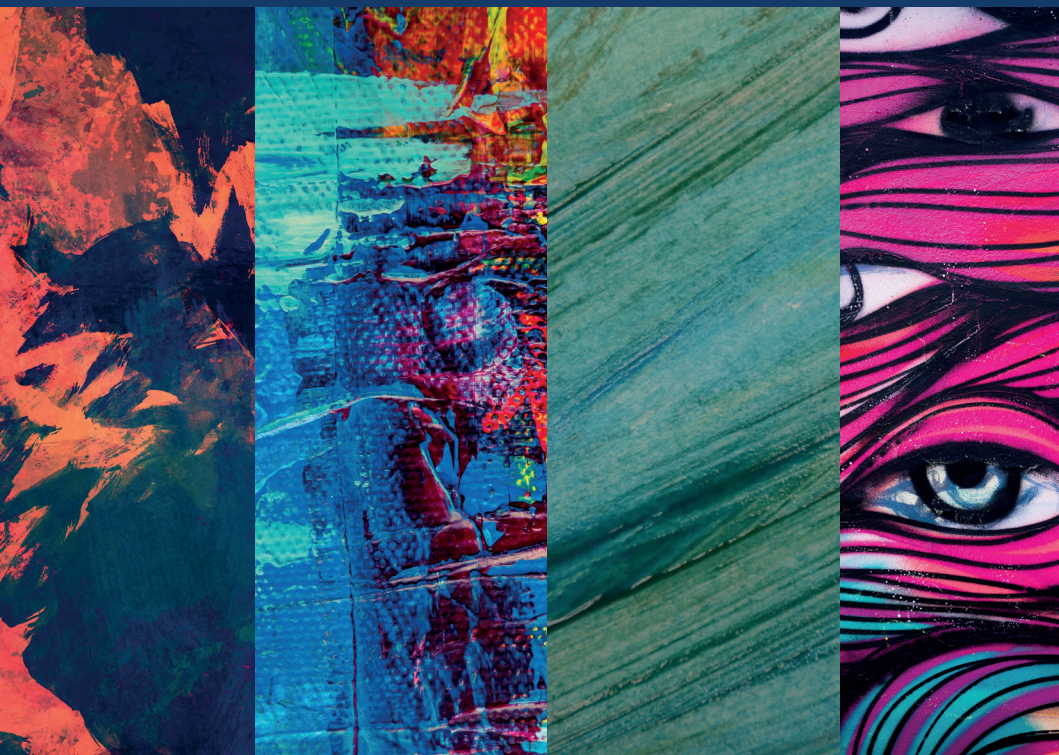


DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

desafios e perspectivas da articulação entre
teoria e prática – Volume II



ORGANIZADORAS

Andressa Grazielle Brandt

Nadja Regina Sousa Magalhães

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva





PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por membro(s) participante(s) do Conselho Editorial da Editora **BAGAI**, bem como revisados por pares, sendo indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

D551 Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação
1.ed entre teoria e prática: volume 2 [livro eletrônico] / organização
 Andressa Grazielle Brandt, Nadja Regina Sousa Magalhães,
 Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva. – 1.ed. – Curitiba-PR:
 Editora Bagai, 2021. 326p.
 E-Book.

Bibliografia.


ISBN: 978-65-81368-15-9

1. Aprendizagem. 2. Didática - Teoria e prática. 3. Ensino –
Metodologia. 4. Professores – Formação profissional. I. Brandt,
Andressa Grazielle. II. Magalhães, Nadja Regina Sousa. III. Silva,
Filomena Lucia Gossler Rodrigues da.

07-2021/09

CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação: Didática: Professores 370.1

 <https://doi.org/10.37008/978-65-81368-15-9.04.07.21>

ISBN 978-65-81368-15-9



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

**ANDRESSA GRAZIELE BRANDT
NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES
FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA**
(organizadoras)

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática

Volume 2



1.^a Edição - Copyright© 2021 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Jhonny Alves dos Reis
<i>Capa</i>	Nadja Regina Sousa Magalhães e Taisy de Agapito R. Delgado
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Luís Pereira - UFES Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ/UCB Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dr. Marcos Pereira dos Santos - SITG/FAQ Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
----------------	---

APRESENTAÇÃO	12
--------------------	----

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PRÁTICA DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES SOCIALMENTE COMPROMETIDAS COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	21
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Ellen Cristine dos Santos Ribeiro | Karine Martins Sobral | Betânea Moreira de Moraes |
Milena Soares Bezerra Alencar Araripe

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: O BALANÇO DE PRODUÇÕES NA ANPED (2011-2017)	33
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

AVANÇOS ESTRATÉGICOS PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	45
--------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Cláudia Maria Costa Dias

PAULO FREIRE, “PRESENTE”: A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	56
-------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Aline Helena Mafra Rebelo

<i>HABITUS, HABITUS</i> PROFESSORAL E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	66
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Wallas Leonardo de Oliveira

A FORMAÇÃO HUMANA COMO IDEÁRIO FORMATIVO	79
-------------------------------------------------------	-----------

Edilene Eva de Lima | Paula Cortinhas de Carvalho Becker

A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES À LUZ DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: LIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA NA PANDEMIA	91
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Joelson de Sousa Morais

ESPECIFICIDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	105
----------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Anésia Maria Martins Furtado | Kênia Kristina Furtado

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PISTAS
TECIDAS A PARTIR DE NARRATIVAS INFANTIS EM TORNO DA
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA 117**

Roseli Nazario | Regiani Francez Novak

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL, SABERES E FAZERES DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR
DOS RELATOS DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA.... 132**

Maria Lourdene Paula Costa | Cleia Maria Lima Azevedo | Franc-Lane Carvalho Sousa do Nascimento

**ESTÁGIO E DOCÊNCIA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO
POSSIBILIDADE DE HUMANIZAR TEMPOS E ESPAÇOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL 144**

Fernanda Gonçalves | Gisele Gonçalves

**O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO: OUTRO PROJETO DE
EDUCABILIDADE 155**

Ademar de Lima Carvalho

**PERCEPÇÕES DO ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL A
PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS E A INFLUÊNCIA NA
FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A VISÃO DO ESTAGIÁRIO 168**

Gean Carlos de Souza Albuquerque | Edna Gomes de Oliveira | Josiel Faustino da Cruz |
Valéria Oliveira Gomes | Juliana Juchnievski de Oliveira

**O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO
DE LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA: UMA REFLEXÃO SOBRE O
SUBPROJETO UEMG-POÇOS DE CALDAS 178**

Caroline Costa Silva Candido | Daniele Oliveira Diniz | Ernesto de Oliveira Canedo-Júnior |
Renata Cristian de Oliveira Pamplin

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E IDENTIDADE DOCENTE
QUILOMBOLA 190**

Alexandre Vanzuita | Elias Mande Laurindo André

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA
UNIVERSIDADE DE LISBOA: UM OLHAR SOBRE A INSERÇÃO DE
TECNOLOGIA NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA..... 201**

Melissa Meier | Hélia Oliveira

**FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 217**

Daniela Neto de Oliveira Peixer | Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva |
Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos

PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE AS AÇÕES DE FORMAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMBORIÚ (RMEC) POR MEIO DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS 228

Francini Scheid Martins | Rafaela Reis Machado | Andressa Grazielle Brandt

A FORMAÇÃO CONTINUADA JUNTO A/O PROFESSORAS/ES DE TURMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO: DISCUSSÃO DE UMA EXPERIÊNCIA 240

Ana Paola Sganderla | Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPAÇOS DE ATUAÇÃO 252

Naranúbia Lima Barros | Rosângela Duarte

A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) 262

Amanda Santana de Souza | Suzana Alves Nogueira Souza | Denise Pereira de Azevedo | Marroney de Santana Nery | Aiana Carvalho Carneiro | Ivanilton Carneiro Oliveira

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM (CON)TEXTOS DE SAÚDE COLETIVA..... 276

Augusto Cesar Rios Leiro | Daniela Santana Reis | Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

PREVENÇÃO DE ACIDENTES E PRIMEIROS SOCORROS NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE EXTENSÃO DO IFC *CAMPUS* CAMBORIÚ 289

Flávia de Souza Fernandes | Paulo Sérgio de Castro Leão | Alessandra Domingues Malheiro | Alexandre Vanzuita

O USO DAS ARTES INTERDISCIPLINARES COMO TÉCNICA COMPLEMENTAR NA FORMAÇÃO E DIDÁTICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 299

Amanda Leite Bastos-Pereira | Daniel Sérgio Cipriani | Luana de Oliveira Martins | Brenda da Silva

A ABORDAGEM MULTICULTURAL DO ENSINO DA CULTURA ANCESTRAL GUARANI NA DISCIPLINA DE ARTES 310

Caio Montenegro De Cápuia | Carlos Valério Corrêa Magalhães

SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 322

ÍNDICE REMISSIVO 323

PREFÁCIO

O livro “Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática”, dividido em dois volumes, organizados pelas Professoras Doutoradas Andressa Grazielle Brandt (Instituto Federal Catarinense - IFC), Nadja Regina Sousa Magalhães (Rede Municipal de Ensino de Biguaçu) e Filomena Rodrigues da Silva (Instituto Federal Catarinense – IFC), traz uma importante contribuição para os campos da Didática e da Formação de Professores. Mostra o compromisso das organizadoras e dos autores e autoras, por meio do investimento acadêmico e pessoal, que perpassa suas trajetórias de vida, com os estudos e pesquisas voltadas às áreas mencionadas.

Vale ressaltar que a Didática e a Formação de Professores são dois campos de conhecimento que têm objetos de estudos diferenciados, mas, que se interrelacionam profundamente. Hobold e Farias (2020, p. 8), defendem “a necessidade de mais pesquisas que integrem as questões concernentes entre a Didática (processo de ensino e aprendizagem) e a Formação de Professores (aprendizagem da docência), objetos de estudos diferenciados, visando contribuir mais especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores”. Esta obra é um movimento nesse sentido, uma vez que articula saberes e fazeres pedagógicos desses dois campos do conhecimento.

Trata-se de uma iniciativa de publicização de pesquisas e estudos, de diferentes autores e autoras nacionais e internacionais, que amplia um debate cada vez mais necessário e emergente. Ao percorrer a obra, o(a) leitor(a) encontrará uma variedade de textos, tais como análises de políticas públicas, balanços de produções, narrativas autobiográficas, relatos de experiências etc., relativos a diferentes níveis e modalidades de ensino e versando sobre múltiplas temáticas.

Proporcionar espaços de divulgação de pesquisas e práticas docentes afetas aos campos da Didática e da Formação de Professores é essencial, ainda mais neste contexto de “ataques” à educação crítica e transformadora. As atuais políticas públicas que versam sobre o trabalho e a formação docente têm pautado aspectos como a defesa de um ensino essencialmente técnico e

instrumental e a privatização dos modos de formação (inicial ou continuada). Basta atentarmos para o apelo às padronizações, às avaliações em larga escala e às “brechas” presentes em documentos legais para que os recursos públicos sejam destinados aos empresários de educação, por meio de institutos e fundações. Não podemos deixar de mencionar a imposição de uma “formação formatada e alinhada” à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica e às Bases Nacional Comum (BNC) da Formação Inicial (Resolução CNE/CP 02/2019) e Continuada (Resolução CNE/CP 01/2020) que, sem diálogo consistente e interessado, ferem princípios construídos democraticamente, como a autonomia universitária, instituída pela Constituição Federal de 1988.

Considera-se, assim, que a retirada da possibilidade de forjar um currículo de formação de professores, por meio de projetos institucionais que articulem formação inicial, formação continuada e valorização do magistério, prevista na Resolução CNE/CP 02/2015, elaborada por meio de diálogos democráticos com pesquisadores(as), professores(as) da Educação Básica e do Ensino Superior, associações acadêmicas e científicas, tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE etc., mostra que estamos vivenciando um grande retrocesso dos processos educativos e formativos no Brasil. Pode-se perceber a riqueza da resolução, infelizmente revogada (02/2015), quando compreende a “docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2015, artigo 2, inciso 1).

Dessa forma, entende-se que há um projeto de diminuição da autonomia docente e de fragilização da formação de professores no Brasil, visando à preparação de outros e novos trabalhadores, que atendam aos ditames neoliberais, sendo a educação a mola propulsora utilizada pelo sistema ideológico para “formar pessoas resilientes e com competências socioemociais” adequadas

para não questionar as estratégias de exploração, expropriação e apropriação de recursos naturais e econômicos, que deveriam ser igualitários, para promover a justiça social e o viver digno.

Assim, discutir diferentes projetos de ensino e de formação de professores dando ênfase aos compromissos éticos e políticos do fazer pedagógico e denunciar os retrocessos nas políticas educacionais de formação e desenvolvimento profissional docente, como se vê nesta obra, é premente diante deste cenário de ataques ao ensino crítico, à formação inicial e continuada de professores, à valorização do magistério e às condições de trabalho dos profissionais da educação.

O livro que ora prefaciamos ainda favorece a reflexão sobre a Didática, no sentido de pensar os processos de ensino (LIBÂNEO, 2013), neste contexto pandêmico, ocasionado pelo novo coronavírus (SARS-CoV), causador da COVID 19, que altera e compromete os fazeres pedagógicos realizados na atualidade. Situação preocupante, pois as condições objetivas e subjetivas de trabalho estão fragilizadas e não se tem percebido investimentos necessários para que as ferramentas tecnológicas cheguem aos professores e às professoras, assim como aos e às estudantes. A intensificação e a fragilização do trabalho docente têm se alastrado e, não por caso, o adoecimento tem emergido sistematicamente neste contexto que estamos vivenciando.

Neste sentido, mais do que nunca, os estudos e as pesquisas apresentadas nos 51 capítulos que constituem estes dois volumes, são necessários e imprescindíveis, considerando que a Didática e a Formação de Professores possibilitam (re)pensar os saberes e fazeres pedagógicos e convidam à luta e defesa por melhores condições de ensinar e aprender. Não podemos deixar de mencionar a necessidade de que práticas educativas, realizadas em diferentes contextos sociais, sejam problematizadas, intencionando a realização do trabalho docente que se ancore no conceito de multidimensionalidade (CANDAU, 1983), levando em consideração os aspectos técnicos, humanos e sociopolíticos indissociáveis para o processo de ensino e aprendizagem. Processo este que visa a emancipação humana, a compreensão e a crítica da realidade social, leitura de mundo como nos ensinou Freire (1996) e que leve em consideração aspectos contributivos para o fortalecimento da justiça social e de educação plural, inclusiva, laica e democrática.

Dessa forma, os dois volumes que compõem esta obra certamente contribuirão para as discussões e estudos das duas temáticas centrais: Didática e Formação de Professores, subsidiando os espaços de formação e desenvolvimento profissionais das professoras e dos professores, pesquisadoras e pesquisadores que se interessam por esses campos de conhecimento.

Desejamos uma boa leitura!

Márcia de Souza Hobold

Carolina Ribeiro Cardoso da Silva

Professoras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Pedagogia da autonomia. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

HOBOLD, Márcia de Souza Hobold; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**. Edição Especial N.8. Jan./Abr./2020 p.102-125.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

APRESENTAÇÃO

[...] brota a compreensão de que é pela pesquisa, pelo estudo permanente e pela elaboração teórica dos problemas e desafios vivenciados pela/na prática educativa que se pode avançar na produção do conhecimento no campo da didática, no esclarecimento dos problemas que envolvem o ensino de nossas escolas. (FARIA, 2015, p. 79).

Esta obra, organizada em dois volumes, com um total de 51 capítulos, tem como foco a didática e a formação de professores, os desafios e as perspectivas da articulação entre teoria e prática. Ancora-se em uma concepção crítica e emancipadora, na qual o objeto da didática abrange os processos de ensino e, consequentemente, as relações estabelecidas entre professor(es) e estudante(s), permeadas pela indissociabilidade entre a teoria, a prática e a pesquisa. Em consequência, compreende-se o ensino como mediação cultural para a aprendizagem dos conteúdos científicos e dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, que têm como propósito o desenvolvimento integral dos estudantes, em todas as dimensões da vida humana.

A partir disso, corrobora-se o entendimento de Libâneo (2015, p.39-40), ao expressar que a didática articula a lógica dos saberes a ensinar, a lógica dos modos de aprender e a lógica das relações entre práticas socioculturais e ensino, “[...] por onde se requer sua dependência da epistemologia das disciplinas, da relação conteúdos/métodos/metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, das interfaces com as práticas socioculturais”.

Tendo presente essa conceituação de didática, defende-se uma formação de professores fundamentada na concepção do(a) professor(a) pesquisador(a), que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação da mediação pedagógica entre professor(a) e estudantes, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las por meio de uma leitura crítica da *práxis* pedagógica, com vistas ao seu desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2016).

Na organização da presente obra, objetiva-se compartilhar os resultados de estudos e pesquisas realizadas nos campos da didática e da formação de professores. Os capítulos resultam de produções de professores e pesquisadores

de instituições de ensino nacionais e internacionais, convidados para compor os dois volumes desta obra, na qual se apresentam os resultados das pesquisas desenvolvidas por integrantes de quatro grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe/UFSC/CNPq); Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (Uema/CNPq); Grupo de Estudos em Educação Integral (Geei-SC), e Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (Gepefoppe/PPGE/IFC).

Os autores dos capítulos desta obra vinculam-se a grupos de pesquisas das seguintes instituições de ensino brasileiras e estrangeiras: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (Unemat), Universidade Estadual do Ceará (Uece); Universidade Estadual do Maranhão (Uema), Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Lavras (Ufