as categorias de “Atenção” e “Alerta”, moveu assim nos anos destacados: 2009 = 72,2% de alunos não proficientes; 2011 = 69,4% de alunos não proficientes; 2013 = 67,7% de alunos não proficientes; 2015 = 58,3% de alunos não proficientes; 2017 = 79,5% de alunos não proficientes. Importante notar que, no ciclo letivo de 2015, as crianças obtiveram a melhor performance, todavia, em 2017, a perda dos rendimentos dos avaliados se alastrou assustadoramente, e os prejuízos fizeram desaparecer todos os avanços conquistados nos últimos quatro ciclos desde 2009.

Os apontamentos indicam uma preocupante situação e clamam por iniciativas mediadas por uma política efetiva e concernente com as devidas carências docentes e discentes.

Vejamos, por exemplo, o comparativo na Tabela 03 dos indicadores de estados que melhor movimentaram os desempenhos e aqueles que obtiveram os êxitos mais baixos. Nessa seara, quanto a estudantes que apresentaram baixos resultados, o Amapá se mantém bem isolado do ranking e o Maranhão e Sergipe se mostram em quantitativos similares, dando sequência ao grupo dos baixos rendimentos.

TABELA 03: ESTADOS COM MAIORES E MENORES DESEMPENHOS NA PROVA BRASIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2017

ESTADOS		MANTER (AVANÇADO)	MELHORAR (PROFICIENTE)	ATENÇÃO (BÁSICO)	ALERTA (INSUFICIENTE)
MAIORES DESEMPENHOS	SÃO PAULO	49,0	28,4	15,3	7,3
	PARANÁ	38,6	27,2	20,3	13,9
	S. CATARINA	32,5	28,1	22,6	16,9
MENORES DESEMPENHOS	AMAPÁ	0,6	15,3	29,4	54,8
	SERGIPE	1,2	19,6	32,5	46,7
	MARANHÃO	1,9	18,7	31,2	48,3

Fonte: QEdU/IDEB/INEP 2017 (Adaptado de QEdU Academia, 2018).

Considerações finais

Embora se concorde que indicadores por si só não formam definições completas e acabadas das devidas realidades educacionais em seus aspectos qualitativos, é ponderável admitir que as quantificações baseadas em critérios avaliativos e cálculos matemáticos simulam retratos e noções de aprendizado do discente de escolas maranhenses. Além disso, no aspecto comparativo, o escalonamento com outros alcances tomados como nivelamentos sugeridos pelo próprio MEC ou de médias nacionais e estaduais traz referências de outras realidades territoriais brasileiras.

A propósito, vale frisar que as experiências de educador já mencionadas são elementos que formam a base crítica e reflexiva para responder aos espelhos estatísticos fornecidos pelas plataformas de dados do MEC.

Quanto aos currículos, foi possível constatar a importância da classificação disposta por José Gimeno Sacristán para essa realidade discutida, pondo em destaque as reflexões de etapas decisivas do desdobramento curricular, como os currículos real e oculto, fases de consolidação curricular protagonizadas pelo professor que precisam ser concebidas como etapas estratégicas ao alcance das significativas interações entre docentes e discentes no ato educacional.

A presente etapa deste trabalho serve, pois, para chamar a atenção dessa ênfase, que recomenda a emergência de tornar o planejamento educacional mais reflexivo e sinfônico com as verdadeiras necessidades das crianças.

Na etapa seguinte, a crítica buscará os contornos diagnósticos de muitas ações docentes e gestoras que se fazem debilitadas para promover um trabalho pedagógico interativo e rico de sentidos e significados. Também analisará a baixa ênfase no acompanhamento, na atualização e no registro de fatos que levem em conta o progressivo desenvolvimento das ações educativas, tendo-se, como pano de fundo, o conselho moral contextualizado da filosofia alemã de Walter Benjamin.

Referências

ABREU, Anderson Carlos Santos de. **Concepções de professores da rede municipal de ensino de Florianópolis: educação de jovens adultos e conhecimento (escolar)**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB - Resultados e Metas**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=4485879>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, Claudia. Interações de propostas curriculares oficiais e não-oficiais no espaço escolar e suas implicações para a prática curricular de uma escola pública / Resultados de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 23., 2000. Anais... Caxambu-MG: ANPED, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 187-198, 1996. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FRANCO, José Raimundo Campelo. A educação dos currículos nas escolas públicas maranhenses e o conselho benjaminiano. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE A HISTÓRIA DO LIVRO, DA LEITURA E DAS BIBLIOTECAS, 2., / ENCONTRO MARANHENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 11., 2018, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2018a.

_____. A experiência benjaminiana e a interface dos currículos escolares que reproduzem as crianças maranhenses. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2., 2018, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2018b.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação** - perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1993.

QEDU ACADEMIA. Qedu Maranhão. In: **Conhecimento que transforma**. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2010.

FORMAR PROFESSORES PARA UM MUNDO MAIS HUMANO É POSSÍVEL!

Fabiana Ritter Antunes

Maristela Righi Lang

Solange Beatriz Billig Garces

“Educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas”

(GATTI, 2016, p. 164)

Introdução

A Formação de Professores deve ser sempre a preocupação central em uma instituição de ensino, porque quem forma todos os demais profissionais será sempre um professor. Assim, uma instituição de ensino superior deve sempre se pautar por esse viés. Ao fazermos isso, estaremos pensando nas gerações futuras que construirão o desenvolvimento social, econômico e político das nações.

Deste modo, a formação de professores precisa estar embasada em um currículo com componentes curriculares específicos para a constituição do ser professor, mas, sobretudo, pautado em componentes curriculares que possam demonstrar que o papel do professor é o de ser um educador que oferece condições de formar pessoas humanas, com a “transmissão” do legado do conhecimento gerado pelas gerações anteriores, mas também a construção de conhecimentos humanos, como a ética, a solidariedade, o respeito ao outro e a diversidade.

Destarte, pensamos em, por meio deste capítulo, trazer uma reflexão sobre a construção de um mundo melhor, problematizando o compromisso dos professores neste sentido, bem como o papel das instituições formadoras para a constituição da identidade deste professor com estas características.

Nesta direção, este compromisso com a formação de pessoas para viverem em um mundo melhor precisa estar pautado, também, em um “pacto” institucional que deverá estar inscrito em seus documentos oficiais, como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e referendado por sua visão e missão institucional.

Assim, o fio condutor da reflexão para a construção deste capítulo está pautado na seguinte trama: reflexão sobre a sociedade atual e as desigualdades sociais; o papel da educação para este enfrentamento e os Direitos Humanos como conteúdo essencial para a formação de professores para o enfrentamento destas problemáticas sociais. Para isso, nossa reflexão estará referenciada em autores como: Gatti, Arendt, Boaventura de Souza Santos, Viola, Dubet, Cattani, Savater, Tardif, Paulo Freire, Gilberto Freire, Bauman, entre outros.

Uma rápida reflexão sobre as principais questões sociais e problemáticas que (re)produzem as desigualdades na sociedade atual

Desempregados, doentes com falta de acesso à saúde, sem tetos e sem direito à habitação, à terra, à educação e, por isso, à margem da sociedade, vivendo em extrema pobreza nas periferias e favelas do Brasil, em uma decadência urbana, sujeitos à violência e, muitas vezes, abandonados pelo Estado e sustentados pelos vícios do narcotráfico. Talvez essa seja a forma mais dramática de demonstrar o caos em que vive a parte significativa da sociedade brasileira. Mas é a forma mais transparente de demonstrar as principais questões sociais que afetam o país na atualidade: o desemprego, a violência, o analfabetismo, a falta de acesso à educação, à saúde, à moradia e à alimentação, de uma população que (sobre)vive em distintos graus de pobreza e miséria. Estes são os invisíveis, oprimidos e sobrantes, como se referem autores como Baumann, Santos, Freire e Castels, em suas obras.

Essas problemáticas questões são os principais resultados das desigualdades sociais que assolam a sociedade do mundo todo, mas especialmente a sociedade brasileira. Cattani (2003, p. 7) reitera que, “apesar do fato de as desigualdades existirem desde sempre, é somente a partir da Modernidade, no mundo ocidental, que elas passam a ser consideradas

como relevantes, como um problema que envolve todas as dimensões da vida humana e das relações sociais”.

Historicamente, sabemos que as grandes Revoluções, como o caso da Revolução Francesa, por exemplo, assegurou formalmente, pela primeira vez na história, a igualdade entre as pessoas (CATTANI, 2003) e, que embora esta revolução tenha deixado para o século XX o marco da *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, o século XXI retrocede e inicia com uma herança de profundas desigualdades e injustiças sociais, especialmente pela linha abissal criada entre a maioria de pobres e uma minoria que constitui a elite rica do Brasil.

No Brasil, as desigualdades são processos inscritos na sua própria história, como a escravidão de negros e indígenas, o machismo, o catolicismo, a aristocracia e o patrimonialismo, como heranças culturais do período da colonização, conforme referenda Gilberto Freire em seu livro *Casa-Grande e Senzala* (FREIRE, 2003).

Ainda, em relação ao Brasil, diariamente são noticiados vários fatos envolvendo a violência. Não se pode negar que isso está diretamente relacionado às desigualdades existentes. Mesmo que se tenha avançado em termos de acesso à escola e à formação em nível técnico ou superior, ainda é muito grande o número de pessoas sem formação, impossibilitadas de ingressarem no mercado formal de trabalho. Um dado apresentado por Rolim (informação pessoal obtida em 17/04/2017) reforça a ideia da relação entre falta de educação e violência é de que, entre os presidiários do estado do Rio Grande do Sul, 70% não possuem ensino fundamental completo. Dessa forma, muitos acabam se envolvendo com o tráfico de drogas e as diversas formas de violência como alternativa para se sustentarem e/ou (sobre)viverem.

Santos (2007) explica os reflexos das desigualdades por meio de um pensamento que ele define como *abissal*. Para ele há uma linha invisível que separa e dualiza as pessoas, especialmente em termos de direitos e conhecimentos. Assim, o autor explicita:

O conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais cabais do pensamento abissal. Dão-nos conta das duas principais linhas

abissais globais dos tempos modernos, as quais, embora distintas e operando de modo diferenciado, são interdependentes. Cada uma cria um subsistema de distinções visíveis e invisíveis de tal modo que as últimas se tornam o fundamento das primeiras (SANTOS, 2007, p. 77).

Nessa mesma direção, Santos (2007, p. 77) ainda explicita que: “Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o ‘outro’”. Portanto, com o pensamento de Santos podemos compreender como ocorrem os (pre)conceitos, as divisões sociais e a permanência das desigualdades, especialmente nos países periféricos da América Latina, como o caso do Brasil.

Dubet (2003) em seu livro intitulado *Desigualdades Multiplicadas* reitera que injustiças sociais antigas estão se agravando e que outras estão surgindo, como as desigualdades étnicas, etárias, de gênero e o aumento da exclusão dos grupos que constituem minorias. Wautier (2003) traz uma reflexão sobre a sociologia da experiência proposta por Dubet e a importância dessa teoria para o afloramento da subjetividade nos indivíduos para que se tornem sensíveis às questões sociais impostas pelo mundo globalizado, independente do país em que se encontre.

[...] a história recente do Brasil mostra como coletivos democraticamente organizados tornam possível o afloramento da subjetividade dos indivíduos e a construção de uma experiência social crítica, apesar das estruturas sociais terem sido modeladas pela modernidade de modo bem diferente na França (WAUTIER, 2003, p. 19).

Assim, uma das possibilidades que vislumbramos em mudar essa realidade é por meio da redução da desigualdade no acesso e permanência na educação, porque é um dos caminhos que dá ingresso aos desvelamentos e permite a emancipação social. É também por meio da educação que podemos apresentar estas questões sociais e buscar alternativas de mudança.

Gatti (2016, p. 163) nos alerta que a educação não é apenas ciência e técnica, mas também é histórica, social e cultural. Neste sentido reitera que:

[...] o fato educacional é cultural. Não é uma questão que se restringe à técnica, muito menos às tecnologias. Não é uma questão formal. Ela implica perguntar-se por significados históricos na compreensão dos processos educativos, a partir de cortes sincrônicos, considerando os conflitos, as contradições entre os valores locais e os da cultura em geral, ou seja, é preciso inserir-se nos marcos de uma perspectiva cultural.

Por isso acreditamos que cabe às instituições de formação de professores a construção de um aparato teórico que permita a constituição de docentes que se permitam tratar não apenas dos conteúdos específicos de sua disciplina, mas também estabelecer relações com o social, com o cultural, com o histórico e com o econômico, uma vez que todas essas questões estão interligadas.

E paralelo a isso, é preciso assegurar que, no contexto institucional, se concretizem as políticas e diretrizes inscritas nos documentos legais como no Plano de Desenvolvimento Institucional, no Projeto Pedagógico Institucional e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, (trans)formando-se em ações que empoderem a comunidade acadêmica a respeito de temáticas que envolvam para além dos conhecimentos técnicos e científicos, também os humanos e éticos. É preciso deixar claro aos egressos de nossas instituições de ensino que estamos formando profissionais, mas, sobretudo, que esses são pessoas humanas e que irão atuar em uma sociedade humana, plural, diversificada e, para isso, compactuar nestas relações com características como a alteridade, o relativismo cultural e, principalmente, o respeito e o amor ao próximo.

O papel da educação como viés de (des)velamento dessas questões sociais

Refletir sobre o papel da educação na formação da sociedade, leva, primeiramente, a pensar em como o homem se constitui enquanto tal. Savater (2012) afirma que todos nascem humanos, porém, esse fato é insuficiente, pois é necessário sê-lo de fato, totalmente, o que acontece na relação que cada um estabelece com o(s) outro(s). Segundo o autor, “os outros nos *contagiam* com sua humanidade deliberadamente e com nossa cumplicidade” (SAVATER, 2012, p. 24-25, grifos do autor). Isso permite dizer que as interações sociais são imprescindíveis para que o

homem se faça homem, pois um aprende com o outro, num “contrato mútuo” que não precisa ser assinado e sem o qual não há trocas nem desenvolvimento. A educação, então, é fundamental para forjar esses sujeitos, que vão atuar ativamente na sociedade. Como afirma Savater (2012, p. 30), “a educação é a cunhagem efetiva do humano onde ele só existe como possibilidade”.

Justamente por ocorrerem situações em que as relações sociais não são equânimes, já que alguns grupos se sobrepõem a outros, acreditando que isso é um direito seu, configurando as desigualdades sociais hoje existentes, torna-se fundamental que a educação formal esteja preparada para discutir e ser protagonista para alavancar as mudanças sociais necessárias.

Ribeiro (2017, p. 9) traz algumas reflexões nesta direção:

A escola deve buscar ser um espaço em que haja a possibilidade de diferentes manifestações dessa diversidade entre os alunos, oferecendo condições para o crescimento e desenvolvimento das possibilidades dos estudantes. Assim, devemos pensar, cada vez mais, em uma prática pedagógica que seja inclusiva e não que exclua o aluno. Ou seja, para que todos os alunos sejam contemplados em sua diversidade, a escola não deve dar atenção única e exclusivamente aos conteúdos formais, ou melhor, no currículo prescrito, mas no trabalho da escola como um todo, que apoie as diferenças em que as atitudes sejam valorizadas e que a escola seja espaço de discussão de temas como: respeito, integridade, amizade, solidariedade e companheirismo.

Para isso, as instituições de ensino responsáveis pela formação de professores devem pensar em currículos que englobam os chamados saberes docentes, os quais envolvem os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. Tardif (2013, p. 39) assegura que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Um bom professor não é aquele que domina todos os conteúdos e conceitos relativos à disciplina com que trabalha, mas sim aquele que consegue interagir adequadamente com os alunos, de modo que eles

consigam entender e se apropriar dos conhecimentos trabalhados. O professor ideal/real consegue conjugar todos os saberes de modo que proporcione as condições necessárias à aprendizagem. Para o estudioso, é necessária a articulação entre a prática docente e os saberes para que os professores se constituam um grupo social e profissional que existe porque são capazes de “dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática” (TARDIF, 2013, p. 39).

No processo de formação de professores é fundamental a clareza de que há um conjunto de saberes que devem, necessariamente, ser trabalhados, a fim de que haja a constituição de um professor que entenda qual é a função da educação formal, quais os conhecimentos essenciais em cada disciplina, por que precisam ser trabalhados e como isso pode ser feito. A partir disso, o professor, desde o início de seu processo de formação, terá condições de qualificar seus conhecimentos, apropriar-se disso e, na sua atuação, não apenas reproduzir – no sentido mecânico – mas também poder contribuir, (re)construindo outros saberes, levando em consideração o que aprendeu. Isso só se torna possível se há a produção de sentido(s) por parte do sujeito – uma vez que o indivíduo conseguiu entender o que está estudando – que permitirá a apropriação dos significados, que são sociais.

Vale salientar que o professor, desde o seu processo de formação inicial, interage com o(s) outro(s), seja(m) professor(es), seja(m) colega(s) ou aluno(s) e a qualidade dessas interações também são valiosas na constituição do professor, bem como nas aprendizagens. Nesse sentido, citam-se Boff e Zanon (2014, p. 135), para quem,

A reflexão coletiva que estimula o docente a ser autor e ator de seu processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para a transformação das práticas educativas, no espaço real da sala de aula, num processo de permanente construção e reconstrução de saberes e fazeres pedagógicos. Não se trata de uma reflexão embasada somente nos saberes da experiência desconectada com a teoria, mas sim da constituição de um profissional que reflete sobre os saberes experienciais à luz das teorias, articulando múltiplas interlocuções e ações.

O professor formado a partir dessa ótica estará consciente do seu papel na edificação de uma sociedade em que os direitos – e também os deveres – de todos são conhecidos e respeitados. Não há como pensar no respeito aos direitos e aos deveres, se as pessoas não os conhecem. O princípio básico para que uma sociedade seja organizada e haja convivência social harmônica é o conhecimento.

Muitos podem dizer que não é necessário o conhecimento formal para conseguir entender os processos, porém, por mais que uma pessoa entenda o funcionamento e a organização de certas questões, é o conhecimento científico que vai permitir entender de fato todas as questões envolvidas. Há muitos profissionais que desempenham muito bem a sua função, no entanto, se questionados por que executam a atividade de determinada forma e não de outra, não conseguem justificar, pois a realizam mecanicamente, não refletem sobre ela.

É nesse sentido que se faz tão importante o papel do professor, pois poderá promover o desenvolvimento do senso crítico, do questionamento, do estabelecimento de relações para que o processo reflexivo se faça presente nas atividades das pessoas, independente da área de atuação. Por isso, pensar em um currículo para a formação de professores, que esteja baseado no viés humano, para além dos conhecimentos específicos de uma disciplina ou de uma área, é salutar.

Gatti (2016, p. 163), pesquisadora brasileira sobre formação de professores, reitera que não são de hoje as preocupações com a qualificação da formação dos professores, mas que, atualmente, estas preocupações se ampliaram em razão do “quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar”. Ainda, nesta direção, a mesma autora reporta que:

A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar pressupõe uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico. Presencialmente ou não, há pessoas participando e dando sentido a esse processo. Quando se trata de educação escolar são os professores que propiciam essa intermedia-

ção. Então, a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos (GATTI, 2016, p. 163).

O processo de formação de professores deve ter entre seus pressupostos que, independente dos grupos socioculturais, todos possuem direito à educação de qualidade, que permita conhecer o passado, o qual forjou o presente, entender os porquês de as questões da atualidade estarem configuradas de determinadas formas, aceitá-las ou lutar para que as mesmas se transformem, tendo papel social ativo. Para que se tenha uma sociedade justa e igualitária, em termos de direitos e deveres, há que se ter professores com senso crítico, propositivos, participativos, inteirados daquilo que constitui os grupos e a sociedade. É preciso respeito às diferenças e igualdade aos direitos, pelo viés coletivo. Como afirma Bauman (2003, p. 70), “a consequência prática do apelo aos ‘direitos humanos’ e da busca do reconhecimento é uma situação envolvendo sempre novas frentes de batalha e um traçar e retraçar das linhas divisórias que propiciarão conflitos sempre renovados”.

Isso significa dizer que os direitos humanos não são algo dado. É preciso de luta, de conflitos para que os diferentes grupos tenham assegurado o exercício de uma vida digna, com os mesmos direitos de pessoas de classes mais abastadas, que acreditam nascer com isso garantido. Sabe-se que o caminho é árduo e longo, mas é possível, tanto que alguns países europeus já alcançaram essa realidade.

Os direitos humanos como conteúdos essenciais à formação de professores para o enfrentamento das problemáticas sociais

Embora tenhamos convivido nas últimas décadas com estudos multiculturais, os quais comprovam que somos diversos e que, portanto, nossa identidade é plural (DIAS, 2007), ainda agimos de forma bastante preconceituosa e discriminatória. Não aceitamos conviver com as diferenças, pois oprimimos o diferente desrespeitando seus direitos. Por isso, essa temática se faz urgente, uma vez que se trata de um problema social, o qual precisa ser posto como componente curricular nas instituições de

educação, tanto da educação básica, como em todos os cursos do ensino superior, especialmente, como conteúdo essencial nos cursos de formação de professores. Dias (2007, p. 452) acrescenta que “precisamos tratar nossas diferenças com o devido respeito e tolerância necessários ao convívio escolar democrático, acolhedor, humano”.

Neste sentido, torna-se importante tratarmos de conceitos, que neste cenário atual, tomam-se de uma fundamental importância, como a alteridade e a relatividade cultural. Por isso entendemos necessário trazer o entendimento de alteridade a partir de Arendt (1990, p. 189 apud RUBIO, 2014, p. 34), a qual remete:

[...] à concepção da universalidade cujo fundamento é o direito a ter direito, em que ser diferente não equivale a ser outro. ‘A alteridade é, sem dúvida, aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra. No homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade dos seres singulares.’

Outro conceito que vem complementar a compreensão de alteridade para entendermos os processos culturais das diferentes culturas e poder-mos perceber porque uma cultura prevalece em uma sociedade e não em outra é o relativismo cultural. Por isso essa compreensão é essencialmente necessária para que possamos desenvolver o respeito ao diferentes, a sua cultura, aos seus hábitos e costumes, sem (pré)conceitos. Assim, “relativizar significa, neste caso, ver as coisas no contexto onde acontecem e não de maneira absoluta. Relativizar consiste em compreender as relações existentes entre as coisas e situá-la num processo, jamais vê-las como algo absoluto e imutável” (LECHAT, 2014, p. 577). Por isso, os processos culturais precisam ser observados de forma relativa, independentemente da cultura de quem observa. Mas, para que essa compreensão se efetive, é preciso ser desenvolvido como conhecimento nas instituições de ensino, especialmente nos componentes de formação geral.

Em conformidade com Pires (2011), o grande desafio que se apresenta hoje é a prática da cidadania, a partir da efetiva compreensão da vida

humana plena, para que de fato se possa refletir e praticar os direitos humanos. Isso somente acontecerá “na medida em que todos devem estar incluídos nos processos culturais e tecnológicos, que a humanidade fez para si mesma, com vistas à construção do bem-estar social” (PIRES, 2011, p. 46). Essa reflexão é extremamente importante, especialmente pelo fato de estarmos vivenciando atualmente, conforme referencia Dias (2007, p. 444), “um crescente processo de desresponsabilização do Estado para com o provimento das condições estruturais de garantia dos direitos sociais do homem, mediante processos de desregulamentação e de flexibilização”. Assim, as consequências disso imprimem “à maioria da população a condição de ser relegada a um contingente dos sem-direitos, comprometendo, desta forma, a justiça social e a paz” (DIAS, 2007, p. 444).

Portanto, essas questões e problemáticas sociais precisam perpassar a formação de professores, a fim de que esses possam se tornar sujeitos críticos que vislumbrem possibilidades de mudanças dessa realidade, com capacidade de indignação, para que os direitos sejam para todos e não apenas para uma minoria. Conforme referenda Pires (2011, p. 47): “Pensar nos direitos humanos como conquista da humanidade significa poder entendê-los nas dimensões concretas da vida, no âmbito em que os sujeitos convivem movidos por interesses e por conflitos”. A mesma autora reitera que os direitos humanos ensejam por uma busca ética e o que mais contribui para sua concretização, tanto na sociedade política quanto na civil, são as ações educativas. “A escola é um dos lugares para a vivência dos direitos humanos e contestações das estruturas opressoras, sejam públicas, sejam privadas” (PIRES, 2011, p. 47).

Destarte, cabe destacar que:

Num mundo globalizado, marcado por avanços tecnológicos, pela mobilidade de pessoas e bens e pelas migrações, é fundamental repensar e intervir na formação de professores. Essa intervenção passa, necessariamente, pela concessão e operacionalização de programas de formação que, por um lado, promovam uma compreensão mais integrada da diversidade linguística e cultural e das questões mundiais, e, por outro lado, auxiliem os professores a desenvolverem práticas mais capazes de educar as crianças para (com)viverem e agirem em sociedades plurais e em permanente mudança (SINGER, 2016, p.79)

Para Dias (2007), a educação é o único processo capaz de tornar humanos os seres humanos. Nesta mesma direção, Solon (informação pessoal obtida em 2016) defende que “só existem direitos humanos onde existe defesa da vida”. Por isso, a educação tem um papel fundamental, especialmente pelo momento socioeconômico, cultural, científico e político que atravessamos. Há, em todo o mundo, uma mudança ideológica e uma sobreposição de um pensamento de extrema direita que é xenofóbico, fascista, machista e preconceituoso, e que acentua e aprofunda as desigualdades sociais de forma explícita.

Todavia não podemos esquecer que, no Brasil, a educação engrossa as estatísticas da exclusão, resquícios da história do país desde os tempos da colonização. A educação sempre foi considerada prioridade para as elites. Muitas das desigualdades sociais são resultados do não acesso e da não permanência nos processos formais de ensino.

É histórica a relação da educação com as políticas econômicas neoliberais, cujas determinações de organismos financeiros internacionais definem as prioridades educacionais do país, conforme afirma Dias (2007, p. 443):

Contemporaneamente, em função do chamado novo ordenamento econômico e social do capital internacional, o quadro de desigualdades sociais tem-se aprofundado, produzindo uma complexa rede de relações sociais e políticas, expressão do processo de dominação e exploração econômica vivenciada pelos brasileiros.

Neste sentido, a formação de professores deve se voltar para as questões multiculturais, também como conhecimento profissional que considere a educação na diversidade e, para isso, a contribuição de Lourenço, Andrade e Martins (2017, p. 77, 80 e 82) é fundamental:

A formação de professores neste início de século não pode deixar de considerar a educação na diversidade e para a diversidade (também linguística e numa perspectiva plurilíngue e intercultural), como um dos aspectos a contemplar nos processos de construção de conhecimento profissional, isto é, nos processos de aprender a ser professor (p. 77). [...] O conhecimento profissional docente não é, assim, algo de inato, nem assente exclusivamente num conjunto de competências técnicas, antes reside num processo de

tomada de decisões sobre o currículo a desenvolver em situações educativas, requerendo conhecimentos múltiplos (p. 80). [...] Para avançarmos, importa referir que o conhecimento profissional que se pretende fazer construir inclui a consciencialização sobre o papel da educação linguístico-comunicativa no processo de desenvolvimento humano, incluindo a compreensão da necessidade de contribuir para uma maior justiça social e solidariedade entre os sujeitos e as comunidades pelo reconhecimento do igual valor de todas as línguas e culturas, das vantagens do diálogo intercultural e pelo comprometimento na sua efetivação (p. 82).

Por isso compreendemos como tão necessária a inclusão dos conhecimentos produzidos por Paulo Freire para a formação de professores. Sua obra sempre priorizou a humanidade nos conhecimentos, tanto para a formação dos formadores, como no desenvolvimento da prática. Dito isso, não poderíamos deixar de registrar aquilo que Freire nos deixou como herança pedagógica, política, cultural e social que deve permear as ações éticas e profissionais na prática educativa. Assim, deixamos registrado aqui, ao finalizar esse capítulo, a necessidade de concretizarmos o que Freire nos legou como ensinamento:

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciabilidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 1996, p. 102-103).

Considerações Finais

Entendemos, assim, que para a edificação de uma sociedade diferente, em que a dignidade humana, o respeito às diferenças e o bem-estar social façam parte da realidade da coletividade, as instituições de formação de professores precisam conter em seus currículos os princípios humanistas. Além disso, a parte humana de um currículo para formação de professores está pautada nos conteúdos que chamamos de transversais, ou seja, que devem

estar presentes em todas as disciplinas como pano de fundo que se articulam com o conteúdo em si, mas também com disciplinas específicas sobre estas temáticas e com práticas vivenciadas em ambientes reais.

Assim, se o objetivo é a construção de um mundo melhor, com desenvolvimento social, econômico e político, há que se criar um compromisso, desde o processo de formação dos professores, para que os mesmos, no seu agir cotidiano, criem as possibilidades de constituição de sujeitos críticos, autônomos e ativos na sociedade.

Outra forma também deve ser a partir das experiências da formação embasadas na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Nesta direção, a participação em eventos, grupos de estudos e de pesquisa, oficinas, palestras e cursos sobre Direitos Humanos é essencial para complementar a formação de professores. Assim, as instituições de formação de professores devem estar atentas ao currículo oficial, mas também às demais ações de ensino, pesquisa e extensão que complementam essa formação. Portanto, direitos humanos, além de fazer parte da formação de professores, para formar pessoas mais humanas e com respeito à vida e dignidade do outro, também devem ser vivenciados em todas as ações institucionais.

A construção de um mundo mais humano é possível, porém é preciso estarmos abertos às mudanças e todas as implicações decorrentes disso. Nesse sentido, as instituições formadoras de professores se destacam como atores essenciais.

Referências

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BOFF, E. T. O.; ZANON, L. B. Interações de professores em formação inicial e continuada articuladas com processos de reconstrução curricular em coletivos escolares. In: MALDANER, O. A.; NERY, B. K. **Formação de professores**: compreensão em novos programas e ações. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 133-157.

CATTANI, A. D. Desigualdades: os desafios para a Sociologia. In: DUBET, F. **Desigualdades multiplicadas**. Tradução de Sergio Miola. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 2003. p. 7-14.

DUBET, F. **Desigualdades multiplicadas**. Tradução de Sergio Miola. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 2003.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, R. M. G. [et al.]. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 441-456.

FREIRE, G. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>>. Acesso em: 20 set. 2019.

LECHAT, N. M. P. Verbete: Relativismo Cultural. In: GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 2014. p. 577-579.

LOURENÇO, M.; ANDRADE, A. I.; MARTINS, F. Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil: possibilidades de construção de conhecimento profissional. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n. 2, p. 76-99, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/619/681>>. Acesso em: 20 set. 2019.

RIBEIRO, E. V. de J. A diversidade na escola e o diálogo enquanto exigência. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n. 2, p. 7-13, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/668/675>>. Acesso em: 20 set. 2019.

ROLIM, M. Informação pessoal obtida durante palestra sobre o tema proferida na **Semana das Licenciaturas**, realizada pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, em 17 de abril de 2017.

RUBIO, K. Verbete: Alteridade. In: GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 2014. p. 34-36.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

SAVATER, F. **O valor de educar**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SINGER, P. É preciso preservar as humanidades. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 3, p. 75-79, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/435/333>>. Acesso em: 20 set. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

VIOLA, S. Informação pessoal obtida durante Palestra intitulada **Direitos Humanos** realizada pelo Núcleo de Pró-Ação em Direitos Humanos da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, em junho de 2016.

WAUTIER, A. M. François Dubet e a Sociologia da Experiência. In: DUBET, F. **Desigualdades multiplicadas** Tradução de Sergio Miola. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 2003. p. 15-20.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS NO BRASIL: reflexões necessárias

Patrícia Costa Ataíde

Introdução

É preciso reconhecer que, sendo a escola uma instituição não-indígena, surgida em contexto de sociedades radicalmente distintas das sociedades indígenas, criar hoje a “escola indígena” é ainda um desafio (D'ANGELIS, 1999, p. 22).

De fato, discutir e implementar ações voltadas para o atendimento à demanda por educação escolar indígena constituem um desafio, principalmente porque a gênese dessa modalidade de ensino se deu por meio do contato dos povos indígenas com os não indígenas.

Como consequência, a educação escolar indígena, embora com fundamentos legais, conceituais e operacionais próprios, tem como modelo a educação formal do “homem branco”. Essa situação lança as bases para o escopo deste estudo, que é analisar de que maneira a formação de professores indígenas tem contribuído para a educação escolar indígena no Brasil.

Esse propósito busca fazer frente ao problema da pesquisa, que faz alusão à educação escolar indígena como elemento fundamental para o exercício da cidadania dos povos indígenas por meio da produção e transmissão de saberes, sem perder de vista sua diversidade, identidade e linguagem, sendo, portanto, imperativa a formação de professores e professoras.

Para tanto, a metodologia empregada ancora-se na História Cultural que se constitui como abordagem para se pensar a ciência histórica, considerando a cultura como conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo (PESAVENTO, 2004). Ela também tem, como principal desafio, pensar a articulação entre os discursos e as práticas (CHARTIER, 2009). A natureza da análise a ser realizada impõe

o resgate da produção teórica, indicando a pesquisa bibliográfica como etapa fundamental para conhecer as contribuições dos pensadores mais significativos da temática em estudo.

Com vistas a alcançar o objetivo proposto, o presente estudo está organizado da seguinte forma: primeiro, foram levantados alguns pontos sobre os povos indígenas do Brasil no sentido de esclarecer acerca de equívocos que ainda perduram no imaginário geral. Além disso, aborda-se a desvalorização dos povos indígenas, problema ancorado em mecanismos como a classificação, a definição e as narrações de teor pejorativo; também trata da importância da articulação indígena em prol da busca por seus direitos.

Dando prosseguimento, aportam-se aspectos gerais da educação escolar indígena, diferenciando-a da educação indígena. Nesse sentido, é feito um breve levantamento das conquistas alcançadas a partir de 1930, buscando-se apoio nos fundamentos legais.

Por último, destacam-se pontos referentes à formação de professores e professoras indígenas no Brasil, assentados em proposições do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (1988) no que diz respeito aos critérios para a seleção dos profissionais envolvidos na formação de professores indígenas, incluindo-se os conteúdos trabalhados.

Grosso modo, este estudo pretende, em consonância com o objetivo apontado, dialogar em torno das informações que aqui serão apresentadas, no intuito de, ao menos, tornar conhecidos alguns elementos da “Formação de professores e professoras indígenas no Brasil” por meio de “reflexões necessárias”.

Os povos indígenas do Brasil: alguns pontos a considerar

Desde a colonização, os indígenas foram identificados e distinguidos pelos portugueses de forma a satisfazer os objetivos destes, assim foram divididos em aliados e inimigos, de acordo com o seu comportamento diante do colonizador. Portanto, os mais “dóceis” eram tidos como aliados e poderiam ocupar as vilas e passar pelo processo de “civilização”, enquanto os “hostis” eram considerados inimigos e, como consequência, eram perseguidos, com o intuito de serem

escravizados ou mortos. Nas palavras de Fernandes (2009, p. 22):

Vários grupos tribais etnicamente distintos habitavam o Brasil no período da conquista. No entanto, apenas tribos pertencentes ao estoque linguístico Tupi foram descritas de forma relativamente extensa e precisa. A razão deste fato é simples. Os Tupis entraram em contato com os portugueses em quase todas as regiões que eles tentaram ocupar e explorar colonialmente. Foram, ao mesmo tempo, a principal fonte de resistência organizada aos desígnios dos *colonizadores* e o melhor ponto de apoio com que eles contaram, entre as populações nativas.

Conforme o autor, existiam vários grupos tribais no Brasil, no período da colonização, no entanto, o maior contato entre os grupos tribais Tupi e os portugueses colonizadores, levou a um maior conhecimento sobre a sua língua e a cultura, não significando, portanto, que eram os únicos povos indígenas existentes.

As primeiras narrativas a respeito dos povos indígenas advêm das lentes do colonizador. Ou seja, os aborígenes, nesse contexto, eram com a realidade de fato. Entretanto, para Almeida (2010, p. 31):

Apesar dos etnocentrismos, preconceitos e confusões que faziam com os vocábulos indígenas, muitos desses narradores do século XVI foram observadores cuidadosos e descreveram o suficiente para permitir que estudos posteriores não só desvendassem, ainda que de forma limitada, a lógica e o funcionamento de algumas dessas sociedades, sobretudo dos tupis, como também classificassem os grupos de acordo com critérios linguísticos, reunindo, em uma classe, povos de mesma origem linguística.

Nessa lógica, a autora comenta que a visão etnocêntrica, mesmo predominante nas narrações a respeito dos povos indígenas, não impediu que o funcionamento dessas sociedades fosse narrado e, mesmo diante das limitações, servissem de base para estudos posteriores.

É importante dizer que as relações estabelecidas entre os diferentes grupos indígenas, inclusive rivais, resultaram na adoção de termos pejorativos que se perpetuam até hoje na definição e classificação desses povos. Segundo Ricardo (1995, p. 35):

Boa parte dos nomes correntes hoje – como no passado – para designar os povos indígenas no Brasil não são autodenominações. Muitos deles

foram atribuídos por outros povos, frequentemente inimigos e, por isso mesmo, carregam conotações pejorativas. É o caso, por exemplo, dos conhecidos *kayapó*, designação genérica que lhes foi dada por povos de língua tupi, com os quais guerrearam até recentemente, e que quer dizer *semelhante a macaco*.

Dessa forma, o autor nos leva a perceber que os povos indígenas do Brasil foram denominados pelos colonizadores ou por grupos indígenas rivais, resultando na adoção de termos pejorativos que perduram até a atualidade.

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2010) apresenta a denominação índio ou indígena, fazendo alusão a “(natural) do local ou país onde habita; nativo”. Tal denominação, atribuída aos primeiros habitantes do continente americano, resulta de um erro náutico ocorrido em 1492, em face de uma viagem frustrada de Cristóvão Colombo às Índias, uma vez que, ao alcançar o continente após ficar vários dias à deriva, o referido navegador achou que tivesse chegado ao seu destino, apelidando os habitantes da terra recém encontrada de índios ou indígenas, termo utilizado até os dias atuais e tendente à generalização.

Na verdade, cada povo indígena possui etnia própria, com culturas, línguas e identidades peculiares, bem diferente do que se costuma pensar quando se faz referência a índio. Todavia, ainda hoje, reside no imaginário popular uma série de equívocos em torno de uma imagem genérica dos povos indígenas, dando margem a conceitos generalizantes que negam as suas especificidades e contribuem para a constituição de visões ingênuas, ou mesmo, pejorativas, de uma população que, de acordo com o Censo IBGE 2010, compunha-se de 817.967 pessoas, pertencentes a mais de 230 povos falantes de mais de 180 línguas diferentes.

Conforme Freire (2000), tais equívocos referem-se à “imagem genérica atrelada aos indígenas”; à consideração de suas “culturas como atrasadas e primitivas”; à “privação dos bens materiais das outras sociedades como condição para a autenticidade de suas culturas” e à “cristalização dos indígenas no passado”. Almeida (2010, p. 23) corrobora essa questão ao afirmar:

A ideia de que os grupos indígenas e suas culturas, longe de estarem congelados, transformaram-se através da dinâmica de suas relações sociais, em processos históricos que não necessariamente os conduzem ao desaparecimento, permite repensar a trajetória histórica de inúmeros povos que, por muito tempo foram considerados misturados e extintos.

A autora nos permite refletir acerca das transformações por que passaram os povos indígenas ao longo da história, transformações essas que não caracterizam perda de cultura, estão no bojo das transformações sociais.

Nesse sentido, não podem passar despercebidas as relações de contato entre os povos indígenas e as sociedades envolventes que, de maneira diferente da ideia predominante entre historiadores e antropólogos, iam além da submissão passiva aos colonizadores e à perda da identidade étnica. Ao contrário, as abordagens interdisciplinares têm contribuído para dar “lugar a interpretações nas quais os índios surgem como agentes dos processos de mudança por eles vividos” (ALMEIDA, 2010).

A partir de 1970, com a organização do movimento indígena, os povos indígenas preferiram aceitar e manter as denominações recebidas, visando ao fortalecimento e à união em torno de uma identidade que os tornasse mais próximos, ou como eles próprios afirmam, “parentes”, não necessariamente no aspecto biológico, mas, sobretudo, no sentido da luta pela autonomia sociocultural e pela sobrevivência. Isso, por sua vez, no caso desses povos, está diretamente relacionada à terra e à preservação da natureza. De acordo com Maher (1996, p. 21):

A identidade do índio, vista desta maneira, é, então, um fenômeno emergente, no sentido de que ela emerge, surge mesmo como resultado da interação entre este e membros de outros grupos sociais e étnicos num determinado contexto político e econômico.

As palavras da autora clarificam a respeito da importância da interação entre membros de diferentes grupos sociais e étnicos para a formação da identidade do índio, tendente ao seu fortalecimento, aporte necessário para a sua organização social.

As alianças construídas por meio das organizações indígenas formais,

as políticas públicas e a revalorização cultural representam um passo importante no que tange à articulação dos povos indígenas em busca do seu reconhecimento como sujeitos de direitos e na redefinição do seu papel diante da sociedade nacional. De fato, nos dias atuais, é assumida uma postura diferenciada, de valorização dos povos que possuem maior potencial de manutenção de sua tradição.

Uma vez que no início do processo de colonização, os povos indígenas foram usurpados de suas terras, seus direitos e sua identidade cultural, houve sérios prejuízos à sua autoestima, levando a muitos casos de negação da identidade. Por exemplo, na adoção do termo caboclo, na região amazônica, percebe-se uma não aceitação do “ser índio”.

Tal questão revela os danos que recaem sobre os povos que, devido à vergonha de serem tidos como indígenas, tentaram mascarar suas origens e, por isso, são vistos pela sociedade nacional como caboclos. Portanto, a recuperação identitária para esses povos, em grande parte, é tanto difícil quanto indesejada, em razão do ranço das atribuições negativas a eles destinadas ao longo da história. É como se vivessem, de forma velada, uma espécie de genocídio social.

A revitalização do pertencimento, do “ser índio” reflete uma necessidade de enfrentamento do processo de apagamento identitário e cultural que lhes foi imposto (embora não seja essa uma relação puramente binária devido aos mecanismos de resistência e perpetuação de uma série de elementos culturais e linguísticos), o que, na visão de Orlandi (2008, p. 69):

Assim é porque o apagamento é do domínio da ideologia. Não está marcado em lugar nenhum como tal. Funciona através dos silêncios, de práticas que o atestam, mas que não se expõem como tal. Daí sua eficácia. É claro que esse silêncio, uma vez estabelecido, volta sobre o mundo com toda a sua violência. Dessa forma, do apagamento ideológico se passa para o extermínio, que tem, por sua vez, formas mais ou menos diretas de violência: desde o assassinato puro e simples até a exclusão do índio da discussão de problemas que o afetam diretamente.

Está evidente que o apagamento vai além do âmbito físico, material e perpassa pelo, não menos devastador, campo ideológico. Esse apa-

gamento adquiriu robustez por meio das mãos do Estado, da ciência e da religião, utilizando-se a qualquer custo dos processos de “civilização”, “pacificação”, catequização e desvalorização identitária e cultural, bastante presentes na história contada sobre os índios e não pelos índios.

As questões apontadas aqui, indubitavelmente introdutórias, são consideradas relevantes para o levantamento de algumas reflexões acerca dos povos indígenas, como forma de provocar a busca por informações que ajudem a responder à questão: Afinal, quem são os índios?

Em seguida, será realizada uma abordagem sobre a educação indígena no sentido de propiciar a observação de suas peculiaridades no bojo da educação em âmbito geral, utilizando-se como fundamentação o amparo legal da Constituição de 1988 e a LDB 9394/96, entre outros dispositivos legais.

Educação escolar indígena: aspectos gerais

O sistema cultural de um povo é nutrido pelo processo de socialização de saberes voltados à manutenção, reprodução e transformação das práticas e valores que o identificam, aproximam ou diferenciam de outros povos.

Não é incomum pensar que a educação esteja limitada à transmissão de saberes de um “sujeito que sabe para um destinatário que apenas aprende e, portanto, nada sabe”, tornando-se estanque, homogênea e com o claro objetivo de “ensinar o que precisa ser ensinado sem considerar os sujeitos envolvidos no processo” (grifo nosso).

Em relação ao modelo de escola adotado no Brasil, destaca-se o seu caráter homogêneo, vinculado à sociedade nacional, cujos objetivos giram em torno de propiciar as condições de sobrevivência de grupos seletos no sistema de ensino. Sendo assim, a educação foi um importante mecanismo de homogeneização dos indivíduos de forma a atender aos parâmetros do “bom cidadão”.

Essa seletividade permite-se revelar por meio da evasão, repetência ou desvalorização cultural daqueles e daquelas que, mesmo fugindo ao parâmetro estabelecido, conseguem “sobreviver” num espaço que não foi para eles e elas pensado, pagando para isso o alto preço da adaptação

aos valores e saberes impostos, que nada dizem sobre sua realidade.

Na década de 1930, a educação escolar tinha papel estratégico para a “civilização” dos(as) indígenas no interior de uma política de integração da nação, principalmente, nas regiões de fronteira, onde a escola incentivava o ideário nacionalista brasileiro nos indígenas. Dessa forma, eram coibidas manifestações culturais capazes de aproximá-los de países fronteiriços. Esse período é marcado pela ruptura entre a educação descentralizada da catequese e uma política voltada para a integração nacional, laica e militarizada.

A década de 1960, conforme Correa (1995), refere-se à institucionalização da Antropologia no Brasil, baseada em novos moldes norteadores, inclusive, para a criação de cursos de pós-graduação.

A escola cede sua posição de prioridade, na medida em que a educação escolar, no intento de “pacificação, civilização e nacionalização dos índios”, torna-se dependente das ações governamentais.

A contribuição da etnologia indígena, nesse período, foi relevante para classificar as populações indígenas e definir suas estratégias de atuação. Ademais, verifica-se um investimento na formação de quadros indigenistas para o Estado. Em contrapartida, as ações estatais eram criticadas pela produção etnológica brasileira.

Na década de 1990, verifica-se uma série de conquistas legais obtidas pelos povos indígenas na busca pelo direito a uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural. Nesse caso, destaca-se a Constituição Federal de 1988, a qual lhes previu o direito a crenças e costumes; a LDB 9394/96, ao instituir como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural; o Parecer 14/99, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena; a Resolução 3/99, que fixa as normas para o funcionamento das escolas indígenas; a Lei 10.172/01 – Plano Nacional de Educação, por trazer um diagnóstico da educação escolar indígena no Brasil; a Convenção 169 da OIT, ratificada pelo Brasil em 2004, que trata especificamente dos direitos educacionais dos povos indígenas; o Decreto 6.861/2009, o qual cria os territórios etnoeducacionais.

Outro fator importante no que tange à educação indígena diz respeito à transferência de responsabilidades da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação, o que, na visão de Silva (2012), “abre várias possibilidades, entre elas, o envolvimento de outras esferas do poder público, proporcionando, assim, maior acessibilidade dos indígenas em termos de reivindicação de seus direitos”.

Os resultados dessas conquistas configuram-se na garantia de liberdade de cada comunidade indígena de definir seus projetos pedagógicos e curriculares, os quais, por sua vez, dependem do reconhecimento do Ministério da Educação. Somando-se à inserção da educação escolar nas aldeias, tem-se a consolidação dos primeiros grupos de pesquisa no campo acadêmico sobre a temática da educação indígena; a intensificação das pesquisas de campo e a política de formação de professores indígenas.

Embora essas conquistas representem a resposta da reivindicação dos povos indígenas, não se pode perder de vista que a educação escolar destinada aos povos indígenas não é recente. Consoante Cohn (2005, p. 488):

Se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade.

A autora chama atenção para o fato de que a educação escolar indígena não é recente, no entanto as discussões a respeito de sua relação com as realidades desses povos é que remonta a década de 1970 a partir da atuação de especialistas, interessados na qualidade da educação formal e no reconhecimento de seus direitos.

Isso se deve ao reconhecimento, por parte dos indígenas, do papel da educação como instrumento capaz de aproximá-los da luta pelos seus direitos de forma mais justa através da posse de saberes necessários à sua sobrevivência na “sociedade dos brancos”. Dessa forma, perceberam a

importância de “utilizar as armas do homem branco para ocuparem uma posição mais justa, possibilitando o acesso a melhores condições de vida” (grifo nosso).

Na verdade, o que ocorre, nesse momento, não é a gênese da educação indígena, e sim, a educação escolar indígena. Isto é, são duas formas de educação diferentes. Educação indígena diz respeito à produção e transmissão de conhecimentos dos povos indígenas e educação escolar indígena se refere à produção e transmissão dos conhecimentos, sejam indígenas ou não indígenas, através da escola.

Sem dúvidas, a educação sempre esteve presente entre os povos indígenas, diferentemente da escola, instituição pertencente ao “universo do homem branco”. A adoção da escola nas aldeias indígenas resulta não somente da luta por direitos, mas também, de uma série de discussões reveladoras de posições conflitantes. Leite (2010, p. 196) alega:

O surgimento das escolas indígenas, públicas e diferenciadas, dentro do sistema de ensino brasileiro, acende o debate sobre educação intercultural, ganhando centralidade dentro da discussão sobre políticas sociais, principalmente a partir de meados do século XX. Esta centralidade, no entanto, não tem significado a construção de acordos e consensos, pelo contrário, a discussão tem revelado posições bastante conflitantes em relação à temática.

Fica claro que a educação escolar indígena, longe de levar a consensos no que tange à educação intercultural, tem aguçado os conflitos alimentados pelo choque entre ideias a respeito de universos tão distintos.

Muito se discute sobre escolas indígenas que sejam o espaço da educação indígena produzida pelos indígenas e não para os indígenas, como ocorreu por muito tempo nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, novamente afirma Leite (2010, p. 198) que, “além de suas reivindicações políticas e econômicas, os povos indígenas também construíram seus próprios projetos educativos, inclusive com a criação de escolas específicas, diferenciadas e gerenciadas por eles”.

Em linhas gerais, percebe-se a necessidade de superação de uma série de desafios no sentido de contribuir para o fortalecimento da educação

escolar indígena. Diante de tantos desafios, elege-se, como ponto de reflexão para o próximo tópico, a formação de professores e professoras indígenas, prerrogativa para uma educação escolar indígena pensada pelos indígenas.

Formação de professores indígenas no Brasil: pontos a destacar

O primeiro ponto que merece destaque no concernente à formação de professores indígenas no Brasil diz respeito à formação em nível superior como condição para o magistério, seja indígena ou não indígena. Nas palavras de Silva (2012, p. 58):

A LDB 9394/96 condicionou o exercício da função de magistério, em todos os níveis e modalidades de ensino, à formação em nível superior. Todavia, sendo a educação escolar indígena uma modalidade de ensino, ela merece o mesmo tratamento dado à educação do não índio, portanto, como não existe educação escolar e escolas sem professor, entendemos que a formação dos professores indígenas, de acordo com a referida LDB, deve-se dar também em nível médio para a atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e em nível superior, para a atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Compreendemos que, por ser uma modalidade de ensino, a educação escolar indígena é tratada de forma similar às outras modalidades de ensino, por isso obedece aos mesmos critérios de formação de professores e professoras.

Sabe-se que a formação de professores e professoras é ponto nevrálgico no que tange à educação brasileira. Não obstante, em se tratando de educação escolar indígena, surgem algumas inquietações: Quem seriam os formadores e formadoras dos professores e professoras indígenas? Qual a sua formação? Quais os critérios de escolha dos formadores e formadoras? Quais conhecimentos devem ser priorizados no processo formativo de forma a não negligenciar o seu caráter diverso, bilíngue e intercultural?

Responder a essas questões não é tarefa fácil, principalmente porque o que está em discussão é a formação de professores e professoras de uma modalidade de ensino voltada a povos que passaram por um processo histórico de desapropriação de seus recursos materiais e imateriais

e têm na educação uma forma de alicerçar seu posicionamento diante do “universo do branco” (grifo nosso).

Também é relevante considerar que a educação escolar indígena apenas recentemente ganhou maior notoriedade, a partir da Constituição de 1988 e de outros dispositivos legais. Mesmo assim, essa situação, aliada a uma política de Estado pouco interessada na educação escolar indígena, ainda está aquém do necessário, pois faltam investimentos em uma série de recursos indispensáveis à realização de um trabalho educativo de qualidade, requerendo, entre outras coisas, a formação de professores e professoras indígenas.

Não se pode perder de vista que a participação indígena no projeto pedagógico da escola é condição fundamental para que a educação escolar indígena, de fato, seja construída pelos sujeitos a quem se destina, de forma a tornarem-se partícipes desse processo. Dessa maneira, podem decidir sobre a função social da escola, o currículo, a estrutura física, bem como a formação de professores indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (BRASIL, 1988, p. 42), que oferece “subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena”, reconhece uma série de problemas que abarcam a formação de professores indígenas, pois:

Os cursos não atendem à demanda de qualificação da totalidade dos professores indígenas já em serviço, outro problema, em muitas situações, é a ausência de especialistas com experiência na formação de professores para o campo da educação escolar indígena. A grande parte dos cursos oferecidos pelos estados e municípios não se baseiam em diagnósticos educacionais feitos em diálogo com as comunidades e com seus professores e não oferecem uma abordagem consistente para a questão da interculturalidade e da diversidade linguística. Ademais, não estão sendo planejados para que materiais didáticos específicos sejam elaborados e publicados como fruto da pesquisa dos professores indígenas e seus assessores ao longo desse processo.

Tais problemas constituem verdadeiros entraves ao processo de formação de professores e professoras indígenas, além de refletir a necessidade de um posicionamento mais engajado contra ações que relegam a educação escolar indígena ao não cumprimento de princípios indispensáveis para a

sua realização de forma efetiva. De antemão, é imprescindível a seleção dos profissionais como formadores dos professores e professoras indígenas.

A propósito, a omissão do Estado é registrada nas palavras de Franchetto (2006, p. 197): “o Estado ou faz passos de leão com o objetivo de homogeneizar e modernizar, no caso do poder federal e de algumas poucas iniciativas locais, ou se mantém perigosamente omissos, no caso de muitas situações locais”.

Salienta-se que os profissionais envolvidos na formação de professores e professoras indígenas devem ser selecionados pelas Secretarias de Educação e precisam atender a alguns critérios definidos pelo Referencial de Formação de Professores Indígenas (2002), a saber: ter sensibilidade para a escuta, gosto pela pesquisa, possuir conhecimentos específicos de Antropologia, Linguística, Pedagogia e experiência no âmbito da diversidade cultural.

A priori, é preciso desmistificar a equivocada impressão de que os indígenas somente começaram a realizar a docência a partir da Constituição de 1988. Na verdade, muitos indígenas já trabalhavam como professores e professoras nas escolas de sua comunidade e também a eles era destinado o Magistério Indígena, conforme lembrado por Maher (2006, p. 25):

Os programas para o Magistério Indígena destinam-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal: ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito.

Nesse caso, o magistério indígena já era desenvolvido nas escolas da comunidade, embora com uma experiência mais voltada para a vivência, para os saberes do seu povo, do que pela educação formal.

É relevante destacar, a respeito da formação de professores, os conteúdos utilizados na formação de professores e professoras indígenas, conteúdos esses necessários à formação de professores e professoras, sendo indígenas ou não. Atento a isso, o Referencial para a Formação de Professores Indígenas (2002, p. 35-39) traz como conhecimentos presen-

tes na formação desses profissionais:

1. Conhecimentos psicossociais e culturais sobre os alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos de ambos os sexos; 2. Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação escolar indígena e da educação em geral nas diversas sociedades humanas; 3. Conhecimentos culturais relativos aos saberes sobre a natureza e a sociedade; 4. Conhecimentos pedagógicos sobre os processos de produção e socialização dos saberes e dos valores entre as gerações.

Os conhecimentos presentes na formação dos professores e professoras indígenas traz em seu bojo elementos psicossociais, culturais e pedagógicos necessários à realização do trabalho docente, em se considerando o processo ensino-aprendizagem em suas várias dimensões.

A formação de professores e professoras para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como já foi dito, precisa realizar-se no Nível Superior, o que, segundo Silva (2012, p. 70):

É condição fundamental para que estes possam assumir a gestão das escolas indígenas, construir propostas curriculares condizentes com suas necessidades e proporcionar às crianças, aos jovens e à comunidade indígenas acesso aos conhecimentos universais, valorizando suas culturas, línguas e reafirmando suas identidades.

A autora argumenta a respeito da relevância das propostas curriculares como forma de assegurar, pela via da formalização, que as comunidades indígenas tenham acesso aos conhecimentos universais, sem perder de vista sua cultura, língua e identidade.

O relatório do SECAD/MEC (2010) aponta a existência de 1564 professores indígenas em formação em 23 licenciaturas interculturais criadas em 20 Instituições de Ensino Superior. Os dados revelam uma significativa procura desses profissionais por formação, no entanto as condições de acesso a esse nível de ensino ainda são restritas, pois grande parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras não oferecem os cursos de Licenciatura Intercultural, levando os interessados em participar dessa oportunidade de formação a se deslocarem para outras cidades ou regiões.

Outro fator que merece atenção está relacionado ao déficit de professores e professoras indígenas, já que existem muitas escolas indígenas cujos professores e professoras não são indígenas, devido a não terem formação adequada, o que resulta na realização da tarefa educativa por sujeitos não pertencentes à realidade indígena. No Maranhão, por exemplo, essa situação é demonstrada por Silva (2012, p. 73), ao afirmar:

(...) dos 886 professores que atuam nas escolas indígenas no Maranhão, 389 são não índios e 497 são índios, sendo que destes apenas 146 concluíram o Magistério Indígena em nível médio, ou seja, habilitados para exercer a docência na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

Tais dados apontados por Silva (2012) suscitam dúvidas sobre o compromisso do poder público com a formação desses profissionais, descumprindo, assim, as determinações legais e, mais uma vez, negligenciando os direitos dos povos indígenas ao permitir que sua educação escolar esteja a cargo de professores e professoras não indígenas.

O magistério nas escolas das aldeias, ao ser desenvolvido por professores e professoras não indígenas, remete a algumas questões: Quais os motivos que levaram não indígenas a se dedicarem ao magistério indígena? Essa escolha é incentivada pelo mercado de trabalho? As especificidades das realidades indígenas são, de fato, prioritárias em sua ação educativa?

Os questionamentos supracitados levam à reflexão acerca de aspectos que aludem ao papel dos professores indígenas no sentido de possibilitarem aos seus alunos conhecimentos sobre os seus direitos, bem como o exercício da cidadania na sua comunidade. Maher (2006, p. 24) reforça essa reflexão ao informar que:

(...) os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes.

Nessa perspectiva, acredita-se que o esperado para uma educação escolar que se constitua como indígena tenha, como agentes principais,

os professores e professoras indígenas, os quais têm maior respaldo para tratar dos elementos que compõem a sua realidade, cultura, língua e identidade. Ou seja, possuem instrumentos vários para reforçar a função sociopolítica da sua prática, que, por resultar de sua vivência real, é autêntica e atende ao seu caráter de pertencimento.

Não se pode esquecer da fragilidade das pedagogias não indígenas, que desembocam no enfraquecimento cultural dos povos indígenas, na medida em que, em grande parte, são desenvolvidas sem um diálogo consistente com os indígenas, sobretudo os idosos, tidos como “fonte de sabedoria”, em se tratando de culturas nas quais a transmissão dos saberes se dá pela oralidade.

Nesse sentido, os processos pedagógicos das escolas não indígenas são empregados nas escolas indígenas, fazendo-se notar através de conteúdos, aspectos didáticos e recursos que apenas são transferidos. Um bom exemplo diz respeito à adoção de livros didáticos que nada dizem sobre a realidade específica das escolas indígenas.

Somando-se ao problema relativo à presença de professores e professoras não indígenas atuando nas escolas das aldeias, existem professores e professoras indígenas ainda em processo de formação, isto é, ainda inaptos para a docência, apesar de gozarem de requisitos indispensáveis para a função. Logo, não é exagero qualquer preocupação com a educação escolar indígena no Brasil, visto que nela, em pleno século XXI e após importantes dispositivos legais, circundam diversos e preocupantes obstáculos.

Considerações finais

O presente estudo teve, como objetivo, analisar de que maneira a formação de professores e professoras indígenas tem contribuído para a educação escolar indígena no Brasil. Para tanto, o problema a ser investigado gira em torno da educação escolar indígena como elemento fundamental para o exercício da cidadania dos povos indígenas pela via da produção e transmissão de saberes, respeitando sua diversidade, identidade e linguagem, sendo, para isso, imperativa a formação de professores

e professoras com base na sua realidade, cultura, língua e identidade.

Nesse sentido, foram levantados alguns pontos acerca dos povos indígenas do Brasil, com vistas a desmistificar uma série de equívocos que até hoje se fazem presentes no imaginário geral. Também foram levantadas questões relacionadas à classificação, à definição e às narrações a respeito dos povos indígenas, as quais tendem à desvalorização desse povo historicamente desrespeitado e violado. Ademais, destacou-se a importância do seu reconhecimento como índio ou indígena, para viabilizar sua articulação como elemento chave para a busca de seus direitos.

Em seguida, abordaram-se aspectos gerais da educação escolar indígena, diferenciando-a da educação indígena. Além disso, fez-se um breve retrospecto, a partir de 1930, das conquistas alcançadas, inclusive, dos seus fundamentos legais, tendo-se a clareza da necessidade de superação dos desafios apresentados, que, por sua vez, não são poucos nem insignificantes.

Por fim, foram destacados pontos referentes à formação de professores e professoras indígenas no Brasil, tomando-se por base algumas proposições do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (1988) no tocante aos critérios para a seleção dos profissionais envolvidos na formação de professores e professoras indígenas, bem como os conteúdos trabalhados.

O que se constata é que, apesar das importantes conquistas alcançadas, há uma série de problemas no concernente à formação de professores e professoras indígenas, que se constituem como verdadeiros entraves para o atendimento à demanda por uma educação específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural.

Entre os problemas a serem enfrentados, destaca-se o déficit de professores e professoras indígenas, pois existem várias escolas indígenas cujos docentes não são indígenas, o que resulta na ausência de formação adequada, fragilidade das pedagogias indígenas, favorecendo o “esquecimento” da cultura e identidade dos povos indígenas, e as restritas condições de acesso ao nível superior por parte dos professores e professoras indígenas. (grifo nosso)

Esses e uma série de outros problemas escancaram a ausência da responsabilidade política do Estado, que se omite ou trata com morosidade a educação escolar indígena, como se pode notar através da separação abismal entre o que é apresentado no aparato legal e curricular e a prática educativa desenvolvida. Tais obstáculos poderiam, pelo menos em parte, ser dirimidos com uma formação de professores e professoras pautada nos direitos dos povos indígenas.

Referências

ALMEIDA, M. R. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: SECAD, 2002.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005.

CORREA, M. A Antropologia no Brasil (1960-1980). In: MICELI, Sergio (Org.). **História das ciências sociais no Brasil**. São Paulo: Dumara; Fapesp, 1995. v. 2.

D'ANGELIS, W. R. Contra a ditadura da escola. **Cad. CEDES**, v. 19, n. 49, p. 18-25, dez. 1999.

FERNANDES, F. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. 2. ed. rev. São Paulo: Global, 2009.

FRANCHETO, B. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 191-198.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Moderna, 2010.

LEITE, L. H. A. Com um pé na aldeia e um pé no mundo: desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 195-212, jan./jun. 2010.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

_____. **Ser professor sendo índio: questões de lingua(gem) e identidade**. Campinas, SP: 1996.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RICARDO, C. A. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, A.; GRUPIONI, L. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MA-RI/UNESCO, 1995.

SILVA, I. M. de O. **Os cursos de Magistério Indígena do estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores Krikati numa perspectiva específica e diferenciada**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação I, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SUL DO MARANHÃO

Leonardo Mendes Bezerra

Marcos Nicolau Santos da Silva

Introdução

A história da formação de professores no Brasil se relaciona às mais variadas concepções construídas culturalmente sobre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. A necessidade da formação docente foi propalada por Comenius (2013) no século XVII, com a publicação da obra *Didática Magna* (SAVIANI, 2007).

É fato que a profissão não se limita apenas às questões econômicas e políticas, compreendem relações sociais de existência humana envolta em dimensões éticas e coletivas. No Brasil, as vicissitudes na formação dos professores insurgem explicitamente após a independência do país (1822), momento em que se cogitou a organização da instrução popular. Assim, a formação de professores em sua grandeza social deve ser aventada como um direito que exige uma resposta institucionalizada.

A questão da formação docente exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando se inventariou o problema da instrução popular, logo após a Revolução Francesa. Isso desencadeou o processo de criação das escolas normais enquanto instituições encarregadas de formar e qualificar professores (BEZERRA; CARVALHO; LIMA, 2016; SAVIANI, 2007).

Sustentar que a docência apenas se desenvolve contextualizada em um ambiente discreto, a exemplo da sala de aula, equivale dizer que a sua inserção ocorre em um espaço aprenhe de saberes e de práticas natimortas. A formação inicial dos professores deve favorecer a reflexão sobre o contexto educacional da atualidade, exigida pelas rápidas transformações sociais, as quais demandam um novo ser humano capaz de ser, de fazer, de saber fazer, de ensinar, de saber ensinar, de aprender e também de aprender a aprender.

Existem questões básicas que embasam este texto: o que é ser professor? Quais as características para ser um bom professor? E, até mesmo, quais os desafios para formar professores?

Por se tratar de um estudo teórico oriundo das experiências em lecionar nos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Câmpus Balsas e Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Câmpus de Grajaú, propomos refletir sobre a complexidade do real na formação de professores, visto que a práxis pedagógica se inter-relaciona com a concepção de formação em um processo inovador – ou que deveria estar – no arrolamento dialético da prática sociopedagógica complexa efetivada pelos docentes e discentes.

O convite a essa reflexão inicia-se com alguns elementos pujantes sobre a universidade e o seu papel na formação docente, em um esboço de apreensão emaranhada da realidade atual e do enredamento na formação inicial de professores. Posteriormente expomos as nuances da formação de professores no Sul do Maranhão, envoltas nas experiências, subjetividades e nos desafios cujos sujeitos do processo de profissionalização docente enfrentam/produzem em suas práxis pedagógicas.

Ao longo do texto buscamos sintetizar as reflexões da complexidade real das práticas educativas ocorridas nas universidades, ao sugerirmos que a formação profissional docente carece de inovações didáticas. De acordo com Bezerra, Carvalho e Lima (2016), repensar o papel da educação superior, na formação inicial de professores, requer a (re)construção coletiva e histórica do processo educativo, ajustado na compreensão da multiplicidade dos fatores sociais que encontram-se intimamente ligados.

Universidade e formação docente

Bohrer et al. (2008) destacam que as instituições precursoras do ensino superior, no período medieval, foram as Universidades de Paris e Bolonha. Ambas constituíram fontes de inspiração para outras instituições de ensino superior, a exemplo das Universidades de Nápolis, Coimbra, Oxford, Cambridge, Lisboa, entre outras. É sabido que as universidades na América Latina se originaram no século XVI, com forte inspiração dos

modelos europeus e posteriormente influenciadas pelo modelo norte-americano. Surgiram universidades no México, Peru, Cuba, Guatemala e Argentina. No Brasil, o ensino superior surgiu tardiamente com a criação das escolas superiores e, somente no século XX, implantou-se a primeira universidade, todavia não propunha um curso para a formação docente (BOHRER et al., 2008; WANDERLEY, 2003).

No Brasil, a formação de professores para a educação básica se originou com o advento das primeiras escolas normais, inspiradas no modelo francês, após a Reforma Constitucional de 1834. No entanto, o sistema educacional brasileiro incorporou características duais: de um polo, a pressão social pela educação; de outro, a coação das elites para continuar os estudos em nível superior no próprio país (TANURI, 2000; ROMANELLI, 2003). Em conformidade com o Decreto-Lei nº 8530, de 02/01/1946, o Ensino Normal tinha como desígnio: prover a formação do professor necessário às escolas primárias; certificar administradores escolares e ampliar os conhecimentos e técnicas relacionados à educação de crianças e jovens.

As palavras ‘formar’ e ‘formação’ coadunam com os preceitos da educação. Isso nos expede à ideia de moldar, conceber formas, criar. Os sentidos, que ora concedemos a essas palavras, são construir, educar, pontificar, preparar e instruir. “O conceito de formação deve estar relacionado com a capacidade e a vontade de formação do indivíduo [...] que[m] está no processo de formação é o responsável último para que esses processos se desenvolvam” (LINHARES, 2012, p. 106).

A formação inicial do professor, em âmbito acadêmico, fruto da Revolução de 1930, estabelecia que o ensino superior devia ser ministrado na universidade a partir da concepção de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, onde necessitariam ser formados os professores secundários.

[...] o Estatuto das Universidades Brasileiras elevava a nível superior a formação do professor secundário e meses antes da publicação do decreto de fundação da Universidade de São Paulo, criara-se, no Instituto de Educação de São Paulo, um curso para a formação de tal professor – o que o colocou, como de ensino superior (e só a ele no Instituto), no âmbito da Universidade quando, em 1934, ela mesma é fundada (FÉTIZON, 1984, p. 130).

Segundo Furtado (2001), existiram dificuldades e frustrações na implantação e implementação dos cursos de formação docente, em nível superior. Entre as dificuldades que a formação arrostou, nas décadas de 1930 a 1960, estava a ausência de identidade do curso de Pedagogia, isso fez com que ruísse em desprestígio. Já as demais licenciaturas valorizaram seus conteúdos específicos em detrimento dos saberes pedagógicos. O modelo seguido era o “3+1”, que se referia a três anos de estudos teóricos disciplinares, acrescidos de um ano para a formação pedagógica. Nesse modelo, Brzezinski (1996) denomina o graduado de “licenciado desavisado”, por ser o profissional que se deparou apenas no final com as disciplinas pedagógicas.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, a formação inicial de professores, em nível magistério/normal, tem se afastado enquanto formação exclusiva de professores e surge a valorização dos professores formados em instituições de ensino superior. De acordo com a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores, em nível superior, destaca em seu artigo 9º que esses cursos de formação de professores da educação básica compreendem: “I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura”.

As graduações, em nível de licenciatura plena, diferentes do modelo ‘3+1’, não se resumem em habilitar professores para o exercício do magistério apenas na última etapa do curso. Os cursos de formação inicial de professores aproximaram-se das ressignificações do processo de formação político-pedagógico por meio das reflexões acerca das realidades educacionais, integradas com os componentes curriculares específicos de cada área científica.

A formação docente para a educação básica constitui-se interdependentemente entre a função formativa da universidade e a realidade social do sistema básico de ensino. A mesma deve estar envolta em processos dialéticos entre as práticas educativas e sociais. “Estabelecer o diálogo entre as práticas significa promover um contexto de relações sociais que se fazem presentes nas vivências de formação profissional” (PASSOS, 2011, p. 70).

Nóvoa (1995) aponta que a formação deve aguilhoar uma perspectiva crítica e reflexiva, que proveja aos docentes os meios de um pensamento independente e que promova as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação sugere um investimento individual, de fazeres livres e inventivos sobre os decursos e os planos próprios, visando à edificação de uma identidade profissional.

A identidade profissional do professor envolve a pessoa do professor (a adesão a uma forma individual e coletiva de produção da existência), o desenvolvimento profissional (que se refere a aspectos do estatuto profissional, em geral) e o desenvolvimento institucional (ao investimento que a instituição, no caso universidade, faz para atingir seus objetivos educacionais) (SOUZA; GUIMARÃES, 2011, p. 29).

O estudo de Silva (2013) corrobora as teorias de Assmann (1998), Anastasiou (2010) e Calil et al. (2008), por permitir interpretar que a formação do professor não deve se resumir à proposta conteudista e memorização dos conteúdos pelos alunos, pois aprender não se restringe apenas a um ato racional e sim um ato de entrega e dedicação que envolve holisticamente o sujeito cognocente.

Almeida Filho (2006) e Paiva (2005) cientificam a existência da necessidade de reflexão com a inter-relação dos saberes e práticas que envolvam atitudes didáticas e pedagógicas diferenciadas e uma reconstrução da própria práxis. Na edificação da própria práxis pedagógica, as experiências nos mostram a impossibilidade de separação plena da vida profissional e pessoal, uma vez que os professores têm o seu processo de construção identitário-profissional interligado à subjetividade pessoal, a qual está em parceria com a identidade de outras pessoas, compreendidas no seio cultural e permeia uma dialética entre o individual e o coletivo.

É nesse sentido que este texto tece reflexões sobre o fazer docente no Sul do Maranhão, compreendendo que o ato educativo é permeado de subjetividades e está em permanente construção a partir das identidades e de sua cultura. Tratar da formação de professores no Sul do Maranhão é, nesse sentido, um despir-se de preconceitos e vestir-se com a roupagem da cultura e dos valores humanos daqueles que estão em formação.

A subjetividade na formação de professores no Sul do Maranhão

A subjetividade é o fenômeno advindo da consciência em que o sujeito se relaciona consigo mesmo por meio de percepções ou representações. A subjetividade e identidade são entendidas como construções recorrentes, embasadas nos sentidos que os sujeitos produzem nas condições singulares em suas trajetórias de vidas e nas formas de se relacionarem (SCOZ, 2011).

Para Rey (2005), a subjetividade é classificada como individual e social. A subjetividade individual ocorre nas diferentes histórias vivenciadas internamente pelos sujeitos, é compreendida como espaço íntimo de cada pessoa, como ela opina no mundo interno e pessoal. A subjetividade social procura elucidar a complexidade sistêmica dos diversos espaços sociais em que os sujeitos atuam, mostra-se nas representações sociais, nas crenças, na moral, nos mitos, nos diversos ambientes em que vivemos e “está atravessada pelos discursos e produções de sentido que configuram sua organização subjetiva” (REY, 2005, p. 23).

Entendemos que na prática docente as subjetividades individual e social se inter-relacionam, resultando em traços particulares na formação de professores quanto na edificação de crenças e valores comuns no âmbito cultural, os quais corroboram para construir a experiência histórica e coletiva dos grupos e populações. Assim, por meio da subjetividade, pessoal e profissional, construímos um ambiente relacional com outros sujeitos.

O intercâmbio das relações dos sujeitos com a ação cotidiana e a subjetividade, concomitantemente elaborada, resulta em sentidos construídos nas interações sociais. Este relacionamento nos inclui nas esferas de representação social em que cada sujeito atravança seu papel social. É requerido constantemente que esse sujeito – o professor – realize sua autonomia no espaço, por meio da sua ação social. O professor é o “agente social que dá sentido à sua ação: estabelece a conexão entre o motivo da ação, a ação propriamente dita e seus efeitos” (COSTA, 2005, p. 97).

Os papéis dos docentes são desempenhados de formas diferenciadas, em conformidade com as situações e com o ambiente. Portanto, somente

a subjetividade contempla, dispõe e conhece as distintas burlescas que compõem cada ser humano (GOFFMAN, 1989).

A subjetividade pessoal e profissional dos professores é a criação e manifestação de suas identidades (OSÓRIO, 2011). Os docentes são sujeitos de sua vida singular ao longo da qual se amoldam do conhecimento profissional. A partir de seus tirocínios são construídas suas identidades, seus saberes, bem como assenhoram-se de novos conhecimentos, dando novos sentidos a suas práticas pedagógicas e didáticas, compartilhados com seus pares.

A compreensão das representações dos professores, construídas da subjetividade social sobre a sua profissionalidade, possibilita reconhecer como o individual e o social estão interligados e como a singularidade humana se apresenta na pluralidade dos sujeitos que se constituem de maneira concreta e histórica em diversos contextos sociais, tornando-se uma contribuição relevante para as atuais discussões em torno da profissão docente (OSÓRIO, 2011, p. 134).

Falar sobre as representações docentes no Sul do Maranhão, mais precisamente nos cursos de formação de professores da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Campus Balsas e Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Campus de Grajaú, é um dos elementos fundamentais da discussão da ação docente. Mais que isso, é a partilha de ideias e saberes, as dificuldades, os sucessos, a realização de ajustes, a reavaliação desse ofício especializado em transformar práticas pedagógicas com seus pares, dentro e fora das universidades.

Assumirmos a corajosa tarefa, enquanto professores formadores, de retomar as complexas e múltiplas especificidades dos saberes, das habilidades e competências. Tais especificidades são envolvidas por nossas coerências ao formarmos professores diante de um contexto de inúmeras incoerências sociais as quais afrontam diariamente a nossa profissão.

Para além das mazelas que há décadas assolam a profissão docente (baixos salários, precárias condições de trabalho, descaso com a educação pública etc.), presenciemos ataques à democracia. Desde a destituição de Dilma Rousseff do cargo de presidente do Brasil, até o projeto esquizofrênico da Escola Sem Partido, a aprovação pelo Supremo Tribunal Federal

(STF) do ensino religioso confessional, em um Estado laico, cujas crenças religiosas agora poderão ser professadas na escola, as reformas do ensino (médio) sem amplo debate e, principalmente, sem a participação massiva dos verdadeiros sujeitos da educação – estudantes e professores.

Esses e outros embates têm contribuído para as reflexões sobre a educação. Nesse processo dialético arriscamos a elencar seis reptos que estão inseridos no contexto da formação inicial de professores.

Primeiro repto: identidade docente

O professor tem um papel essencial na vida dos alunos, mais precisamente daqueles que serão professores. Com as devotadas mudanças nos processos de aprender e ensinar, os cursos de licenciatura devem aparelhar os futuros professores para o exercício dialético com as atuais realidades das salas de aulas. Diante da tamanha importância do papel dos professores para a formação das futuras gerações, infelizmente, com a estratificação do trabalho docente e as coerentes contestações de cobranças de especialização desencadeiam a desvalorização do trabalho de quem está na base da escola. Assim, os alunos dos cursos de licenciatura reclamam que os professores da educação básica são vistos pela sociedade como profissionais que executam um trabalho menos especializado, e conseqüentemente, menos valorizado.

Geralmente aqueles que buscam a docência são pessoas das classes média-baixa e também têm aqueles que adotam a docência como forma imediata de resolver, mesmo que seja parcialmente, a precária condição financeira em que se deparavam e de serem benquistos em um status social avoengo do que encontravam.

O Plano Nacional de Educação antevê a formação inicial e continuada, a valorização do profissional e o plano de carreira. No entanto é preciso que a comunidade acadêmica cuide dos professores em formação para atuarem na educação básica, proporcionando um ensino comprometido com as transformações educativas da atualidade, contando com atividades práticas, estudos de casos, a fim de aproximar os futuros professores do cotidiano das escolas de educação básica.

Além disso, é na relação da universidade com a escola que se constrói a identidade docente, sendo preciso valorizar a condição docente, erigida por condições de trabalho e valorização salarial. Muitos graduandos indicam que a forma como o professor é tratado e visto pela sociedade é um dos principais problemas adicionados à falta de autonomia didática. O que percebemos é que a desvalorização social do trabalho docente associa-se a culpabilidade dos próprios professores que têm demonstrado atitudes pacíficas de conformidade; a desvalorização dos governantes que cinge o denodo da categoria profissional apenas nos discursos oficiais; e a transferência de responsabilidades da família para os professores no processo educativo.

Além desses apontamentos que personificam a desvalorização profissional do professor e, conseqüentemente, a deturpação da identidade docente, outro desafio que percebemos coaduna com o processo de ensinagem. O público ingressante da academia mudou, fruto da histórica fragilização da formação na educação básica. Adido daqueles estudantes que estão no ensino superior e não estão dispostos a aprender.

Segundo repto: ensinar quem não está disposto a aprender

Um pensamento que circunda com grande destaque nos debates escolares e acadêmicos são as dificuldades enfrentadas pelos professores no que concerne ao desinteresse dos alunos pela aprendizagem e o seu apático empenho em querer aprender. Não incitamos aqui a afirmação que o aluno não quer mais aprender, por ser destrutivo para a relação professor-aluno, informamos que os alunos chegam às universidades com a carência em aprender a aprender.

É preciso focar em estratégias singulares para desenvolver habilidades e competências que possibilitem a autonomia dos estudantes, potencializar suas capacidades comunicativas e cognitivas para melhorar a vida pessoal, familiar e social. Em conformidade com Piaget (1971), é complacente que o aluno aprenda por si mesmo e o professor tenha a cátedra de alvitrar situações-problemas para acicatar os alunos e os conduzirem às novas descobertas de respostas. Para Vygotsky (1999), os denodos culturais são importantes para alcançar o processo de aprendizagem. Assim,

os valores culturais, as interações sociais e a linguagem avocam o papel de banjos relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem, “e neste contexto o intuito dos professores é trabalhar como mediador, na Zona de Desenvolvimento Proximal” (BEZERRA; CARVALHO; LIMA, 2016, p. 7).

Os conhecimentos prévios internalizados pelos alunos devem ser valorizados no âmbito formal de ensino com base na compreensão, na significância e na contextualização da aprendizagem, fazendo com que o aluno relacione suas ideias prévias às novas informações adquiridas (MOREIRA apud UEMA, 2013). O maior desafio dos professores é repensar sua ação em conjunto com os alunos para catalisar a (re)construção dos conhecimentos e não apenas valorizar os processos anacrônicos das metodologias de ensino-aprendizagem.

No processo de (re)construção dos conhecimentos, o ensino e o domínio da língua materna torna-se indispensável nas formas de expressividade e comunicabilidade achegado às capacidades de falar, ouvir, ler e escrever. Neste aspecto, a contextualização da aprendizagem científica potencializa as qualidades fundamentais do letramento científico.

Terceiro repto: potencializar as qualidades elementares do letramento científico

Segundo Holdbrook e Rannikmae (2009), ensinar e potencializar o letramento científico, por meio da educação científica, é desenvolver habilidades para empregar criativamente, conhecimentos e técnicas científicas amoldadas, embasadas em evidências, individualmente com importância para a vida cotidiana e profissional, solucionando desafios pessoais, problemas científicos significativos e tomada de decisões sociocientíficas responsáveis. O letramento científico propende ao entrosamento da ciência e seu emprego pela sociedade em empreitadas cotidianas.

De modo multidisciplinar é indiscutivelmente necessário trabalhar com o letramento científico sobre o uso da escrita e dos seus impactos técnicos e tecnológicos proporcionados em diferentes situações sociais, na vida das pessoas. É preciso ensinar os licenciandos a relevância do letramento científico e de como este pode ser empregado na educação básica.

As práticas didáticas do letramento compreendem os estudos científicos sobre o uso da leitura, da escrita e da interpretação. Essa prática na formação dos licenciados influencia o trabalho docente do futuro professor com a familiarização com diversificadas conjunturas interativas do cotidiano.

Paulo Freire (1980) afirma que essas conjunturas se enlaçam dinamicamente na relação entre realidade e linguagem, numa leitura crítica para a compreensão entre o texto e o contexto. Os cursos de formação inicial de professores devem proporcionar o processo de letramento científico-docente e estimular a aprendizagem e a compreensão significativas dos vários tipos de saberes e conhecimentos aliados à consciência crítica, para desvelar a realidade, para (re)conhecê-la e cultivar mudanças.

Contemporaneamente percebemos nas esferas escolares e acadêmicas a existência de deficiências de aprendizagem interpretativas e, para suprimir a carência, os professores devem potencializar a linguagem que, conforme Vygotsky (1991), fornece os conceitos e os modos de organização da realidade. Assim, a linguagem está além da construção, organização e regulação do pensamento humano. A prática pedagógica do docente do ensino superior deve inspirar os professores da educação básica e vice-versa, em um processo dialógico e intencional que proporcione a reflexão da própria ação profissional.

É preciso buscar estratégias singulares para minimizar os conflitos interpretativos, de leitura e escrita acadêmica e escolar, problema que se estende em todas as áreas sistemáticas dos conhecimentos. Diante disso, torna-se necessário entender os processo de aprendizagem dos professores em formação e favorecer a aproximação entre a teoria e prática.

Por isso, não basta apenas aceitar o consenso na universidade de que os estudantes chegam da educação básica sem dominar leitura, escrita e interpretação de diversos gêneros textuais. Nossa prática revela que, os licenciandos que possuem maiores dificuldades, fruto de má formação básica, são aqueles que merecem intervenção e acompanhamento da aprendizagem. Talvez, a falsa compreensão de que há um nivelamento entre os licenciandos que ingressam nos cursos de formação de profes-

sores atuam como um desserviço para os futuros docentes e, consequentemente, para a sua atuação na educação básica.

Quando estimulamos os licenciandos que possuem dificuldades de aprendizagem a superarem os desafios do letramento científico significa que estamos plantando sementes que poderão se frutificar durante a atuação destes na escola. Assim, um bom letramento científico potencializa as qualidades teóricas e práticas que almejamos serem despertadas nos licenciandos, que passam pela capacidade técnica de interpretar as teorias e vislumbrar nelas a sua aplicabilidade aos contextos científicos e educacionais, exercer a criatividade e o espírito científico. A formação docente não pode prescindir o letramento científico adequado e nem a separação entre o componente curricular escolar e o pensamento científico.

Quarto repto: compreender e aproximar a teoria com a prática na formação de professores

A experiência na formação de professores tem nos proporcionado um processo desencadeador de novas necessidades didáticas. Os cursos de formação inicial de professores devem gerar nos estudantes a construção de suas necessidades gnosiológicas e torná-las objetos da própria reflexão. As atuais diretrizes tentam lidar a articulação entre teoria e prática. Percebemos que os cursos de licenciatura ainda precisam de ajustes, pois os estudantes não possuem uma sólida formação no conhecimento específico e nem na formação pedagógica indispensável ao desempenho nas escolas. Os cursos de licenciatura, mesmo possuindo em sua matriz curricular um aumento na carga horária das atividades práticas e dos estágios supervisionados, ainda se assemelham ao curso de bacharelado.

Existem profissionais que saem das universidades com o domínio dos conteúdos, porém, com pouca base pedagógica, chegam às escolas e, na sua atuação docente, não conseguem ensinar os conteúdos. Também há aqueles profissionais que não possuem uma sólida formação conteudista e pedagógica. Nosso grande problema, enquanto docentes do ensino superior, é provocar uma revolução na formação inicial de professores. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que (re)construa, com a participação das instituições de ensino superior e a sociedade, o perfil de professores que se pretende formar.

Não basta reformar os currículos dos cursos de licenciatura, é necessário mudar as concepções e posturas de professores para formar professores. Destaca-se a formação de um professor capaz de ler e entender a realidade do corpo discente, dominar conteúdos e os processos didáticos.

Cabe ao professor planejar e conduzir esse processo contínuo de ações que possibilitam aos estudantes, inclusive aos que tem maiores dificuldades, ir construindo, agarrando, apreendendo o quadro teórico-prático pretendido [...] podem ser estratégias realizadas individual ou coletivamente e propostas para a sala de aula ou outros espaços onde co-habitem tanto o dizer da ciência por intermédio ou não do dizer do professor quanto a leitura da (e a ação sobre a) realidade, da qual o universitário, como futuro profissional, terá de dar conta, além dos recursos ambientais, tecnológicos, sociais, culturais etc. (ANASTASIOU, 2010, p. 23).

Neste contexto, existem duas pedagogias: a da universidade, centrada na formação de professores; e a da escola, na formação básica. Ambas precisam ser analisadas, refeitas e abertas, pois a velocidade nas mudanças tecnológicas, sociais, econômicas e culturais encontra-se em um dinamismo frenético. Essas mudanças devem proporcionar referências para o futuro professor homologar os seus próprios processos, e não, apenas, repetir processos já enraizados na cultura educativa.

A relação entre os professores universitários e os da educação básica é essencial para a formação docente. Escutar as expectativas, reclamações e experiências dos professores das escolas e inserir os estudantes das licenciaturas nesse processo é desenvolver habilidades e competências para o conhecimento da realidade educativa. Não basta apenas escutar os professores, precisamos de uma escuta compreensiva, analítica e reflexiva para transformar a nossa atuação para a formação dos futuros docentes. Esse engajamento é frequentemente cobrado quando pisamos no chão da escola para acompanhar os trabalhos de supervisão de estágio e de práticas de ensino.

Aliada a essa escuta, torna-se necessária a relação com nossos pares acadêmicos, para realizar reflexões e propor intervenções nas ações docentes nos cursos de licenciatura. Adaptamos, com base nas categorias de Vasconcelos (1994), algumas características que podem proporcionar a definição de atividades para a formação de professores, expressas no Quadro 01.

Quadro 01 – Categorias e características para a formação de professores

Categorias	Características
Significação	Estabelecimento de vínculos entre os alunos e a comunidade acadêmica e escolar; Significância das relações entre as necessidades e as finalidades na formação de professores
Problematização	Aprendizagem contextualizada com a realidade dos estudantes das licenciaturas; Questionamentos sobre a realidade escolar.
Práxis	Proporcionar ação motora, perceptiva e reflexiva frente à formação teórica e prática; Articulação ativa das práticas docentes com a prática social.
Criticidade	Posicionamento crítico articulado com a realidade; Busca das causas naturais ou sociais a fim de superá-las para proporcionar aprendizagens.
Continuidade e ruptura	Elaboração do conhecimento aprofundado por meio de novas sínteses analíticas da realidade sincrética.
Historicidade	Materialismo histórico-dialético: superação das sínteses por novas sínteses
Totalidade	Combinação da síntese com a análise, interligando o conhecimento com a realidade e seus nexos internos.

Fonte: Vasconcelos (1994). Organização: Bezerra, L. M.; Silva, M. N. S. (2018).

Para melhor compreender o processo de reflexão na formação inicial de professores é preciso compreender que a aprendizagem se origina do próprio sujeito. Assim, diferentemente do que se pensou no passado, os estudantes não imitam e nem internalizam passivamente o conhecimento.

Reforça-se que o ponto de partida é a prática social do aluno, a qual, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento. Tendo o pensamento mobilizado, o processo de construção do conhecimento. É preciso estar atento para que a elaboração da síntese do conhecimento, momento destacado na metodologia dialética, não fique desconsiderada. Ela possibilita a volta à prática social já reelaborada, uma vez que o aluno construiu, no pensamento e pelo pensamento, a evolução do objeto de estudo pretendido (ANASTASIOU; ALVES, 2010, p. 81).

Os estudantes, ao contrário da visão positivista-tradicional, edificam ativamente o conhecimento, numa interseção com o meio e com a realidade social. As teorias da psicologia educacional apontam que o processo de construção do conhecimento ocorre no confronto da teoria com a prática. As teorias da Psicologia da Educação “deixaram relevantes contribuições que ajudam a compreender como ocorre esse processo, para que os profissionais de educação em geral possam integrar estas ideias num conjunto coerente de explicações, capaz de orientar suas análises e subsidiar suas decisões na prática de sala de aula” (BEZERRA; CARVALHO; LIMA, 2016, p. 4).

Percebemos que um bom professor, formador de professores, deve se colocar sempre em trânsito para compreender a complexidade do ofício docente. Assim, ora nos colocamos dentro da sala de aula, ora distante para analisar e refletir a prática docente e compartilhar com os pares. A responsabilidade de formar professores, no âmbito acadêmico, e de formar jovens é um grande desafio que exige a colaboração da nação.

Para formar professores é necessário estimular o pensamento crítico-reflexivo dos docentes que estão em processo de formação inicial, assim como proporcionar condições de inovar e testar novas práticas e experiências na sala de aula.

Quinto repto: desenvolver a cátedra, as condições inovadoras para estimular o pensamento reflexivo

Corriqueiramente é muito comum ouvir ‘aquele professor sabe o conteúdo, mas não tem didática, não consegue transmitir a informação...! Tratar o processo didático enquanto planejamento é uma forma de investimento intelectual, por meio individual e social. Ensinar depreca uma consciência do papel da educação na sociedade, “exige apreensão da realidade. Não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo” (VEIGA, 2004).

Estudar o professor no seu cotidiano enquanto ser histórico e social acode na definição de uma nova ordem pedagógica e na intercessão da realidade no que tange a sua prática e formação. Quanto maior a sua singularidade pessoal e profissional, maiores são as possibilidades do desempenho de um exercício docente significativo.

Para preparar um professor consideramos, no processo, quatro elementos básicos: o professor, o aluno, o conteúdo e o método. Percebemos que os modos e práticas de interação entre professor-aluno na perspectiva da construção do conhecimento, do aprender a aprender, do aprender a fazer e do aprender a ser são expressos em diferentes contextos históricos. Diante disso, ao desenvolver a cátedra, os professores precisam ser inovadores e estimular o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes das licenciaturas.

Para Dewey (1933), o pensamento reflexivo almeja continuamente a chegada de uma convicção que examine os saberes, amparados nos argumentos que sustentam os fatos que requerem uma dedicação consciente e significativa. Um professor reflexivo, conforme Perrenoud (2002), elabora métodos, procedimentos, instrumentos conceituais abalizados na pluralidade de saberes e na interação com seus pares e com outros profissionais. Os professores que trabalham com formação docente necessitam construir novos saberes e conhecimentos que necessitam de reinvestimento nas ações. A prática reflexiva deve ser um exercício corriqueiro, que se introduz em uma série permanente de aperfeiçoamento (ALARCÃO, 2007; FURTADO, 2001; PIMENTA, 2005).

Perrenoud (2002, p. 52) esclarece que um profissional reflexivo jamais deixa de se *thaumatizar*, “[...] de tecer vínculos, porque o que ele observa alude aos seus marcos conceituais, que podem provir de uma longa prática reflexiva pessoal e de saberes privados, que ele permitiu ser construída ao longo dos anos”.

Enquanto professores das licenciaturas, as práticas reflexivas proporcionam o desenvolvimento de competências nos acadêmicos que devem transformar a ação educacional em uma intervenção, frente às necessidades emergentes na ação docente de ensino-aprendizagem. Deve ser ensinado que o ato reflexivo é mais fecundo do que o ato reprodutivo, se for cultivado num contexto gnosiológico dos saberes acadêmicos e escolares.

É esclarecido por Gatti (2009, p. 203) que o arquétipo reflexivo sobre a prática é uma “estratégia de alto valor formativo e tem produzido efeitos interessantes. Permite maior aderência à realidade do professor e maior atenção ao seu repertório de práticas em culturas escolares diversas, seja para legitimá-la, ressignificá-la ou superá-la”. Neste sentido, Pimenta (2005) assinala que somente a reflexão não é suficiente, é necessário que o professor se torne um crítico e reflexivo, capaz de tomar decisões concretas.

Os docentes enquanto formadores de professores precisam desenvolver as capacidades de leitura de mundo (FREIRE, 1986). Fazer novas leituras é reaprender a ver o mundo, é contextualizar a realidade e confrontá-la com a teoria, é produzir novos saberes, conhecimentos e competências. É preciso inserir os conhecimentos prévios dos licenciandos e pensar como se aproximar dos objetos de conhecimentos pedagógicos e científicos. Começamos a cogitar o papel de professores formadores de modo a refletir e a criticar nossas ações e posturas pedagógicas. Sozinhos, não conseguimos avanços significativos, o isolamento individual com os saberes nos dá impressão que não existe nada para compartilhar. Devemos ensinar aos futuros professores que não podemos nos encarcerar em uma cela de silêncio, precisamos compartilhar saberes, práticas e reflexões. Essa é uma das funções dos professores.

Os professores devem assumir a necessidade da formação continuada, do diálogo com os multivariados conhecimentos, reivindicar momentos e espaços para a reflexão, para a elaboração de saberes especializados, necessários para o exercício da sua função. Torna-se essencial incentivar o trabalho colaborativo multidisciplinar dos docentes para proporcionar melhorias para a formação de professores.

Sexto repto: incentivar o trabalho colaborativo

O processo de formação não é envolto de pensamentos individualizados, estimular os estudantes a refletirem sobre a própria formação é incentivá-los a refletir, futuramente, sobre a própria prática profissional. O desafio está posto, para os professores universitários, da educação básica e para os graduandos: qual é o papel da educação na formação das pessoas mediante uma educação para o agora? Referimo-nos ao agora, pois não temos tempo a esperar, as transformações e o dinamismo estão ocorrendo e o cenário educacional deve enfrentar os desafios e traçar caminhos para a formação inicial de professores. O mundo avançou assustadoramente rápido, as crianças nasceram com acesso à tecnologia e exigem uma participação diferenciada na sala de aula. Não podemos ensinar com as mesmas estratégias com as quais nos ensinaram, é preciso inovar, transformar, adaptar. Não existe uma receita infalível para o processo de ensino, o que temos são caminhos que podem nos inspirar a elaborar propostas e práticas de ensino contextualizadas com as realidades.

É preciso que os docentes, formadores de professores, possuam posicionamentos reflexivos-críticos da realidade educacional, pois é necessário preparar os estudantes para atuarem num contexto em que possam ser facilitadores, mediadores e promovam a inclusão, conforme uma didática alinhada às vicissitudes atuais. A formação deve incorporar as novas tecnologias de comunicação e as novas linguagens para que os professores utilizem os instrumentos que ofertam caminhos para proporcionar uma aprendizagem diferenciada e significativa.

Para tanto, o trabalho colaborativo é essencial para a (re)construção das práticas docentes na formação de professores. Compreendemos que

o trabalho colaborativo implica na existência de uma colaboração persistente que não se resume apenas na divisão de tarefas, em que cada professor faz a sua parte, ficando-se nesse terreno. Conforme Chagas (2002), o trabalho colaborativo, de forma geral, insinua a interação entre os sujeitos educativos. A interação incide pela partilha de preocupações e de vivências pedagógicas ou acontecimentos percebidos na comunidade escolar/acadêmica; pela busca de solutos para os problemas educativos; pelas percepções, vivências e situações problematizantes da educação, buscando compreender os fundamentos, as causas e as consequências do ato educativo no processo de aprendizagem.

No ato de colaboração, para Damiani (2008, p. 215), professores e alunos trabalhando juntos devem visar atingir objetivos comuns, estabelecidos pela relação não acercada de hierarquização, a liderança deve ser compartilhada, a confiança mútua deve existir, assim como a responsabilidade pela direção das ações. Os valores que devemos ensinar neste processo são formativos e necessitam ser adaptados conforme a realidade de cada turma, dentro ou fora da sala de aula.

Enquanto formadores compreendemos a relevância do trabalho docente colaborativo, que envolve o compartilhamento de ideias e um feedback permanente diante das situações apresentadas. Promover a construção de novos conceitos e o desenvolvimento dos novos sujeitos, para construir continuamente novos saberes enriquecidos com a relação dialética da práxis docente entre professores, escolas e universitários. Silva (2010) sustenta a ideia da construção enquanto conjunto que se baseia na relação de reciprocidade e interatividade. É necessária a intencionalidade dos sujeitos educativos e o diálogo entre experiências. A atitude crítica dos professores deve despertar o posicionamento crítico e reflexivo nos estudantes de licenciatura, contribui para a formação participativa e autônoma dos acadêmicos. Assim, o trabalho colaborativo, para os discentes e docentes, resgatam os valores tais como: solidariedade, companheirismo e ética, que são fundamentais na ação formativa dos professores para a educação básica.

Destacamos que ao instaurar um trabalho colaborativo para a construção do conhecimento e para a formação inicial de professores, devemos

considerar que também somos sujeitos em formação e aprimoramento profissional. Os professores devem vivenciar o processo de desenvolvimento profissional, de forma coletiva, na elaboração, análise, sistematização e aplicação dos saberes e conhecimentos específicos e pedagógicos. Enquanto professores inseridos nesse ciclo formativo – formar-aperfeiçoar-formar – o trabalho coletivo nos permite pensar e refletir nossas práticas e ideias à luz das ações dos pares. Isso evidencia que, no ato de atualizarmos para formação de nossos pares, existe relação entre os saberes clássicos e os saberes construídos pela empiria. Tanto o professor formado quanto o professor em formação devem ter o desejo pela aprendizagem e não apenas ao ato de ensinar.

Considerações finais

Formar professores é um dos grandes desafios no atual contexto sociopolítico e econômico-cultural. É preciso (re)pensar e (re)construir os modos como os docentes das licenciaturas atuam em suas práticas pedagógicas, envolto nas ações coletivas, didáticas e institucionais. Os seis reptos nos indicam alguns caminhos para que sejam refletidos e compreendidos, no âmbito das práxis educativas nos cursos de licenciatura, para a formação de professores da educação básica.

Sobre a identidade docente sabe-se que ela inicia o processo de construção nos espaços acadêmicos e continua nos espaços escolares com a autonomia didática e dialética do processo de ensino-aprendizagem. A valorização dos professores também é um fator que reflete na (re)construção da identidade docente, pois o público estudantil tem se transformado a cada dia, e é necessário valorizar as atividades pedagógicas e o reconhecimento social e econômico do fazer-pedagógico, pois é desafiante mediar e produzir conhecimentos quando os alunos não estão dispostos a aprender.

Para tanto, as ações educativas devem valorizar estratégias singulares que favoreçam o processo de entendimento e de produção de saberes na sala de aula, valorizando as experiências empíricas dos estudantes e conectá-los com os conhecimentos teóricos e vivenciados no âmbito

social. Nesse raciocínio, para que se concretize esse processo de internalização da informação e de construção do conhecimento, é importante potencializar as capacidades dos alunos em ouvir, ler, falar e escrever, que vão além de opiniões e se fundamentem no letramento científico. Para isso, é favorável que os professores-em-formação sejam capacitados a entender e atuar no processo interpretativo, crítico e reflexivo, que proporcione a aproximação da teoria com a prática.

A práxis pedagógica na formação docente deve transitar na compreensão das ações educativas que ultrapassam as atividades preletivas e dos estágios supervisionados. Faz-se necessário, também, valorizar espaços educativos na sociedade, no campo e na cidade, pois não basta enxergar os alunos como seres passivos no processo de produção de saberes. No cotidiano é corriqueiro ouvir dos discentes que alguns professores sabem o conteúdo e não conseguem desenvolver com competência o ensino-aprendizado. É preciso entender que as ações educativas não estão avulsas do contexto social para proporcionar exercícios pedagógicos significativos. Por isso é necessário que os professores universitários saibam desenvolver a cátedra de forma inovadora, para estimular e (inter)relacionar a pluralidade de saberes para possibilitar a (re)construção de novas gnosés.

Salienta-se que a produção dos conhecimentos torna-se relevante a reflexão sobre a própria formação e ação profissional, a fim de construir aprendizagens significativas e colaborativas. As práxis colaborativas insinuam a interação dos sujeitos educativos que partilham ideias, posicionamentos, críticas e reflexões que se convertem no desejo de aprender-ensinar ao mesmo tempo em que ensina-aprendendo.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos e uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, APLIESP, n. 9, p. 09-19, 2006.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e o processo de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 9. ed. Joinville: Univille, 2010, p. 11-65.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 9. ed. Joinville: Univille, 2010, p. 73-107.

ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação, epistemologia e didática**. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.

BEZERRA, L. M.; CARVALHO, A. C. T. B.; LIMA, T. J. M. Os saberes necessários para a formação do professor: um olhar sobre o prisma discente. In: CONGRESSO NACIONAL de EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: Realize, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID4322_15082016112210.pdf>. Acesso em: 08 set. 2017.

BOHRER, I. N. [et al.]. História das universidades: o despertar do conhecimento. In: EVENTO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO, 2., 2008, Santa Maria. **Anais eletrônicos...** Santa Maria-RS: UNIFRA, 2008. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/114.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CALIL, A. M. G. C. [et al.]. Docência no ensino superior: no foco dos sentimentos e emoções que permeiam o contexto da prática. In: REDESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires – Argentina: Redestrado, 2008.

CHAGAS, I. Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade de redes de aprendizagem. In: MIGUÉNS. Redes de aprendizagem. **Redes de conhecimento**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2002. p. 71-82.

COMENIUS, I. A. **Didática Magna**. Canadá: Kkien publ. Int., 2013.

COSTA, M. C. C. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. In: _____. **Sociologia alemã: a contribuição de Max Weber**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2005, p. 94-109.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução de Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1933.

FÉTIZON, B. A. M. **Educar professores?** Questionamentos dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 1984.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 15. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FURTADO, C. M. O curso de pedagogia e a formação do profissional reflexivo. 2001. 144 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

HOLDBROOK, J; RANNIKMAE, M. H. J. The Meaning of Scientific Literacy. **International Journal of Environmental & Science Education**, v. 4, n. 3, p. 275-288, 2009.

LINHARES, M. M. P. O professor e a formação de professores. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHAES, S. M. O. (Org.). **Professores e professoras**: formação, poiésis e práxis. Goiânia: PUC-GO, 2012. p. 99-114.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto-PT: Porto, 1995.

OSÓRIO, A. M. N. O lugar da subjetividade na formação do professor. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Professores e professoras**: formação, poiésis e práxis. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, et al. (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.

PASSOS, V. M. A. Formação docente como projeto de emancipação. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHAES, S. M. O. (org.). **Professores e professoras**: formação, poiésis e práxis. Goiânia: PUC-GO, 2011. p. 59-74.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2005.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Associados, 2007.

SCOZ, B. J. L. **Identidade e subjetividade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, M. A. A. **A corporeidade exilada da formação e da prática docente**. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. Docência universitária I: construções, utopias, inovações. Goiânia: América, 2013, p. 141-155.

SOUZA, R. C. C. R.; GUIMARÃES, V. S. **Docência e identidade profissional do professor**. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHAES, S. M. O. (Org.). Professores e professoras: formação, poiésis e práxis. Goiânia: PUC-GO, 2011, p. 25-41.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VASCONCELOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1994.

VEIGA, I. P. A. **Dimensão do processo didático na ação docente**. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 13-30.

UEMA. **Normas Gerais do Ensino de Graduação**. Resolução nº 423 – CONSUN/UEMA de 4 de dezembro de 2003.

UEMA. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas**. Balsas: UEMA/CESBA, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WANDERLEY, L. E. W. **O Que é Universidade?**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PARTE II

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
O ENSINO DAS CIÊNCIAS**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO RELIGIOSO: entrecruzamentos e realidades

Rafael Lino Rosa

Alex Mendes

Introdução

A formação de professores para a atuação na disciplina de ensino religioso¹ é o objeto da reflexão desse texto, que busca compreender de que forma acontece a formação básica ou complementar para o desempenho como professor dessa disciplina, em escolas públicas da rede estadual que ofertam a educação básica. Buscou-se, portanto, o entrecruzamento entre esse estudo e a realidade do ensino dessa disciplina em duas escolas da rede pública. A primeira delas, um centro de ensino em período integral, que oferta ensino religioso para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), uma vez que a disciplina não é ofertada para as três séries do Ensino Médio. A segunda instituição é um colégio estadual da Polícia Militar, que oferece ensino religioso para os anos finais do Ensino Fundamental e para a terceira série do Ensino Médio. A ideia é entrecruzar as possibilidades de atuação e formação, a realidade dessas escolas, que são uma extensão de uma realidade maior, uma rede, com o que se tem à disposição no país, levantando questionamentos e apontando possíveis soluções.

O texto visa também reforçar a necessidade de se trazer para dentro das escolas de educação básica a ciência da religião, para que a instrução religiosa não seja mais ligada a confissões religiosas. Além disso, busca-se defender a profissão do cientista religioso como o docente habilitado para ensinar essa disciplina escolar, além de se valorizar esse campo do

¹ A opção em grafar “ensino religioso” sem iniciais maiúsculas, salvo em citações de terceiros, objetiva considerá-lo um substantivo composto abstrato assim como “matemática” ou “ciências” que também nomeiam as outras disciplinas escolares. Isso torna a escrita rápida, a leitura mais fluente e iguala o conceito de ensino religioso escolar aos outros a que se pretende compará-lo por estar na mesma estrutura curricular nas escolas de ensino básico.

saber, ampliando seus objetos de pesquisa. Em primeiro lugar, apresenta-se um panorama da formação de professores no Brasil, a partir do início do século passado, passando-se a um breve histórico do ensino religioso no Brasil. A partir disso, discute-se a realidade encontrada nas escolas e as possibilidades que se apresentam ao professor de ensino religioso, frente a desafios que ensejam repensar a disciplina, o modo como é ensinada e sua importância para a formação do aluno.

Formação de professores no Brasil: Século XX até a atualidade

A instrução pública passa a ser uma preocupação a partir da Independência do Brasil na segunda década do século XIX. De acordo com Saviani (2009, p. 145), antes de 1890, não havia um programa estatal de formação de professores, até que o estabelecimento de reformas da instrução pública permitiu a criação de programas de formação de professores baseados no “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino”. Esse modelo só foi superado pela chegada das ideias da Escola Nova, em 1932, uma reforma que vem após o fim da antiga república, o colapso da economia rural cafeeira no Brasil e a modernização de leis e da economia, embaladas pelas revoluções da década, pela Era Vargas e pelas ideias da Escola Nova, importadas da Europa, impulsionadas por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Cecília Meireles, por exemplo. Nesse modelo, sob a égide da igualdade entre todos e o direito universal à educação, vieram os institutos de educação, onde se concentravam o ensino e a pesquisa, conferindo à pedagogia caráter científico além de proporcionar uma formação mais abrangente para os docentes.

Esses institutos tornaram-se o embrião de futuros cursos de licenciatura, depois que alguns institutos se elevaram ao nível universitário, onde adotou-se o esquema “3 + 1”, onde se fazia os estudos das disciplinas e conteúdo específicos da licenciatura e o último ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146). Esse modelo não variou muito nas décadas subsequentes. O período que avança até a década de 1970 mostra uma realidade de continuidade e prevalência da formação em conteúdo específico, mais importante que a formação didático-pedagógica. Durante o período da Ditadura Militar, as mudanças educacionais propostas pelo

regime se efetivaram em 1971. Na formação de professores, a novidade foi o surgimento da habilitação específica em magistério, em segundo grau (nível médio) e para o ensino em primeiro grau (nível fundamental). Houve uma espécie de rebaixamento do curso normal, que passou a ser uma habilitação técnica de nível inferior, quando nas décadas anteriores o curso era de nível universitário, a partir de 1939. Apesar disso, a licenciatura curta (3 anos) e plena (4 anos) para áreas específicas foram instituídas, e o curso de Pedagogia absorveu tanto a habilitação para os anos iniciais quanto as especialidades em educação (diretores, coordenadores, inspetores).

Onze anos separam a redemocratização do Brasil da promulgação de uma nova legislação educacional. Somente em dezembro de 1996 surge uma nova lei que pretende reformar a formação de professores. Sua principal característica é tornar obrigatório o nível superior para se exercer a docência em ensino médio e fundamental. Para que isso pudesse se estabelecer, a urgência em se formar às pressas professores em cursos emergenciais parece ser marca indelével da época contemporânea da formação de professores no Brasil. Ademais, a formação docente em nível de aperfeiçoamento de maneira continuada é garantida pela lei, no entanto não há meios concretos para isso, nem a destinação de recursos de maneira direta. A ênfase foi e tem sido na formação inicial de nível superior, não obstante deficitária e problemática, uma vez que não há uma mudança realmente significativa que rompa com o modelo “3 + 1” ou que resolva o dilema proposto na formação docente no Brasil: a dissociação entre os conteúdos a serem aprendidos pelos professores e a dimensão didático-pedagógica do ensinar desses mesmos conteúdos (SAVIANI, 2009). Para esse autor, a análise dos livros didáticos e o modo como são utilizados na sala de aula mostra a realidade do ensino e sua prática nas escolas brasileiras. E apontaria para o fim do dilema entre forma e conteúdo, entre o pedagógico e o didático na medida em que os docentes sejam capazes de criticar pedagogicamente os manuais que trazem os conteúdos que precisam ensinar, além de haver, por parte das universidades, a proposição de ensino não compartimentalizado das disciplinas específicas e pedagógicas nas licenciaturas.

Ensino religioso: panorama histórico no Brasil

De maneira sucinta, busca-se apresentar um breve histórico do ensino religioso no Brasil. Presente desde os primeiros esforços de instrução no país, quando ainda era colônia, o ensino religioso era parte do currículo proposto pelos padres jesuítas, que buscavam numa ação só, letrar e catequizar, levando-se em consideração que o acesso à leitura, escrita e ao mundo do simbólico e da abstração favoreceria a compreensão da fé e sua posterior assimilação. Numa época em que o conceito de cidadania não se separava da cristandade, era por meio da religião que as pessoas adquiriam conhecimentos básicos para exercer depois diversas funções sociais. O ensino, de um modo geral, era essencialmente ligado à religião, situação que mudou após a reforma pombalina em Portugal, no século XVIII, com o afastamento dos jesuítas que monopolizavam o ensino em suas escolas e seminários. No entanto, por uma questão prática de existência de pessoas habilitadas ao ensino, a presença de padres nas escolas e mesmo de escolas sob a direção de várias ordens religiosas ainda é uma realidade na educação brasileira, quase dois séculos e meio depois. Se por um lado, as reformas do reinado de D. José garantiram a possibilidade de se criar uma educação laica, por outro, o padroado régio, em que o monarca representava também a Igreja Romana, garantiu a presença da Igreja no ensino, notoriamente no ensino religioso, por meio de legislação. O Brasil independente herdou de Portugal o padroado régio, até 1889, de acordo com Ruedell (2010), a legislação vigente garantia o ensino religioso confessional católico romano, por força de lei, uma vez que o país possuía religião oficial, o catolicismo. Por isso, a formação oferecida aos alunos era eminentemente moral com ênfase doutrinária.

Entre 1889 e 1930, a proposta de uma educação laica fez desaparecer o ensino religioso das escolas públicas, uma vez que a instrução religiosa nas escolas era compreendida como de caráter catequético. O princípio da laicidade do Estado compreendia duas possíveis interpretações para a o ensino religioso: a extinção, por ser catequético e católico ou a manutenção, sem, no entanto, propor outras vias de ensino, senão o da catequese e do ensino da moral. Assim, prevalece de 1890 a 1930 a ausência do ensino religioso nas escolas do governo (RUEDELL, 2010). Os debates para seu retorno, em 1920 e depois a partir de 1930, ainda tentavam man-

ter o caráter confessional desse tipo de ensino, frente às novidades trazidas pela Escola Nova. O governo provisório de Getúlio Vargas finalmente bate o martelo reintroduzindo o ensino religioso na educação pública, visando o apoio da Igreja Católica para as reformas pretendidas. Assim, esse retorno marca novos embates que ainda mantêm o caráter catequético, que dura até a segunda metade do século XX:

Pesquisas feitas sobre a prática do Ensino Religioso nas escolas revelam que, de forma habitual, até a década de 1970, o conteúdo e a metodologia eram de *índole catequística*. Os livros-texto eram predominantemente catecismos e histórias bíblicas. A partir da década de 1960, apareceram também publicações com nova metodologia, com atenção à psicologia e aos avanços didáticos ou, talvez, como catequese escolar confirmava, assim o caráter doutrinário confessional do Ensino Religioso, o que dava a seus opositores um argumento de peso (RUEDELL, 2010, p. 25).

Se por um lado, o ensino religioso parecia uma forma de instrução que visava iniciar os educandos a uma forma de prática religiosa específica, por outro, para quem pensava os sistemas de ensino — e criou para o ensino religioso um espaço de conhecimento, de “disciplina” escolar, paritário a outras disciplinas — a instrução religiosa pretendia ensinar moral desejada, contribuir para a formação cultural geral dos educandos, objetivos que, sob o ponto de vista desses pensadores, era possível de se alcançar por meio do ensino religioso nas escolas públicas, ainda que houvesse um caráter doutrinário nele. Aliás, a doutrinação e a catequese eram uma espécie de preço justo a se pagar pelo benefício prometido, uma vez que a educação religiosa era parte integrante da educação (RUEDELL, 2010). O abandono da postura catequética com relação ao ensino religioso é marca do Concílio do Vaticano II. Nesse momento crucial da história da Igreja Católica Romana, a pluralidade religiosa do país, o momento que ensejava a redemocratização levou a Igreja a propor novas formas de se entender a educação religiosa:

[...]. Os estudos feitos então passaram a considerar o Ensino Religioso não tanto a partir das denominações religiosas, como doutrinação, mas antes como um componente escolar e como elemento de educação. Foi o início de uma virada importante.

Este estudo, sob novo enfoque, foi levado adiante e ganhou corpo, de modo a se lhe procurar também uma fundamentação diferente da teoló-

gica. Assim, passou-se a considerar, como fonte e base do Ensino Religioso, a tendência ou dimensão religiosa do ser humano, que necessita de desenvolvimento. Vários fatores contribuíram para este novo direcionamento da reflexão, levando a considerar o Ensino Religioso como elemento precipuamente escolar, com base antropológica (RUEDELL, 2010, p. 29).

No entanto, a Igreja não abriu mão da *confessionalidade* à toa. Isso havia se tornado um problema insolúvel nas escolas privadas e públicas, mesmo nas escolas católicas, que recebiam alunos de várias religiões. No entanto, essa proposta confessional ainda resistiria, anos, décadas, e estaria imbuída de modo insidioso no discurso sobre o ensino religioso. Para Ruedell (2010), a cada vez que se refira ao ensino religioso como “facultativo”, ou que se faça menção à “liberdade religiosa” ou a “confissão” particular de cada aluno, reforça-se a ideia de que o ensino continuará confessional, católico romano ou não, e cabe a quem não se enquadrar no perfil catequético dessas religiões, a não-participação baseada na liberdade religiosa, mesmo quando a proposta é a de um novo ensino religioso, baseado em princípios antropológicos e culturais que pressupõe a formação religiosa como *fundamental*.

Ora, se é fundamental, necessária, como poderia ser *facultativa*? Como podemos dizer que algo que é, de certa forma, inerente ao ser humano, “parte integrante da formação básica do cidadão”. Constitui elemento insubstituível de educando e desenvolvimento pleno da pessoa humana e de construção de uma sociedade justa e solidária” (RUEDELL, 2010, p. 33) e, ao mesmo tempo, facultativa, aberta, opcional? É dado a alguns indivíduos a oportunidade de se formarem mal, de não terem nenhuma participação da escola nesse âmbito de sua formação, enquanto a outros, é dada a formação de excelência contemplando o ser integralmente? A leitura do autor permite essa extrapolação: a ideia *insidiosa* por detrás da afirmação do ensino religioso facultativo seria exatamente que não se esperava que o ideal acontecesse. Aliás, não somente o ideal, mas o *ethos*, a *raison d'être* de uma nova proposta de ensino religioso nascida no seio da contemporaneidade seria negada ou mesmo diminuída, desdenhada ou mesmo subestimada. Em suma, uma vez que nem todos estejam preparados para trabalhar o ensino religioso sob as novas diretrizes, principalmente as determinadas pela Constituição de 1988, e pela Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional de 1996, espera-se que o caráter facultativo dessa disciplina possa evitar embates no campo educacional por motivos religiosos, uma vez que se espera que as escolas trabalhem o ensino confessional quando não há como trabalhar o ideal, ou não se queira isso. Além do que, a Constituição impede que haja cultos nas escolas, mas a compreensão a respeito do ensino religioso permite ainda o ensino confessional, desde que seja a opção do aluno e seus responsáveis, além de estabelecer parâmetros interconfessionais que possibilitariam uma ação plural de todas as confissões religiosas. Todas essas propostas insistem no ensino religioso de matrícula facultativa. O esforço em legislar sobre essa disciplina, defini-la, redefini-la continua até 2008, num acordo bilateral entre Brasil e a Sé Romana (BRASIL, 2010), que novamente propõe que o ensino religioso seja confessional, católico ou de outra confissão e, insistentemente, matéria facultativa. Isso parece mostrar a necessidade do ensino religioso num jogo de mostra-e-esconde. É necessário, mas deve ser facultativo.

A intenção é ambígua: promover o ensino religioso parece se misturar com a sua negação para fins pacificadores. Isso faz com que a história da educação religiosa se entrecruze com a realidade da formação de professores no Brasil. Em primeiro lugar, é necessário que se entenda como é esse *novo* ensino religioso, de onde ele parte e porque ele se justifica.

De um modo geral, a partir do Concílio do Vaticano II, a Igreja Católica parece abrir mão da sua prática confessional dentro das escolas, notoriamente levadas adiante por professores *leigos*, mas professantes da religião majoritária, no caso das escolas em que os professores eram católicos. O mesmo se estendia a escolas de outras denominações. Uma proposta ampla que respeitasse todas as denominações religiosas era a tábua de salvação do ensino religioso, uma vez que assim, ele não deixaria de existir por se tornar capaz de absorver todas as religiões em si. Em paralelo às discussões feitas pela Igreja Católica (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) no país, a existência do FONAPER (Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso) com suas discussões permitiu estabelecer parâmetros claros para o estabelecimento do que É o ensino religioso, O QUE deve ser ensinado e COMO devem ensinar os professores. Isso ensejou novas

reflexões, um movimento de formação que, inicialmente, acontecia por meio das ações próprias do fórum, ao realizar seu ciclo de seminários de 1997 a 2003, enfocando basicamente o público universitário, representantes dos órgãos públicos de educação e público em geral (RUEDELL, 2010). Atuando como um centralizador de discussões e descentralizador de práticas e resultados, esperava-se que a partir desses seminários, ações concretas de formação e capacitação fossem realizadas em nível microscópico, no seio dos sistemas públicos e privados de saúde, chegando até as escolas, propriamente ditas. Para além do fórum, por sua causa e atendendo às necessidades impostas pela lei de diretrizes e bases (BRASIL, 1996), sucessivas modificações foram acontecendo ao longo das duas últimas décadas que ora afastavam, ora aproximavam o ensino religioso da esfera confessional.

Entrecruzamentos: formação docente, ensino religioso e realidades

Para o exercício da docência, para a atuação em sala de aula, é indispensável a formação superior em alguma licenciatura plena. No caso do ensino religioso não deve ser diferente. A legislação educacional preconiza a responsabilidade dos sistemas de ensino nesse ponto: “[...] § 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores [...]” (BRASIL, 1996). Dessa forma, fica clara a responsabilidade atribuída. Aos sistemas, ou seja, secretarias estaduais, municipais e ao âmbito federal da educação. As normas para a habilitação e admissão dos professores é que tornam o cenário complexo.

O perfil do professor de ensino religioso é, portanto, de um licenciado pleno. Ainda que se admitam professores em formação, de nível médio, em sistemas educacionais públicos e privados, cursando licenciaturas, geralmente professores habilitados ao magistério por licenciatura assumem essas aulas. A formação inicial varia, ainda que o ideal é que professores atuem na sua área de formação, pois nem sempre os professores formados em Ciência da Religião estão na rede de ensino:

No Brasil, apenas nos Estados de Santa Catarina e Pará encontramos licenciaturas para formar o professor do Ensino Religioso (denominado ER). Em

todos os outros Estados da Federação existem cursos livres, extensão ou de especialização para complementar a formação de professores de outras áreas para o ER. É importante lembrar que é fundamental e indispensável que o profissional do Ensino Religioso tenha uma formação específica que o habilite e qualifique nesta área do conhecimento já que se espera que ele auxilie os alunos a enfrentarem as questões que estão no cerne da vida, despertando-os para que possam desenvolver a religiosidade presente em cada um; orientar para a descoberta de critérios éticos, para que possam agir desde uma atitude dialógica e de reverência no processo de aproximação e de relação com as diferentes expressões religiosas. Tendo presente essas inquietações, verifica-se que os Cursos de Licenciatura em Ensino Religioso e os de Ciências da Religião têm uma grande contribuição a dar no sentido de formar profissionais para melhor decodificar o fenômeno religioso. Isto porque essas áreas analisam e pesquisam o campo religioso dentro de sua complexidade a partir de um olhar interdisciplinar. Dentro desse debate, muitos profissionais da Teologia seguem reivindicando para si a tarefa de formar os profissionais para atuarem no Ensino Religioso (JUNQUEIRA; GILZ et al., 2006, p. 443-444).

A situação apresentada em 2006 se modificou. Há mais ofertas de cursos de graduação em Ciência da Religião pelo país, em outros estados. De acordo com o site da FURB (Universidade de Blumenau), o curso de graduação nessa área é pioneiro no país em fornecer professores habilitados para o ensino religioso², há muitas graduações em universidades como por exemplo, na Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais ou na Universidade Católica de Pernambuco, esses cursos geralmente são ofertados na modalidade EAD (educação a distância). De semelhante forma, há suficientes programas de pós-graduação Lato e Stricto Sensu (mestrado e doutorado) pelo país que dão título de mestre e doutor em Ciência(s)³ da Religião aos que cumprem os requisitos.

A formação inicial (graduação), aprimoramento e especialização (Lato

² Disponível em: <<http://www.furb.br/web/1771/cursos/graduacao/cursos/ciencias-da-religiao/apresentacao>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

³ A grafia pode variar de programa a programa. O debate em torno do uso do termo no singular ou plural é interessante no sentido em que revela uma maior ou menor dependência de métodos e saberes científicos advindos das ciências humanas mais tradicionais. As Ciências da Religião tendem a se organizar como um campo associado das ciências humanas no estudo do fenômeno religioso. Já a Ciência da Religião se estabelece mais claramente como uma ciência autônoma, de metodologia e corpo teórico mais independente e com modos específicos e peculiares de objetivar o religioso.

Sensu) tendem a ser mais próximas da realidade de formação de professores de nível fundamental e médio no Brasil. A formação *Stricto Sensu* geralmente dá acesso ao magistério superior, à pesquisa e produção científica, o que pode afastar o profissional do exercício da docência em sala de aula desses níveis básicos, já que esse tipo de trabalho geralmente se caracteriza por ser absorvente, deixando pouco espaço para o exercício da vida acadêmica mais comum.

A discussão que se pretende começar aqui baseia-se na análise *in loco* da realidade, parte da forma como se pensa e pratica o ensino dessa disciplina em escolas públicas da rede estadual. Desafios existem e se mostram de maneira mais concreta quando se observa a escassez ou nenhuma oferta de vagas para professores de ensino religioso nos concursos públicos, ou nas ofertas de emprego em classificados de jornais. Isso invisibiliza a real situação da demanda de trabalho para essa área na principal seara da educação brasileira: os sistemas públicos de ensino em nível médio e fundamental, nas secretarias municipais, estaduais ou escolas federais por todo o país. De uma forma geral, há 21 anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a oferta de formação não parece ser o maior dos problemas, principalmente pela oferta de ensino por meio da educação a distância (EAD), que permite que cursos de formação inicial (graduação) possam ser feitos em universidades que têm sedes em estados diferentes daqueles em que os alunos residem e trabalham. Nesse ponto, entrecruzando a realidade da formação de professores no Brasil e a formação para a atuação em ensino religioso, entende-se que a tendência é que a formação atenda a demanda, que se configura de difícil percepção, por não haver números muito claros a respeito das demandas de vagas específicas, mesmo que essa formação produza resultados em colocar no mercado professores graduados na disciplina, com formação adequada, em nível superior, atendendo à legislação vigente.

Outro obstáculo corresponde à forma como se distribui a carga horária nas escolas. Apesar de ser uma disciplina escolar, inclusa de modo paritário às outras disciplinas escolares (RUEDELL, 2010), há que se entender a hierarquia de organização das disciplinas nos horários escolares, com

relação à sua frequência semanal e quantitativo de horas mínimo para o estudo. Sabe-se que a prioridade para o ensino na educação básica, no que concerne à quantidade de horas a se estudar é, em primeiro lugar, para as disciplinas de língua materna e matemática, em segundo lugar, as ciências da natureza, as ciências humanas e outras linguagens ocupam posições periféricas nessa distribuição de horas de estudo. Desse modo, entre 50% e 60% das horas de estudo anuais são reservados a português e matemática, por exemplo. Restam entre 50% a 40%. Todas as outras disciplinas acabam distribuindo essa porcentagem que é pulverizada de forma que o ensino religioso acaba por ocupar apenas 5%, em média, do tempo útil, para escolas que funcionam em tempo regular e oferecem, no mínimo, 800 horas de aula por ano.

Resume-se a uma aula de ensino religioso por semana, que pode ser distribuída em qualquer dia da semana. Isso acarreta perdas quando há feriados e recessos em dias de semana em que as aulas estão distribuídas, e mesmo que se tente garantir o mínimo de 40 horas anuais por disciplina, o benefício da possibilidade de o calendário oferecer mais que 40 horas pode se perder, caso haja interrupções dessa natureza, o que pode acarretar a necessidade de reposições em horários alternativos.

A dificuldade maior em se ter apenas uma aula por semana em cada turma não é exatamente cumprir a carga horária esperada, mas disponibilizar um mínimo de aulas para que o docente possa assumir a cadeira da disciplina. Para compor uma carga de 40 horas por semana, um professor que precisar dar mais de vinte aulas pode ter dificuldade de achar mais de vinte turmas disponíveis. Isso fica mais complicado em lugares onde há menos unidades escolares, promovendo uma possível divisão da carga horária do professor em várias unidades escolares, quando não é possível que ele ministre outras disciplinas para que se componha a sua carga horária, o que é mais fácil em escolas de período integral, em que o professor trabalha oito horas por dia, independente de quantas aulas tenha que dar em cada turma.

Dessa forma, muitas turmas também acarretam muito trabalho burocrático envolvendo avaliações, registro das aulas em diário, informação de resultados, por exemplo. Quanto menor seja a carga horária de uma

disciplina, mais turmas um professor precisa assumir para ter um salário compensatório, uma vez que, em muitos sistemas, professores trabalham por hora aula dada, em patamares de carga horária em que uma única aula por semana a mais ou a menos pode modificar substancialmente a quantidade de proventos mensais. Nesse caso, as aulas de ensino religioso são pouco desejadas, pois acarretam muito trabalho. Muitas vezes podem significar a divisão em várias unidades de ensino, o que produz problemas internos, pois se entende que o professor que se dedica exclusivamente a uma escola desenvolve melhor trabalho e está mais disponível a atender reuniões, pais de alunos, desenvolver projetos de ensino e extensão e tende a trabalhar com mais qualidade e menos pressão.

Muitas vezes, a solução nas redes de ensino é lotar professores que não têm carga horária completa com as aulas de ensino religioso, mesmo que ele não tenha formação. A exigência mínima para a docência é licenciatura, embora se autorize estudantes de licenciaturas a serem contratados temporariamente em vários sistemas de ensino. Nesse caso, qualquer professor contratado, efetiva ou temporariamente assume essas aulas quando não há mais turmas para que ele atue em sua área de formação. Nesse contexto, é comum que professores das áreas de ciências humanas e linguagens (história, geografia, filosofia, sociologia, língua portuguesa ou estrangeira moderna) lecionem ensino religioso, por meio de um pedido de autorização feito às instâncias superiores de redes de ensino, que geralmente não questionam essas lotações, não indicam professores habilitados e não publicam nos editais de concurso público as vagas reais para professores de ensino religioso, quando saem os certames

De um modo geral, o campo para o ensino dessa disciplina é problemático, não se apresenta como prioridade na organização escolar por causa de dois motivos. O primeiro deles é a oferta de poucas aulas por semana, o que não atrai profissionais do magistério por motivos já discutidos: carga horária, salário, local de trabalho, número de unidades escolares, distância entre essas unidades, e uma série de fatores “práticos”. Quanto ao fato de se trabalhar conteúdo específico, embora não haja um parâmetro curricular nacional, a rede pública estadual de ensino de Goiás adota um currículo referência:

O Currículo Referência do Componente Curricular Ensino Religioso tem por base os eixos, conteúdos e expectativas de aprendizagem apresentados na Matriz Curricular, Caderno 5 do Estado de Goiás. É importante ressaltar que conforme a Resolução 285 de 2005 do Conselho Estadual de Educação, o Ensino Religioso está normatizado para ser trabalhado de forma transversal do 1º ao 5º ano e como disciplina nas demais etapas da Educação Básica.

Portanto, o Currículo Referência de Ensino Religioso, tem por objetivo em sua prática pedagógica contribuir para o conhecimento da diversidade cultural religiosa (o fenômeno religioso), a fim de desenvolver atitudes de tolerância e respeito na convivência com o diferente, uma das exigências no exercício da cidadania (GOIÁS, 2012, p. 310).

O citado “Caderno 5” que contém as matrizes curriculares e as suas justificativas e objetivos apresenta a disciplina:

A educação em geral, fundada em conhecimentos científicos e em valores, assume a dimensão religiosa como um elemento comum às demais áreas que fazem parte dos currículos como um dado histórico-cultural fundamental para as finalidades éticas inerentes à ação educacional. O E.R. tem uma clara intencionalidade educativa, destacando a importância do seu conhecimento para a vida ética e social dos educandos. Trata-se, pois, de uma visão transreligiosa que supera a confessionalidade e, portanto, pode sintonizar-se com a visão epistemológica atual que, entre outras coisas, busca superar a fragmentação do conhecimento pelas diversas ciências em suas especializações e alcançar horizontes de uma visão mais ampla do ser humano (GOIÁS, 2009, p. 130-131).

Os objetivos da disciplina foram retirados dos anais do FONAPER (GOIÁS, 2009, p. 131):

- Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado;
- analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
- refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;

- possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.

O documento do FONAPER (1998; 2000) é definitivo para a organização da disciplina na matriz curricular e no currículo referência (esse segundo documento alimenta os sistemas eletrônicos que os professores utilizam para planejar suas aulas). Para isso, a disciplina é dividida em eixos temáticos, que por sua vez se dividem em unidades menores de conteúdo, que se ramificam em outras unidades. Os eixos temáticos são: Culturas e Tradições Religiosas, Textos Sagrados, Teologias, Ritos e Ethos. A exemplo, Culturas e Tradições Religiosas se divide em filosofia da tradição religiosa, história e tradição religiosa, sociologia e tradição religiosa, psicologia e tradição religiosa. Já na filosofia da tradição religiosa, busca-se compreender a ideia do Transcendente na visão tradicional e atual (GOIÁS, 2009). Essas ramificações possibilitam criar planos de aula que possam mostrar o campo do ensino religioso como interdisciplinar às ciências humanas e fora do campo confessional.

A respeito dessa discussão, as ideias de Costa (2015) são uma novidade interessante nesse campo. Apesar de não discordar frontalmente das propostas do FONAPER (1998; 2000), ele as critica por considerá-las relacionadas de alguma forma à confessionalidade no ensino religioso. Os eixos temáticos, portanto, teriam alguma relação com as religiões, principalmente as dominantes, por abordar as suas tradições, teologias, textos sagrados e ritos. Para o autor, a confessionalidade está presente, inclusive, no nome da disciplina “ensino religioso”, que sempre fará alusão às religiões que estão na esfera social dos alunos e não é improvável que esse ensino possa privilegiá-las. Para isso, é proposta outra nomenclatura: “ciência” ou “estudo das religiões”, o que pode parecer menos comprometido com as religiões e abre perspectivas científicas para a atuação da disciplina. Sua proposta supõe outros eixos temáticos, baseados na forma como a ciência da religião se subdivide: “1) Religiões Comparadas (Ciência da Religião Sistemática); 2) Estudo empírico das religiões (Ciência da Religião empírica); 3) Conflitos e Diálogo inter-religioso (Ciência da Religião Prática)”. Esses eixos se dividem em unidades de conteúdo e por sua vez em outras unidades menores que podem tematizar aulas.

Por exemplo: Religiões comparadas se subdivide em Cultura e Religião, Religião como Expressão Simbólica e Temas Transversais à Religião. Já uma dessas unidades, divide-se em itens de conteúdo menor. Cultura e Religião, por exemplo, pode se dividir em etimologia do termo religião; noções de religioso em várias culturas; religiões como sistemas socioculturais complexos; relação entre cosmovisões e ritos; *continuum* religioso ↔ laico/secular. Cada um desses itens enseja objetivos e metodologias diversas de ensino que devem se pautar pela interdisciplinaridade e pelo ensino não normativo das religiões, ou seja, não se deve hierarquizar as religiões ou se basear em juízos pessoais para julgá-las.

As ideias de Costa (2015) reforçam ainda mais a opinião de que o ensino religioso deva ser ministrado por professores da área da ciência da religião, pois somente com formação adequada, experiência na pesquisa e ensino desses conteúdos, um professor pode realmente ensiná-los de modo adequado.

Mesmo o currículo proposto pelo FONAPER (2000), adotado pelo Estado de Goiás como matriz para o ensino religioso, demanda um professor com formação na área da ciência da religião, para que a abordagem das teologias, ritos, valores e *ethos* não seja tendenciosa, influenciada pela confissão religiosa do professor ou mesmo pela tendência dos valores religiosos da maioria, imposta culturalmente.

Sob a perspectiva de que professores mestres e doutores em ciência da religião, muitas vezes por motivos práticos, inclusive por motivos financeiros, não busariam sempre atuar como professores da rede pública, espera-se que habilitados a façam. Até porque para um mestre ou doutor atuar em sala de aula em nível básico demandaria formação docente mínima em alguma licenciatura, ou mesmo na licenciatura em ciência da religião. Ser especialista, mestre ou doutor não habilita para o magistério básico, nem mesmo permite a inscrição num concurso público para se concorrer a vagas, caso venham a existir. O domínio do conteúdo até agora apresentado, embora possam se admitir exceções, não faz parte do perfil de professores de história, geografia, português ou matemática, a formação específica é uma necessidade para que o ensino religioso realmente possa ser ofertado de maneira correta.

Considerações finais

De acordo com a realidade exposta, a despeito de toda a discussão a respeito de como deve ser o ensino religioso, como se deve chamar e o que deve ser ensinado nessa disciplina, ainda há uma série de problemas na hora de se colocar em prática a determinação de ofertá-lo de maneira facultativa. Em primeiro lugar, o acordo entre o Brasil e a Sé Romana reabrem a discussão com relação à confessionalidade. Se, na prática, ela nunca deixou de existir, agora ela passa a ter uma base legal, ao afirmar que o ensino religioso católico ou de outras confissões pode existir, reafirmando o poderio das religiões institucionalizadas sobre esse tipo de ensino. Em segundo lugar, é necessário se saber se religiosos podem exercer a docência em nível básico, e caso possam, em que escolas atuarão, se serão convidados por escolas ou se exercerão o ensino religioso nas escolas particulares ligadas às suas confissões religiosas. Em terceiro lugar, é necessário se explicar por que parâmetros se deve entender que o ensino confessional seja melhor ou mais eficiente para a formação humana, uma vez que as próprias confissões religiosas organizam esforços de catequizar e doutrinar seus fiéis de modo eficiente. O esforço de se adentrar escolas para conquistar um rebanho pode ser desnecessário ou até inútil, até certo ponto, improvável. Nesse ínterim, uma proposta de ensino científico que aborde o fenômeno religioso, a cultura religiosa e sua expressão simbólica é muito mais vantajosa para a formação humana, uma vez que as disciplinas das ciências humanas não podem se ocupar disso de maneira completa. A insistência do catolicismo em manter a confessionalidade talvez repouse no temor ao modelo científico da ciência da religião que não apoia a sua presença como religião majoritária, ou não promova seus valores.

Por outro lado, o modo como a disciplina é ofertada nas escolas públicas não favorece a atuação de professores da área, na verdade, nem abre vagas para que eles possam se inserir nos meios públicos por concurso. A insistência nas redes de se ofertar poucas aulas e mantê-las “facultativas” cria outros problemas. Em primeiro lugar, estuda-se pouco a religião, seus assuntos podem ficar inconclusos, os alunos podem ter dificuldade de desenvolver trabalhos de pesquisa, a longo prazo ou mesmo estudar de modo eficiente, pois o número de aulas por semana é pequeno, na

verdade, apenas uma. Em segundo lugar, mesmo que a justificativa para se colocar professores nessas vagas seja a afinidade com o assunto, isso pode identificar mais uma tendência confessional do que exatamente acadêmica. Em outras palavras, dentre os professores que não têm formação para a atuação, escolhe-se alguém que tenha “perfil” para atuar com ensino religioso. Esse perfil é confessional.

O campo de atuação do profissional da ciência da religião aberto no magistério básico é sistematicamente invisibilizado por uma série de esforços de manter o ensino religioso como confessional, como vaga de trabalho que cartas marcadas ocuparão, como domínio de um gestor ou influenciador que acha que valores religiosos devem superar o conhecimento científico a respeito das religiões. Isso mostra que em escolas religiosas ou não, a laicidade nem sempre rege as relações de ensino. Por sua vez, o currículo proposto pelo FONAPER (1998) pode abrir margem para a confessionalidade, por sua postura transconfessional, que deveria ser anticonfessional, na verdade, e não o é. Tudo indica que as orientações pedagógicas desse fórum tentam agradar a todas as confissões religiosas e não as superar e propor um debate de conteúdos para além daquilo que as religiões querem ensinar. Na esteira de termos não definidos de maneira clara como: liberdade religiosa, ecumenismo, confessionalidade, transconfessionalidade, consensos entre igrejas e grupos religiosos a respeito do ensino religioso acabaram por definir essa disciplina, evidentemente excluindo a ciência da religião, como um saber autorizado a fazê-lo. Isso mostra a problemática do decreto presidencial de 2010, reafirmando o ensino confessional, fechando portas, aumentando a necessidade de se manter o caráter facultativo da disciplina.

Uma vez que se pudesse banir o ensino confessional, sob qualquer perspectiva, o campo dos estudos religiosos poderia melhor se definir. A princípio, poderia se abolir seu estudo facultativo e torná-lo obrigatório, com base na sua relevância para a formação humana, para a compreensão do tempo em que se vive, e na sua relevância cultural. Por outro lado, esses estudos podem demandar uma carga horária maior ou mesmo uma organização especial de atividades que pudessem ter uma relevância maior, como projetos de pesquisa, apoio das licenciaturas, livros didáticos apropriados, grupos de estudo, por exemplo.

A docência em ensino religioso mais organizada fomentaria mais cursos de graduação em ciência da religião, o que poderia promover relações interessantes entre escolas e instituições de ensino superior, para colaborações, estágios e pesquisas. A “desconfessionalização” do ensino religioso, a “desinvisibilização” das suas vagas de trabalho e a valorização do professor habilitado na carreira do magistério somadas a uma proposta científica de ensino, com professores formados em ciência da religião atuando, formam a configuração ideal para a existência dessa disciplina no currículo escolar. Por enquanto, o seu caráter facultativo só diminui a sua oferta. Há escolas que só oferecem no Fundamental, outras no Médio, mas não em todas as séries.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. São Paulo: Atlas, 1989.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008.

COSTA, M. O. da. Diretrizes curriculares nacionais do Ensino Religioso: uma proposta fundamentada na Ciência da Religião. **Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, ano 17, n. 23, p. 51-59, ago./dez. 2015.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Caderno Temático 1**. Referencial Curricular para a proposta pedagógica da escola, 2000.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 1998.

JUNQUEIRA, S. R. A.; GILZ, C. [et al.]. Formação do professor de Ensino Religioso: uma realidade desafiadora no Brasil. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação da PUC-PR, 6., 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2006.

RUEDELL, P. **Educação Religiosa**: fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich. São Paulo: Paulinas, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

CIÊNCIAS DA RELIGIÃO. **Apresentação do curso de licenciatura em Ciência da Religião da Universidade de Blumenau**. Disponível em: <<http://www.furb.br/web/1771/cursos/graduacao/cursos/ciencias-da-religiao/apresentacao>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **STF adia julgamento sobre ensino religioso com 3 a 2 contra crença única...** Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/08/31/stf-adia-julgamento-sobre-ensino-religioso-com-3-a-2-contra-crenca-unica.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 8 set. 2017.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luís Fabiano de Aguiar Silva

Raimundo Lenilde de Araújo

Introdução

O professor de Geografia que trabalha com jovens e adultos, via de regra, não teve em sua formação inicial disciplinas específicas que abordem a Educação de Jovens e Adultos – EJA e a rede estadual de ensino maranhense não tem se direcionado para a promoção de formação continuada de professores e professoras.

Assim, buscam-se respostas para alguns questionamentos, a saber: onde e como estes docentes têm buscado subsídios para a efetivação de suas práticas pedagógicas, no que tange ao ensino de Geografia na EJA? Que representação social esse profissional da educação tem em relação a essa modalidade de ensino? Como essa representação influencia na ação dos professores e professoras de Geografia? E quais as fontes dessa representação social?

Atuar como professor dessa modalidade é uma das funções que o professor habilitado pode exercer. Trata-se de um trabalho diferente do realizado no ensino regular, basicamente, por se tratar de um público constituído por pessoas jovens e adultas que geralmente têm vivências marcadas pelo sofrimento, como afirma Arroyo (2006, p. 12): “[...] com rosto, com história, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia”, que nunca frequentaram a escola ou que não completaram a escolarização básica.

Portanto, buscar a representação de educação de jovens e adultos por professores e professoras de Geografia pode subsidiar o debate sobre sua formação e sobre o currículo de Geografia, porque esses sujeitos não foram formados especificamente para atuar nessa modalidade de ensino, contudo o mercado de trabalho os absorve.

Desta forma, o presente estudo, desenvolvido nos anos de 2015 e 2016, tem como objetivo identificar o conteúdo e a estrutura da representação social de educação de jovens e adultos construída por professores e professoras de Geografia do ensino fundamental e médio, que atuam na rede pública estadual de ensino em São Luís/MA.

Neste estudo optamos pela junção de duas abordagens metodológicas com base em Silva (2003), que possuem caráter complementar e integrador. A pesquisa qualitativa, para coletar e analisar os dados que não seriam essencialmente quantificáveis. E a pesquisa quantitativa, a ser utilizada para trabalhar os dados possíveis de quantificação, como a caracterização socioeconômica dos professores.

Para dar suporte a esse estudo, nos apoiamos na Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici e em uma de suas teorias complementares, a Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Jean-Claude Abric.

Na pesquisa de campo, as ferramentas escolhidas para coleta dos dados e tratamento das informações produzidas foram: o Teste de Associação Livre de Palavras – TALP e o questionário semiestruturado, baseado em Silva (2007), aplicados a 51 professores e professoras de Geografia de 35 escolas da rede estadual de ensino, distribuídas na cidade de São Luís, que trabalham na educação de jovens e adultos no ensino fundamental maior e no ensino médio.

Por fim, para a tabulação dos dados coletados através da TALP, foi utilizado o software de tratamento das Evocações Livres – EVOC, em sua versão 2000, criado por Pierre Vergés e seus colaboradores, seguido da categorização para facilitar a interpretação e exame das representações de educação de jovens e adultos pelos professores e professoras, apoiadas em Bardin (2010).

Contextualizando a Educação de Jovens e Adultos

A necessidade de fortalecer a autoestima e a construção da identidade dos sujeitos são práticas que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo de sua história, tem enfatizado. É para uma parcela significativa da

população que teve na educação regular experiências frustradas, com contínuas evasões e reprovações, que o processo de escolarização de jovens e adultos representa uma grande contribuição para o resgate da dignidade e a construção da cidadania crítica e participativa.

A EJA é uma modalidade da educação básica que possui características específicas, destinada a todos os sujeitos, que são frutos do fracasso escolar, pois tiveram acesso a uma educação regular de má qualidade e sofreram com a repetência escolar até chegar à idade mínima para acessá-la.

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas vem sendo destinada a essa parcela da população que não teve acesso à escolarização e, portanto, encontra-se à margem de um saber exigido por uma sociedade letrada, e se constitui em uma ação que objetiva a possibilidade de se oferecer respostas a esse significativo contingente da população que se encontra em um mercado de trabalho cada vez mais exigente, tendo em vista os avanços da ciência e da tecnologia, que impõem novas posturas e saberes como exigência para ingresso no mundo do trabalho (PEREIRA; GOMES, 2002, p. 21).

Refletindo sobre a educação de pessoas jovens e adultas e dos elevados percentuais de analfabetismo, Paiva (1987, p. 16), citado por Fernandes (2002, p. 14), esclarece o sentido de educação de adultos, segundo o seu caráter de suplência e o fator cronológico de seus usuários, conceituando-a como uma “educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar”.

Cury (2000) considera a EJA um débito social não reparado para com as pessoas que não tiveram acesso à educação escolarizada e nem o domínio da escrita e leitura como bens sociais, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas historicamente construídas e organizadas espacialmente.

Aprofundando esta questão, Fuenzalida e Grossi (1990) dizem que a educação de adultos se caracteriza como a forma de educação que visa atender à população que foi excluída dos sistemas formais de ensino e, por extensão, dos bens sociais e econômicos, excluídos não por falta de vontade, todavia por razões diversas que os levaram a abandonar a escola

muito cedo para lutar por sua sobrevivência. Portanto, a educação de adultos tem orientado os seus objetivos para melhorar e transformar as condições de vida dessas pessoas – trabalhadores, aposentados, jovens empregados e em busca do primeiro emprego, jovens e adultos com necessidades especiais – com relação à sua posição na estrutura social.

Contribuindo com esse pensamento, Moura (2003, p. 16-17) afirma que:

A EJA no Brasil vem sendo marcada por várias fisionomias e podemos dizer que tem sido construída por dois tipos de movimentos. O primeiro formado por aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar uma escola na idade apropriada e o segundo constituído por pessoas, grupos, movimentos, órgãos públicos e privados. Esse conjunto de atores mesmo não sendo articulados nas suas concepções e práticas se mobilizam na vontade política, na tentativa de corrigir uma injustiça social, dedicando-se a enfrentar essa demanda formada por milhões de brasileiros que nunca frequentaram a escola, ou dela foram afastadas prematuramente, não por falta de vontade própria, mas por falta de condições sociais que os impediram de realizar esse direito.

Essa realidade registra-se ao longo da história da educação no Brasil, em que a educação de jovens e adultos tem sido orientada em conformidade aos interesses políticos, econômicos e ideológicos, que guiam práticas desenvolvidas através de procedimentos metodológicos que se ligam às tentativas de “sedimentação” ou recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas, fora e dentro da ordem vigente.

A mesma autora define a educação de jovens e adultos como:

Educação escolarizada capaz de oferecer subsídios ao homem para superação de suas dificuldades, fazendo com que se projete enquanto ser humano, com direitos e garantias assegurados ao cidadão, para assumir seu papel social com responsabilidade, resgatando a autoestima e o título de cidadania que a nação lhe deve, fruto de uma dívida social que tem suas raízes nos primórdios da colonização do país (MOURA, 2003, p. 17).

Nesse papel o aluno deixa de ser visto como um sujeito passivo, uma “caixa de ressonância” ou uma “tábula rasa” que assimila tudo transmitido pelo professor e torna-se um sujeito ativo, reflexivo, que se põe diante do objeto, constrói hipóteses, interpreta e interage com ele e, pela acomodação do mesmo, ocorre a sua aprendizagem.

Inserido nesse contexto o professor da EJA assume o papel de orientar o aluno a ler, interpretar, analisar e avaliar com criticidade os conteúdos básicos da educação e, principalmente, as informações e os fatos de sua realidade, nas distintas escalas geográficas. O educador tem de levar em consideração o educando como um ser atuante, portador e produtor de ideias, dotado de alta capacidade empírica, de grande importância para a construção do “alicerce” intelectual (PINTO, 1997).

Nessa perspectiva, para Raths (1977), os profissionais da educação que atuam nessa modalidade de ensino devem ter uma formação sólida, capaz de, a partir da experiência de vida dos alunos, proporcionar novas experiências que promovam mudanças, desde que os mesmos assim as almejem; e despirem-se da responsabilidade, muito difundida no campo educacional, de que cabe aos professores a função de mudar o comportamento de seus alunos.

E, para desconstruir essa noção, o professor precisa criar ocasiões e/ou condições favoráveis que os despertem para viver experiências ricas, que culminem em mudança.

Raths (1977, p. 4), a respeito do trabalho do bom professor e sua responsabilidade profissional, faz a seguinte ponderação:

A prova de bom ensino não consiste apenas na modificação de comportamento da parte dos alunos. Em parte, o bom ensino é reconhecido pela quantidade de experiências que ocorrem na escola. Se os alunos não mudam, isso não significa que não tenha havido experiências valiosas.

É evidente que, se as mudanças não ocorreram, não existiu ensino e muito menos aprendizagem. Contudo, quando os professores promovem aos seus alunos uma história escolar rica em oportunidades para pensar e não simplesmente dizem o que precisam e devem fazer, é muito provável que mudem sua postura frente ao conhecimento. Quando boas oportunidades para pensar são dadas e fazem parte do currículo escolar cotidianamente, começam a germinar novas experiências que modificam o comportamento de alunos e professores. Estes não devem sentir-se frustrados se seus alunos não apresentarem mudanças. Ao contrário, deveriam estar satisfeitos por motivarem seus alunos a assumir uma pos-

tura que os levem a tomar decisões. Conforme Raths (1977), o estudante é responsável pela mudança, enquanto que o professor se torna responsável por proporcionar ricas experiências.

Assim, a relevante contribuição que a teoria moscoviciana pode dispensar à educação de jovens e adultos é aquela própria do seu objetivo, qual seja, dar familiaridade aos saberes construídos no cotidiano dos alunos e alunas e na prática pedagógica de professores dentro do espaço geossocial da escola, a fim de promover mudanças na oferta dessa modalidade de ensino, que exige conhecimento e prática particulares.

A Teoria das Representações Sociais: aplicabilidade nos estudos sobre a educação de jovens e adultos no ensino de Geografia

Sá (1998), delineando sobre o campo de pesquisa em representações sociais, trata sobre a diversidade de temas pesquisados, que a rigor e em sentido amplo são quase coextensivos da própria vida cotidiana, em que é amplamente mobilizado o conhecimento das representações sociais. E o campo educacional constitui uma área temática privilegiada de produção.

Realmente, a educação tem sido um campo em que a noção de representação social tem sido privilegiada. Para Gilly (2001, p. 321), o crescente interesse do estudo das representações sociais na área da educação “consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”.

Deschamps et al. (1982), citado por Gilly (2001, p. 321), notam a teoria das representações sociais como um novo curso para a “explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados”.

Ainda, segundo Gilly (2001, p. 322), a grande teoria, favorece as articulações entre Psicossociologia e Sociologia da Educação.

Esta articulação não diz respeito apenas à compreensão de fenômenos macroscópicos: às relações entre a pertença a um determinado grupo social e às atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel etc. Refere-se também a níveis de análise mais finos, relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção.

Gilly (2001), citado por Silva (2003), atenta para o fato de que as representações sociais são construções que nos equipam de inúmeras possibilidades de estudo do processo educativo enquanto fator predominantemente social. A partir das representações sociais resultam possíveis explicações para os fenômenos macrossociais e microssociais presentes no universo escolarizado.

O sistema escolar sempre padeceu, de forma mais ou menos acentuada, de influências de grupos sociais que ocupam diferentes níveis em relação à instituição escolar, com discursos políticos e administrativos, discursos dos agentes institucionais de diferentes níveis hierárquicos e discursos de usuários. Ainda que algumas dessas marcas não sejam de simples detecção, o campo educacional pode ser tomado como referência para observação de como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais.

Dessa forma, compreende-se por que os sistemas de representações são feitos de contradições. Na realidade, essas contradições se articulam em totalidades coerentes, em torno de esquemas dominantes que conferem às representações sociais níveis funcionais de adaptação, de acordo com os níveis de realidade com os quais se confrontam os sujeitos. Desse modo, as representações sociais garantem a estes últimos a possibilidade de preservar seu próprio equilíbrio e sua própria necessidade de coerência no exercício de suas práticas sociais e em suas relações com o entorno (GILLY, 2001, p. 322).

Assim, o estudo das representações sociais está posto como importante instrumento capaz de revelar a realidade escolar, tanto do ponto de vista dos conteúdos ensinados, quanto dos mecanismos psicossociais, por vezes ocultos, em ação nesse processo.

Nesse sentido, Gilly (2001) aponta o fracasso escolar e as desigualdades sociais face à escola, marcas presentes na educação de jovens e adultos, como temas que melhor revelam os aspectos centrais das representações que sustentam os diferentes discursos a respeito da escola e as suas representações. Nessa mesma linha de pensamento, Alves-Mazzotti (2005, p. 141-142) afirma que:

[...] na medida em que as representações sociais orientam e justificam práticas, estas frequentemente nos ajudam a compreender, e tentar modificar, as práticas docentes que resultam em desigualdades de oportunidades educacionais, as quais estão estritamente relacionadas aos graves problemas de desigualdade social encontrados em nosso país. Nesse sentido, a teoria das representações sociais vem sendo acolhida como caminho promissor, por suas relações com as práticas, por seu papel na formação das identidades.

Portanto, a abordagem das representações sociais pode, assim, subsidiar os estudos e pesquisas sobre temas relacionados à educação de pessoas jovens e adultas, privilegiando a relação entre políticas e o universo simbólico dos sujeitos envolvidos, resultante de um conjunto de significados socialmente compartilhados pelos grupos que organizam suas opiniões e práticas.

Alves-Mazzotti (1994, p. 20-21), esclarece:

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Com base nesse panorama, acredita-se que a nossa proposta de estudo de identificar o conteúdo e a estrutura da representação social de educação de jovens e adultos por professores de Geografia da educação básica coopere para os avanços de diferentes temáticas sobre a EJA no ensino da disciplina, em relação, por exemplo, à construção curricular, às práticas docentes, à formação inicial dos professores, à relação entre os saberes do senso comum trazidos pelos alunos e alunas e os conhecimentos científicos relacionados.

Para Cavalcanti (2010), a representação social é um importante recurso para compreender que concepções, ideias, conceitos e imagens sobre Geografia as crianças e jovens estão formando nos diferentes ambientes

e no âmbito escolar. Além disso, pode indicar caminhos para práticas do ensino dessa ciência.

A Educação Geográfica, bem como a inter-relação com as demais disciplinas escolares, podem auxiliar no desenvolvimento intelectual do aluno jovem e adulto, por possibilitar ao mesmo um entendimento da complexa realidade em que vive, uma vez que esse desenvolvimento será determinado pelo contexto histórico e cultural no qual ele está inserido.

Assim, a relevante contribuição que a teoria moscoviciana pode dispensar à educação de jovens e adultos é aquela própria do seu objetivo – dar familiaridade aos saberes construídos no cotidiano dos alunos e alunas e na prática pedagógica de professores dentro do espaço geossocial da escola, a fim de promover mudanças na oferta dessa modalidade de ensino, que exige conhecimento e prática particulares.

Conteúdo e estrutura da Representação Social de EJA

Nesta pesquisa tomamos por marco teórico o conceito de Representações Sociais, surgido no início dos anos de 1960, dentro da Escola Francesa de Psicologia Social, tendo como gênese o trabalho de Serge Moscovici em sua tese defendida e intitulada *A psicanálise, sua imagem e seu público*, a qual

[...] introduz a Teoria das Representações Sociais, tomando como objeto de pesquisa a apropriação da psicanálise pelo grande público francês dos anos 50, que define esse saber científico inédito, transformando-o numa forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado enquanto saber prático do senso comum (NÓBREGA, 1996, p. 3 apud FERNANDES, 2002, p. 15).

De acordo com Moscovici (2012, p. 27-28), as representações sociais são:

[...] uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos. [...] Um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação cotidiano de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

O propósito de todas as representações é tornar algo estranho, não familiar, ou a própria não familiaridade em familiar, o que significa dizer que “os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito” (MOSCOVICI, 2009, p. 54).

A familiarização é um processo que leva à elaboração e funcionamento das representações sociais, que ocorrem através de dois mecanismos denominados de ancoragem e objetivação, através do qual o não familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar (MOSCOVICI, 2009).

Jodelet (1984), citado por Sá (1996, p. 46-47), sobre os processos de ancoragem e objetivação, afirma que:

A ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo. [...] A objetivação consiste em uma ‘operação imaginante e estruturante’, pela qual se dá uma forma – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, como que ‘materializando a palavra’.

Esses processos formadores agem para que o indivíduo estabeleça o conhecimento do senso comum a respeito de dado assunto, às margens do saber científico estabelecido, orientando as relações sociais entre os indivíduos, determinando seus comportamentos e suas práticas (ABRIC, 2000).

Assim, tomamos por elo os aportes teóricos da Grande Teoria e, uma de suas teorias complementares, a Teoria do Núcleo Central, também conhecida por abordagem estrutural das representações sociais. Constantemente, esta teoria é abordada através de uma metodologia específica, a TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras), que vem crescendo em preferência entre os pesquisadores, por ser considerada eficiente em revelar aspectos inconscientes e ocultos.

As representações sociais e seus dois elementos, o núcleo central e o sistema periférico, funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem seu papel específico e complementar da outra parte. Em

que os componentes cognitivos do primeiro e suas características de estabilidade, rigidez e consensualidade operam para o significado global da representação e organização do segundo, os quais, por sua vez, de caráter mutável, flexível e individualizado asseguram a interface com as situações e práticas reais da população.

Os dados para o estudo da representação social de educação de jovens e adultos foram coletados por meio da aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e posteriormente processados pelo software EVOC. Por meio do termo indutor “Educação de Jovens e Adultos”, os 51 professores e professoras evocaram um total de 255 palavras, sendo 142 (55,6%) palavras diferentes. O programa destaca as palavras com maior índice de ocorrência e através da Ordem Média de Evocações (OME) indica aquelas palavras com maior importância para os sujeitos.

De acordo com Abric (2000), toda representação social é organizada em torno de um núcleo central ou núcleo estruturante que unifica e dá sentido ao seu conteúdo, e de alguns elementos periféricos que estão em torno do núcleo central, responsáveis pela interface entre a realidade e o sistema central das representações.

No Gráfico abaixo, apresentamos o conteúdo e estrutura da representação social, nos quadrantes construídos com o auxílio do EVOC. Possui quatro quadrantes ou “quatro casas”, dentre os quais: o **superior esquerdo** representa o núcleo central com seus elementos mais frequentes e mais importantes; os da primeira periferia, **quadrante superior direito**, com os elementos periféricos mais importantes; os elementos de contraste estão no **quadrante inferior esquerdo**, com os elementos com baixa frequência, considerados mais importantes pelos sujeitos; e os da segunda periferia, **quadrante inferior direito**, com os elementos menos frequentes e menos importantes (OLIVEIRA, 2005).

Gráfico 01 – Estrutura da representação social de Educação de Jovens e Adultos

Quadrante 1 (elementos do núcleo central) $F \geq 13$ e $OME \leq 3$			Quadrante 2 (elementos intermediários) $F \geq 13$ e $OME \geq 3$		
	F	OME		F	OME
Oportunidade	15	2,667			
Quadrante 3 (elementos intermediários) $F < 13$ e $OME < 3$			Quadrante 4 (elementos intermediários) $F \geq 13$ e $OME \geq 3$		
	F	OME		F	OME
Amor	5	1,400	Compromisso	4	3,250
Aprendizagem	4	1,500	Dedicação	9	3,000
Complicado	3	2,000	Dificuldade	4	3,250
Desafio	9	2,111	Formação	6	3,333
Dinâmica	3	1,667	Futuro	3	4,333
Educação	3	2,000	Juvenilização	3	3,667
Incentivo	3	2,333	Paciência	3	4,333
Necessária	6	2,500	Possível	3	4,000
Resgate	7	2,286	Trabalhadores	5	3,400
Responsabilidade	5	2,800	Transformação	3	3,000
Superação	5	2,600			

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Podemos observar no gráfico que o núcleo central, quadrante 1 da representação social, é composto apenas do elemento **oportunidade**. Este apresenta frequência intermediária superior ou igual a 13 (treze) e ordem média de evocação menor que 3,0 (três). Quanto ao quadrante 2, podemos observar que este se apresenta vazio, possivelmente por não ser a educação de pessoas jovens e adultas um tema relevante a ser discutido. Não é objeto de discussão entre os próprios sujeitos, ou seja, nenhum fato tem provocado a circulação de informações recentes acerca da educação de pessoas jovens e adultas.

O quadrante 3 apresenta os elementos de contraste, que apresentam frequência menor que 13 (treze) e ordem média de evocações menor que 3,0 (três). A saber: amor, aprendizagem, complicado, desafio, dinâmica, educação, incentivo, necessária, resgate, responsabilidade e superação. Já os elementos do quadrante 4, com frequência menor que 13 (treze) e ordem média de evocações maior ou igual a 3,0 (três) são: compromisso, dedicação, dificuldade, formação, futuro, juvenilização, paciência, possível, trabalhadores e transformação.

Esses elementos exprimem sentido ao objeto representado. Esse significado será caracterizado a seguir, pois segundo Abric (2001, p. 156):

A representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

Passamos agora a analisar este atributo que compõe o núcleo central da representação, mediante a aproximação semântica das justificativas dos sujeitos. Assim, as justificativas foram agrupadas em duas categorias, formação e mercado de trabalho e conclusão de estudos. Sobre a categoria formação e mercado de trabalho, os sujeitos fizeram os seguintes relatos.

“**Oportunidade** de concluir os estudos e vislumbrar um emprego na vida, bem como cursar um curso superior. **Oportunidade** de mudança de uma vida melhor, de mudanças” (Altamira do Maranhão, 43 anos).

“O aluno, através do EJA, tem a **oportunidade** de ver novas possibilidades para o seu mundo do trabalho” (Paulo Ramos, 60 anos).

“**Oportunidade** através da educação de jovens e adultos, o país e os alunos têm a oportunidade de recuperar o quadro educacional de baixo nível de escolaridade e capacitar pessoas para o mercado de trabalho” (João Lisboa, 60 anos).

“**Oportunidade** na vida, principalmente nos dias atuais, estão cada vez mais difíceis; é de suma importância ao resgate desses jovens, que, por inúmeros motivos, tiveram que abandonar seus estudos e, com esse programa, as portas se abrem” (Pinheiro, 43 anos).

“Uma maneira de se inserir na sociedade e no mercado de trabalho” (Riachão, 52 anos).

“Essa modalidade de ensino visa dar **oportunidade** para jovens, adultos, idosos, deficientes físicos, apenados e outras pessoas que tiveram poucas chances de entrar no ensino público e ter uma possibilidade e uma formação para melhorar como pessoas e entrar no mercado de trabalho” (Porto Franco, 44 anos).

Assim como muitas foram as causas que levaram os alunos e alunas da educação de jovens e adultos a se afastarem da escola na sua infância e adolescência, muitas também são as que os(as) fazem retornar. Um retorno que, segundo os professores e professoras, se faz pela oportunidade de formação para ingresso ou permanência no mercado de trabalho.

Para os docentes, a referida modalidade de ensino se apresenta como uma oportunidade destinada a uma fatia da população (jovens, adultos, idosos, deficientes físicos, apenados, etc.) que não teve acesso à escolarização e encontra-se à margem de um saber determinado por uma sociedade cada vez mais exigente, tendo em vista os avanços da ciência, que impõem novos saberes para inserção ou estabilidade no mundo do trabalho, como já detalhado por Paiva (1987), Cury (2000) e Moura (2003) neste texto.

Na última categoria os professores e professoras de Geografia apontaram a EJA como oportunidade apenas de **conclusão de estudos**. Vejamos as suas justificativas.

“Porque oferece ao aluno **oportunidade** de concluir o ensino médio! Adequando conteúdos de acordo horários de trabalho” (Santa Rita, 45 anos).

“Dar **oportunidade** ao aluno de concluir o ensino médio, pois muitos tiveram dificuldades de concluir na idade certa, por diversos motivos. Então, a EJA facilita e motiva o aluno a estudar” (Araguanã, 38 anos).

Segundo as justificativas, os sujeitos identificaram a modalidade como recuperação, reparação do tempo perdido pelo público, que em razão de viverem episódios de dificuldades econômicas, sociais e materiais não puderam estudar na idade apropriada. Desse modo, eles consideram a educação de jovens e adultos como uma modalidade de ensino que promove a oportunidade de conclusão dos estudos e atende às suas especificidades, revelando-se em uma educação de concepção compensatória, uma oportunidade, como vista no núcleo central da representação.

Conforme Arroyo (2005), a educação de pessoas jovens e adultas não existe somente para suprir carências, ela é um direito de indivíduos que trazem trajetórias escolares peculiares e histórias de vida unas. “Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de jovens e adultos” (ARROYO, 2005, p. 28).

As representações sociais, portanto, vão se estruturando nos contextos, nas vivências, nas interações, nas comunicações cotidianas e se revelam nas ações e verbalizações dos sujeitos integrados nesta realidade. Assim, podemos concluir que a representação social da “educação de jovens e adultos” por professores e professoras de Geografia da educação básica é caracterizada por elementos da prática docente e do senso comum.

Uma prática desenvolvida dialeticamente com as condições da realidade, com suas próprias representações e as condições do seu exercício, que produz ações e conhecimentos, as quais só podem ser apreendidas como práticas construídas socialmente na relação escolar, nas experiências e vivências desses profissionais.

A escassez de instituições de ensino superior que contemplam, no currículo dos cursos de licenciaturas, propostas pedagógicas para a EJA revela que a real necessidade de qualificação de docentes para atender às especificidades dos alunos dessa modalidade de ensino, logo a formação dos professores e professoras, e dentre estes os de Geografia, ainda se configura particularmente no exercício da atividade docente.

Segundo Laffin (2006), a condição mínima para exercício da atividade docente é a exigência de formação inicial, mas também de formação em exercício, especialmente no caso da EJA, até mesmo pelo lugar que a legislação ainda lhe relega. Configura-se, também, pelas e nas experiências práticas, confrontadas com os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social.

Para Quintão (2011), sem um embasamento teórico na formação inicial do professor, bem como a carência de recursos didáticos com base em um currículo apropriado, o resultado resume-se na transposição de práticas tradicionais oriundas do ensino regular. Sabe-se que a formação

inicial sólida deve contemplar alguns aspectos, dentre os quais domínio de conteúdo, estrutura curricular e conhecimentos pedagógicos dos diversos níveis e modalidades, na educação básica (PAULO, 2016).

Assim, sem espaços adequados nas universidades e instituições formadoras, os professores de jovens e adultos não estão preparados para desempenhar seu papel na sala de aula, devido à formação deficitária que receberam, em que o acesso aos conhecimentos necessários ao domínio do componente curricular que lecionam fez-se desvinculado das particularidades desta modalidade de ensino.

A ausência de uma formação teórico-metodológica prévia, necessária à compreensão das especificidades, necessidades e possibilidades da educação de jovens e adultos, levará a uma prática docente construída no processo de trabalho, em um processo de aprendizagem “por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão” (TARDIF, 2012, p. 53), construindo paulatinamente uma identidade própria de professor da EJA.

O problema de não haver professores voltados especificamente para a educação de pessoas jovens e adultas, segundo Laffin (2012), não é uma questão de ordem pessoal, e sim estrutural. São escassas as instituições de ensino superior que contemplam no currículo dos cursos de licenciaturas propostas pedagógicas para essa modalidade de ensino. Logo, a formação dos professores, e dentre estes os de Geografia, ainda se configura particularmente pelas e nas experiências no trabalho, confrontadas como os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social, fruto da curiosidade docente (LAFFIN, 2012).

Considerações Finais

Diante do exposto, procuramos identificar o conteúdo e a estrutura da representação social de “Educação de Jovens e Adultos”, construída por professores e professoras de Geografia do ensino fundamental e médio que atuam na referida modalidade na rede pública estadual em São Luís/MA, buscando atingir os objetivos propostos.

Os resultados revelam que a representação social de educação de

jovens e adultos, na visão dos sujeitos, é voltada para uma educação de concepção compensatória, presente no núcleo central da representação pela palavra oportunidade. Manifesta-se como uma chance concreta de “conclusão” dos estudos e posterior acesso ou permanência no mundo do trabalho, em vez de ser reconhecida como direito educativo dos sujeitos jovens e adultos.

Nesse sentido, apontamos para a urgência de transformar a escolarização de jovens e adultos em uma política de Estado, deixando de ser vista como uma política compensatória, reservada a oferecer mais uma oportunidade àqueles que deixaram a escola precocemente.

Equívocos não podem mais fazer parte dessa modalidade de ensino. É uma demanda há muitos anos à mercê das tentativas de acerto, como as apresentadas no texto, da educação compensatória, dos tidos como fracassados socialmente, dos desinteressados, dos repetentes e evadidos, olhar que precisa ser desfeito para que a educação de jovens e adultos possa ser tratada com respeito.

Acreditamos em uma educação de pessoas jovens e adultas capaz de proporcionar condições a esses sujeitos para a superação das adversidades, fazendo com que se projetem enquanto ser social, com direitos e garantias assegurados ao cidadão, para assumir uma postura na sociedade com responsabilidade, resgatando a autoestima e o título de cidadania que a nação lhe deve, fruto de um débito social herdado nos primórdios da colonização do país.

Foi possível também identificar, além das carências materiais e estruturais, a insuficiente formação inicial e continuada revelada pelo professorado, para o bom funcionamento da modalidade de ensino. Esse binômio caracteriza-se pela negligência dos órgãos públicos e privados em estruturar políticas consistentes para implementá-las.

Diante dos dados obtidos, constatamos que a formação de Geografia para a docência na educação de pessoas jovens e adultas mostra muitas lacunas na formação inicial e continuada desses profissionais. Colocamos em evidência esse debate, que precisa ser percorrido em relação à formação docente para essa modalidade, na Geografia e no âmbito das demais licenciaturas.

Nesse sentido, reiteramos que uma educação de pessoas jovens e adultas de qualidade será possível no par de uma formação inicial e continuada sólidas, contextualizadas, visando à inserção de modos próprios de funcionamento da estrutura pedagógica (organização dos saberes, participação dos professores e estudantes, (re)organização da carga horária e revitalização dos espaços escolares), aliada às pesquisas desenvolvidas nas universidades e demais instituições de ensino e pesquisa. Para isso, acreditamos que comunidade escolar, científica e poder público precisam caminhar juntos.

E quanto à Educação Geográfica na escolarização de jovens e adultos, a diferença do ensinar Geografia nessa modalidade não consiste apenas em conteúdo, mas no olhar geográfico sobre os objetivos de estudo. A diferença está no diálogo em sala de aula, visto que alunos e alunas trazem consigo uma bagagem cultural riquíssima que abrilhanta as aulas, em que se constrói conhecimento e não simples repasse.

Tornando-se necessário aliar a vida desses sujeitos aos conteúdos, lidando com as representações da vida dos alunos e alunas, sendo necessário sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares, sem distanciar-se, em excesso, da formalidade teórica da ciência. Assim, o ensino da Geografia na EJA surge, portanto, como uma possibilidade de estimular o pensamento político e atuante dos jovens e adultos, uma vez que as análises geográficas se pautam em analisar e compreender os diversos processos e dinâmicas socioespaciais.

Portanto, diante do nosso objeto representacional, a educação de jovens e adultos, apontamos para a urgente reformulação curricular dos cursos de Licenciatura em Geografia nas universidades brasileiras. Em que incidam a eficácia dos caminhos e traçado de estratégias pedagógicas e metodológicas na formação inicial e continuada dos professores e professoras de Geografia que lecionam na EJA.

Acreditamos que nossa moldura conceitual possa também subsidiar o debate sobre as políticas públicas de educação de jovens e adultos, que de fato promovam a transformação social dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino, e desconstruir o preconceito que incide sobre o ser aluno, ser professor e ser pesquisador na educação de jovens e adultos.

Referências

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. P. S.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB editora, 2000. p. 27-38.

ABRIC, J-C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

ALVES-MAZZOTTI, A. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994.

_____. **Representações Sociais** e Educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. (Ed.). **Representações Sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 141-150.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2010.

CURY, C. R. J. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Processo nº 230001.40/2000-55, Parecer CEB nº 11/2000, aprovado em 10 maio 2000.

FERNANDES, D. G. **Alfabetização de Jovens e Adultos: pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GILLY, M. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, D. **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulip. Rio de Janeiro: Ed. Eduerj, 2001. p. 321-341.

LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência entre professores da escolarização inicial de jovens e adultos**. 2006. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 210-228, jan./abr. 2012.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOURA, M. da G. C. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

OLIVEIRA, A. U. Educação e Ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 135-144.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PAULO, J. R. de. **A formação de professores de Geografia**: contribuições para mudança de concepção de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

PEREIRA, G. de B. P.; GOMES, L. M. F. EJA: uma caminhada... um projeto em construção. **Revista do Programa Alfabetização Solidária**, São Paulo, v. 2, n. 2, jan./jun. 2002.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

QUINTÃO, A. de F. B. **A geografia na educação de jovens e adultos trabalhadores em Mamanguape**: percurso histórico e práticas atuais. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

RATHS, L. E. **Ensinar a pensar**. Teoria e aplicação. 2. ed. São Paulo: EPU, 1977.

SÁ, C. P. de. **Núcleo das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SILVA, J. S. e. **Representação social de escola noturna**: uma construção psicossocial do espaço escolar. 2003. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2003.

_____. **Habitus docente e representação social do “ensinar Geografia” na Educação Básica de Teresina-Piauí**. 2007. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO RECURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NAS LICENCIATURAS

Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho

Introdução

Vinte anos de prática e reflexão sobre o ensino de literatura desenvolvido no âmbito do curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Balsas – CESBA/UEMA e no Ensino Médio da rede estadual do Maranhão, resultaram em um grande desejo de investigar o modo pelo qual os alunos egressos, agora professores de língua e literatura de escolas públicas e particulares do município e também outros profissionais oriundos de outras instituições de ensino superior desenvolvem o trabalho com a literatura em sua prática cotidiana. Essa curiosidade gerou no ano de 2013 estudos investigativos acerca do ensino da literatura que reuniu professores e estudantes do curso de Letras da própria instituição. Em agosto de 2013 inicia-se, a partir das discussões empreendidas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – que objetivava atender o projeto denominado *O ensino da Literatura no município de Balsas – MA: novos paradigmas*, prorrogando-se até julho de 2015. Tal projeto tinha por objetivos: reconhecer a realidade do ensino de literatura no município; refletir sobre as principais abordagens, estratégias e métodos empregados no ensino de literatura no Ensino Médio no município de Balsas – MA; e iniciar, institucionalmente, investigações sobre o ensino da literatura no Sul do Maranhão.

No entanto, ao mesmo tempo que se delineava o objeto da pesquisa: o ensino da literatura no município de Balsas, notou-se a necessidade da seleção de alunos do curso de Letras, departamento ao qual se vincula tal pesquisa, para colaborarem com a investigação, exercendo, assim, a função de bolsistas de iniciação científica, atuando juntos às escolas, no trabalho de pesquisa de campo, coleta de dados, interpretação dos dados, etc. A escolha foi realizada tendo como critério inicial alunos que demonstraram facilidade com a expressão escrita, que souberam utilizar

a concordância, acentuação e ortografia de forma satisfatória. Partindo desse princípio, optou-se pela escolha de alunos que já tivessem realizado pelo menos a metade do curso de Letras que, na época, correspondia a 2 (dois) anos.

A primeira etapa do estudo consistiu em encontros entre os coordenadores da pesquisa e os alunos bolsistas. Nesses encontros, tratou-se de leitura e discussão do projeto e da indicação das primeiras leituras das referências bibliográficas. Durante um mês, as reuniões foram voltadas para a discussão do tema da pesquisa: ensino da literatura. Selecionaram-se artigos e livros de autores com publicações na área, privilegiando-se publicações atualizadas. Esses encontros tinham por objetivo fundamentar a equipe acerca das pesquisas e publicações mais recentes sobre a temática proposta e oferecer também uma linha de pensamento prévia em relação às práticas do ensino da literatura, principalmente a partir da visão de que o ensino da literatura precisa contemplar prioritariamente o texto literário e o letramento literário, buscando a utilização das inovações tecnológicas como meio de introdução e reafirmação da importância da leitura. Também se procurou obras da área pedagógica, que pudessem fundamentar o pensamento do grupo acerca das filosofias educacionais norteadoras da proposta em curso.

Formação do pensamento crítico na pesquisa acadêmica

Dante, um dos autores lidos, observa que as tecnologias digitais devem estar a serviço do letramento em literatura, atuando como uma inovação pedagógica e um fator de atração do aluno para o texto literário. Segundo ele,

é reafirmada a responsabilidade da escola em promover diferentes letramentos utilizando variados objetos de leitura, o que possibilitaria o desenvolvimento de capacidades específicas. Essa responsabilidade abrange necessariamente o letramento literário que, por estar sendo negligenciado ou descaracterizado, demanda inovações pedagógicas urgentes (DANTE, 2006, p. 08).

A discussão empreendida a partir do artigo de Dante versou a respeito de como e quais recursos tecnológicos poderiam ser utilizados a favor

do letramento literário e quais desses recursos deveriam ser utilizados no espaço da escola e quais poderiam ser indicados para posterior utilização pelo aluno em casa, por exemplo, ou em outros espaços de convívio.

Discutiu-se também a obra de Rildo Cosson, *Círculos de leitura e letramento* (2014), a fim de estabelecer novos caminhos na abordagem da leitura. Esse autor afirma que a literatura não está desaparecendo e nem se deslocando, mas que está se configurando na atualidade por novos meios. Cosson observa que, se a literatura for entendida como *palavra qua palavra*, ou seja, no sentido mais amplo, esta pode acontecer por meio de diferentes registros, novas formas ou veículos de transmissão como, por exemplo, a canção popular, o filme, as histórias em quadrinhos, a literatura eletrônica, séries televisivas, das telenovelas, dos jogos eletrônicos, das propagandas, etc.

Na obra *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*, Regina Zilberman e Ezequiel Silva (1990) consideram que o contato com a literatura proporciona prazer ao leitor na medida em que o ajuda na compreensão de si mesmo e do espaço social em que se insere. De acordo com os autores,

por causa do seu contato prévio com textos literários, o estudante descobre-se leitor, faceta que não lhe parece nova, porque anterior às aulas de literatura, mas que pode lhe dar prazer, porque capaz de ajudá-lo a vivenciar e entender características de sua personalidade ou inserção na sociedade e na história. Provavelmente cooperará para ele se dar conta do mundo a seu redor (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 49).

Assim, a discussão em torno da obra de Zilberman e Silva ofereceu ao grupo a oportunidade de refletir sobre a importância que a literatura pode ter na vida do estudante enquanto veículo de conhecimentos culturais e humanos. O contato com o pensamento, com as ideologias e com os sentimentos presentes pode abrir um espaço rico em experiências para o educando.

Selecionou-se também para o grupo de discussões a obra de Curi, *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação* (2008). Essa obra discute a realização da cultura como um ato de decodificação que está diretamente relacionado ao repertório pessoal do leitor e lembra as diferentes

compreensões que uma mesma leitura pode ter, de acordo com a maturidade intelectual e o repertório literário e linguístico do leitor. A leitura atua como uma troca indireta de conhecimento que se estabelece por meio da relação entre autor e leitor. De acordo com Curi,

a leitura é a operação de recepção do leitor. E é sabido que o leitor lê baseado em seu repertório cultural, em sua experiência textual e capacidade linguística. De tal modo, cada leitura é uma leitura, mesmo que as diferenças entre elas sejam mínimas e sem grandes consequências para compreensão do texto em termos práticos (CURI, 2008, p. 43).

Outro autor discutido durante os encontros com a equipe foi Rodolfo Ilari, em *Introdução à semântica – brincando com a gramática*. Este autor chama a atenção para a importância que o estudo da significação textual deve ter no planejamento de estratégias de leitura. Ilari adverte sobre a importância em relação às questões da significação e lamenta que muitos professores prefiram destacar em suas aulas questões referentes à gramática em detrimento do trabalho de leitura e interpretação do texto literário. Rodolfo Ilari afirma que,

uma das características que empobrecem o ensino médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação.[...] Esse descompasso é problemático quando se pensa na importância que as questões de significação têm, desde sempre, para a vida de todos os dias e no peso que lhe atribuem hoje, com razão em alguns instrumentos de avaliação importantes, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio, os vestibulares que exigem interpretação de textos e o Exame Nacional de Cursos (ILARI, 2010, p. 11).

Seguindo ainda o tema do estudo do texto literário, recorreu-se ao professor Antonio Cândido, em *Literatura e Sociedade* (2006) que destaca a importância da análise literária ou estudo do texto literário para o desenvolvimento intelectual do leitor. Segundo o crítico, a literatura, ao se constituir por meio de informações históricas, sociais, filosóficas, psicológicas, humanas e estéticas, obriga o leitor no estabelecimento de relações entre esses aspectos a fim de obter uma compreensão mais profunda do texto. Assim, essa atividade proporcionada pela leitura de textos literários pode estimular o desenvolvimento intelectual e emocional do leitor. Segundo Antonio Cândido (2006), “a análise crítica, de fato, pretende ir mais fundo,

sendo basicamente a procura dos elementos responsáveis pelo aspecto e o significado da obra, unificados para formar um todo indissolúvel”. O crítico aponta a importância da análise crítica das obras literárias que consistiria na busca pelos elementos característicos da obra, pois, de acordo com a visão do autor, a compreensão do texto literário só é possível através do estudo profundo e do reconhecimento de informações históricas, sociais, psicológicas e estéticas contidas no enredo e esse tipo de estudo pode favorecer o desenvolvimento intelectual do leitor, assim a literatura é um instrumento que auxilia o homem na sua vida em sociedade e a leitura e estudo do texto literário deve ser estimulada em todas as fases do desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, também esteve presente como material de estudo e fundamentou inúmeras discussões da equipe. O Artigo 22 assinala que a finalidade da Educação Básica é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e oferecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Tal objetivo levou a equipe a perceber a leitura e estudo do texto literário como um recurso de enorme importância para que o educando, aluno do Ensino Médio, possa interagir com os diferentes espaços sociais nos quais convive. As experiências vividas pelos personagens podem ser fonte de conhecimento e reflexão também para os leitores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) indicam que o processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa deve basear-se em estudos discursivos de construção do pensamento. Percebeu-se, durante as discussões, que tal proposta demanda inovações nas práticas de ensino adotadas pelos professores da disciplina e uma vez que o estudo da Literatura se situa no âmbito da área de conhecimento denominada *Linguagem, Código e suas tecnologias*, que prioriza, ainda, o conhecimento da Língua Portuguesa, da Língua Estrangeira, da Informática e das outras modalidades artísticas. Desse modo, constatou-se que a relação entre leitura e análise literária pode ser modernizada a partir da introdução das tecnologias digitais que atuariam como recursos de atualização do texto literário sem, no entanto, perder as propriedades lúdicas e imaginativas próprias desse meio semiótico.

A equipe observa que, embora as leis que regem a educação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) proponham caminhos para que o aluno interaja de modo a desenvolver satisfatoriamente suas capacidades linguísticas, grande parte dos alunos brasileiros conclui o Ensino Médio sem alcançar o desenvolvimento desejado em sua capacidade de interpretar e produzir texto. Um fato importante que pode exemplificar tal afirmativa é o Exame do Ensino Médio (ENEM) 2014, cujos resultados indicam que mais de 500.000 (quinhentos mil) estudantes brasileiros tiveram suas redações avaliadas com a nota zero, de acordo com dados do Ministério da Educação (MEC). Assim, a grande finalidade a ser alcançada no estudo da Língua materna, é tornar o aluno mais seguro ao utilizar-se da língua, incluindo a preparação para o trabalho e para a educação superior.

Ao compor a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, a Literatura se constitui como uma disciplina com grande potencial para estimular a formação de leitores e desenvolver a capacidade cognitiva, a imaginação e a reflexão sobre a língua materna. Nesse sentido, torna-se fundamental o conhecimento acerca de como o ensino da disciplina Literatura está sendo realizado e os resultados desse processo na formação do aluno. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2000),

Os conteúdos tradicionais do ensino da língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocadas para segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área da leitura (PCNs, 2000, p. 18).

A equipe observou, nesse fragmento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mudanças significativas em relação à importância dada aos conteúdos do ensino da língua que, tradicionalmente, recaíam sobre as nomenclaturas gramaticais e, no âmbito da literatura, os conteúdos históricos. Constatou-se, assim, que o estudo de nomenclaturas e história esquematizadas não podem ser as preocupações principais em detrimento do estudo da significação do texto, que está intrinsecamente relacionado à prática da leitura. A literatura é apontada como uma disciplina importante para o alcance dos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nas discussões empreendidas, concluiu-se que o estudo do texto literário contribui para que o aluno considere a linguagem como conhecimento da cultura brasileira, pois os autores da literatura brasileira transcrevem para as obras literárias elementos representativos de várias regiões brasileiras. Este assunto também foi discutido nos PCNs (2000), como pode ser observado no segmento abaixo:

A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado. Guimarães Rosa procurou no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra: cenários, modos de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasilidade, indo às raízes, devastando imagens preconceituosas, legitimou acordos e condutas sociais (PCNs, 2000, p. 20).

A exemplificação da atuação do literário é apresentado nos PCNs por meio do estudo da obra *Grande Sertão: Veredas* (1956), de Guimarães Rosa, cujo autor consegue expressar por meio da linguagem dos personagens e da caracterização do espaço as particularidades de uma cultura rica em valores nacionais. Nesse sentido, constatou-se que a literatura possibilita o contato do leitor com os valores nacionais e universais e a proximidade com realidades diferentes pode significar, dentre outros benefícios sociais, a quebra de preconceitos impostos pela sociedade.

A prática escolar na formação acadêmica

Após a realização dessas leituras e dos diversos encontros realizados para discussão dos textos, chega-se à segunda parte da pesquisa na qual os alunos pesquisadores ou bolsistas PIBIC direcionaram-se às escolas selecionadas, nas quais passaram a “assistir aulas de literatura” com um olhar mais atento e crítico, observando e registrando os recursos, os métodos e a prática utilizada pelos professores no ensino dessa disciplina. Na ocasião, distribuíram-se e analisaram-se questionários direcionados a professores e alunos, que objetivavam coletar dados acerca do número de obras literárias indicadas pelo professor de literatura do Ensino Médio no decorrer do ano letivo; o número de obras efetivamente lidas pelos alunos durante o ano; o tipo de procedimento metodológico adotado em relação a essas obras; o grau de interesse dos alunos pela leitura de obras literárias; o número de obras lidas durante a vida escolar; os tipos

de avaliações realizadas a partir dessas leituras; a existência, condições e utilização da biblioteca escolar; a situação do professor de língua e literatura enquanto leitor; o papel dos pais como incentivadores da leitura, etc.

Assim, o segundo desafio dos bolsistas foi deslocar-se para a escola, pedir autorização ao diretor e professores, mediante declaração feita pela universidade, deslocar-se para a sala de aula em horários já pré-estabelecidos e anotar os apontamentos referentes às ações realizadas pelos professores em sala nas aulas de literatura. Posteriormente, solicitou-se que esses apontamentos fossem transformados em registros escritos das observações realizadas e, por fim, solicitou-se a elaboração de um relatório de aula. Esse material foi utilizado nas discussões realizadas nos encontros semanais que objetivavam fundamentar a equipe na compreensão do processo e dos resultados encontrados.

Conclusões estabelecidas

As conclusões estabelecidas nessa primeira etapa investigativa apontaram para questões como a dificuldade da introdução do texto literário nas aulas de literatura, pois os professores alegavam que o grande número de conteúdos programáticos que precisavam ser desenvolvidos ao longo do curso impedia que estes se dedicassem a leituras ficcionais, por exemplo; falta ou subutilização da biblioteca nos ambientes escolares. Nesse caso, observaram-se escolas com boas bibliotecas, mas que não eram utilizadas pela comunidade escolar em função de não haver um profissional, bibliotecário, que pudessem realizar atividades como empréstimos ou procura do acervo. Além dessa situação, avaliaram-se casos em que o espaço da biblioteca transformou-se em depósito, impedindo que os alunos pudessem frequentá-la. Observaram-se, ainda, escolas em que não havia sala disponível para a biblioteca e que, embora possuíssem muitos livros, estes ficavam encaixotados na secretaria, sem possibilidade de acesso; falta de planejamento em relação às leituras de textos ficcionais.

Nesse caso, percebeu-se que havia, por parte dos professores, um desejo de introduzir o texto literário, mas estes afirmavam não conseguir selecionar o texto e nem planejar uma sequência didática que contemplesse às necessidades do educando em relação aos temas e gêneros

adequados à faixa etária pretendida; priorização dos estudos históricos e bibliográficos em detrimento do texto literário. Esse resultado apontou para uma tradição nos estudos literários brasileiros que priorizam questões teóricas e históricas em detrimento do trabalho com o texto literário.

Sob essa perspectiva, os educadores participantes da pesquisa avaliaram que questões como, características das escolas literárias, indicação do livro que iniciou ou concluiu a vigência de tal escola literária, assim como a biografia dos autores e o contexto histórico em que emergiu tal obra constituiria o que se costumava chamar de estudos literários. Assim, o professor de literatura objetivava apresentar as correntes filosóficas que dominaram ideologicamente um determinado espaço-tempo, os fatos históricos marcantes, os principais vultos históricos da época, a religião e, ainda, os aspectos culturais. Essas questões que tangenciam os estudos literários passaram, desse modo, a constituir todo o *corpus* literário ensinado ao aluno no Ensino Médio. Os resultados apontaram ainda para alunos com desinteresse pela leitura de obras ficcionais.

Constatou-se que o professor de língua e literatura demonstrava desconhecimento em relação ao tema, gênero e metodologias mais adequadas à faixa etária pretendida e que tal desconhecimento poderia permitir a introdução de leituras que se distanciavam do universo dos educandos, gerando um desinteresse em relação às obras sugeridas; professores com dificuldades em equilibrar o tempo de leitura do texto literário com os demais conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo – uma vez que precisavam dividir o número de aulas entre língua portuguesa e literatura. Essa questão relaciona-se à falta de planejamento metodológico para a atividade de leitura. Muitos professores relataram não conseguir traçar uma sequência didática que contemplasse a leitura e estudo do texto ou não encontravam meios para desenvolver a atividade da leitura e ministrar os demais conteúdos; professores com dificuldade em introduzir e motivar a leitura de obras literárias. A ideia da falta de motivação dos alunos é uma repercussão, muitas vezes, da falta de motivação do próprio professor de língua e literatura que alegam não encontrar meios e nem tempo para a realização de suas próprias leituras e, dessa forma, percebe-se um pequeno referencial em relação ao número de livros ou

textos lidos, limitando as possibilidades de indicações; professores sem tempo para a realização de suas próprias leituras. Essa é uma realidade a que são submetidos inúmeros professores e nessa etapa da pesquisa os jovens pesquisadores começam a reconhecer essa problemática.

Os bolsistas concluíram que a baixa remuneração obriga os professores a trabalharem em muitas escolas ao longo do dia e da noite e todas as obrigações da vida profissional impedem que esse professor encontre tempo para a realização de suas próprias leituras literárias. Os acadêmicos envolvidos na pesquisa de campo observaram ainda professores com dificuldades em relação à metodologia e a escolha dos recursos mais adequados para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Nesse caso, os bolsistas perceberam um desconhecimento em relação às metodologias de leitura mais adequadas para a faixa etária em questão, em relação aos recursos didáticos e tecnológicos que podem auxiliar na prática dessa disciplina e aos aspectos interdisciplinares que podem ser explorados. Comentaram também, durante os encontros, ausência de bibliotecas escolares; ausências de funcionários habilitados; a falta de acervo adequado à faixa etária; etc.. Essas e outras questões foram observadas pela primeira vez pelos acadêmicos envolvidos na pesquisa nas escolas públicas de Ensino Médio e que foram apontadas por eles como dificuldades que limitam o trabalho do professor de língua e literatura.

Repercussão da pesquisa

Os resultados dessa primeira etapa da pesquisa foram socializados pelos bolsistas por meio do Pré-SEMIC, que é um encontro prévio, realizado no próprio campus; também nos Seminários de Iniciação Científica – SEMIC 2014 e 2015 promovidos pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; no III e IV Seminários de Cultura, Ciências e Linguagens do CESBA/UEMA, respectivamente 2014 e 2015; e ainda em reuniões realizadas junto aos gestores das instituições pesquisadas, tornando-se também a monografia de conclusão de um dos bolsistas envolvidos: Antonia Aparecida Pereira Borges: *Literatura e ensino: uma análise do trabalho com a literatura no município de Balsas-MA – PIBIC/FAPEMA*.

A metodologia da pesquisa consistia em coletar dados nas escolas do

Ensino Médio e levar esses dados para a universidade a fim de proceder às discussões durante as reuniões semanais nas quais a bolsista relatava os progressos e dificuldades encontrados na realização da pesquisa, como por exemplo, a desconfiança de alguns professores em serem observados enquanto ministram suas aulas, o desconforto dos diretores das escolas ao serem entrevistados, etc.. Percebeu-se, ao longo dos encontros e ao longo das discussões realizadas, o amadurecimento intelectual dos bolsistas envolvidos na pesquisa. Inicialmente tímidos, aos poucos começam a demonstrar mais segurança em relação aos teóricos que fundamentam a pesquisa e em relação aos próprios dados coletados. Observam-se também, avanços significativos em relação à produção escrita dos bolsistas, inicialmente demonstrando muitas dificuldades na realização de resenhas e paráfrases das obras consultadas e, principalmente, no estabelecimento de relação entre as ideias propostas e pesquisa desenvolvida. Percebeu-se ainda a existência de dificuldades dos bolsistas em seguir um cronograma de leituras diárias e o registro dessas leituras. Inicialmente, os bolsistas declaravam ter lido, mas indicavam a impossibilidade de registrar essas informações.

O sucesso da pesquisa motivou a criação em 2016 de mais um grupo de pesquisa do CESBA/UEMA denominado *Núcleo de Investigação da Narrativa – NINA*, cuja linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de língua e literaturas* absorveu a produção científica produzida nessa primeira etapa. Tal linha de pesquisa objetiva refletir sobre o ensino de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa no contexto atual e propor intervenções metodológicas que pudessem contribuir positivamente para a melhoria do ensino-aprendizagem e para o estímulo à leitura. A relação de pesquisadores que integraram esse grupo de pesquisa compõe-se de professores da área de língua portuguesa, literatura brasileira e portuguesa, filosofia, pedagogos e profissionais da área de educação com larga experiência em ensino.

Meta-pesquisa: a formação pedagógica por meio da iniciação científica

Essa primeira etapa da pesquisa nos revelou muito acerca do panorama do processo de ensino-aprendizagem da literatura em nosso município,

realidade que não se diferencia da encontrada em todo o país. No entanto, percebeu-se, ao longo da pesquisa, dados que chamaram a atenção dos professores do grupo: o amadurecimento intelectual e emocional dos acadêmicos envolvidos na pesquisa. Assim, percebeu-se que os jovens pesquisadores perderam o medo da leitura e a cada nova leitura proposta demonstravam-se mais dispostos a debater o assunto e relacionar suas próprias experiências de vida. O grupo da coordenação passou a limitar o tempo das discussões, uma vez que todos os pontos geravam mais questões e os bolsistas demonstravam interesse em cada uma das questões. Observou-se também que os alunos de iniciação científica passaram a se apropriar da pesquisa. Não tratavam mais como uma pesquisa do departamento ou da universidade, mas como uma pesquisa deles e de todo o grupo. Outra questão notada pelos coordenadores foi que, inicialmente, os professores direcionavam os bolsistas acerca dos passos que deveriam seguir no andamento da pesquisa e, aos poucos, notou-se que os acadêmicos passaram a sugerir atividades juntos às escolas e, até mesmo, a possibilidade de realização de determinadas leituras, presentes como indicações nas leituras já realizadas.

Assim, concomitantemente à pesquisa realizada sobre o ensino de literatura, passou-se, sem que os acadêmicos soubessem, a realizar outra pesquisa, na verdade, uma meta-pesquisa, se ocupando agora acerca da possibilidade de formação pedagógica dos acadêmicos a partir de sua inclusão em um projeto de iniciação científica. Desse modo, os acadêmicos participantes dessa pesquisa inicial e da pesquisa que se seguiu a essa como continuação, passaram a ser observados e avaliados quanto a mudanças em relação à sua participação no grupo. Notou-se que, com o desenvolvimento da pesquisa, o acadêmico adquiriu mais autonomia em relação às ações da pesquisa e que essa autonomia intelectual e emocional se tornam presentes também em suas experiências pessoais.

Os professores que coordenavam a pesquisa perceberam também uma melhora significativa em relação ao registro das leituras e à própria elaboração do texto no que tange às questões de ortografia, acentuação, pontuação e mesmo aos aspectos referentes à compreensão e interpretação dos textos teóricos indicados.

Notou-se ainda que o trabalho de pesquisa transformou o aprendizado desse grupo participante em algo significativo e objetivo, diferente do ensino artificial acadêmico tradicional. Ler, escrever, reescrever, analisar e interpretar passam a ser atividades constantes para esse grupo de acadêmicos envolvidos na pesquisa, mas cuja realização assume um caráter pragmático, pois estes constroem uma significação palpável para a realização desse trabalho. Assim, percebeu-se que a pesquisa desenvolvida na universidade pode ser uma ferramenta pedagógica importante na formação e desenvolvimento intelectual e emocional dos educandos que tendem a reproduzir essa prática também em suas experiências acadêmicas futuras, talvez estendendo a possibilidade da pesquisa para além dos espaços acadêmicos e transformando-a em prática pedagógica presente em todos os âmbitos educacionais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 2013.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho de literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CURI, S. M. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 2008.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DANTE, E. S. **Gostar de Ler: um estudo sobre alunos de Ensino Médio e sua relação com a leitura**. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

ILARI, R. **Introdução à semântica** – brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSA, G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1956

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Literatura e pedagogia: ponto e contra-ponto**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1990.

AS CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOINTERACIONISMO VYGOTSKYANO PARA O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUA INGLESA

Laíra de Cássia Barros Ferreira Maldaner

Introdução

O ponto de partida para nossa pesquisa é a necessidade de apresentar as vivências dos acadêmicos no processo de formação inicial de professores de língua inglesa, uma vez que é de relevância a interação entre a comunidade acadêmica e a escolar. A prática educativa ocorreu a partir da teoria vygotskyana, a fim de entender como os alunos reagem às atividades comunicativas em duplas ou em grupos, na sala de aula de língua inglesa, em uma escola municipal de Balsas-MA.

Nessa perspectiva, discorreremos sobre como atividades significativas são fundamentais para que o aluno consiga interagir na sala da aula e atuar na sociedade de forma ativa. A língua inglesa é o idioma da atualidade, ela está enraizada na nossa vida cotidiana, ou seja, nas notícias, nas artes, nos esportes, nos restaurantes, no computador, entre outros. Por isso, aprender a língua inglesa tornou-se imprescindível, e oportunizar ao aluno aprimorar esse idioma, por meio de ações que estimulem a práxis da língua, é crucial. Para trilhar nosso caminho, buscamos reflexão e embasamento em Vygotsky (1998), trazendo, de forma específica, o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), que contribui significativamente para o desenvolvimento de um ensino e de aprendizagem de língua estrangeira interativo.

No processo de formação de professores de língua inglesa, identificamo-nos com a abordagem comunicativa cujas finalidades são o embasamento para um ensino com o uso social da língua, visando o contexto do aluno, e a expressão da língua contemplando a realidade, visto que aprender uma língua é trazer novas percepções ou maneiras de enxergarmos a sociedade em que vivemos. Como aponta Rajagopalan (2003, p. 69), “quem aprende uma língua está se redefinindo uma nova pessoa”.

O autor nos desafia a refletir sobre como podemos contribuir no processo ensino-aprendizagem quando adquirimos essa nova língua, essa nova concepção de comunicação. Assim, procuramos esclarecer acerca do ensino comunicativo com considerações abordadas por Richards (2006), definindo quais princípios a serem seguidos em determinada situação de aprendizagem. Alicerçamos também nossa pesquisa nos estudos de Martinez (2009), que apresenta o papel comunicativo do professor de língua inglesa.

Por essas razões, convidamos o leitor a compreender e refletir sobre a formação do professor de línguas, mais precisamente de língua inglesa, acerca da contribuição da teoria sociointeracionista de Vygotsky como auxílio ao ensino comunicativo de língua inglesa, partindo das premissas da interação e da contextualização. Seguindo esse âmbito interacionista, focalizamos em um ensino que enfatiza os aspectos socioculturais, a relação entre aluno e aprendizagem de língua inglesa, refletindo sobre essa competência comunicativa em que, conforme os ensinamentos de Almeida Filho (2013, p. 67), “ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE”. Consoante o autor, observamos que devemos ensinar as competências e habilidades da língua inglesa de acordo com as necessidades de cada aluno, priorizando cada vez mais a prática.

Apresentamos inicialmente os fundamentos teóricos sociointeracionistas de Vygotsky e construtos sobre o ensino comunicativo de língua inglesa. Seguimos com a pesquisa realizada na escola campo, quando é feita a análise de atividades comunicativas em sala de aula e das respostas dos questionários direcionados aos alunos. Finalizamos com as depreensões tecidas nas considerações finais.

Sociointeracionismo vygotskyano no ensino de língua inglesa

O sociointeracionismo vygotskyano, também conhecido como abordagem sociocultural, prioriza a relevância da interação do indivíduo com o meio. Para Vygotsky (1998), as crianças, desde o seu nascimento, já estão inseridas no mundo social, cujo processo de aprendizagem acontece por meio da interação com outras pessoas. Para proporcionar

a formação de professores de língua inglesa, faz-se necessários, além dos conhecimentos específicos, os conhecimentos pedagógicos, mormente os conhecimentos sobre psicologia da educação. Assim, é necessário que o professor saiba que, a partir do nascimento, o indivíduo adquire a capacidade de interagir com o mundo exterior. Para o sociointeracionismo, as instituições sociais e culturais exercem papéis essenciais no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Nessa interação social, o indivíduo apropria-se dos artefatos culturais para fazer a mediação entre sua ação e os processos cognitivos (a memória, a organização do pensamento) e, com isso, poderá solucionar os problemas encontrados no processo de aprendizagem.

Tendo em vista o desenvolvimento da aprendizagem, Vygotsky (1998) apresenta-nos o papel da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), salientando que é através dela que o aprendiz se insere na construção do conhecimento, mostrando a distinção entre o que ele consegue fazer sozinho, ou com a ajuda de um adulto, ou ainda de outras pessoas mais experientes. Valendo-se das lições do autor, a ZDP pode ser definida como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Sob esse prisma, a aprendizagem parte da interação social, e as atividades comunicativas no ensino da língua inglesa servem de apoio para essa mediação do conhecimento, favorecendo o uso e o aperfeiçoamento da língua por parte dos aprendizes. O processo de interação social proporciona uma aprendizagem significativa por inserir o acadêmico na realidade da escola e saindo das paredes da sala de aula na universidade. A aprendizagem, além de ocorrer na formação do futuro professor, também ocorre com os alunos do ensino fundamental. Desse modo, o uso e o aperfeiçoamento da língua serão significativos, pois levará o aluno a resolver os problemas em conjunto, com seus pares ou com a orientação de um adulto, tornando-se motivado e contribuindo para a aprendizagem dos colegas.

Como assinala Swain (2001), através da interação entre os alunos é que eles conseguem testar suas hipóteses, organizar os questionamentos da língua que estão aprendendo. Na teoria vygotskiana, percebemos a importância da interação, assim como é fundamental a contribuição de trabalharem em grupos durante a realização da atividade. Well (1999) discorre que os alunos que são hábeis em uma atividade podem ajudar seus companheiros, e eles próprios podem necessitar de algum auxílio em outra tarefa e vice-versa.

Conforme mencionado anteriormente, o sociointeracionismo de Vygotsky auxilia tanto o aprendiz quanto o professor de língua inglesa, porque ao aluno permite superar e enfrentar os obstáculos no processo de ensino-aprendizagem e, quanto ao professor, orienta-o a conduzir o ensino da melhor maneira. Vale lembrar que cada aluno possui uma forma de aprender, por isso é crucial a contribuição do sociointeracionismo no desenvolvimento da aprendizagem de línguas. Swain (2001) aponta que as dinâmicas em grupos ou pares também são um recurso para a abordagem comunicativa no ensino de inglês, haja vista que proporcionam a prática da língua entre os alunos, ou melhor, a interação entre esses sujeitos atores. Dito de outro modo, o professor terá uma posição de monitor dos níveis de aprendizagens de seus alunos, propondo, dessa forma, ações que incentivem a aprendizagem comunicativa entre os educandos durante as trocas de experiências na realização das atividades.

Ensino comunicativo de língua inglesa

Tecer considerações a respeito do ensino de língua inglesa remete-nos ao uso da língua de forma comunicativa e dinâmica, com um ensino que valorize as percepções dos educandos, orientando-os para a interação em sala de aula, para as trocas de experiências culturais, como assinala Smith (2007) sobre a língua. Esta, segundo ele, possibilita a seus usuários a comunicação sobre suas concepções, sobre seus valores e sobre sua cultura. Nesse contexto, convém ressaltar que trabalhar partindo dessas reflexões significa priorizar um ensino comunicativo, em concordância com Richards (2006, p. 41):

O ensino comunicativo de línguas de hoje se refere a um conjunto normalmente acordado de princípios que podem ser aplicados de formas

diferentes, dependendo do contexto de ensino, da idade dos alunos, seu nível, suas metas de aprendizado e assim por diante.

Nessa seara, a abordagem comunicativa é um método que contribui para uma aprendizagem que valoriza o contexto de realidade do educando e o seu nível de proficiência, trabalhando em favor de um ensino mais significativo, pautado no uso da língua, não apenas no ambiente de sala de aula. Um ensino que possibilite aos alunos que eles sejam capazes de atuar nos diversos contextos da sociedade. Richards (2006) elencou algumas características consideradas fundamentais para o ensino comunicativo de língua inglesa: desenvolver a competência comunicativa com princípios do cotidiano do aluno; desenvolver atividades que conduzam os educandos para a análise e reflexão acerca da língua; incentivar o processo de ensino e aprendizagem, visando oportunidades para que os alunos possam fazer uma negociação, uma troca de experiência, uma interação mais diversificada.

Cumpramos assinalar que a abordagem comunicativa representa também um método funcional nocional, cujas atividades correspondem às habilidades como *listening, reading, writing e speaking*. Com efeito, o professor deve criar estratégias para que o aprendiz utilize a língua inglesa envolvendo as quatro habilidades de maneira dinâmica, atendendo à heterogeneidade em sala de aula e ao ritmo de aprendizagem de cada um. Percebemos que incentivar, motivar e favorecer novas alternativas de uso da língua é a questão fundamental para que uma aula comunicativa aconteça. Tais resultados são notados quando verificamos as conquistas de nossos discentes na competência comunicativa. Martinez (2009, p. 71-72) discorre sobre o papel do professor na aula comunicativa. Em comentário a esse assunto, ele afirma:

O papel do professor só poderia estar profundamente modificado. Não há dúvida de que ele ainda continua a ser a referência linguística, aquele que corrige com moderação e avalia os desempenhos, em um momento ou outro. Mas ele tem perfeita consciência do “paradigma geral”, do pano de fundo de seu ensino: uma teoria linguística fundada na comunicação e uma teoria da aprendizagem baseada na diferença e na autonomia. Ele define, organiza e faz aceitar, graças a suas intervenções, as tarefas e o modo de funcionamento. Ele instaura um clima de trabalho.

Depreendemos, pelas palavras de Martinez, que o professor deve organizar uma aula de forma comunicativa para que seus alunos consigam praticar a língua de forma interativa. Constatamos também que a abordagem comunicativa está voltada para as questões da diversidade em sala de aula, abordando os níveis de proficiência de cada educando. Esta abordagem prepara o aluno com e para novas técnicas de aprendizagem, não ensina o aprendiz apenas para a comunicação, mas interliga a aprendizagem e a comunicação em suas várias esferas de uso, isto é, ele aprende ao comunicar-se de acordo com o contexto social de comunicação no qual está inserido.

Jacobs e Farrell (2003), citados por Richards (2006, p. 45), ressaltam acerca da abordagem comunicativa: “vêm a mudança na direção do ensino comunicativo como um marco de uma substituição de paradigma em nossa forma de pensar sobre os professores, o aprendizado e o ensino”. Tais mudanças são notadas pela nova postura diante do ensino de inglês focado em incentivar o aluno para determinada *task* (tarefa) em sala de aula, em privilegiar o contexto em que está inserido, na relevância pelo ensino significativo sem repetições mecânicas, descurando um ensino pautado somente na estrutura da língua e concentrado na língua como interação-social. Em suma, é preciso insistir no ensino comunicativo, por capacitar o discente a usar a língua realizando uma interação de maneira concreta e atualizada, não apenas superficial.

A pesquisa de campo

Em nossas pesquisas, procuramos aplicar atividades dinâmicas e comunicativas, partindo das contribuições do sociointeracionismo vygotskyano para a sala de aula de língua inglesa. O estudo foi realizado com o 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Balsas-MA, em que participaram 32 (trinta e dois) alunos, com a finalidade de investigar, de maneira sucinta, como os aprendizes reagiam nas diferentes situações de interação em duplas ou em grupos, nas realizações das atividades.

Seguindo os princípios vygotskyanos da referência da ZDP, a escola exerce um papel fundamental no desenvolvimento e aprimoramento

da competência e das habilidades comunicativas dos educandos. Sendo assim, compete ao educador promover tais interações para o uso da língua inglesa de maneira que os alunos possam superar as dificuldades e, ao mesmo tempo, o receio de uma língua estrangeira. No concernente ao ensino comunicativo, Almeida Filho (2013, p. 82) expressa a relevância de uma aula comunicativa ao apontar:

O importante é que se estabeleça um clima de confiança como de uma pequena comunidade de aprendizes identificados uns com os outros e que haja oportunidades de compreensão e expressão de significados pessoais. O professor comunicativo levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua e, acima de tudo, mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos.

No dizer expressivo de Almeida Filho, percebemos o quanto o papel do professor motivador da aprendizagem traz benefícios ao ensino baseado na prática do uso da língua de forma interativa, preparando o discente para o exercício de diversas funções sociais da língua. A essa determinação nos propomos, conforme explicitado com os relatos das nove atividades a seguir.

Atividades na sala de aula de língua inglesa

Os acadêmicos de Letras do Centro de Estudos Superiores de Balsas, campus da Universidade Estadual do Maranhão, aplicaram e desenvolveram nove atividades com os 32 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Utilizamos a expressão Atividade 1, Atividade 2... para identificar a sequência de atividades; na enumeração dos excertos, o grafema A seguido do numeral romano e do numeral cardinal para indicar a ordem/sequência das sentenças; e A1, B1 para identificar o primeiro aluno, segundo aluno e assim consecutivamente, com a finalidade de não revelar suas identidades. Motivada pela abordagem comunicativa, utilizamos as *tasks* (*tarefas*), situações de aprendizagem baseadas em tarefas comunicativas, com o propósito de promover o desenvolvimento das quatro habilidades da língua (*listening, reading, writing e speaking*) por meio de interações.

Atividade I: Os alunos foram divididos em duplas. A cada dupla entre-

gamos ilustrações aleatórias de pessoas em diversos lugares com o objetivo de que eles conseguissem escrever em inglês a partir das gravuras, ou melhor, formassem frases curtas. Os alunos observavam minuciosamente as gravuras e formavam diálogos e frases usando a língua inglesa, como podemos observar nos excertos:

(A11) A1: *How goes?*

(A12) B1: *Here pulling. And you?*

(A13) A1: *I find myself well, but...*

(A14) B1: *I...*

(A15) A1: *There are two girls reading;*

(A16) B1: *There is a boy watching TV.*

Comentário: Na Atividade 1, verificamos que há uma negociação na construção das sentenças entre os aprendizes A1 e B1. Notamos que, em (A14), B1 não completa a sentença, deixando transparecer certa dificuldade no que diz respeito à habilidade comunicativa da escrita (*writing*), mas, durante a continuidade da interação desses aprendizes, em (A15) e (A16), parece um pouco mais expressiva. Assim, segundo afirma Almeida Filho (2013) sobre a compreensão, durante a resolução de uma tarefa, os alunos conseguem, em trabalhos de grupos, superar suas dificuldades, devido ao ambiente e ao clima de confiança.

Atividade II: Os alunos reuniram-se em grupos de três ou quatro pessoas. Todos os grupos deveriam discorrer acerca do tempo nas cidades de Balsas e Goiânia, de acordo com a meteorologia.

(AII7) A1: *I feel cold today.*

(AII8) A2: *Balsas is very hot today.*

(AII9) C3: *Goiânia the temperature has fallen to minus 20.*

Comentário: Observamos os alunos em sala de aula na construção da oralidade (*listening, speaking*) com as sentenças sobre o tempo. Em (AII7), A1 assinala que sente frio; na sentença (AII8), A2 discorre que Balsas

está muito quente; enquanto em (AII9), C3 afirma que a temperatura em Goiânia caiu para menos de vinte graus. Nessa atividade, os educandos começaram a interagir um pouco mais e fizeram uma intersecção entre Balsas e Goiânia. Consoante assinala Richards (2006, p. 45), por meio de um ensino comunicativo, destacamos as “opiniões daqueles que estão dentro da sala de aula”.

Atividade III: Cada dupla recebeu algumas frases em inglês para completar com palavras que estavam faltando. As duplas observavam as sentenças e completavam-nas com as palavras do cotidiano da cultura balsense, em inglês. Logo em seguida, os alunos participam da competição de leitura em inglês.

(AIII10) – *I live in Balsas. On my vacations I will go to Balsas River;*

(AIII11) – *Saint Antônio's festival in June;*

(AIII12) – *We will go to Canaã.*

Comentário: As duplas completaram as sentenças e realizaram as duas habilidades de inglês, a escrita (*writing*) e a leitura (*reading*). As sentenças (AIII10), (AIII11) e (AIII12) demonstram que os aprendizes estão discutindo sobre o Rio Balsas, o porto de Canaã, bastante visitado pelos turistas devido à descida de boia, e sobre o tradicional festejo de Santo Antônio, santo padroeiro da cidade. A atividade contempla os valores da teoria sociocultural e o ensino a partir da realidade do discente. Nessa atividade, os aprendizes conseguiram vivenciar, por meio da cultura local, o ensino de inglês de forma diversificada.

Atividade IV: Com o desafio de melhorar cada vez mais a pronúncia de maneira lúdica e dinâmica, elaboramos um jogral, tecido com provérbios os mais conhecidos possíveis pelos alunos, em língua portuguesa.

(AIV13) – *Laughter is the best medicine* (Rir é o melhor remédio);

(AIV14) – *A Bird in the hand is worth two in the bush* (Mais vale um pássaro na mão que dois voando);

(AIV15) – *Time is money* (Tempo é dinheiro);

(AIV16) – *Faith will move mountains* (A fé remove montanhas).

Comentário: Há diversos provérbios em nosso cotidiano, os quais usamos muitas vezes até na língua inglesa, mas não os compreendemos. Então, com o escopo de trabalhar não somente a oralidade (*speaking*), mas também as demais habilidades (*listening, reading, writing*) e, ao mesmo tempo, o conhecimento folclórico, trouxemos tais provérbios para a sala de aula de língua inglesa. Constatamos que foi fundamental introduzir tais ditados populares, visto que os aprendizes demonstraram nas sentenças (AIV13), (AIV14), (AIV15) e (AIV16) que estavam conseguindo trabalhar de maneira mais espontânea, o que favorece um ambiente de maior interação.

Atividade V: Os alunos, em grupos de quatro pessoas, realizaram um diálogo como o que segue, também do cotidiano balsense, referindo-se ao supermercado Híper Mateus (uma rede de supermercados existente em todo o Maranhão).

(AV17) – *Hi, Mega!*

(AV18) – *Hi, Levi!*

(AV19) – *Let's meet?*

(AV20) – *Great. Where?*

(AV21) – *Hiper Mateus.*

(AV22) – *After class...*

(AV23) – *All right!*

(AV24) – *See you!*

(AV25) – *Bye, bye!*

Comentário: Perguntas curtas que facilitam a troca de experiências entre os aprendizes são feitas em (AV17) a (AV25). Estes atuam no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e utilizam principalmente a oralidade (*speaking*) inter-relacionada com os aspectos culturais nas atividades comunicativas. Assim, os alunos exercitam a língua inglesa

e priorizam a vida cotidiana, chegando a um bom entrosamento entre eles, evidenciando aspectos da teoria sociocultural nessa atividade de linguagem.

Atividade VI: Os alunos foram convidados a assistirem a um filme clássico, *o Mágico de Oz*, em inglês. Em seguida, divididos em duplas, receberam perguntas em inglês referentes à película, sempre com o auxílio de um dicionário e vocabulário das principais palavras do filme.

(AVI26) – *What do you think it's about?*

(AVI27) – *What's happened to Dorothy?*

(AVI28) – *Why?*

Comentário: Com a finalidade de aprender a usar a língua de forma dinâmica, os alunos discorrem a respeito de um clássico do cinema. Com essa estratégia, as duplas conseguiram interagir de maneira crítica sobre o filme, aguçando o poder de argumentação entre eles por meio da oralidade (*speaking*) e da escrita (*writing*). Além disso, os aprendizes conheciam novas palavras com a utilização do vocabulário. A pergunta (AVI26) “O que vocês pensam a respeito disso?” induz os falantes a pesquisarem, com seus pares, e a argumentarem sobre o filme, o que favorece ainda mais a interação social.

Atividade VII: Foram entregues envelopes com perguntas em inglês sobre a realidade do discente. A turma foi organizada em grupos de quatro pessoas e cada grupo pertencia a uma letra do alfabeto, o grupo A fazia pergunta para o grupo B e assim por diante.

(AVII29) – *Where did you spend your last holiday?*

(AVII30) – *What can a tourist do in your city?*

(AVII31) – *How much is a good hotel in your city?*

Comentário: A atividade favoreceu os aprendizes, pois auxiliavam-se mutuamente na participação e no convívio através da oralidade (*speaking*) e desenvolviam a compreensão (*comprehension*). As perguntas levavam os alunos ao conhecimento, de maneira breve, da vida de seus colegas.

Seguindo os ensinamentos de Vygotsky, verificamos que a ZDP exerce um papel essencial, já que favorece o diálogo, a interação social.

Atividade VIII: Trabalhamos com as rimas a fim de que os aprendizes pudessem reconhecer, de forma mais acentuada, os sons parecidos ou idênticos na língua inglesa.

(AVIII32) – *Follow me*

(AVIII33) – *Can you see?*

(AVIII34) – *Who, me?*

(AVIII35) – *Well, you see...*

(AVIII36) – *Let me see...*

(AVIII37) – *A cup of tea?*

(AVIII38) – *Yes, sirree (or siree)*

(AVIII39) – *Come and see...*

(AVIII40) – *Open the door*

(AVIII41) – *Sit on the floor.*

Comentário: Sabemos o quanto é relevante ensinar as diferenças fonéticas, principalmente entre sons semelhantes de palavras. Por isso, os aprendizes trabalharam as rimas com a intenção de melhorar a pronúncia e, para isso, exercitaram primeiramente as habilidades de *listening* e *speaking*, ouvindo para depois falar; em seguida, compararam-nas com a forma escrita.

Atividade IX: Receita de sanduíche de bacon, alface e tomate em inglês. A partir dessa receita, os alunos escreviam outras receitas semelhantes e compartilhavam-nas em inglês com a turma.

(AIX42) – *Bacon, lettuce and tomato (sandwich)*

(AIX43) – *3 square slices of toast*

(AIX44) – *A lettuce of hot crisp bacon*

(AIX45) – *Slices of tomato*

(AIX46) – *Mayonnaise*

(AIX47) – *Slices of cold cooked chicken.*

Comentário: Incentivar e promover cada vez mais a interação entre os aprendizes é um papel fundamental. Sendo assim, foram introduzidas receitas simples para facilitar a interação entre os aprendizes por meio do conhecimento prévio de mundo que eles trazem. Cada discente era responsável por um ingrediente, o que conduzia à compreensão do vocabulário para a realização do diálogo, da oralidade (*speaking*).

Nesses estudos desenvolvidos no 8º ano do Ensino Fundamental, observamos que os alunos tiveram oportunidades de troca de diversas experiências, que favoreceram uma aprendizagem significativa nesse processo de comunicação em língua inglesa, partindo da realidade sociocultural dos educandos, de modo específico em sala de aula. Como menciona Vygotsky (1998), a interação é um processo de aprendizagem e traz benefícios ao desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes, haja vista que é a própria ação entre esses aprendizes. Cabe, por oportuno, destacar a lição de Paiva (2010), ao enfatizar que, em sala de aula, há diferentes formas de aprendizagem, cada aluno tem uma maneira de aprender e compete ao professor desenvolver atividades comunicativas que estimulem o uso e a interação da língua inglesa no ambiente escolar.

Também foi notado o quanto as atividades colaborativas foram relevantes tanto para os alunos em sala de aula, como para as acadêmicas de Letras em processo de formação. É crucial salientarmos as experiências por parte das professoras em formação, superando as crenças acerca do ensino de inglês na escola pública, percebendo que trabalhar de forma dinâmica e colaborativa provoca importantes resultados.

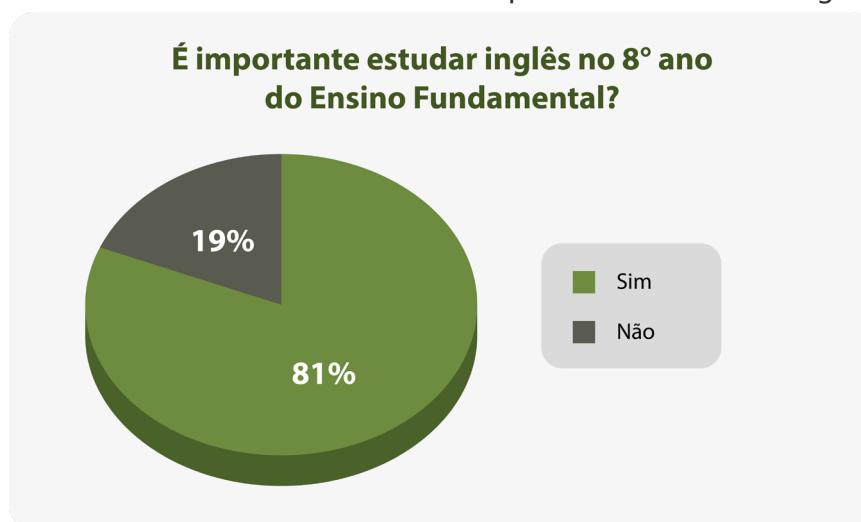
Aliado à aplicação dessas atividades, também fez-se necessário apresentar os resultados da aplicação dos questionários aos alunos do ensino fundamental quanto ao estudo da língua inglesa.

Análise dos questionários

No cenário da sala de aula, deparamo-nos com diversas percepções de aprendizagens, dentre elas, destacamos a dimensão das estratégias comunicativas, como o uso da língua com base na realidade do aluno, que exerce uma função importante diante das interações. A contribuição teórica do sociointeracionismo levou-nos a aplicar um breve questionário (cinco perguntas) logo após as atividades comunicativas para que percebêssemos também os interesses e as percepções dos discentes em relação ao ensino comunicativo da língua inglesa. Seguem, pois, cada questão com o gráfico representativo dos resultados e o respectivo comentário explicativo de cada questão.

Questão do primeiro gráfico: É importante estudar inglês no 8º ano do Ensino Fundamental nesta escola municipal de Balsas?

Gráfico1: Questionamento sobre a importância de estudar inglês

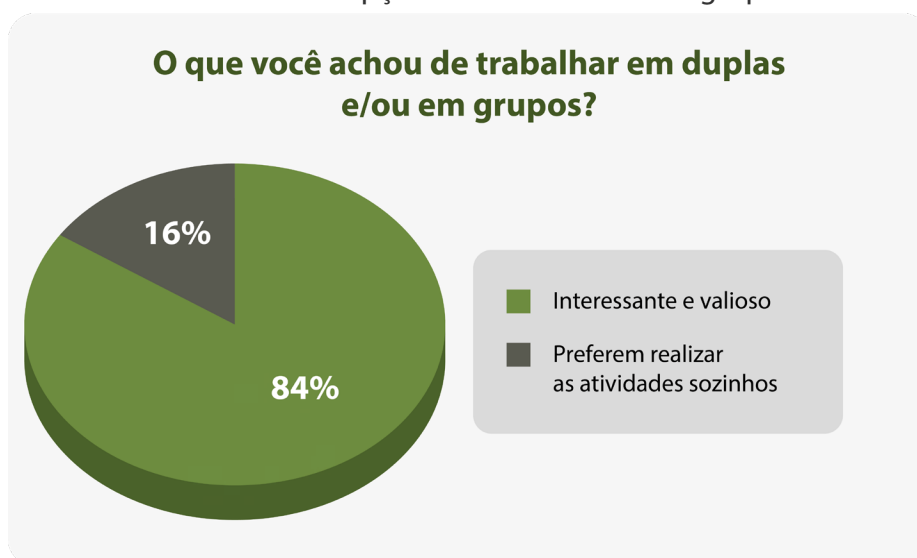


Fonte: Pesquisa direta.

Do total de 32 alunos, 26 responderam que "sim" (81%), que é muito importante estudar a língua inglesa nesta série e na escola municipal que frequentam; 6 alunos (19%) responderam que não consideram importante o estudo dessa língua na escola. Os alunos que responderam "não", mesmo com uma percepção em oposição ao ensino da língua inglesa, mencionavam que o incentivo para o desenvolvimento da competência comunicativa em sala de aula é essencial.

Questão do segundo gráfico: O que você achou de trabalhar em duplas e/ou em grupos para o desenvolvimento comunicativo?

Gráfico 2: Percepção sobre o trabalho de grupo

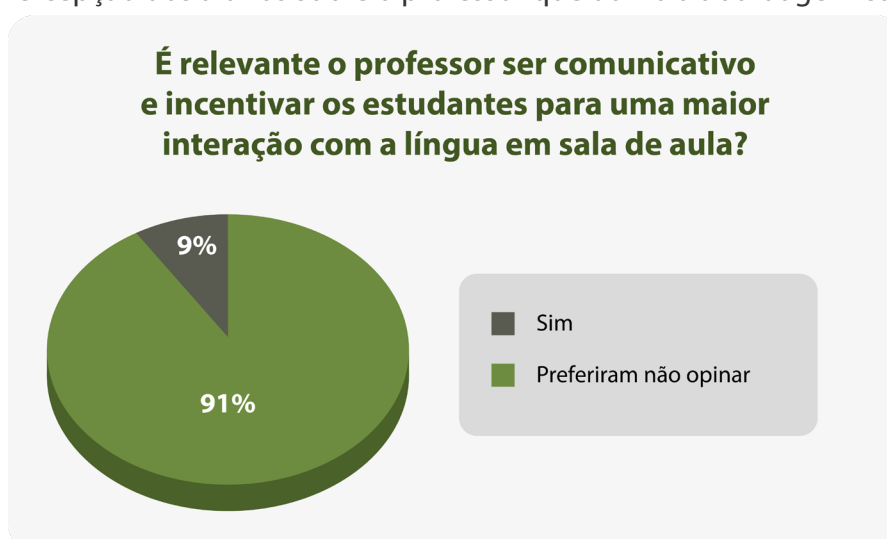


Fonte: Pesquisa direta.

De 32 alunos, 27 marcaram “sim” (84%), como interessante e valioso o trabalho em dupla e em grupo na prática escolar, e apenas cinco estudantes (16%) disseram que preferiam realizar as atividades sozinhos. Assim, superar as dificuldades entre os aprendizes muitas vezes parece utopia, eles, ao realizarem essa atividade interativa, romperam com as dificuldades em relação à oralidade, à escrita e à timidez.

Questão do terceiro gráfico: É relevante o professor ser comunicativo e incentivar os estudantes para uma interação maior com a língua inglesa em sala de aula?

Gráfico 3: Percepção dos alunos sobre o professor que utiliza a abordagem comunicativa

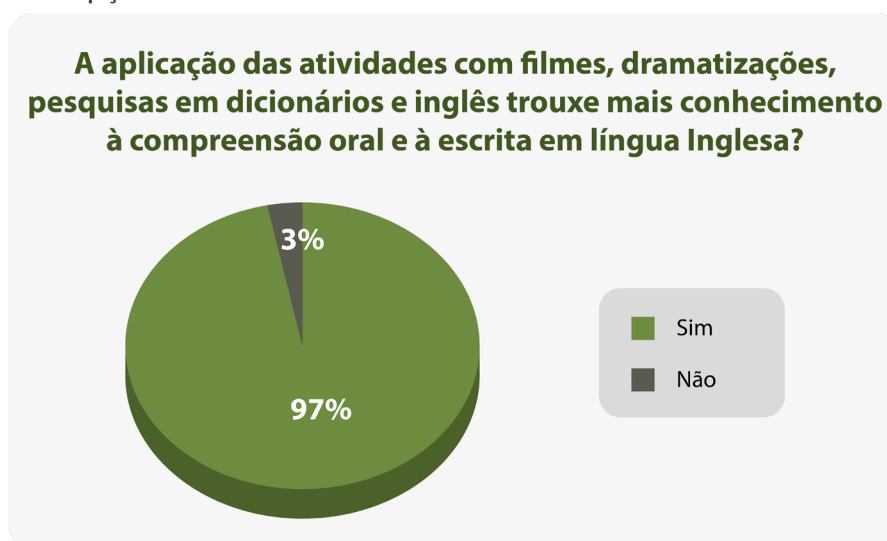


Fonte: Pesquisa direta.

Afirmaram que “sim” 29 alunos (91%) do total de 32, enquanto somente 3 estudantes (9%) deixaram a questão em branco. Esse resultado demonstra que o diálogo do professor com a turma é extremamente importante, porque conduz o educando à troca de experiências com os colegas e à aprendizagem de maneira agradável, sem imposição. Portanto, a tarefa de ser comunicativo para o professor é uma questão de compromisso com os aprendizes de uma língua, principalmente a língua inglesa, pois esta requer uma atenção com maior embasamento para a motivação interativa dos discentes.

Questão do quarto gráfico: Com relação às aplicações das atividades com filmes, dramatizações, pesquisas em dicionários de inglês, estas trouxeram mais conhecimento à compreensão oral e à escrita em língua inglesa?

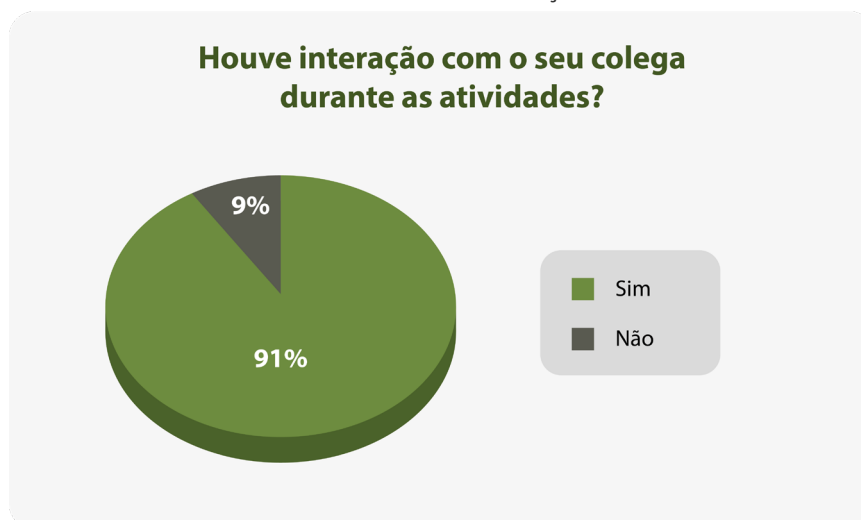
Gráfico 4: Percepção dos alunos sobre as atividades comunicativas no ensino de inglês



Dos 32 alunos, 31 responderam “sim” (97%) para mais conhecimento com as diversas atividades dinâmicas com participação em duplas ou grupos em sala de aula. Para esses 97% dos alunos, quase a totalidade, o incentivo é profícuo e seminal; e apenas 1 aluno (3%) respondeu não ter correspondido às expectativas. Nesse gráfico, fica evidenciada a necessidade de trazer atividades dinâmicas comunicativas para a sala de aula, visto que estas só melhoram cada vez mais a participação em grupo dos alunos e otimizam uma aprendizagem comunicativa e colaborativa.

Questão do quinto gráfico: Houve uma interação com o seu colega durante as atividades?

Gráfico 5: Questionamento sobre a interação durante as atividades



29 alunos responderam que “sim” (91%) e só 3 alunos (9%) responderam que não houve interação durante as atividades. No tocante ao desenvolvimento dessas atividades, a maioria dos alunos asseverou que “sim” sobre um ensino de língua inglesa mais comunicativo com a interação entre os aprendizes, capaz de estimular a aprendizagem com dinâmicas que convidam a uma “aula sem tédio”. A troca de experiências na hora da realização das atividades bem como a correção dessas atividades são essenciais para a prática sociointerativa do ensino de língua inglesa.

Os cinco gráficos apresentados revelaram as percepções, os sentimentos e o aprendizado no referente a um ensino comunicativo de língua inglesa, associado ao paradigma sociointerativo. Cabe salientar que as contribuições do sociointeracionismo vygotskyano para esse ensino comunicativo possibilitam tornar os alunos mais competentes diante das habilidades orais e escritas, porquanto proporcionam uma aprendizagem baseada na *learning by doing* (aprender fazendo).

Considerações finais

As atividades propostas simbolizam o que denominamos em inglês de *improve your english* (melhore seu inglês). A abordagem comunicativa orienta, tanto o acadêmico quanto o educando, para as quatro habilidades linguísticas – *listening, speaking, reading and writing* – do ensino de inglês, de maneira que o aluno aprendiz se sinta mais à vontade para dis-

correr a respeito de um assunto, sem aquelas repetições desnecessárias e mecânicas, como utilizavam na abordagem estrutural, pois o contexto interacional em que eles se encontravam mostrou-se totalmente propício à negociação dos significados.

Em vista disso, verificamos que aprender uma língua estrangeira é apropriar-se de uma nova concepção de língua na sociedade, e a consciência de que é possível conquistar essa segunda língua traz benefícios para o processo de ensino e aprendizagem de inglês, ao promover a autoestima do discente e a troca de informações entre eles. Notamos, ainda, que levar para a sala de aula atividades dinâmicas e prazerosas aguça o interesse dos alunos pelo ensino da língua inglesa. Isso porque, muitas vezes, estes estão apenas desmotivados, necessitando de um incentivo para melhorar, para sentirem-se interessados pela matéria. De fato, por meio da ZDP, o professor de língua inglesa pode realizar essa ligação entre as práticas dos aprendizes para a solução de possíveis problemas durante a interação e a aprendizagem dos assuntos abordados em sala de aula.

Diante do exposto, depreendemos que esses significados favoreceram uma interação mais espontânea por parte dos estudantes. Sendo assim, precisamos conduzir o ensino de língua inglesa sob os princípios do interacionismo vygostkiano, e as aulas devem contemplar um ensino mais significativo. Enfim, consideramos que a interação social incentiva o uso da língua e a resolução das *tasks* (tarefas), como percebemos nos resultados da análise. Nesse sentido, reiteramos nossa defesa em relação às contribuições da teoria sociocultural ou sociointeracionista vygotskiana para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, tanto para os acadêmicos, que estão em processo inicial da formação de professores, quanto para os alunos do ensino fundamental.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006.

SMITH, H. The social and private words of speech: speech for inter- and intramental activity. **The Modern Language Journal**, v. 91, p. 341-356, 2007.

SWAIN, M. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. **The Canadian Modern Language Review**, v. 58, n. 1, p. 44-63, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELL, G. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. In: WELL, G. (Ed.). **Dialogic inquiry**: towards a sociocultural practice and theory of education. New York: Cambridge University Press, 1999.

PROFESSORES FORMADORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UAB: currículo, formação, saberes e práticas

Liliane Campos Machado

Introdução

Este capítulo resulta de pesquisa desenvolvida no contexto da formação dos professores formadores de professores, em cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância, tendo sido escolhido o curso de Pedagogia da UAB como espaço de investigação. Entende-se que a formação do professor para a Educação à Distância apresenta-se como uma possibilidade de resposta aos anseios, questionamentos e inquietudes intelectuais oriundas da experiência de vida acadêmica e profissional das pesquisadoras.

A escolha pela pesquisa no campo da Educação à Distância justifica-se, principalmente, porque ela contempla a didática, a formação, a profissionalização, os saberes e as práticas docentes e o currículo. Assim, percebe-se a possibilidade de uma discussão sobre a formação de professores e as possíveis transformações socioculturais e pedagógicas na prática docente. O desejo pela investigação se deu durante a nossa atuação, como professor formador e de tutor em cursos a distância que está se tornando uma realidade em nosso país.

Como questão norteadora tem-se: como se dão as relações entre os sujeitos formadores, os saberes e as práticas no processo de formação de professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância?

Uma vez definido o problema geral, outras questões são levantadas: quem são os professores formadores? Como se formaram para atuarem na EaD? Docentes: que saberes, que competências, que práticas? Como é percebida a formação e a profissionalização docente para atuar na formação por meio da EAD? Quais representações os formadores de professores

fazem em relação as suas tarefas de formador em EaD, de seu ofício, de sua profissão e de suas condições de exercício?

Objetivamos, com essa pesquisa, analisar as relações entre os professores formadores, os saberes e as práticas no processo de formação de professores do Curso de Pedagogia da UAB. Para tal, propusemo-nos a registrar e analisar os percursos da Educação Superior na formação de professores na modalidade de Educação a Distância - EaD; descrever e analisar o perfil dos profissionais docentes, formadores de professores no curso de licenciatura em Pedagogia a distância; analisar como se processou a formação inicial e continuada dos professores formadores de professores para serem formadores na EaD; refletir sobre as fontes, abordagens e os processos de constituição dos saberes dos formadores.

Nessa perspectiva, adotamos o estudo de caso, a entrevista e a análise documental como procedimentos utilizados para a coleta de dados, nesta pesquisa, que se caracteriza como um estudo de caso qualitativo, realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Para André (2005, p. 19), o estudo de caso em educação pode ser conceituado como “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia”.

Apesar de existirem vários tipos de entrevistas, optamos por trabalhar com a “entrevista não estruturada”, dando, ao entrevistado, a liberdade de conduzir a resposta, trabalhando com perguntas abertas. Ander-Egg (1978, p. 110) apresenta três modalidades de entrevista: a clínica, a não dirigida e a focalizada. A terceira modalidade foi a utilizada nesse trabalho, uma vez que existe um roteiro prévio dos tópicos a serem conversados.

Além da entrevista dos professores que atuam no curso de Pedagogia da UAB, ainda procedemos à análise documental que, segundo Ludke e André (2005, p. 38), “pode constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para Ludke e André (2005), os documentos podem ser caracterizados como do tipo oficial (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores) e do tipo técnico (PPP do curso de Pedagogia da UAB) documentos pessoais/técnicos (plano de curso da disciplina do curso de formação do pedagogo).

Optamos por um enfoque de pesquisa que potencializa a “pesquisa qualitativa” (MAZZOTTI, 1999). A descrição, a partir da análise qualitativa, é entendida por Martins (2007) como complexa nas Ciências Humanas, por fundamentar-se no modo de ser do homem.

A escolha pelo curso superior de Pedagogia da UAB, como campo de investigação, se deu porque atuamos em uma Faculdade de Educação e porque as discussões sobre a formação de professores e currículos são objetos de estudo da Pedagogia.

Os sujeitos investigados são cinco professores formadores, atuantes no curso de Licenciatura em Pedagogia, especificamente na UAB, em uma Universidade Pública. Optamos por utilizar codinomes para identificar os professores colaboradores, bem como não mencionar o nome da instituição, para assim, manter o anonimato com o intuito de trabalharmos livremente com os dados coletados.

Propusemo-nos a adotar o princípio da heterogeneidade para selecionar os professores com fases distintas na carreira: professores iniciantes, em meio e no final da carreira¹); titulações em nível de pós-graduação diversas (especialista, mestre e doutor); disponibilidade para participar da entrevista. Ressaltamos que não conseguimos no grupo do curso nenhum professor no final de carreira, ou seja, com mais de vinte e um anos de carreira.

Este texto está estruturado em quatro momentos, sendo eles: 1) a introdução 2) o conceito de EaD; 3) uma breve fundamentação teórica sobre a formação do professor formador e a educação à distância, considerando

¹ Quando nos referimos às fases da carreira, queremos explicitar que entendemos por início de carreira o período entre um e dez anos de serviço. Professores em meio de carreira são os que estão entre onze e vinte anos de serviço e final de carreira os que têm mais de vinte e um anos de serviço.

a formação, o professor profissional e a formação do professor para a EaD; 4) espaço onde dialogamos com os professores formadores do curso de Pedagogia da UAB, os nossos colaboradores. E, finalmente, tecemos as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida, apontando, dentre outras, algumas possibilidades e fragilidades do processo de ser professor formador na modalidade de EaD.

Conceito de Educação a Distância

Vieira (2003) conceitua a Educação Aberta e a Distância como um processo pelo qual professores e estudantes buscam a informação, visando à construção do conhecimento, a partir das experiências e dos interesses de ambos, em espaços e tempos síncronos e assíncronos, por intermédio de um sistema de aprendizagem mediado por diferentes meios e formas de comunicação. Assim, na EaD, a interatividade entre os atores envolvidos é indireta e mediatizada por uma combinação de meios tecnológicos e linguagens de comunicação.

Ao assumirmos essa conceituação, entendemos que ela tem origem na concepção dialética de educação, conforme assevera Dias (2004, p. 28): “Educação Aberta e a Distância apresenta-se como forma de educação, que possibilita a democratização do conhecimento independente do tempo e do espaço. Sendo assim, a Educação Aberta e a Distância torna-se flexível, adaptando-se ao perfil do estudante, considerando as perspectivas e exigências”.

A Educação Aberta e a Distância possibilitou a flexibilidade de tempo e lugar, e também um trabalho por meio das redes colaborativas de aprendizagem. Vieira (2009) destaca que as redes de aprendizagem são um sistema aberto dinâmico, flexível, no qual os integrantes do grupo podem se interagir para atingir um objetivo comum, a construção do conhecimento.

Formação Docente

O processo de reconhecimento da importância da formação docente foi corporificando-se por meio de políticas educacionais e da legislação.

Vale lembrar que alguns aspectos oriundos da produção acadêmica e do debate social foram incorporados à Constituição Federal de 1988: o resgate do concurso público, a garantia de padrão de qualidade como princípio da educação e a visão do docente como profissional do ensino.

Freidson (1998) afirma que a profissionalização pode ser entendida como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia e classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação. Esses processos têm sido objeto de debate frequente no âmbito da produção sociológica que pretende esclarecer os elementos centrais das sociedades contemporâneas.

Para Bourdieu (1989), o sistema de profissões apresenta-se como um campo de poder simbólico, e como elemento estruturado e estruturante que legitima a dominação.

No Brasil, os estudos desenvolvidos sobre o professor como profissional, estão se ampliando sob a ótica da sociologia das profissões, o que, certamente, relaciona-se com o teor do debate educacional, que vem sendo aprofundado a partir da década de 1980.

Uma das características mais importantes da formação do profissional docente é a sua *historicidade*. Isso porque a formação dos professores implica um conjunto de saberes que vão sendo incorporados ao longo da própria vida, saberes que decorrem da sua imersão num contexto societário, das relações que vão se estabelecendo com pessoas e instituições várias. Na profissão, continuam a incorporar novos saberes que se vão agregando ao processo formativo de construção da identidade profissional.

Tardif (2002) afirma que os professores de profissão são compreendidos como sujeitos de diferentes saberes. Estes saberes, por sua vez, se caracterizam como: Plurais, Heterogêneos, Temporários, Sociais, Personalizados e Situados. Os saberes docentes se compõem de vários saberes provenientes de ordens diferentes. São eles os saberes disciplinares, os saberes

curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes experienciais. A seguir de forma sucinta discorreremos sobre cada um deles

Saberes disciplinares são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. São ainda saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, sendo esses oferecidos no formato de disciplinas pelas universidades, independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Esses saberes são então selecionados da cultura e dos grupos sociais produtores de cultura.

Saberes da formação profissional são os conjuntos de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores que se materializam nas áreas das ciências da educação e humanas, que produzem conhecimentos para incorporá-los à prática dos professores. Essas áreas do conhecimento têm a prática docente como objeto do saber. Aqui é importante ressaltar que essa prática docente não é apenas objeto, mas também local de produção e mobilização de saberes diversos. Os saberes pedagógicos, compreendido dentro dos saberes profissionais, por exemplo, podem ser considerados saberes que emergem das reflexões provenientes da prática docente.

Saberes curriculares constituem-se como os saberes dos programas escolares, ou seja, os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

E, por último, mas não menos importantes na hierarquia dos saberes utilizados pelos professores, têm-se os saberes experienciais que são saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Tardif (2002) diz que esses se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber fazer e saber ser.

Os fundamentos do ensino também *são sociais* porque os saberes profissionais são plurais, provêm de cenários ou territórios diversos (contexto social global, comunidade, família, escola, universidade) e *são adquiridos em tempos sociais diferentes*: tempo da infância, da escola, da

formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira. São sociais também porque são produzidos e legitimados por grupos sociais, como os pesquisadores e professores universitários, os professores formadores, as autoridades curriculares dentre outros.

Saviani (1996) contribui para a premissa de que o professor/educador possui uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essas concepções determinam os tipos de saberes que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela.

A categorização de saberes feita por Gauthier et al. (1998, p. 32) revela a existência de seis categorias de “saberes dos professores”: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. Esses saberes necessários ao ensino formariam uma espécie de reservatório no qual o professor se abasteceria para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

A partir dos saberes vivenciados pelos professores, esses assumirão papéis diversos sobre o ser professor, em comunidades de trabalho e aprendizagem em rede, como fica evidente na fala de Paulo Freire sobre a Pedagogia da Autonomia.

O professor formador de professores

Persistindo em nosso intuito de compreender quem é o professor formador, de professores, recorreremos a Roldão (2007). A autora orienta que os conceitos estruturantes do campo de estudo da formação docente são elementos definidores da profissão, tais como: a função docente e sua natureza; o desempenho docente e a natureza e componentes do conhecimento profissional necessário ao seu desempenho. Ela apresenta o campo de estudo organizado em três momentos. O primeiro é núcleo central, definidor do campo, e está relacionado às vertentes relativas à operacionalização da formação, aos dispositivos e ambientes da passagem à ação, ao contexto da formação e do trabalho docente, aos componentes que integram o processo formativo à teoria e à prática e aos dispositivos de construção do conhecimento e do desempenho profissional (modos de organização da formação e os mecanismos de supervisão).

O segundo são campos adjacentes, externos ao núcleo central, mas que estão diretamente relacionados à formação no campo do currículo e da didática, das culturas docentes e organizacional da escola, ao pensamento e às concepções dos professores, identidade profissional e percursos profissionais.

E o terceiro são os campos próximos, esses são externos ao campo de estudo, mas é possível estabelecer uma interface fecunda com o estudo de campos homólogos, ou seja, outras formações e respectivos processos, conceitos e operacionalização. (ROLDÃO, 2007).

Roldão (2007) apresenta um esquema com a conceptualização dos limites e das interfaces do campo de estudo, que será reproduzido neste trabalho de pesquisa, visto que nos auxiliará a interpretar o perfil do professor formador de professores no curso de Pedagogia a distância da UAB. Para melhor compreender o que descreve a autora, veja o quadro a seguir:

Quadro 01: Conceptualização dos limites e das interfaces do campo de estudo "Formação de Professores"

CONCEITOS ESTRUTURANTES	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	DIMENSÕES DE OPERACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO
Natureza da função docente Desempenho docente Natureza e componentes do conhecimento profissional	Delimitação e estruturação do campo de estudo: Estudo dos processos de construção e desenvolvimento do conhecimento e do desempenho profissional docente	Organização da formação - seus contextos (instituição formadora, escolas, outros); - seus componentes (teórica - prática, conteudinal - processual, outras); - seus dispositivos (supervisão, integração, colaboração, parcerias, outros) Avaliação da formação: - processos; resultados; dispositivos; eficácia
CAMPOS ADJACENTES		
Currículo Cultura profissional Concepções e percursos dos professores		Didáticas Culturas organizacionais
CAMPOS PRÓXIMOS		
Formação em outros contextos (formação de outros profissionais, formação de adultos, outras)		

Fonte: Adaptado de Maria do Céu Roldão, 2007.

Na perspectiva das condições expostas por Roldão (2007), Masetto (2003, p. 15) afirma que “o Ensino Superior não pode deixar de rever seus currículos de formação dos profissionais, não pode também querer revê-los apenas com a visão dos especialistas da Instituição”. O autor acrescenta que é urgente que a universidade saia de si mesma e comece a “arejar-se com o ar da sociedade em mudança e das necessidades da sociedade, e então voltar para discutir com seus especialistas as mudanças curriculares exigidas e compatíveis com seus princípios educacionais”.

Ramos (2010), por fim, concebe a profissionalidade como compreensão e atitude investigativa, reflexiva e crítica que possibilita o desenvolvimento da capacidade analítica do professor.

A formação do professor para a EaD

Entendemos que a educação a distância ajudará os docentes a serem mais íntimos dos materiais e equipamentos tecnológicos produzidos pela ciência, e disponibilizados para os homens, para a busca de sua autonomia, no ato de construção de uma sociedade mais humana, sem perder de vista que a Educação a Distância não é de forma alguma um vislumbre para ficarmos trancados em quatro paredes “ligados” vinte e quatro horas em um computador, ou em frente à televisão.

Acreditamos, então, que ela veio, no contexto escolar, para melhorar os processos ensino-aprendizagem, e que por isso “é um dever da escola/universidade mostrar a seus docentes e alunos que eles, por si mesmos, são seres de carências e necessidades. Que de um depende a existência do outro e que por causa dos outros é que a sua ação é sempre transação com as coisas e pessoas (...)” (TEVES, 2000, informação verbal - palestra).

Concordamos com Pereira e Moraes (2009) quando afirmam que:

Em vista disso, impõe-se a (re)organização do trabalho docente e dos processos educativos realizados no âmbito do ensino superior, com ênfase nas universidades públicas, mediante a implementação de uma política voltada para a oferta regular de cursos a distância, como propõe a Universidade Aberta do Brasil, UAB, ao lado da oferta de modelos pedagógicos híbridos, envolvendo espaços curriculares mediados pelas tecnologias de informação e comunicação, que assegurem a democratização e a qualidade dessa formação (PEREIRA; MORAES, 2009, p. 01).

Belloni (1998, p. 16) assinala que os professores formam um grupo prioritário e estratégico para qualquer melhoria dos sistemas educacionais e não se pode perder de vista que “qualquer melhoria ou inovação em educação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de formadores”.

Quando se trata da formação do professor do ensino superior, essas discussões se tornam mais complexas, porque são muitas as especificidades e as características desse profissional, e os estudos que a tem como foco estão apenas se iniciando, particularmente quando se trata da modalidade educação a distância.

Existe uma carência de estudos sobre a utilização da educação a distância na formação dos docentes do ensino superior, quando se trata especificamente da formação pedagógica que, nesse nível de ensino, é considerada de menor importância (BELLONI, 1998).

Segundo Valente e Almeida (2007), o grande diferencial em educação a distância é a presença do formador. É ele quem motiva a argumentação, que problematiza de forma a fomentar a qualidade das interações, que evita o sentimento de solidão do outro. É preciso que o professor formador tenha clareza de sua função e que apresente ou desenvolva características pessoais para garantir a todos o “estar junto virtual”.

Auxiliados pelos autores, compreendemos que ser formador no contexto da EaD é estabelecer uma conversa permanente consigo mesmo sobre a formação e, uma forma de ser, é ser o “mestre de obras” do projeto proposto. Para isso, torna-se necessária que a ação docente seja reconhecida como ato ético e político, apresentando-se como a oportunidade daquele que está sendo formado e que produz e é produzido pela cultura e que seja capaz de educar para e/em um mundo globalizado (VALENTE; ALMEIDA, 2007).

Uma interlocução com os professores formadores de professores

Antes de iniciar a nossa interlocução com os professores formadores, sobre seu processo de formação para atuar na EAD, seus saberes e práti-

cas docentes, fizemos uma análise da documentação que regulamenta a Universidade Aberta do Brasil e do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, o que nos possibilitou uma compreensão do currículo oficial/prescrito para o curso. A partir das análises, percebemos que algumas interlocuções com os docentes ficaram mais claras. A seguir apresentaremos os resultados da análise documental.

Considerando o programa do governo federal para a UAB e de acordo com o projeto pedagógico do curso de Pedagogia pesquisado, observamos que os objetivos propostos para o curso atendem ao que está preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP – da licenciatura em Pedagogia da UAB, espera-se que o profissional egresso desse curso esteja preparado para atuar como professor na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e que a estrutura teórica e prática do curso prepare-os para compreender e intervir nas relações individuais e coletivas, nas manifestações e necessidades sociais, políticas, físicas, cognitivas, emocionais e afetivas de seus alunos.

Em relação à matriz curricular, observamos que a organização curricular apresentada nesse documento é composta por um eixo transversal denominado Educação, Ética e Cidadania e por eixos integradores que agrupam as disciplinas por suas especificidades. Dentre eles citamos alguns como a Universidade e Responsabilidade Social; Educação e Desenvolvimento Humano; A Formação do Educador no Contexto da Educação Brasileira; Educação e Formação das Identidades Individuais e Sociais.

Diante da análise do Quadro demonstrativo da organização curricular horizontal e vertical do Curso de Pedagogia/UAB, compreendemos que ele encontra-se organizado, tendo em vista um eixo transversal, que diz respeito à Educação, Ética e Cidadania. Sendo assim, os conteúdos que analisamos estão organizados a partir de uma coerência transversal e horizontal com vista a uma formação voltada a proporcionar ao acadêmico, futuro professor, um perfil de cidadão que assume suas funções na escola com respeito e compromisso, e acima de tudo, consciente de seu papel na formação do aluno.

Nota-se que toda a apresentação do projeto pedagógico de Pedagogia a distância é idêntica ao projeto pedagógico do curso de Pedagogia presencial. E, nesse contexto, podemos afirmar que as professoras Deusalina e Celina divergem no que se refere à percepção que elas têm do projeto do curso. Contudo, ambas falam da EaD a partir do curso de Pedagogia presencial. De acordo com as professoras,

O profissional do curso de Pedagogia, por exemplo, ele ainda forma na perspectiva do ensino presencial (...) (CELINA).

(...) eu acredito muito no projeto do curso de Pedagogia a distância porque a gente percebe, no projeto a distância, uma concepção diferente do presencial, (...) o grande entrave, hoje, é uma equipe capacitada para trabalhar, porque nós todos estamos aprendendo a ensinar a distância (DEUSALINA).

No texto do documento do projeto pedagógico do curso de Pedagogia a distância não fica claro uma concepção de EaD.

Para cada disciplina do curso será disponibilizado um conjunto de material didático no formato eletrônico (*Online* e CD-ROM), que pode ser utilizado via Internet e no formato impresso. A elaboração do material didático segue as orientações da SEED/MEC (2007), para que o processo educacional atinja seus objetivos. O material estará dividido em três formatos: a) impresso: Guia do Curso e do Acadêmico, Caderno Didático contendo o material das Disciplinas (por período); b) audiovisual: programas em áudio e vídeo, distribuídos em fitas ou DVDs, inseridos na Internet; e c) on-line: versão eletrônica dos conteúdos dos Guia do Curso e do Acadêmico, Caderno Didático das Disciplinas (por período).

Após análise no ambiente virtual e em conversa com a coordenadora do curso de Pedagogia UAB, percebeu-se que a maioria dos professores conteudistas e formadores são professores com vínculo em cursos presenciais da Universidade. Entretanto, os tutores, em sua maioria, são profissionais que não fazem parte do quadro docente da Universidade. Acreditamos que isso acontece por se tratar de um valor de bolsa muito baixo, para uma carga horária de 20 horas semanais, o que não é atrativo para os docentes da universidade e, ainda, por se tratar de uma seleção via edital que não exige vínculo profissional com a instituição de ensino superior.

Afirma-se que o projeto do curso anuncia uma preocupação pela qualidade na formação dos profissionais da educação, fundamentado na prioridade nacional de valorização do magistério, buscando a recuperação do papel pedagógico e social do professor, por meio de novas estratégias de formação, qualificando-se adequadamente, face às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, bem como da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Segundo o documento, o currículo deve ter uma função humana e sociocultural mais ampla, fundamental, do ponto de vista dos sujeitos, da sociedade e da cultura. Deve constituir-se de espaços privilegiados de produção, transmissão do saber, do exercício da reflexão e da crítica. Corroborando, assim, com as observações de Veiga e Viana (2010), quando afirmam que um professor com capacidade crítica e inovadora torna-se capaz de participar dos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação coletiva, consciente do significado da educação. Ou seja, ele é um profissional formado para compreender o contexto social no qual se efetivará sua atividade docente.

Considerando as observações constantes no projeto pedagógico do curso sobre a necessidade de formação do professor e da equipe multiprofissional, se expõe a seguir as interlocuções estabelecidas com os professores formadores sobre a sua formação para atuar em cursos de EaD, seus saberes e suas práticas no contexto de serem formadores de professores.

Professores formadores de professores em educação a distância: uma interlocução com os docentes

A seguir, apresentaremos a análise e interpretação dos dados, acreditando ser possível identificar a identidade, o perfil, os saberes, as práticas e a percepção dos professores formadores de professores do curso de Pedagogia investigados sobre sua profissionalização.

Observamos que os cinco professores compõem uma faixa etária entre quarenta e cinquenta anos, todos do sexo feminino, graduados em

Pedagogia, nas décadas de 1980 e 1990. Apenas uma professora não tem formação *stricto sensu*. Em relação ao tempo de docência, no magistério superior, percebe-se que estes estão entre quatro e 19 anos no ensino presencial e vivenciando a primeira experiência na Graduação EaD.

Embora a experiência com a UAB seja recente, a maioria dos professores já tinha vivenciado outras experiências nessa modalidade, como podemos comprovar nos relatos a seguir:

Eu fiz um aperfeiçoamento aqui na universidade mesmo. Eu participei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de um curso de 60 horas, depois eu fiz tutoria on-line (ANINHA).

Fiz capacitação de formador de orientadores de aprendizagem pelo Sistema FIEMG/SESI/SENAI (CATARINA).

Fiz dois mestrados, um doutorado, e uma pós-graduação *lato-sensu* pesquisando sobre a educação a distância (DEUSALINA).

A partir dos relatos das professoras entrevistadas, observamos que a formação para atuar em cursos de EaD se deu por cursos de curta duração (cursos de capacitação/aperfeiçoamento); apenas uma buscou titulação e desenvolveu pesquisa na área.

Entendemos que a formação de professores para EaD é necessária e indispensável para não haver retrocessos, após décadas de avanço na relação teoria e prática pedagógica, a um modelo ultrapassado no qual se dividem funções e não se articulam ações. A concepção, planejamento, execução e avaliação em cursos a distância exigem uma formação específica e complexa, que não vem sendo contemplada e exigida aos cursos de formação de professores existentes (KENSKI, 2009).

Em relação aos saberes, as competências e as práticas dos docentes, podem-se observar os seguintes relatos:

(...) ultimamente eu tenho achado que a EaD é uma perspectiva melhor, que gera mais responsabilidade no aluno e gera mais dedicação do professor. (...) Desenvolver estratégias para que professores e alunos se apropriem da informação e construam o conhecimento ocupando tempo e espaços diferentes; isso é que significa ensinar e aprender a distância (DEUSALINA).

(...) a prática é diferente do que as pessoas supõem em relação aos cursos a distância. Pois eles são cursos muito puxados, que exigem muita disciplina. (...) a exigência do curso à distância é maior do que a exigência do presencial. Porque uma coisa é você estudar EaD no papel (teoria) e outra coisa é você vivenciá-la na prática enquanto formador (ANINHA).

Os depoimentos dos professores sinalizam pontos comuns que são demandados aos formadores de cursos a distância, tais como melhor preparação de docentes e discentes para o ensino a distância; disciplinas de ambos, acompanhamento e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem em tempos e espaços distintos dentre outros.

Percebemos também que os docentes sentem uma necessidade de mudança da postura do ser professor, mas durante as entrevistas essa concepção de postura volta-se muito mais para um saber-fazer em um espaço diferente do contexto da sala de aula presencial e que demanda metodologias próprias e/ou específicas.

A noção de saber deve englobar conhecimentos, competências, habilidades e atitudes (saber-fazer e saber-ser), já que os professores entrevistados frequentemente se referem aos seus saberes de forma bem abrangente. Tardif (1999) analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores e considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional.

Valente e Almeida (2007) dizem ser necessário que os vários saberes sejam incorporados sem hierarquia, cada um (professor e aluno) contribuindo para a constatação de si próprio e do outro, para a superação das limitações.

Em relação à experiência e profissionalização docente para atuar na EaD, os professores entrevistados relatam suas experiências, como pode ser visto na transcrição a seguir:

Eu só possuo experiência nesse curso da UAB que estamos trabalhando (...) graduação e o de pós-graduação a distância (CELINA).

Experiência de dois anos como tutora do curso Veredas, aquele que foi

ministrado pela Secretaria de Educação de MG. Eu fiquei dois anos como tutora. E agora da UAB, Universidade Aberta do Brasil (SILENE).

Scala (1995) diz que o professor em sua atividade profissional possui um conhecimento subentendido, implícito, advindo de sua prática como docente, e que muitas vezes dele não se dá conta. Ela afirma também que o processo educativo permite que o próprio professor reflita sobre seus pressupostos, suas convicções e sintonize-os em sua ação.

Em relação às dificuldades e possibilidades de trabalhar com a EaD, as professoras colaboradoras afirmaram que,

(...) as perspectivas são as melhores, O maior entrave eu continuo achando é que, em um curso a distância onde existe um ambiente virtual para que alunos e professores possam interagir, essa interatividade teria que ser mais alta, e a dos alunos na UAB estão muito baixa; poucos alunos entram no virtual e dialogam. (...) baixa interatividade, quer dizer poucos alunos estão fazendo diálogo no ambiente, eu acho que isso é o maior entrave, para que a gente consiga formar esse pedagogo com qualidade (SILENE).

(...) nosso grande desafio é fazer com que o nosso público encare a sua própria formação e a busca de conhecimento como algo de sua inteira responsabilidade. Que não é a Universidade que vai formá-lo exímio aluno, e sim, a sua própria necessidade (CATARINA).

Na interlocução com as professoras entrevistadas, nota-se que todas percebem entraves e limitações no processo de ser docente de curso a distância, relacionados à relação professor, aluno, às metodologias e, principalmente, à interatividade via ferramenta tecnológica. E, com o intuito de melhor entender esse contexto, recorre-se a Oliveira (2003), quando afirma que um processo de formação pela EaD centrado no sujeito coletivo deve priorizar os recursos tecnológicos mais interativos para que esses mediatizem o trabalho colaborativo de construção do conhecimento com base na pesquisa e resolução de problemas.

Isso significa formar comunidades, virtuais ou presenciais, para preparar o professor para aprender a aprender, trabalhar em equipe, partilhar experiências, solucionar conflitos, readequar ações, dominar diferentes formas de acesso às informações, desenvolver a capacidade crítica de

avaliar, reunir e organizar as informações mais relevantes para construir e reconstruir o cotidiano de sua prática como ator e autor da própria prática.

Podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo e disponibilidade para o trabalho e esse não se esgota nos cursos de formação. Todavia, esses cursos oferecem uma contribuição específica como formação teórica (em que a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora (SCHMIED-KOWARZID, 1983, p. 133).

Finalizando as entrevistas, indagamos aos professores formadores de professores, em cursos a distância, sobre as representações que fazem de sua tarefa como formador em EaD, o que há de positivo e de negativo para a profissão. Pode-se verificar na transcrição abaixo, algumas respostas dadas.

Eu não sei se para melhoria da educação, mas eu sei que a educação à distância não é uma coisa nova... (...) tudo depende do compromisso que você adapta relativo à demanda que você tem e, assim, você escolhe, se você se dedica. Eu penso que você tem muitas possibilidades de ser um profissional responsável e mais capacitado. É claro que hoje com as novas tecnologias isso facilitou o processo, ensino a distância... (ANINHA).

Nem os alunos nem os professores têm uma percepção clara do que seja a EaD. Estamos construindo uma função, ninguém está preparado, estamos aprendendo, todo mundo aprendendo. (...) Eu sinto que, no curso de Pedagogia, nós precisamos abrir nossos horizontes, romper com os paradigmas, sair desse modelo centralizador, desse modelo baseado numa política já ultrapassada de educação. (...) com outra visão de educação, com outra perspectiva, e eu percebo isso na UAB. (...) Nós temos consciência que isso é uma estratégia de uma política neoliberal. Entretanto, se não fizermos, outras instituições vão fazer e nós vamos nos omitir. (...) nós podemos sim, fazer uma coisa na educação, podemos a partir desses instrumentos fazer, sim, um trabalho diferenciado e contribuir para a formação de um profissional que de fato vai atender às demandas dessa sociedade. (DEUSALINA).

Concordamos com Moraes (1996) quando diz que a formação de professores a distância deve ser pensada para além da apropriação e utilização de tecnologias de informação e comunicação. Precisamos pensar a formação de sujeitos construtores de conhecimento e pensadores de sua prática pedagógica, em um mundo em constantes mudanças e avanços tecnológicos. Desse modo, o professor é percebido como sujeito, “como

parte de uma grande teia, um ser autônomo, mas integrante de totalidades maiores, um fio particular numa teia onde todos estão conectados” (MORAES, 1996, p. 65).

A complexidade de organização dos cursos a distância exige a atuação em equipes. As competências necessárias a um professor de curso a distância são tantas que não se pode pensar na sua atuação isolada. Ele se transforma, segundo Belloni (2001), de um professor com identidade individual para uma identidade coletiva chamada “professor”.

Para isso, é preciso também pensar em projetos de formação de professores que lhes garantam condições de compreensão e atuação em diferentes fases do processo de organização dos cursos: da concepção e planejamento à sua viabilização e avaliação. Uma formação abrangente e orientada que envolva o conhecimento do processo pedagógico, a seleção e adequação da proposta de curso ou disciplina às especificidades dos meios tecnológicos envolvidos, a gestão do processo educacional em rede; a produção de materiais comunicativos; a condução dos processos e estratégias, entre tantas outras necessidades que são específicas dos múltiplos tipos de ofertas de modalidades de cursos a distância (KENSKI, 2009).

Considerações finais

O professor formador deve estar presente no momento da ação, sendo disponível para que aconteça uma reflexão e uma compreensão dos fenômenos da prática. Desse modo, o habitus pode-se constituir não em circuitos fechados, mas em uma interação entre a experiência e a tomada de consciência, o que possibilitará, inclusive, intervenções após a discussão e o envolvimento em novas situações.

Novos papéis para professores e alunos são desejados no momento social em que nos encontramos. Elencaremos a seguir alguns pontos que ora consideramos como possibilidade da formação de professores na modalidade EaD:

- constituição de rede colaborativa de aprendizagem – reforço e promoção da inteligência colaborativa;

- democratização do conhecimento como oportunidade de formação superior;
- disponibilidade de formação inicial e/ou continuada para os discentes e docentes envolvidos no curso e nos sistemas públicos;
- flexibilidade no processo e nas metodologias de ensino que servem de suporte e apoio ao acadêmico;
- adoção de métodos construtivista e construcionista de aprendizagem;
- redução da carência de professores formados/preparados para a EAD;
- possibilidade de vivenciar as diversas mídias na convergência de saberes, fazeres, em ambiente virtual (plataforma) que possibilita a mobilização de estratégias de ensino e formação;
- atendimento às demandas de um mundo globalizado onde o uno e o diverso se fazem presentes, levando a uma necessidade social de formação para além das fronteiras espaço-temporais.

A formação de professores, via EaD, pode ser feita com a maior qualidade desde que todos compreendam as necessidades de mudanças nas estruturas e na qualidade da educação e na postura do formador (BRASIL, 2007).

Caso não haja de fato a mudança de postura, depara-se com as fragilidades e/ou dificuldades do processo de formação por meio da EaD.

A seguir apontaremos algumas dessas fragilidades e/ou dificuldades:

- falta de domínio das ferramentas de interatividade da EaD;
- excesso de informação disponível, o que não garante a produção do conhecimento pelos envolvidos no processo;
- dificuldade de vivenciar e trabalhar com as novas tecnologias utilizadas pela EaD, por opção, por falta de adaptabilidade ao novo e/ou por mera resistência ou preconceito;

- dificuldade de monitoramento da formação e/ou do currículo real construído por acadêmicos e equipe multidisciplinares no que se refere à mobilização/ construção de saberes e fazeres, pois ainda existe uma fragmentação disciplinar na organização do curso, embora o Projeto Pedagógico apresente eixos integradores, mas na construção do trabalho didático pedagógico isso não acontece, ficando mais uma vez no currículo prescrito e não no vivido;
- o processo avaliativo pode gerar dúvidas sobre saberes específicos tais como disciplinares, curriculares, de formação profissional e os experienciais, em virtude do excessivo valor atribuído às avaliações e às múltiplas oportunidades dadas ao acadêmico que não obteve a média, oportunidades essas que reeditam provas sem novos momentos de interlocução professor/tutor/acadêmico.

Concordamos com os Referenciais de Qualidade de EaD de Cursos de Graduação a Distância (2007), quando evidenciam que desenvolver cursos de formação de professores a distância, utilizando as mais novas possibilidades tecnológicas, com velhos conteúdos e práticas pedagógicas obsoletas é um **desserviço** à educação e à sociedade. É reforçar, ainda mais, o fosso que separa a preocupação com o oferecimento de educação de qualidade – base para o crescimento e desenvolvimento do país em uma era em que se privilegia o conhecimento - e a realidade educacional brasileira, com todas as suas dificuldades, atrasos e imperfeições (BRASIL, 2007).

Segundo Almeida (1998), a revolução vivida, em nossa época, é marcada pela telemática, pela robótica e pelas autopistas da informação. O autor defende a ideia de que o professor deve deixar de lado o fatalismo e assumir a atitude do diálogo com a “nova cultura”, questionando-se, sempre, acerca dos objetivos com que utiliza a tecnologia na educação. Para que esse diálogo se torne possível é necessário que o professor tenha as competências, as habilidades, as atitudes e o *habitus* que lhe permitam utilizar de forma eficaz as novas tecnologias. Esse professor precisa adquirir confiança nos recursos tecnológicos, para que possa aplicá-los ao currículo do curso, quer seja presencial ou à distância.

Em relação aos professores entrevistados observamos que eles têm um saber construído sobre o ser formador de professores. Em relação à EaD, eles têm uma percepção sobre as necessidades de se consolidar uma nova postura para se fazer professor nessa modalidade de ensino.

Eles percebem que essa nova postura gera novos paradigmas sobre a formação e os saberes docentes. A partir das vivências experienciadas por esses professores, acreditamos que eles passarão a conceber a EaD, sem estarem necessariamente estabelecendo comparações com a educação ofertada na modalidade presencial. Assim, eles assumirão uma identidade de professor profissional reflexivo para a educação a distância, ou seja, “um bom professor” para a EaD.

Recorremos a Machado (2009), quando ousou definir o formador de professor como aquele que tem como eixo de suas ações os saberes, o aprendizado, a pesquisa, os fazeres e as experiências e que, desse modo, torna-se o elemento imprescindível à transformação do aluno. Por isso, a formação desse professor não pode ser uma lista de aquisições lineares, cuja soma equivale ao todo. É necessário compreender a formação docente como um conjunto de tarefas complexas, que exijam saberes experimentais, que valorizem atitude e forma para a globalidade do ofício de ensinar, significando mais do que a soma de competências múltiplas e essas construídas a partir de uma postura reflexiva.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, M. E.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC/SEED, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social:** para trabajadores sociales. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978. Cap. 1.

BELLONI, M. L. Educação a distância mais aprendizagem aberta. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu-MG: ANPED, 1998.

BOURFIEU, P. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade de EaD de Cursos de Graduação a Distância.** Brasília, MEC/SEED, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.** Brasília: CNE/MEC, 2006.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo:** teoria, profecia e política. São Paulo: Edusp, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. [et al.]. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 3. ed. São Paulo: EPU, 2005.

KENSKI, V. M. **EaD e Formação de Professores** – entre o Discurso Legal e a Prática Institucional. São Paulo: USP, 2009.

MACHADO, L. C. **Formação, saberes e práticas de formadores de professores:** um estudo em cursos de Licenciatura em História e Pedagogia. 2009. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MARTINS, G. de A.; TEOPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. Atlas: São Paulo, 2007.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e na prática pedagógica. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, p. 57-69, abr./jun. 1996.

OLIVEIRA, E. G. Formação de professores a distância na transição de paradigmas. In: REUNIÃO ANUAL ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 08 out. 2019.

PEREIRA, E. W.; MORAES, R. de A. A política de educação a distância no Brasil e os desafios na formação de professores na educação superior. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL" - HISTEDBR, 8., 2009, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/mBv36y8F.doc>. Acesso em: 31 ago. 2009. <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5>>.

ROLDÃO, M. do C. A formação de professores como objeto de pesquisa – contributos para a construção. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5>>. Acesso em: 20 set. 2019.

SCALA, S. B. N. **Ensino a Distância para o professor do ensino fundamental em exercício**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: EDUNESP, 1996. p. 145-155.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, E. B. de. (Org.). **Formação de Educadores a Distância e Integração de Mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

VEIGA, I. P. A; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. (Org.). **A escola mudou: que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, F. M. S. **Ciberespaço e educação: possibilidades e limites da interação dialógica nos cursos a distância**. 2003. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

VIEIRA, F. M. S. **A formação inicial de professores on-line**. Possibilidades, contradições e desafios: 2000-2005. 2009. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: o portfólio como estratégia formativa

Crisna Daniela Krause Bierhalz

Vitor Garcia Stoll

Liziane Padilha Mena

Introdução

Torna-se um desafio discutir formação de professores em um momento histórico no qual a Educação tem a tarefa de superar a concepção reducionista de compreensão da realidade, desencadeada pelo processo de formalização do conhecimento, consolidado a partir de estudos que afastam a realidade, o contexto, a experiência e apoiam-se em conteúdos abstratos e na separação entre sujeito e objeto de conhecimento (ARAÚJO, 2014).

Tal desafio perpassa as questões de currículo, de avaliação, de organização política e pedagógica dos sistemas e das instituições de ensino, mas, acima de tudo, ultrapassa a concepção de formação de professores instaurada nos anos 1970, dentro de uma perspectiva tecnicista e epistemologicamente positivista, na qual o professor cumpre o papel de técnico e transmissor de conhecimentos (MONTEIRO, 2001).

Neste trabalho, discute-se a formação de professores superando as atividades cotidianas de transmissão de conhecimentos, defende-se uma perspectiva de formação reflexiva, *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação* (SCHÖN, 2000), em que o professor torna-se pesquisador de sua prática (MALDANER, 1994). Para tanto pode-se utilizar o portfólio como uma das estratégias formativas.

O portfólio é um instrumento cuja origem remonta ao campo das artes, relacionado a uma pasta catálogo, popularizou-se e atualmente é utilizado como uma forma alternativa de avaliação, principalmente na formação de professores (VIEIRA, 2006). Silva e Sá-Chaves (2008), citados

por Gomes, Ortega e Oliveira (2010), relatam que esse instrumento tem sido adotado em várias áreas de formação profissional como estratégia potencializadora na construção do conhecimento de forma reflexiva.

Alvarenga (2001, p. 19) define portfólio como “uma coleção dos trabalhos realizados pelo aluno, que permite acompanhar seu desenvolvimento”. Segundo a autora, através do portfólio, o educador pode acompanhar o progresso dos educandos; detectar as possíveis dificuldades; observar os alunos na resolução de problemas; e obter informações sobre os conceitos, procedimentos e atitudes individuais e coletivos. Por outro lado, permite também ao aluno acompanhar a própria aprendizagem, sob uma perspectiva processual, na qual se torna o principal sujeito do processo de ensino-aprendizagem através da autoavaliação.

De acordo com os autores Shores e Grace (2001, p. 43), o portfólio é “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do desenvolvimento de cada aluno”. A propósito, vale dizer que dois portfólios nunca são iguais, pois os alunos são diferentes, e assim suas atividades também devem ser diferentes.

Já Hernández (1998), citado recentemente por Neves, Guerreiro e Azevedo, (2016, p. 201), define portfólio como:

Um continente de diferentes classes de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora, em continuar aprendendo.

Desse modo, o portfólio é um instrumento de comunicação entre aluno-professor (PERNIGOTTI et al., 2000), pois, a partir de sua construção, é possível percorrer as histórias das aprendizagens de cada educando. Tanto professor quanto aluno terão como bases argumentativas a resultante construída processualmente. Ambas as partes terão de dar conta do que fizeram, trocar sugestões e aprender a lidar com as diferenças.

Considerando a importância de vivências pedagógicas que favoreçam a criticidade e o protagonismo na formação inicial de professores, bus-

cou-se compreender as concepções dos licenciandos acerca do portfólio, bem como os limites e as possibilidades da utilização desse instrumento na formação do professor de Ciências da Natureza.

Contexto do trabalho

A Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA- surgiu de uma reivindicação da comunidade da região da Campanha, Rio Grande do Sul, mobilizada pelo movimento político de expansão das instituições federais de ensino superior, promovida pelo Governo Federal, no ano de 2008. A universidade em questão é organizada em uma estrutura multicampi, com um total de 10 (dez) campi, nos municípios de Jaguarão, Caçapava do Sul, Bagé, Alegrete, Itaqui, São Borja, Santana do Livramento, São Gabriel, Uruguai e Dom Pedrito, conforme se observa na Figura 1 (FONSECA; BIERHALZ, 2016).

Figura 1 – Localização dos municípios que compõem a Unipampa



Fonte: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/nos/>>.

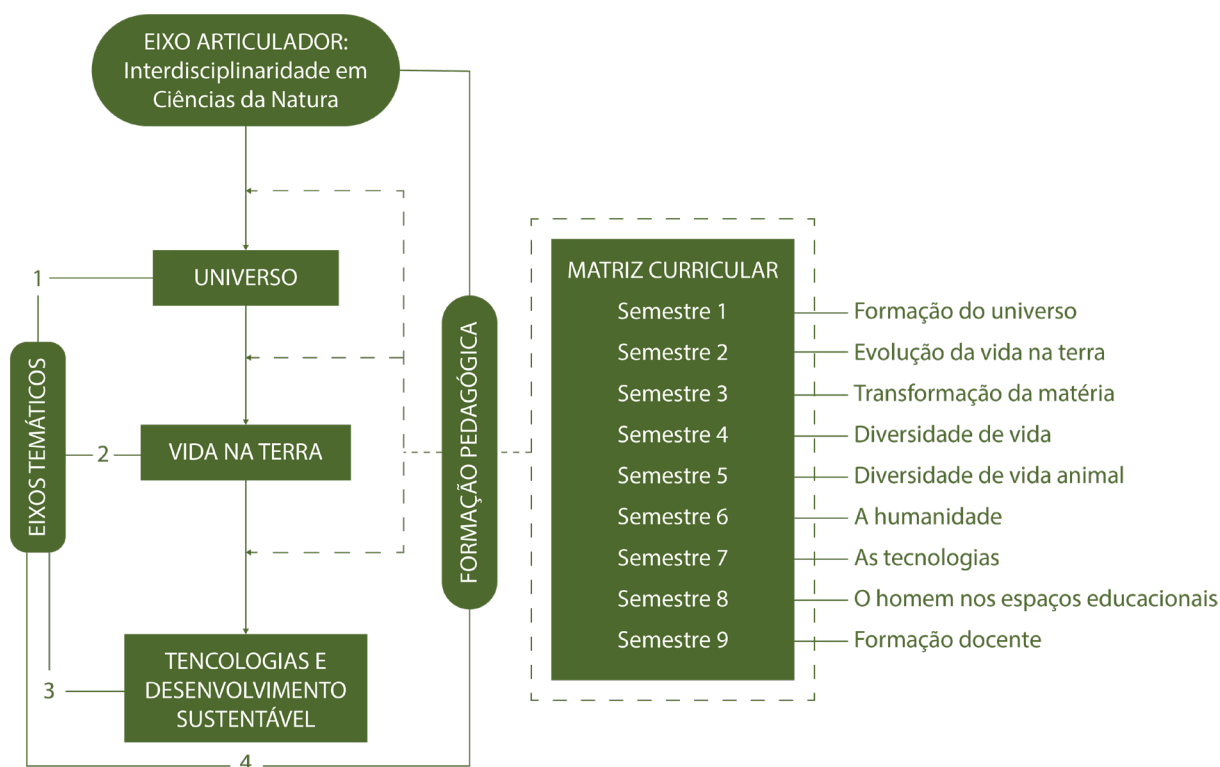
No Campus Dom Pedrito, funcionam cinco cursos de graduação: Bacharelado em Enologia, Zootecnia, Tecnologia em Agronegócio,

Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura em Ciências da Natureza.

De acordo com Bierhalz, Araújo e Lima (2013), o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do Campus Dom Pedrito da Unipampa propõe uma formação que habilita o licenciando a atuar no ensino de Ciências da Natureza, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, justificado pelo viés da interdisciplinaridade e pretende “estimular os alunos em sua curiosidade científica, incentivando-os à pesquisa e à reflexão ética perante a sociedade e a natureza, diante da perspectiva de aproveitamento das potencialidades locais para o desenvolvimento sustentável” (PPC, 2014, p. 18).

Em relação à organização curricular, prevêm-se quatro eixos: Formação Pedagógica, Universo, Vida na Terra e Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável, os quais suscitam questões problematizadoras ou temas como o da Figura 2.

Figura 2 – Diagrama da Matriz Curricular Integrativa



Fonte: PPC (2014).

Em relação à avaliação, o Projeto Pedagógico do Curso a compreende como o “processo ensino-aprendizagem que deverá ocorrer de forma contínua e cumulativa, a partir do conhecimento sistematizado, de competências e habilidades desenvolvidas pelo aluno” (PPC, 2014, p. 33), totalmente de acordo com o previsto no artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), quando aponta como critérios da verificação escolar a questão da continuidade e cumulatividade do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

No Quadro 01, relacionados à avaliação, seguem-se os componentes do curso, presentes em ementas:

Quadro 01 – Relação de Componentes/Semestres e Ementas voltadas à avaliação da aprendizagem

COMPONENTE CURRICULAR	SEMESTRE	ASPECTO RELACIONADO À AVALIAÇÃO NA EMENTA
História e Filosofia da Educação (30h)	2	Diferentes tipos de conhecimento respeitando uma linha histórica, percebendo produção, formas e estratégias de avaliação.
Práticas Pedagógicas: Experimentação em Educação em Ciências (60h)	3	Avaliação de aprendizagem
Didática, Currículo e Planejamento (30h)	4	Estratégias de ensino, seleção de conteúdos e formas de avaliação, Planejamento e avaliação da aprendizagem
Práticas Públicas, Legislação e Gestão da Educação Básica (45h)	5	Avaliação do PPP. As teorias e práticas da avaliação escolar. Escolha de estratégias, de critérios e formas de avaliação para a prática nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.
Práticas Pedagógicas: Temas Estruturadores para o Ensino de Ciências (60h)	5	Análise do papel dos recursos didáticos e da avaliação no ensino básico em relação aos temas estruturadores.

Práticas Pedagógicas: formação docente e avaliação (60h)	7	<p>Concepções de avaliação e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Caracterizar as funções de avaliação reconhecendo sua importância na tomada de decisão.</p> <p>As diferentes modalidades de avaliação e os princípios de avaliação.</p> <p>Etapas de avaliação.</p> <p>Professor e a avaliação do rendimento escolar.</p> <p>Os objetivos e seu papel na avaliação da aprendizagem.</p> <p>Discussão e reflexão sobre o processo de avaliação escolar.</p>
Estágio Curricular Supervisionado II (30h)	7	Análise reflexão e avaliação da aula desenvolvida.

Organização: Autores (2017).

Dos 52 componentes curriculares obrigatórios da estrutura curricular, que totalizam 2430 horas, oito possuem em suas ementas relação com o processo de avaliação da aprendizagem, perfazendo um total de aproximadamente 15% no que tange aos componentes e 10% no que tange à carga horária. Ou seja, discute-se avaliação da aprendizagem no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza.

A análise também demonstra que a familiarização dos licenciandos com o assunto ocorre no segundo semestre e, ao longo do curso, ampliam e intensificam a discussão.

O PPC (2014) da Licenciatura considera como instrumentos de avaliação:

Observações através da interação professor-alunos, questões orais solicitadas aos alunos, estudos de caso para análise e proposição de resultados, atividades práticas e relatórios escritos, respostas escritas a questões sobre o conteúdo, textos produzidos pelo aluno e apresentação de seminários, entre outras (PPC, 2014, p. 33).

Não existe uma menção à utilização de portfólios como instrumentos avaliativos ao longo do texto do PPC, no entanto esse instrumento é explorado em pelo menos dois Componentes Curriculares: Estágio Supervisionado II (apêndice ao PPP - planilha de acompanhamento do

estagiário) e Práticas Pedagógicas VII, foco deste estudo.

Tal discussão justifica-se nas concepções de Freire (2003) e Villas-Boas (2006). Para Villas-Boas (2006, p. 114), o portfólio caracteriza-se como “um dos saberes a serem incorporados por futuros profissionais de educação, que, por meio dele, não apenas estudam sobre a avaliação, como normalmente se procedem, mas também vivenciam práticas que poderão adaptar nas escolas onde atuarão”. Trabalha-se, assim, a teoria e a prática de avaliação numa perspectiva emancipadora. Já para Freire (2003, p. 54), “a reflexão tece o processo de apropriação da prática e da teoria. Somente tendo a teoria nas mãos, o educador questiona e recria outras teorias”.

Metodologia

Metodologicamente, com base nos procedimentos técnicos, essa pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa participante, pois houve “[...] interação entre os pesquisadores e os membros da situação investigada” (GIL, 2002, p. 55). Os sujeitos foram os acadêmicos da Licenciatura em Ciências da Natureza que participaram do Componente Curricular “Práticas Pedagógicas: Formação Docente e Avaliação”, ministrada no primeiro semestre do ano de 2016. Classificou-se a abordagem como qualitativa (GIL, 2002), pois se levou em consideração a percepção dos sujeitos sobre avaliação, preocupando-se não apenas em contabilizar os resultados, mas também em entendê-los e discuti-los.

Durante esse componente, os licenciandos realizaram os registros em um portfólio, organizando e sistematizando várias atividades: interpretação de charges, resenhas, resumos críticos, fichamentos, elaboração de instrumentos avaliativos, reflexões sobre situações vivenciadas no estágio, entre outros. Ao final, responderam a um questionário, as respostas foram analisadas com o propósito de compreender as concepções dos licenciandos acerca do instrumento, das possibilidades e das fragilidades na formação de professores.

Para análise dos resultados, foi utilizada a “Análise de Conteúdo” proposta por Bardin (1977), que estrutura-se em três etapas distintas: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados.

Na pré-análise, organizou-se o material a ser analisado com o intuito de torná-lo operacional. Na exploração do material, codificaram-se os questionários com caracteres alfanuméricos L-01, L-02, L-03,... L-18, respectivamente, sendo a letra “L” relacionada à palavra licenciando, e o numeral é uma maneira de identificação para substituir o nome.

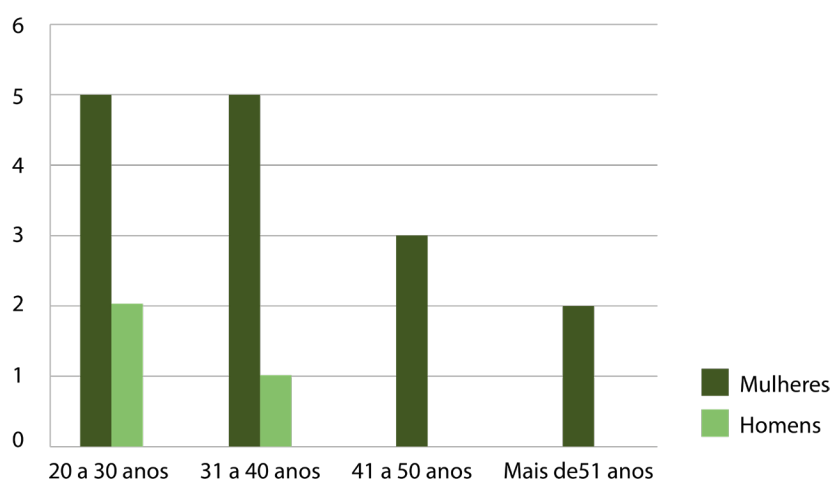
As respostas de cada atividade analisada foram transcritas fielmente para um programa computacional (*Microsoft Excel*). Após isso, foram sintetizadas em trechos, frases e palavras, até emergirem três categorias-chave: I) Perfil dos sujeitos da pesquisa; II) Diferenças entre Avaliação Formativa e Classificatória e III) Concepção e Vantagens do Portfólio. A discussão dos resultados é apresentada a seguir.

Perfil dos pesquisados

A pesquisa foi realizada com 18 alunos do curso da Licenciatura em Ciências da Natureza, ingressantes no primeiro semestre de 2013, com idades entre 20 e 60 anos, compreendendo 15 mulheres (83%) e 03 homens (17%).

O Gráfico 1 apresenta um comparativo entre a idade e o gênero dos pesquisados. Percebe-se que 07 licenciandos (05 mulheres e 02 homens) têm de 20 a 30 anos; 07 (05 mulheres e 01 homem) têm de 31 a 40 anos; e 05, mais de 41 anos. Tais informações demarcam um perfil feminino com idades heterogêneas na LCN.

Gráfico 1 – Comparativo entre a idade e o gênero dos pesquisados



Fonte: Autores (2017).

A prevalência de mulheres na turma da Licenciatura em Ciências da Natureza complementa o que outras pesquisas que buscam compreender o perfil e a identidade dos cursos mostraram no que tange especialmente ao Curso de Pedagogia (FERREIRA; CARVALHO, 2006; UNESCO, 2004; GUTIERRES et al. 2012): o número de mulheres que procuram cursos de formação de professores, principalmente nos níveis da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é maior do que o número de homens. Rêses (2008, p. 32) aponta que há “profissões historicamente destinadas ao ‘gênero’ feminino, entre elas a de professor, é a que mais envolve um direcionamento histórico”.

Quanto ao aspecto profissional, 10 (55,5%) trabalham e 08 (44,4%) não, sendo que 05 trabalham 08 horas diárias. Ressalta-se que 08 pessoas (44,5%) têm empregos relacionados à escola: atendente (01), merendeiras (02), professores de anos iniciais (02), professor da Educação Infantil (01), secretária (01) e vigia (01). Percebe-se, portanto, que alguns acadêmicos estão inseridos na universidade na condição de estudantes-trabalhadores.

Consoante destaca Pinto (1984, p. 79), “o trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (infância à velhice), porém é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana”. Assim como Pinto (1984), Codo (1999, p. 135) afirma que “a vida dos homens não se reduz ao trabalho, mas também não pode ser compreendida na sua ausência”, reforçando que o homem constitui sua identidade em estreita relação com o trabalho.

O fato de três licenciandos já exercerem a docência comprova o pensamento de Pimenta e Lima (2008), os quais afirmam que as reformas educacionais e a legislação, referindo-se à LDB 9394/96, trouxeram de volta à universidade e, sobretudo aos cursos de Licenciatura, muitos profissionais que exercem ou já exerceram o magistério, com o propósito de buscar certificação. Esse aspecto faz com que as turmas sejam formadas por alunos com experiência e outros que, muitas vezes, nem sabem ao certo se querem ser professores.

Quanto ao estado civil, 10 (55,5%) são casados e 08 (44,5%), solteiros.

Oito (44,5%) têm filhos. Vale a pena ressaltar que o dado em questão mostra que temos um perfil, talvez por ser um curso noturno, que foge da característica de dedicação exclusiva aos estudos, pois a maioria dos alunos dedica-se ao mesmo tempo aos estudos, ao trabalho e às tarefas de casa, incluindo cuidar dos filhos. Quanto à formação no Ensino Médio, 08 alunos (44,5%) cursaram o ensino sequencial; 03 (17%), curso normal; 02 (11%), ensino técnico; 02 (11%), EJA; 01 (5,5%), ENEM e 02 (11%) não responderam.

Diferença entre avaliação classificatória e formativa

Durante a tabulação das questões, constatou-se a prevalência de respostas utilizando o portfólio para diferenciar duas concepções avaliativas: classificatória e formativa. Dessa forma, delimitaram-se quatro subcategorias para compreender os pressupostos teóricos utilizados pelos licenciandos na construção dessa diferenciação. São elas: (a) caráter processual da concepção avaliativa; (b) frequência das avaliações; (c) postura professor-aluno e (d) instrumentos avaliativos que exemplificam cada uma dessas concepções.

No concernente à subcategoria (a) caráter processual da concepção avaliativa, todas as respostas apontam que a avaliação classificatória desconsidera o processo de aprendizagem do aluno, apresentando natureza seletiva, corroborando Hoffmann (2001) quando afirma que esse tipo de prática avaliativa baseia-se em competição e individualismo, as relações entre professores e alunos são horizontais, visto que se assentam na hierarquia de poder. Neste sentido, destacam-se entre as respostas:

L07: “[...] tem níveis e classifica em ordens e hierarquias, seleciona, e (sic) centrada no professor e no sistema de ensino, padroniza”.

L12: “[...] avalia todos da mesma forma, como se todos pensassem do mesmo jeito, agissem da mesma forma e aprendessem igualmente”.

Em contraponto, as respostas relacionadas à avaliação formativa para a categoria supracitada indicam o caráter processual, de modo que, entre as principais características elencadas, está o acompanhamento

do desenvolvimento de habilidades dos alunos pelos professores, como aponta a resposta:

L10: “[...] é uma avaliação contínua, que tem como foco central observar o processo da aprendizagem, que busca resgatar a autonomia do aluno”.

O portfólio torna-se um instrumento que possibilita ultrapassar as concepções classificatórias de avaliação, na medida em que se preocupa com todo o processo de aprendizagem, incluindo as dificuldades, e resalta a participação do aluno como protagonista. O que vai ao encontro do pensamento de Bizarro (2004), que apresenta o portfólio como um instrumento de avaliação intrinsecamente relacionado às necessidades e às especificidades do seu autor, que reflete, de modo particular, o seu processo de aprendizagem e o prepara para a autonomia. No mesmo sentido, Sá-Chaves (1998) afirma a potencialidade desocultadora e estimulante do portfólio nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Ainda reforçando a importância do portfólio no desenvolvimento humano, traz-se a lume a concepção de Grilo e Machado (2005, p. 31):

O portfólio conduz a um uso sistemático do texto narrativo enquanto documentário do eu que (...) não só promove o desenvolvimento do formando a partir das suas próprias experiências, motivações e necessidades como contribui para a sua autoavaliação e o seu autoconhecimento. O que significa que o processo de elaboração do portfólio incita o educador a analisar não só os seus pontos fortes, como também as suas debilidades.

Em relação à subcategoria (b) **frequência das avaliações**, as respostas indicam que a concepção de avaliação classificatória avalia em períodos de tempo mais espaçados, caracterizando avaliações pontuais, que não abrangem o processo de aprendizagem. Para a avaliação formativa, as respostas indicam períodos curtos entre as avaliações, o que torna eficaz o acompanhamento da aprendizagem, conforme indica a resposta do L01: “[...] acompanha o processo da aprendizagem, com avaliações em curtos espaços de tempo”.

A frequência com a qual as atividades avaliativas são realizadas relaciona-se com o caráter de continuidade do processo. Sá-Chaves (2000, p. 139) reafirma

o portfólio como instrumento de diálogo entre o professor e o aluno estagiário, que não surge somente no fim do período avaliativo, mas antes constrói a ligação de uma forma contínua. Desta forma, o estagiário irá adquirir uma visão ampliada e diversificada, que contribui para o munir do poder de tomada de decisão, uma necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante enquanto às hipóteses dos outros.

Para a subcategoria (c) **postura professor-aluno**, as respostas demonstraram que a avaliação classificatória está relacionada ao professor como principal agente de aprendizagem, relação de poder. Os dados obtidos pelo professor durante um período letivo - registros e anotações - são utilizados a fim de justificar o grau de aprendizagem do aluno, de modo que será papel do professor realizar o julgamento em forma de conceitos, graus numéricos ou pareceres descritivos (HOFFMANN, 2001).

Já a concepção de avaliação formativa é apresentada, neste aspecto, com um perfil de integração entre professores e alunos e entre os próprios alunos, sendo definida como *“parceria entre o professor e o aluno”* (L07). Destaca-se ainda o conceito de que a avaliação formativa permite a identificação de dificuldades de aprendizagem dos discentes, uma vez que avaliações em curtos períodos de tempo favorecem o melhor acompanhamento da construção de conceitos pelos alunos, possibilitando que o professor redirecione seus planejamentos, caso necessário.

No sentido de responsabilidades compartilhadas, Veiga Simão (2005) considera o portfólio um instrumento que envolve o estudante, de forma ativa e realista, para a avaliação das suas falhas e sucessos. É um mostruário do que o aluno sabe fazer, colocando empatia na capacidade de autorreflexão, associado, paralelamente, aos processos e aos produtos de aprendizagem, como um instrumento motivador que estimula a cooperação e permite adaptar e respeitar os distintos tipos de aprendizagens e as diferentes maneiras de manifestar as competências.

Na subcategoria (d) **instrumentos avaliativos**, são citadas as provas - bimestrais ou trimestrais-, os exames de larga escala, a saber: vestibulares e concursos públicos, como exemplos de instrumentos de avaliação classificatória, enquanto que o portfólio, jogos e seminários são indicados como instrumentos de avaliação formativa.

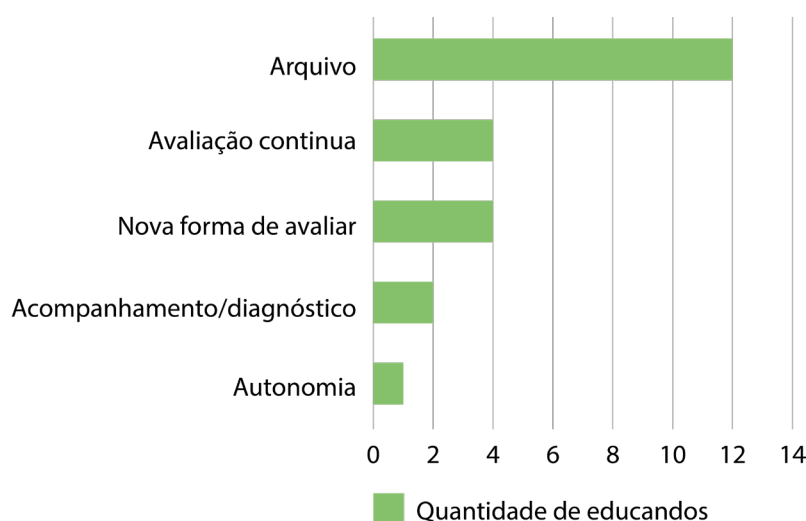
Pode-se relacionar esses instrumentos aos resultados obtidos nas categorias anteriores, uma vez que provas, em especial vestibulares e provas bimestrais ou trimestrais, são realizadas de forma pontual, carregando grande carga de responsabilidade para o aluno, por se tratar de apenas uma chance de alcançar os objetivos almejados, incluindo muitos conteúdos.

Os instrumentos indicados para a avaliação formativa, por sua vez, possibilitam um acompanhamento da aprendizagem, em especial o portfólio, por seu caráter de construção contínua, o que permite também a integração deste com outros instrumentos de avaliação.

Concepções e vantagens do portfólio na avaliação da aprendizagem

A respeito da concepção dos licenciandos sobre portfólio, foram delimitadas cinco subcategorias de análise: (a) arquivo, (b) avaliação contínua, (c) nova forma de avaliar, (d) acompanhamento/ diagnóstico e (e) autonomia (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Concepção de portfólio para os pesquisados



Fonte: Autores (2017).

Enquadraram-se, na primeira subcategoria (a) **arquivo**, 12 respostas (67%), que mencionaram o portfólio como o local de registro das atividades dos alunos. Conforme descreve Alvarenga (2001), o referido

instrumento avaliativo é a compilação de todos os trabalhos realizados durante um curso ou disciplina. As respostas a seguir evidenciam essa subcategoria:

L05: *“É o registro de todas as atividades realizadas”.*

L06: *“[...] São registradas todas as atividades desenvolvidas”.*

Esses licenciandos apontaram que a utilização do portfólio propicia variedade de atividades reunidas em um mesmo local, corroborando a concepção de Hoffmann (2001, p. 202), para quem o “portfólio é uma reunião de expressões individuais, no sentido de se colecionar tarefas diferentes de alunos diferentes”. Dessa maneira, é possível que o professor realize atividades diversas, respeitando o processo de aprendizagem individual e utilizando atividades que melhor se adaptem às particularidades de cada educando.

Torna-se importante na formação de professores superar a concepção frágil de portfólio baseada apenas em uma pasta ou local de armazenamento de trabalho, pois a seleção, a organização, a sistematização envolvem escolhas e são direcionadas pelos objetivos e *feedbacks* de quem acompanha o processo. O portfólio, segundo Ambrósio (2013, p. 23), trata-se de

uma ferramenta pedagógica para uma coleção organizada e planejada de trabalhos produzidos pelos estudantes, ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e detalhada da aprendizagem efetuada, bem como dos diferentes componentes do seu desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e afetivo.

Na subcategoria (b) **avaliação contínua**, merecem destaque as respostas dos licenciandos L09: *“Permite uma avaliação continuada; o aluno tem a chance de verificar os erros corrigindo-os e (sic) assim, seguir o conteúdo de forma sistemática”*; e L13: *“É um instrumento de avaliação contínua; permite avaliar os diferentes aspectos e momentos da aprendizagem”*.

De acordo com Hoffmann (2014), o portfólio representa um instrumento da avaliação contínua, uma vez que considera todo o processo de construção do conhecimento, levando em consideração os saberes

prévios dos educandos e buscando superar as falhas identificadas no processo de ensino e de aprendizagem.

Quatro licenciandos associam o portfólio a uma nova forma de avaliar, terceira subcategoria. Ambrósio (2013) destaca que o uso do portfólio como uma novidade não pode ser entendido como modismo. A novidade, consoante a autora, significa “fugir à mesmice”, quando se pensa em avaliação, relaciona-se mudar os procedimentos previsíveis, entre eles aqueles que visam somente à atribuição de notas.

Perrenoud (1995) chama a atenção para o desafio tanto para os alunos quanto para os professores de incorporar novas formas de aprender e ensinar, pois, sempre que uma nova abordagem teórico-metodológica é introduzida, os ofícios são redefinidos. Tanto o portfólio, como qualquer outro instrumento que fuja do padrão, exige disponibilidade, envolvimento, superação de resistências, construção conjunta e transparência no processo.

A subcategoria que diz respeito ao portfólio como uma (d) **forma de acompanhamento/diagnóstico** foi evidenciada em duas respostas: L07: *“Acompanhar em diferentes momentos de aprendizagem, [...] para melhor acompanhar as várias expressões dos diferentes alunos”*; e L04: *“Observação diária dos alunos; o professor avalia para diagnosticar as dificuldades dos alunos”*.

De acordo com Sá-Chaves (2000), o portfólio proporciona ao educador o acompanhamento e a reflexão das estratégias de ensino utilizadas, possibilitando a introdução de mudanças no processo avaliativo. Cabe destacar que trata-se de uma atividade onerosa para ambos os envolvidos, portanto deve ser parte de um contrato pedagógico (AMBRÓSIO, 2013).

Em relação à autonomia, categoria fundamental para o desenvolvimento de uma educação libertadora, destaca-se que, como concepção, ela está presente apenas na resposta do licenciando L11: *“Demonstra no decorrer do semestre os avanços em escrita (principalmente) e de pensamento do discente sobre o que se discute no portfólio. Ferramenta avaliativa que concede uma autonomia, aumentando a autoestima dos alunos”*.

A propósito, a autonomia foi mencionada como uma das vantagens da utilização do portfólio, partindo do princípio de que o aluno possui maior liberdade na tomada de decisões, desenvolvimento crítico a respeito dos conteúdos estudados e acesso direto e contínuo ao instrumento utilizado para avaliá-lo, possibilitando ainda a reformulação ou retomada de conceitos durante o processo.

Luckesi (2011, p. 241) faz uma crítica aos instrumentos avaliativos elaborados pelos professores, ao afirmar:

Quando nossos estudantes manifestam um desempenho insatisfatório, através de nossos instrumentos de coleta de dados para a avaliação, nossa conduta mais comum é dizer que os estudantes não estudaram ou não aprenderam. Contudo, poderá ocorrer que tenham estudado e aprendido, mas nosso instrumento, pela sua má qualidade, não permitiu que eles revelassem a qualidade efetiva de sua aprendizagem.

A percepção e a consciência crítica da própria aprendizagem, das fragilidades e das potencialidades de cada instrumento avaliativo e da avaliação como parte do ato pedagógico, em especial em um curso de formação de professores, são importantes e urgentes. De acordo com Pimenta e Lima (2008), os alunos, neste caso, futuros professores, aprendem com seus professores, através da observação, da imitação, mas também elaborando seu próprio modo de ser, seja como pessoa, seja como professor, a partir da análise crítica do modo de ser, agir, vivenciar, teorizar. “Separam o que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e saberes” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 35).

Considerações finais

Este artigo tinha como propósito compreender as concepções dos licenciandos acerca do portfólio, bem como os limites e as possibilidades da utilização deste instrumento na formação do professor de Ciências da Natureza.

Na categoria “Diferença entre Avaliação Classificatória e Formativa”, constatou-se que os educandos construíram os conceitos acerca dessas

duas concepções, pois todas as respostas indicaram que a avaliação classificatória apresenta caráter seletivo, avaliação pontual, professor como principal agente da aprendizagem e prova como instrumento avaliativo central. Em contrapartida, a formativa possui caráter processual, avaliação contínua, integração entre os saberes dos professores-alunos-alunos e instrumentos avaliativos que possibilitam um acompanhamento da aprendizagem, em especial o portfólio. Para justificar as diferenças, embasaram-se, sobretudo, em Hoffman (2014) e Luckesi (2011).

Na categoria “Concepções e vantagens do portfólio na avaliação da aprendizagem”, percebeu-se que 12 respostas (67%) indicaram esse instrumento como um local para armazenar informações, tornando fundamental a ampliação dessa concepção na formação pedagógica, já que o planejamento, a organização e a sistematização dos portfólios são orientados por objetivos de aprendizagem, visando ao desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e afetivo dos educandos (AMBRÓSIO, 2013). Salienta-se, ainda, que os licenciandos destacaram o portfólio como um instrumento que permite o acompanhamento e o diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, demarcando, portanto, esse instrumento avaliativo como formativo.

Cabe ressaltar que, assim como Vale (1997), consideramos a formação inicial um período privilegiado, na medida em que desenvolve os conhecimentos teóricos e práticos, não só no sentido de reprodução, mas também no sentido crítico de escolher caminhos próprios que os encaminham para uma docência reflexiva, respeitando as características e diferenças de cada contexto.

Desse modo, o portfólio possibilitou o desenvolvimento das capacidades de reflexão e autoavaliação (individual e em grupo), porquanto ficou evidente que uma das vantagens da utilização do portfólio ancora-se no desenvolvimento da autonomia, em que o aluno se torna protagonista de suas aprendizagens, com a mediação do professor, que se estabelece por meio do constante diálogo. Tal experiência alcançou o propósito de propiciar a vivência de uma avaliação diferenciada, resultando, pois, na melhoria do desempenho de alunos na formação inicial e, mais tarde, espera-se que isso reflita nos profissionais da Educação Básica que eles serão.

Os resultados corroboram as ideias de Rodrigues (2009), para quem a construção do portfólio na formação inicial ajuda o formando a assumir responsabilidades, na prática, na sua própria avaliação e nas suas aprendizagens.

Referências

ALVARENGA, G. M. Portfólio: o que é e para que serve?. **Olho Mágico**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 18-21, jan./abr. 2001.

AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no Ensino Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus Editorial, 2014.

BIERHALZ, C. D. K.; ARAÚJO, R. R. de; LIMA, V. de A. Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza: análise do Projeto Pedagógico de Curso. In: SIIPE - SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO, NA PESQUISA E NA EXTENSÃO – REGIÃO SUL, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/209883374/Bierhalz-et-al-Licenciatura-Interdisciplinar-em-Ciencias-da-Natureza>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BIZARRO, R. **Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º ciclo do Ensino Básico): alguns percursos para a autonomia**. 2004. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo8291.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2018.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, M. **Observação registro reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. (Série Seminários).

FERREIRA, J. L.; CARVALHO, M. E. P. de. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 143-157, 2006.

FONSECA, E. M.; BIERHALZ, C. D. K. Discutindo articulações entre ensino de Ciências e Educação do Campo através da análise dos cadernos. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 255-278, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUTIERRES, J. D. [et al.]. O perfil dos alunos do Curso de Pedagogia da FURG. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: ANPED Sul/UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anped-sul/9anpedsul/paper/viewFile/1112/541>>. Acesso em: 28 out. 2018.

GRILO, J.; MACHADO, C. Portfolios reflexivos na formação inicial de professores de Biologia e Geologia: viagens na terra do eu. In: SÁ-CHAVES, I. (Coord.). **Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro:** reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005. p. 21-49.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. **Avaliar para promover**. As setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e preposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDANER, O. A. A formação de grupos de professores pesquisadores como fator de melhoria da qualidade educacional. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG/UCG, 1994.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 121-142, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274>>. Acesso em: 28 out. 2018.

NEVES, A. S. de C.; GUERREIRO, J. M. A.; AZEVEDO, G. R. de. Avaliando o portfólio do estudante: uma contribuição para o processo de aprendizagem. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 199-220, mar. 2016.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PERNIGOTTI, J. M.; SAENGER, L.; GOULART, L. B.; AVILA, V. M. Z. O portfólio pode muito mais que uma prova. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 3, n. 12, p. 54-69, 2000.

PIMENTA, S. G.; SOCORRO, M. L. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

RÊSES, E. da S. **De vocação para profissão**: organização sindical docente e identidade social do professor. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RODRIGUES, M. F. de C. C. C. **Portfolio**: estratégia formativa e de reflexão na formação inicial em Educação de Infância. 2009. 233 f. Tese (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

SÁ-CHAVES, I. Porta-fólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos In: ALMEIDA, L.; TAVARES, J. (Org.). **Conhecer, aprender, avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 133-142.

_____. **Portfólios reflexivos, estratégias de formação e de supervisão**. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, 2000. 60 p. (Cadernos Didácticos, Série Supervisão, n. 1).

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e para a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed: 2000.

SHORES, E.; GRACE, C. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Político Pedagógico (PPC) do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza**. Dom Pedrito: UNIPAMPA, 2014. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/110/3/PPC_Ci%C3%A4nciasdaNatureza_DomPedrito_2015.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

VIEIRA, V. M. O. **Representações sociais e avaliação educacional**: o que revela o portfólio. 2006. 261 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VILLAS-BOAS, B. M. **Portfólio**: avaliação e trabalho pedagógico. Campinas: Papyrus, 2006.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: um olhar para a formação dos profissionais e a metodologia de ensino

Jane Acordi de Campos

Nadir Castilho Delizoicov

Antonio Valmor de Campos

Introdução

Em tempos recentes – que não representa o momento atual – experimentamos algumas situações diferenciadas na educação brasileira, tendo sido aprovadas leis que alteraram a configuração da educação brasileira, seja no nível de atuação profissional ou na concepção de educação para o país. Alguns exemplos: “A Lei do Piso Nacional Salarial do Magistério”, o “Programa Mais Educação”, a “Proposta de Educação Integral”, o “Plano Nacional de Educação – PNE” e outros.

O destaque no presente ensaio é direcionado à educação integral. A educação em tempo integral tem despertados seguidos e constantes debates no meio educacional. Na educação básica a discussão sinaliza para as fragilidades vivenciadas diariamente onde os projetos de educação em tempo integral estão em implantação. Na academia, a discussão gira em torno dos princípios que devem orientar a oferta da educação em tempo integral, principalmente da formação dos profissionais que nela atuam/atuarão.

Estão sendo apresentados, nesse texto, além da pesquisa bibliográfica, alguns elementos de um conjunto de experiências dos autores em relação à educação em tempo integral, no dia a dia da escola e na formação de profissionais que ali atuam, bem como, na participação em discussões de propostas para implantação e ampliação da oferta da educação integral. As experiências que motivaram o presente texto estão sendo vivenciadas nas redes públicas dos municípios de Abelardo Luz/SC; Concórdia/SC; Vitorino/PR e na rede pública estadual de Santa Catarina, na unidade escolar EEB Tancredo de Almeida Neves, no Município de Chapecó.

Ao propor uma reflexão dessa natureza, parte-se do pressuposto que a realidade é dinâmica e não será um governo, uma conjuntura desfavorável ou algumas divergências, como as que estão em curso, que devem acenar com desânimo ou falta de perspectiva para as discussões da educação, que precisamos para que o povo brasileiro almeje uma sociedade mais justa e menos desigual.

Pretende-se, com este texto, acrescentar elementos na expectativa de aprofundar essa discussão, do acesso, da permanência e do sucesso educacional. Tudo isso, a partir da análise do papel do professor nesse processo. Porém, refletindo sobre a atuação pretendida para uma educação integral, a partir da formação também integral do professor.

Inicialmente, apresenta-se uma breve análise da conjuntura atual brasileira, na intenção de demonstrar as relações entre a política, a economia, a ética e a qualidade da educação. Em seguida, propõe-se apresentar como a educação em tempo integral é vista no Brasil, quais são as suas principais dificuldades e sinalizar para os possíveis avanços na sua oferta.

Outro item aborda os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam na Educação Integral, procura discutir, a partir de algumas experiências, as mais constantes dificuldades encontradas pela equipe que atua na proposta, com ênfase na questão da formação inicial e continuada, além da falta de estrutura das unidades escolares, a deficiência de profissionais e a pouca disponibilidade de tempo para planejamento coletivo, buscando associar esse conjunto de dificuldades com a aceitação da educação integral pelos profissionais da educação, pelos alunos e pela comunidade.

Também pretende-se demonstrar alguns elementos da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam ou poderão atuar na Educação Integral, em uma tentativa de demonstrar algumas situações que podem colaborar para amenizar as dificuldades de compreensão da proposta da educação em tempo integral. Busca-se, ainda, demonstrar algumas possibilidades metodológicas que podem contribuir para melhoria de atuação profissional na Educação Integral, como levantamentos bibliográficos e breves relatos de experiências. Por meio de temas diversificados, pro-

cura-se contribuir com uma reflexão acerca das características da educação em tempo integral, sugerindo possibilidades de enfrentamento das dificuldades e construção de propostas alternativas para a mesma. Por último, intenciona-se apresentar um conjunto de reflexões sobre as possibilidades da educação tornar-se um instrumento de superação de dificuldades e busca de oportunidades.

Contexto conjuntural do Brasil e a Educação Integral

A Educação Integral constitui-se em um assunto indispensável na discussão de qualquer tema inerente ao processo educacional, seja ele de cunho curricular, social, político ou ético. Apesar de essa não ser uma compreensão pacífica e muito menos universal, ela é indispensável para a construção de uma proposta que seja capaz de inovar, sedimentando os caminhos dos estudantes, para que exerçam sua cidadania com capacidade de tecer reflexões sobre o “mundo que o cerca”.

Nessa concepção, o professor tem responsabilidade redobrada, pois precisa ter condições de oferecer ao aluno as melhores condições de aprendizagem dos conteúdos e também instrumentalizá-lo, para que, de forma autônoma e independente, seja capaz de fazer uma “leitura” crítica da realidade na qual está inserido. Essas são condições de caráter ético e humanitário, de grande importância na relação do aluno com o professor:

[...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 1996, p. 16).

O autor citado, conhecido pela constante defesa do envolvimento do professor com a realidade e as causas dos seus alunos, especialmente a dos excluídos, tem reconhecimento internacional do seu comprometido com essas causas, mas sempre obstinado na busca de superação, com olhares voltados para a transformação da sociedade em “mais humana” como diz Peter McLaren (2007, n.p):

O humanismo radical de Freire continua a oferecer alguns dos mais importantes desafios às mais brutais políticas e práticas que infectam o mundo hoje – guerra, imperialismo, globalização capitalista, repressão política, tortura, racismo, patriarcado, homofobia e triunfalismo religioso.

Essa é uma reflexão indispensável, principalmente, quando no Brasil, o quadro aponta para o aumento da exclusão e retirada de direitos históricos dos trabalhadores, implicando em maiores dificuldades ao pleno exercício da cidadania. O contraponto está em diversos campos, como o econômico, a organização social e a educação, sendo que essa última é a opção que pode oferecer resultados mais efetivos e rápidos para a compreensão dessa realidade.

No entanto, para que isso se concretize, a formação de um aluno consciente, crítico e cidadão, é preciso que o educador possibilite que o aluno exerça a sua cidadania, sem privilégios ou restrições e com independência e autonomia, como diz Paulo Freire (1996, p. 26): “O educador democrático não pode negar-se o dever de na sua prática docente reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

Isso significa que muitos alunos podem inclusive questionar seus professores sobre seus posicionamentos pedagógicos, sociais, culturais e políticos, porém, isso não pode ser recebido como afronta, mas como indicativo de que a intenção de torná-lo cidadão está tendo resultados positivos.

Observando o cenário atual brasileiro, assusta o quanto os posicionamentos extremistas e excludentes têm sido cada vez mais defendidos por pessoas de diversas classes sociais, alguns por convicção e outros por indução, no entanto, para muitos, em expressões empíricas, alegam que isso sempre existiu, porém a diferença é que no momento, por diversas circunstâncias, quem pensa dessa forma desumana, está mais a vontade para expressar os seus posicionamentos, sem grandes represálias.

É nesse cenário, que a educação pública brasileira “cambaleia”. Em alguns momentos assistimos ensaios de perspectivas favoráveis à inclusão e à oferta de educação com qualidade, mas normalmente, essa não é tão presente, na maior parte das vezes visualiza-se o retrocesso preocupante, que se materializa no sectarismo político e religioso excludente.

Os atores dessa “missão”, para garantir essa intencionalidade excludente, utilizam diversos instrumentos, como a tentativa de calar as vozes que se opõem ao projeto por eles idealizado ou através da submissão das políticas públicas aos moldes da educação privada, como ocorre em muitas escolas brasileiras, onde institutos privados comandam a proposta pedagógica e a organização da unidade escolar. Um exemplo, que pode ser citado é do Estado de Santa Catarina, no qual 14 escolas foram “contempladas”, com essa inovação decorrente da reforma do Ensino Médio, que abriu “as fronteiras” da educação pública para as propostas da iniciativa privada.

É a partir dessas considerações que se acredita na impossibilidade de se tratar da educação integral sem minimamente caracterizar como a conjuntura do Brasil é apresentada para o povo brasileiro, ditado pelas elites econômicas, sociais e políticas, para legitimar o conjunto de “maldades” em desfavor dos já excluídos. A situação desenhada pelo poder hegemônico no país, nem sempre é real e, em muitas situações, decorre de construções para legitimar as ações praticadas a partir dos interesses dominantes, sendo que, posteriormente, seus aparelhos ideológicos se encarregam de reafirmar a situação pensada pela elite, como a grande imprensa e a própria escola.

Portanto, qualquer leitura da conjuntura, com credibilidade, precisa ser feita para além da divulgação trivial da grande imprensa, que apenas reproduz análises alinhadas com os interesses dominantes. Normalmente essa análise é apresentada em consonância com os interesses dos que detêm o poder, por exemplo, se observarmos a “Reforma do Ensino Médio”, alardeada nos meios de comunicação, seja através da propaganda institucional ou pelas análises complementares feitas por representantes da classe dominante, observa-se que esta representa um dos maiores avanços da educação brasileira nos últimos tempos.

No entanto, uma análise mais minuciosa e coerente, desnuda as mazelas “semeadas” por essa reforma do Ensino Médio no Brasil. Nesse sentido, é indispensável considerar algumas situações. A mais temerária para a qualidade da educação é colocar a iniciativa privada para tratar da organização e da estruturação teórico/metodológica da escola pública; outra

é a que trata da falsa possibilidade de escolha do aluno em relação aos componentes curriculares que lhe interessam; também a possibilidade de o aluno cumprir parte dos seus componentes curriculares em instituições além da escola também causa preocupação. No entanto, a mais preocupante, na perspectiva profissional, é que abre a possibilidade de que os conteúdos sejam ministrados por “profissionais de notório saber”.

Essa última situação, relacionada ao “notório saber”, pode ampliar o desinteresse pelo exercício do magistério, pois os jovens visualizarão ainda menos perspectivas de ascensão ao quadro de carreira, principalmente na rede pública. Essa desmotivação certamente implicará em mais dificuldades na formação de professores, seja inicial ou continuada.

Com essa reforma, praticamente todo o marco legal construído antes dela é relegado, como ocorre no abandono da política de valorização do Magistério, decorrente da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Através do corte de recursos no orçamento 2018, nota-se que o Plano Nacional de Educação está sendo desconsiderado, portanto, as decisões pela condução da educação brasileira se apresentam desastrosas e praticamente irreversíveis, pois pela amplitude do desmonte será tarefa árdua recolocar propostas inclusivas na educação brasileira. Então uma pergunta que não pode calar: como fica a formação de professores diante desse novo quadro da educação brasileira? Em decorrência da amplitude e complexidade, uma única resposta não é suficiente para apresentar as possibilidades do que vai ocorrer na educação do país, sendo necessário traçar várias considerações.

Em virtude da novidade e do pouco tempo decorrido, da reforma do Ensino Médio em curso é praticamente impossível prever qualquer resultado de forma isenta. Porém, isso não significa impossibilidade de apresentar algumas considerações acerca do questionamento. Uma delas é que toda a discussão do Plano Nacional de Educação – PNE será suplantada pela atual proposta. A perspectiva de investimentos maiores na formação de professores não se concretizará, seja pela falta de investimento financeiro, pela falta de expectativa de valorização profissional ou pela estagnação dos mecanismos facilitadores, como afastamentos para aperfeiçoamento e bolsas.

A formação continuada de professores também começa a receber uma “nova cara”, que será maquiada, pois não será efetivamente uma formação e sim um “treinamento”, pelo qual o professor recebe informações de como cumprir os conteúdos estabelecidos pelas assessorias especializadas, que já apresentam suas “receitas” prontas.

Há também o elemento da carreira profissional do educador, pois com o desmonte da aplicação da Lei do Piso Nacional Salarial do Magistério, resta frustrada toda a possibilidade de uma justa e efetiva valorização do professorado brasileiro, com isso, parte dos mesmos não vislumbrarão motivos para realizar seu aperfeiçoamento profissional, especialmente em nível de Mestrado e Doutorado.

É interessante observar que enquanto esse desmonte na proposta de educação brasileira construída nas últimas três décadas está ocorrendo, paralelamente acontece no país uma verdadeira sangria dos valores éticos, da credibilidade na classe política o que escancara a crônica presença da corrupção – público/privada – em praticamente toda a administração pública brasileira, implicando em retrocessos em diversas áreas, principalmente na educação.

Esses temas, aparentemente de diferentes matrizes, fazem parte do mesmo pacote, pelo qual as forças reacionárias do país têm em vista a recuperação de espaços conquistados pela classe trabalhadora, como direitos trabalhistas, previdenciários e sociais, implicando em perda de cidadania. Evidentemente que isso não acontece com um fim em si mesmo, mas por um interesse das forças hegemônicas para garantir a segurança jurídica, política e institucional na ampliação dos seus lucros, justificados pela suposta crise econômica vigente.

É provável que a crise econômica realmente seja um fato real no Brasil, no entanto, em grande parte os seus efeitos estão sendo utilizados – pela elite brasileira – para convencer a população que é preciso “fazer sacrifícios para salvar o Brasil”, no entanto, o custo é direcionado exclusivamente para a classe trabalhadora que é alijada dos seus direitos para que os privilégios da classe dominante sejam garantidos, compensando possíveis perdas.

Essa compreensão da realidade brasileira é indispensável ao educador, para que possa cumprir a sua missão de provocar reflexões coerentes nos seus alunos, como provocava Paulo Freire. A tomada de posição frente à discussão apresentada não significa buscar elementos para acomodação, ao contrário, é para reunir instrumentos indispensáveis ao enfrentamento da problemática, onde seja possível cada educador tomar a sua posição e assumir o seu papel na luta em defesa de educação pública, inclusiva e de qualidade para todos os brasileiros.

Mesmo com todos esses desafios, não há de deixar de lado o sonho e a expectativa de superação, colocando em tela o grande debate da educação em plano principal, com ênfase, por exemplo, à formação de professores, a qualidade da educação e a educação integral.

Evidentemente que pensar em qualidade da educação significa aprofundar reflexões sobre todo o processo educacional, indo da formação de professores ao investimento financeiro necessário. Portanto, nessa discussão é indispensável o aprofundamento do tema da educação integral, no entanto, para isso é preciso refletir sobre a formação de professores, a estrutura curricular, a proposta metodológica, a infra-estrutura das unidades escolares e a carreira docente, sendo que a partir desse conjunto será possível voltar a lançar olhares sobre maiores possibilidades de superar as dificuldades e pensar a educação de qualidade. Na expectativa de provocar essa discussão, o item seguinte trata da educação integral no Brasil.

A Educação Integral no Brasil: histórico e evolução

Ao se tratar da Educação há praticamente um consenso de que ela é indispensável para todos. No entanto, para alguns ela representa a possibilidade de ver alguém aprender para melhor desempenhar atividades profissionais, ou seja, preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Para outros ela se apresenta como possibilidade de superação de dificuldades, ressignificação de saberes e construção da cidadania. Portanto, o domínio dos conhecimentos guarda relações diretas com a inclusão e exclusão, como se observa na consideração seguinte:

A educação tem sido, ao mesmo tempo, um instrumento na busca da construção da cidadania e um processo de dominação/exclusão. O processo

educacional, que provoca transformações, depende do respaldo oferecido pela escola, a motivação dos profissionais da educação e da recepção entre os alunos (CAMPOS, 2014b, p. 143).

Por longo tempo foi dito – nos meios escolares e acadêmicos – que um dos problemas da educação brasileira, relacionado com a baixa qualidade, principalmente dificuldades na aprendizagem, está relacionado com o pouco tempo de permanência do aluno na escola. De fato, até o momento, a oferta de educação em tempo parcial demonstrou-se insuficiente para que o país atinja a qualidade desejada e necessária, porém, nos sucessivos governos de todas as esferas, pouco ou nada foi feito para superar esse entrave.

Somente no início do século XXI, com os novos rumos da política brasileira, teve início uma proposição que colocaria em cena novas possibilidades de garantir a maior permanência do aluno na escola, seja pela ampliação do tempo diário ou pelo aumento da idade obrigatória de frequência na escola. No entanto, era preciso iniciar apenas da “boa vontade”, pois a Educação Integral no Brasil, apesar de quase um século de existência de debates sobre elas, o país ainda é carente de referenciais capazes de indicar os caminhos mais acertados, para que a mesma avance com a firmeza necessária:

A escola em Tempo Integral surgiu no Brasil na Década de 50 com os educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Naquela época, implantou-se uma nova realidade no contexto escolar, sem preparação adequada aos professores, que com o tempo foram se adaptando conforme podiam e com as necessidades que iam surgindo (LANZARIN et al., 2014, p. 129).

Tratando do contexto da educação, no momento, em uma mera observação empírica, é comum ouvir-se nos corredores e sala de professores, onde se desenvolvem projetos de implantação da Educação Integral – especialmente no Ensino Médio – comentários que desmerecem a proposta, como: “isso não vai dar certo”; “os alunos não têm interesse nessa proposta”; “os alunos preferem trabalhar”; “os pais não gostam”.

É evidente, que parte do que é dito retrata a realidade das comunidades onde está sendo ofertada a educação em tempo integral, porém, isso

não pode ser visto como barreira, pois pode ter motivo no desconhecimento da proposta e dos seus objetivos.

Infelizmente, no Brasil, as experiências de educação em tempo integral, na rede pública, ocorrem de forma fragmentada, como proposta de governos, portanto passageiras. Mesmo na atualidade, onde há um embasamento legal, seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB ou no Plano Nacional de Educação – PNE, são enormes as dificuldades de implantação da educação em tempo integral em curso. É preciso transformar essa concepção em proposta de Estado, como estratégia para o desenvolvimento equitativo e inclusivo – tanto social quanto regionalmente – do país.

A instabilidade política em curso contribui com a insegurança nos rumos da educação em tempo integral no Brasil, pois não basta a legislação, mas é preciso a garantia das condições necessárias, seja em estrutura ou em financiamento, disponibilização de profissionais, que dependem de formação continuada, para conhecer a proposta de educação em tempo integral e adotar metodologias diferenciadas.

Com a mudança de rumos na política, com o afastamento da Presidenta Dilma, muitas ações em curso foram paralisadas, no entanto, até o momento o Ministério da Educação, não agiu de forma a suprimir a proposição da educação em tempo integral – evidentemente que uma redução significativa de recursos financeiros inviabilizaria a sua continuidade e ampliação – porém, está implantando uma nova versão ancorada na proposta de instituições privadas, a qual não representa a continuidade do acúmulo sobre a educação integral em curso até aquele momento de reviravolta política.

Portanto, no momento ainda persiste algumas orientações do “Governo Dilma” – mesmo reconhecendo a ruptura na orientação pedagógica e estrutural –, que tinha uma sintonia com a implantação da Educação Integral no país. No entanto, apesar dos momentos de fortes discussões acerca da ampliação da oferta da educação em tempo integral, não houve o aporte de recursos suficientes para efetivar a proposta, pois falta estrutura adequada, a disponibilidade de materiais e de pessoal, para garantir

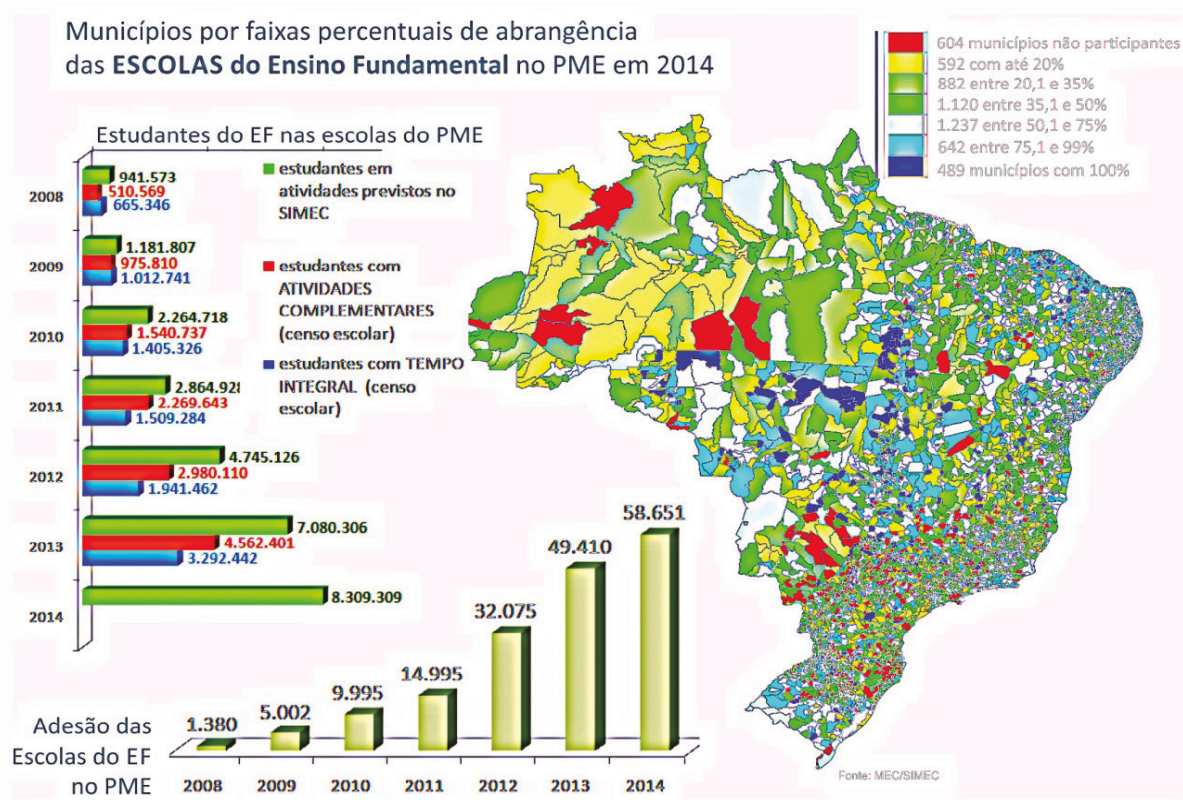
que essa proposta se torne viável e aceita, pelos educadores, pelos alunos e pela comunidade.

Além da estrutura deficitária e da desmotivação dos profissionais, falta de compreensão da proposta da educação em tempo integral, pois há diferentes visões que se expressam sobre ela. Para alguns, a educação em tempo integral têm um objetivo de compensação social, ou seja, tirar as crianças e adolescentes das ruas, para oferecer atendimento complementar. Para outros a educação em tempo integral precisa melhorar a aprendizagem, ampliar a apropriação de conhecimentos e preparar para o exercício da cidadania, portanto, com conhecimento, autonomia e solidariedade.

No sentido de posicionar a “proposta governamental”, é possível visualizar uma tendência de identificação com a segunda posição, pela qual a Educação Integral é mais abrangente do que a mera ampliação do tempo de permanência na escola. *In verbis*:

Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (Portal MEC/SIMEC, 08/2016).

O governo procura dar visibilidade às dimensões da Educação Integral no Brasil. No entanto, mesmo com todo o “esforço aparentemente demonstrado”, pelo governo federal, é perceptível como ainda há “vácuos” de oferta dela no país. A melhor compreensão da atual dimensão que assume a oferta da proposta de educação integral no Brasil pode ser obtida pela visualização do mapa disponibilizado pelo próprio MEC:



Fonte Ministério da Educação/SIMEC - Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>. Acesso em: 20/08/2016.

Observando os dados constantes, percebe-se que são menos que 10% (dez) por cento dos municípios brasileiros onde a educação toda é em tempo integral. Evidentemente que esse dado seria mais significativo se tivéssemos outros elementos, como o número de alunos atendidos, a proposta desenvolvida e à proporção que representa na região ou no estado ao qual pertence. No entanto, esse aprofundamento não cabe nesse momento, mas com certeza pode ser desvelado em um aprofundamento da pesquisa sobre a situação que envolve o tema.

Outro fator que chama a atenção é a diversidade de propostas em desenvolvimento no país, demonstrando que são necessários muitos esforços, para uma mínima “padronização”¹ na oferta da educação em tempo integral. Porém, há de se admitir, que em vista das dificuldades múltiplas da educação no Brasil, houve uma ampliação significativa na oferta

¹ O sentido da padronização sugerida diz respeito ao conjunto mínimo e indispensável de estrutura e condições para a oferta de educação integral com qualidade, evitando novas discriminações regionais ou sociais, atualmente presentes na educação brasileira.

da educação em tempo integral, mesmo que em modalidades diversas. Na próxima parte, serão tratadas as dificuldades que os profissionais – professores, gestores e demais colaboradores – que atuam na educação em tempo integral enfrentam, no dia a dia, nas unidades escolares.

Desafios enfrentados pelos profissionais que atuam na Educação Integral

Mesmo que as experiências da educação em tempo integral no Brasil tenham iniciado no século passado, ainda são escassos os referenciais capazes de orientar a implantação dessa modalidade no país. Portanto, é de fácil constatação que “a educação integral ainda carece de aprofundamento de estudos e pesquisas que possam orientar o caminho a ser percorrido para atendimento integral, com qualidade e compromisso com a transformação social” (CAMPOS, 2014a, p. 110).

Como já dito, há divergências quanto ao compromisso da Educação Integral na preparação plena do aluno, bem como, com seus objetivos, mas o que se aposta aprofundar no momento é a proposta que pretende preparar o melhor possível o aluno, para o pleno exercício de sua cidadania, sendo assim:

A busca pela aprendizagem eficiente e emancipadora deve estar presente em todo o processo educacional. O ambiente escolar deve ser propício ao pleno desenvolvimento do aluno, portanto deve ser organizado pedagogicamente, estruturado fisicamente e preparado, especialmente com educadores comprometidos com uma educação inclusiva e transformadora (CAMPOS, 2014a, p. 110).

Essa emancipação deve vir de todas as áreas das ciências. Neste sentido, é preciso à colaboração dos professores, corrobora com este entendimento a lição de Attico Chassot (2008 p. 62): “[...] vou falar de fazeres profissionais de professoras e de professores de Ciências. Admito que essas e estes, quando se dedicam ao ensino de Ciências, possam contribuir, cada vez mais, para formação de homens e mulheres mais críticos e assim estarão ajudando a cuidar do planeta”.

Também encontramos respaldo em outros autores que compartilham

com essa posição, relacionada com a atuação dos professores de ciências:

[...] A atuação profissional dos professores das Ciências no ensino fundamental e médio, do mesmo modo que a de seus formadores, constitui um conjunto de saberes e práticas que não se reduzem a um competente domínio dos procedimentos, conceituações, modelos e teorias científicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 31).

Ainda Attico Chassot (2001, p. 93) explica que o fundamental para a emancipação do aluno depende de como o professor é capaz de problematizar as situações do conhecimento: “Precisa-se, hoje, ensinar mais como usar este conhecimento. Não disse ensinar mais conhecimento, mas ensinar mais com o conhecimento, isto é, como torná-lo instrumento para a facilitação de uma leitura do mundo mais adequada e, principalmente, mais crítica”.

Nessa direção é possível sugerir que a Educação Integral é uma proposta de aprendizagem para a vida. No entanto, nessa premissa é preciso compreender que não se trata de uma proposta apenas de ampliação do tempo que o aluno permanece na escola, pois é muito mais complexa e importante.

Por outro lado, mesmo que a proposta tenha apenas a intenção de “tirar as crianças e adolescentes das ruas”, assim, sendo vista apenas como uma forma de ocupar o tempo extra dos mesmos no ambiente escolar já é um passo importante no sentido de construir uma política educacional voltada para tornar isso como medida propulsora, para uma nova fase, a que busca preparar o aluno para a vida, como cidadão pleno.

No entanto, quando se fala nesse conceito de cidadão é preciso compreender o seu sentido holístico, para que o resultado seja melhor para o aluno e para a sociedade, pois: “Pensar em Educação Integral, do ponto de vista da transformação social e da construção da cidadania, significa imaginar uma educação comprometida com a formação completa para a vida, contemplando os aspectos educacionais, culturais, científicos e humanitários” (CAMPOS, 2014a, p. 114).

É evidente, que há condições adversas de trabalho, como a falta de

materiais pedagógicos, ausência de democracia nas unidades escolares, falta de recursos financeiros para inovar em práticas de ensino e disponibilidade de deslocamentos para locais estratégicos à aprendizagem, seja de visualização da cultura, da arte ou mesmo de experiências diferenciadas da própria educação.

Não pode ser esquecido também da condição dos profissionais que atuam na educação em tempo integral, que estão desmotivados, sem as condições de trabalho ideais para o desenvolvimento de alternativas metodológicas capazes de manter os alunos em boas condições para a aprendizagem e também com salários defasados e ajustes na legislação que impõem retrocessos nas carreiras. Assim é importante que a comunidade escolar e os alunos estejam preparados e dispostos a contribuir com a superação das dificuldades, pois “o desafio de conciliar o pedagógico com as expectativas financeiras dos profissionais da educação precisa ser encarado com responsabilidade de ambas as partes” (CAMPOS, 2014a, p. 118).

Pelas experiências em andamento, em todos os níveis do ensino, já é possível estabelecer alguns comparativos favoráveis aos alunos que permanecem mais tempo na escola, porém não bastam os resultados satisfatórios, é preciso uma visão integral do ser humano em formação, para que possa inserir-se com tranquilidade e segurança no mercado de trabalho, não para ser submisso, mas protagonista do exercício da cidadania. Ou seja, “pensar a qualidade da educação integral está diretamente relacionado com as possibilidades de sucesso pessoal e profissional que terão os egressos desta proposta educacional, o qual possa estar respaldado de conhecimentos científicos e posicionado culturalmente” (CAMPOS, 2014b, p. 131).

É preciso compreender a educação como instrumento de transformação social, mesmo admitindo-se que ela por si mesma não vai propiciar essa situação, no entanto, sem educação não acontece transformação social. Ocorre que, para a classe dominante, a qual certamente vislumbra essa concepção, não admite que a educação esteja ao alcance de todos, com a qualidade necessária para que os egressos desenvolvam mecanismos para a superação de desafios e construção de alternativas sociais.

Dessa forma, é muito provável que os interesses das classes dominantes conflitem com os defensores da Educação Integral, que visam oferecer um conjunto de oportunidades emancipadoras, nesse sentido é importante a observação:

No entanto, não basta popularizar o conhecimento, é preciso que seja definido qual conhecimento deve estar ao alcance dos excluídos. Deve-se ter um cuidado para não promover o rebaixamento da classe oprimida, fazendo a seleção de conteúdos que permitam uma condição emancipatória (CAMPOS, 2014b, p. 136).

Mais uma vez é preciso ressaltar o quanto a indefinição política no país ameaça qualquer projeto arrojado de educação, tendo em vista, inclusive, os diversos anúncios de limitação dos investimentos em saúde e educação, em patamares realmente assustadores, se comparado às expectativas alimentadas com a expansão da educação brasileira na última década. Portanto, não resta dúvida que essa situação representará mais um dos desafios a ser enfrentado pelos profissionais que acreditam na Educação Integral, para todos.

A formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Integral

O aumento expressivo no número de matrículas na rede pública brasileira, nas últimas duas décadas, provocou alterações na configuração dos profissionais que atuam na educação. Um dos fatores que limita a atuação profissional decorre das dificuldades no processo de formação inicial desses profissionais, os quais muitas vezes adentram no mercado de trabalho antes mesmo de concluídos os estudos, provocando dois problemas: um pessoal, pois não terá as condições ideais para a conclusão dos estudos e outro profissional, não estando satisfatoriamente preparados para o exercício da profissão, com reflexos na qualidade da educação oferecida.

Ressaltamos que em hipótese alguma há a pretensão de atribuir a responsabilidade acerca das dificuldades por que passa a educação brasileira aos profissionais que nela atuam. A reflexão supra é para demonstrar a necessidade de que a formação é estratégica e deve estar entre os principais objetivos de uma proposta educacional de qualidade, especialmente

para a Educação Integral:

Neste sentido, a formação inicial de professores não está conseguindo oferecer todas as concepções e elementos necessários ao bom desempenho dos profissionais da educação, isso não quer dizer que há uma má qualidade, mas há uma flagrante distância entre as necessidades de atuação e a preparação que recebe no meio universitário. Uma alternativa é construir uma proposta capaz de oferecer respostas imediatas com criatividade, qualidade e capacidade de acompanhamento das demandas do dia-dia, com a formação continuada (CAMPOS, 2014a, p. 122-123).

Observando os investimentos financeiros, na formação inicial e continuada de professores, é possível arriscar dizer que eles são significativos, mas encontram limitadores, como o baixo aproveitamento das vagas – especialmente nas licenciaturas das universidades públicas – e, no caso da formação continuada, muitas vezes ela é ofertada sem a percepção do contexto onde se realiza e por pessoas que muitas vezes desconhecem a realidade onde os profissionais atuam. No entanto, ambas são indispensáveis e precisam melhorar. No caso específico da Educação Integral essa necessidade é ainda maior. Isso significa que:

A formação, inicial ou continuada, somente tem sentido se estiver relacionada e articulada com a organização e o funcionamento das instituições de formação de professores. A sintonia de interesses é que pode garantir os elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar (CAMPOS, 2014a, p. 124).

Nas experiências de educação em tempo integral acompanhadas, as quais motivaram o presente texto, percebe-se o quanto a formação continuada, por exemplo, focada na realidade local, sem esquecer a contrapartida dos formadores em apresentar alternativas, contribui para a motivação do grupo e a segurança para continuarem buscando as melhorias almejadas com os seus projetos, sem imaginar que os problemas desapareceram, mas os mesmos são assimilados e administrados sob outra perspectiva.

Das experiências citadas é possível ficar com a lição de que é preciso oferecer oportunidades de ampliação do universo cultural que devem ser proporcionadas aos professores, incluindo novas visões de sociedade, de

modos de vida e principalmente de perspectiva de valorização pessoal e profissional, sem esquecer as contribuições da formação inicial e continuada no dia a dia da escola. Em seguida serão tratados brevemente os aspectos que envolvem a metodologia, a qual também precisa ser aprimorada, para a melhoria do desempenho profissional, com a consequente melhoria esperada na qualidade da educação.

A seguir algumas considerações sobre algumas experiências e tessituras sobre possibilidades metodológicas, na intenção de estimular as discussões necessárias para que a qualidade da educação – especialmente na integral – se torne realidade.

Possibilidades metodológicas na Educação Integral

Não há qualquer pretensão em oferecer receitas metodológicas para a educação em tempo integral, mas fazer uma breve reflexão acerca da necessidade de uma nova postura dos profissionais que passam a atuar nessa proposta educacional. Como já dito, percebe-se que há problemas ainda maiores na educação com tempo ampliado do que a de tempo parcial, evidentemente que isso decorre da falta de “familiarização” da comunidade escolar com a proposta em implantação. Aqui vale o ditado popular: “o que é novidade sempre assusta”.

Uma das dificuldades visualizadas em todas as experiências vivenciadas e acompanhadas diz respeito à motivação dos alunos na sua permanência na unidade escolar por maior tempo do que estava habituado, como se constata: “Por exemplo, a permanência do aluno na escola, sem planejamento eficiente e uma metodologia adequada que proporcione momentos prazerosos na relação aluno/escola, dificilmente se agregará às melhorias desejadas na qualidade do ensino” (CAMPOS, 2014b, p. 130).

Uma percepção que merece destaque nas vivências dos autores é a de que não é possível preparar apenas um segmento da comunidade, para a implantação da proposta de educação em tempo integral, mas é preciso mobilizar todo o conjunto envolvido, como os administradores, que precisam ter compromisso político de garantir a destinação de recursos necessários para a sustentabilidade da proposta, com a estrutura neces-

sária e os profissionais em número adequado.

Também, os gestores devem ser adeptos dos princípios da educação em tempo integral e empenhar-se na oferta das condições pedagógicas necessárias para o bom funcionamento da mesma. A comunidade – especialmente pais e alunos – precisa acompanhar e viver a proposta, interagindo e contribuindo com sugestões para a superação dos desafios. Mas, acima de qualquer coisa é preciso que os profissionais que atuam diretamente com os alunos compreendam a importância do seu papel de educadores e motivadores de todo o processo.

Esse conjunto de esforços é indispensável, para que se obtenham os melhores resultados e sejam evitados os retrocessos, tendo em vista que: “Ao que tudo indica para a afirmação da Educação Integral é indispensável uma metodologia diferenciada, que contemple não apenas os conteúdos e os conhecimentos, mas também como eles são estruturados, produzidos e socializados” (CAMPOS, 2014b, p. 133).

Há dimensões que precisam ser compreendidas de forma diferenciada da educação em tempo parcial, como, por exemplo, a aprendizagem, na qual é indispensável que ela seja melhor na forma de compreensão e assimilação do conhecimento: “Imaginar a Educação Integral significa pensar que ela possibilite a compreensão dos processos educacionais e também do desenvolvimento tecnológico, pois não seria imaginável a vida sem a tecnologia produzida e utilizada pela humanidade” (CAMPOS, 2014b, p. 130).

É evidente que tudo ainda é muito recente – sobre experiências mais profundas em educação integral –, mas à medida que avança a sua implantação, nas suas diferentes modalidades, as propostas metodológicas também vão evoluindo e consolidando alternativas. As mesmas precisam incorporar um aspecto humanitário e solidário de convivência, tendo em vista o tempo que os alunos permanecem juntos na unidade escolar:

Com a proposta da Educação em Tempo Integral, já em avançado processo de implantação, faz emergir na necessidade de uma nova concepção metodológica. Apresento alguns desafios que precisam ser vencidos para

garantir a motivação dos alunos e eficiência da aprendizagem com uma convivência harmônica e pacífica no ambiente escolar (CAMPOS, 2014b, p. 129).

As alternativas, não necessariamente carecem de autores renomados ou serem ditadas por autoridades, mas elas devem ser construídas a partir das vivências diárias com a educação em tempo integral, motivo pelo qual é preciso o maior comprometimento do profissional que nela atua. Em contrapartida, é preciso tempo para os profissionais que nela atuam, para a pesquisa, o planejamento e a preparação das aulas. Os profissionais também devem ter dedicação exclusiva no projeto e na unidade escolar, ou seja, é preciso um “professor integral para a educação em tempo integral”.

Em alguns locais, onde está implantada a educação em tempo integral, isso já está sendo dimensionado, e a partir das experiências algumas proposições podem ser ensaiadas, como a apresentada na formação continuada, nos municípios citados:

Também foram apresentadas as propostas de atividades que podem ser desenvolvidas em projetos dessa natureza, como a realização de cursos educativos, cultivo de hortaliças, preparo de alimentos alternativos, divulgação de novas culturas alimentares, organização de teatros, criação de trilhas ecológicas e reuniões com grupos sociais e interação com as escolas da rede pública, que ofertam Educação em Tempo Integral (CAMPOS, 2016c, s. p.).

É evidente, que essa proposição é apenas um exemplo, pois: “Cada área do conhecimento busca construir alternativas para atingir os objetivos de tornar os seus conteúdos mais assimiláveis pelos alunos” (CAMPOS, 2014b, p. 133). É preciso atenção sobre isso, pois na educação em tempo integral é indispensável avançar na superação da disciplinaridade, com alternativas inter e transdisciplinares.

Nesse sentido é necessária uma reflexão mais profunda sobre o processo de fragmentação do conhecimento cientificamente produzido, o que ao mesmo tempo pode ampliar o aprofundamento do conhecimento, mas dificultar a compreensão do contexto: “Mais uma vez, é importante observar que a aprendizagem precisa estar diretamente ligada com a

compreensão dos processos e do contexto aos quais está envolta a educação” (CAMPOS, 2014b, p. 139). Portanto, essa compreensão carece de uma complementação entre as disciplinas, possibilitando um aprendizado globalizado e, ao mesmo tempo consistente, dos conteúdos específicos de cada área.

É importante destacar que não existe receita, no entanto estão disponíveis inúmeros ensaios, dos quais se apresentou uma pequena amostra, apenas a título ilustrativo, na intenção de despertar o interesse, dos que acreditam na Educação Integral como proposta inovadora e de implantação irreversível no Brasil, mesmo que enfrentemos dificuldades ainda maiores das que se apresentam no momento.

Considerações finais

Tratar de um tema controverso como é a Educação, especialmente a Integral, em momentos de grave crise, ética, política e econômica não é tarefa fácil, mas esquecer de fazer as reflexões necessárias é um erro. Portanto, mesmo que de forma modesta, acredita-se que este ensaio contribuiu nessa reflexão, sendo possível dimensionar os elementos mínimos da proposta educacional em processo de implantação.

Na perspectiva da integralidade, a reflexão sobre a conjuntura ética, política, social e econômica é um instrumento indispensável para que seja possível ensejar qualquer reação às injustiças praticadas contra os excluídos da sociedade brasileira. Portanto, pelas questões apresentadas fica nítida a necessidade de que para se falar em educação de qualidade e integral é preciso compreender a realidade em que o aluno está inserido e as repercussões dessa relação com a qualidade da educação.

É nítida a situação do Brasil, como iniciante na educação em tempo integral pública, bem como o quanto é lento seu processo de implantação e também desigual geopoliticamente. Além disso, os profissionais que atuam na educação em tempo integral carecem de compreensões como a necessidade de interagir com a comunidade escolar e externa, na tentativa de aproximar e criar afinidades e identidades, buscando o comprometimento de todos com a implantação da mesma.

A importância da formação – inicial e continuada – na consolidação da proposta de educação em tempo integral é demonstrada como indispensável para a inovação, atuação dos profissionais e adequação de propostas pessoais e coletivas ao projeto.

As experiências citadas apontam para possibilidades metodológicas, indicando a necessidade de construir alternativas, capazes de viabilizar o melhor aproveitamento do tempo por parte dos alunos, mantendo sua atenção e dedicação aos estudos.

A intenção é provocar a multiplicação de debates sobre a Educação Integral no Brasil, refletindo sobre a necessidade de melhorar a qualidade do ensino brasileiro, preparando crianças e adolescentes para o exercício da cidadania, valorizando a solidariedade, a ética e o compromisso com a transformação da sociedade.

Mesmo que nessas palavras transpareça a utopia – elas fazem parte da realidade de quem sonha a educação de qualidade para todos –, essas são posições defendidas por quem vive a educação e acredita que a mesma é instrumento indispensável na construção da autonomia e independência das pessoas, sempre prezando pelos aspectos coletivos, solidários e dos direitos humanos.

Referências

CAMPOS, Antônio Valmor de. Professor integral para uma educação integral. In: ANDREIS, Adriana Maria et al. (Org.). **Formação de professores, currículo e aprendizagem na educação integral**. Porto Alegre: Evangraf, 2014a. p. 109-126.

_____. Metodologias para uma educação integral: um olhar para o ensino de ciências. In: ANDREIS, Adriana Maria et al. (Org.). **Educação Integral: gestão, currículo e aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf, 2014b. p. 129-144.

_____. A produção de alimentos agroecológicos em pequenos espaços na formação de professores do município de Vitorino/PR na Educação Integral. SEMFA – SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO EM AGROECOLOGIA,

ALIMENTAÇÃO E SAÚDE – Bases para uma Sociedade Sustentável, 10., 2016, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, RS: UFSM, 2016c.

CHASSOT, Attico. **Sete escritos sobre educação e ciência**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção: Docência em Formação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LANZARIN, Rosane; SANTOS, Neiva A. F. dos; SILVA, Marcia A. L. da. A formação dos educadores de tempo integral no Município de Vitorino: experiência, reflexões e desafios. In: ANDREIS, Adriana Maria et al. (Org.). **Formação de professores, currículo e aprendizagem na educação integral**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

McLAREN Peter. Entrevista: “Paulo Freire é o mais importante educador crítico lido nos EUA” - Entrevista com Peter McLaren. **Instituto Humanitas Unisinos**, n. 225, jun. 2007. Disponível em: <http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_noticia=8777&cod_canal=35>. Acesso em: 07 out. 2011.

MEC/SIMEC. **Educação Intergral**. Brasília: MEC/SIMEC, 2016. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

– SOBRE OS AUTORES –

É preciso teorizar a aprendizagem: contribuições para o ensino de Psicologia da Educação

Ramon Luis de Santana Alcântara

Doutor em Políticas Públicas e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

E-mail: ramon.lsa@ufma.br

Jardson Fragoso Carvalho

Mestre em Análise do Comportamento pela Universidade Estadual de Londrina – UEL e Graduado em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professor do Curso de Psicologia da Faculdade da Cidade do Salvador.

E-mail: jardsonwtj@gmail.com

Josman Raimundo de Sousa Júnior

Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA e Psicólogo pela Faculdade da Cidade do Salvador.

E-mail: josman.junior@gmail.com

A formação inicial dos professores, a pedagogia e a didática: entre preocupações e proposições

Osmar Hélio Alves Araújo

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/ Campus IV – Litoral Norte.

E-mail: osmarhelio@hotmail.com

Cloves Santos de Moraes

Graduado em Letras pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Tem experiência como professor na educação básica.

E-mail: clovessantos0@gmail.com

Prova nacional de concurso para ingresso na carreira docente nas políticas de formação de professores no Brasil

Maria Eunice França Volsi

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), Área de Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Pesquisadora do GEDUC/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior. Vice-líder do GEPEFI/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação.

E-mail: mefvolsi@uem.br

Jani Alves da Silva Moreira

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, com estágio de doutoramento sanduíche apoiado pela CAPES/PSDE no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM), na linha de Política e Gestão em Educação. Líder do GEPEFI/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação.

E-mail: professorajani@hotmail.com

Gislaine Aparecida Valadares de Godoy

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, com período sanduíche na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa por meio do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior - PSDE/CAPES. Professora do Departamento de Pedagogia da UEL, no Campus Regional de Cianorte, área de Gestão Educacional e Fundamentos da Educação.

E-mail: gi.valadares@hotmail.com

O processo de construção de uma identidade curricular: as implicações na autoria e coautoria de experiências curriculares e didático-formativas

Flávia Oliveira Barreto

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestra em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XXI.

E-mail: flaviaobs12@gmail.com

Uma avaliação do currículo das redes de ensino público maranhense sob a perspectiva de Sacristán

José Raimundo Campelo Franco

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Graduado em Geografia e Mestre em Sustentabilidade de Ecossistemas pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professor de Geografia do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas – UFMA/Câmpus de Pinheiro. Membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC; Integrante da Cadeira n.º 32 da Academia Vianense de Letras.

E-mail: frankogeo@yahoo.com.br

Formar professores para um mundo mais humano é possível!

Fabiana Ritter Antunes

Doutoranda em Educação nas Ciências, Mestre em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ.

E-mail: fabiana.antunes@unijui.edu.br

Maristela Righi Lang

Doutoranda em Educação nas Ciências, Mestre em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora na UNIJUÍ e na rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

E-mail: marilang@unijui.edu.br

Solange Beatriz Billig Garces

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Professora Titular e do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Fundação Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos do Envelhecimento Humano – GIEEH.

E-mail: sgarces@unicruz.edu.br

Formação de professores e professoras indígenas no Brasil: reflexões necessárias

Patrícia Costa Ataíde

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Geografia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Câmpus de Grajaú.

E-mail: patriciaataideeduc@gmail.com

Desafios à formação de professores no Sul do Maranhão

Leonardo Mendes Bezerra

Doutorando em Educação pela Universidade de Sorocaba – UNISO e Mestre em Ciências Ambientais pela UniEVANGÉLICA. Professor Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Campus Balsas.

E-mail: lydimo@live.com

Marcos Nicolau Santos da Silva

Doutor e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Câmpus de Grajaú. Líder do MEIO-NORTE – Grupo de Estudos e Pesquisas Geográficas e Interdisciplinares – UFMA/CNPq.

E-mail: marcos.nicolau@ufma.br

Formação de professores e ensino religioso: entrecruzamentos e realidades

Rafael Lino Rosa

Doutor e Mestre em Ciências da Religião e Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO. Professor da Rede Estadual de Ensino de Goiás.

E-mail: barao.lino@hotmail.com

Alex Mendes

Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Graduado em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Professor da Rede Estadual de Ensino de Goiás.

A representação social de Educação de Jovens e Adultos por professores de Geografia da educação básica

Luís Fabiano de Aguiar Silva

Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/Campus CEDETEG. Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Licenciado em Geografia e Especialista em Ensino da Geografia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professor da Educação Básica na Rede Pública Estadual do Maranhão – SEDUC/MA e Rede Pública Municipal – SEMED/Chapadinha-MA.

Email: lfgeo@hotmail.com

Raimundo Lenilde de Araújo

Doutor em Educação Brasileira e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Graduado em Geografia e Especialização em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professor Efetivo do Curso de Geografia e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Email: raimundolenilde@ufpi.edu.br

A Iniciação Científica como recurso de formação pedagógica nas licenciaturas

Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho

Doutora em Letras – Literatura Comparada pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professora Adjunta e Diretora do Curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Balsas da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Atua como professora do Mestrado em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL.

E-mail: anacris.brito@hotmail.com

As contribuições do sociointeracionismo vygotskyano para o ensino comunicativo de Língua Inglesa

Laíra de Cássia Barros Ferreira Maldaner

Doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins – UFT/Araguaína. Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Professora Assistente de Língua Inglesa do Centro de Estudos Superiores de Balsas da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

E-mail: laira_de_cassia@yahoo.com.br

Professores formadores no curso de Pedagogia da UAB: currículo, formação, saberes e práticas

Liliane Campos Machado

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Professora da Universidade de Brasília – UnB. Presidente da Rede Inter-regional sobre Docência na Educação Superior – RIDES. Diretora da Faculdade de Educação da UnB.

E-mail: lcm pedagogia@yahoo.com.br

Docência em Ciências da Natureza: o portfólio como estratégia formativa

Crisna Daniela Krause Bierhalz

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS. Mestre em Educação Ambiental pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

E-mail: crisnabierhalz@unipampa.edu.br

Vitor Garcia Stoll

Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) e Graduado em Licenciatura em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Membro do Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativa (GEEHN).

E-mail: vitorgarciaStoll@gmail.com

Liziane Padilha Mena

Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) e Graduado em Licenciatura em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

E-mail: lizianemena1@gmail.com

Os desafios da Educação Integral no Brasil: um olhar para a formação dos profissionais e a metodologia de ensino

Jane Acordi de Campos

Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Professora da Rede Pública Estadual de Ensino em Chapecó/SC.

E-mail: janecampos@unochapeco.edu.br

Nadir Castilho Delizoicov

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora Titular do Centro de Ciências Humanas e Jurídicas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ.

Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC.

E-mail: ridanc.nadir@gmail.com

Antonio Valmor de Campos

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Graduado em Ciências e Matemática, em Ciências Biológicas pela Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense – FEAUC. Graduado em Direito pela Universidade do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen. Professor do Magistério Superior da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Campus Chapecó. Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional – GPEGIE.

E-mail: prof.antoniocampos@gmail.com

Coletânea organizada e publicada por:

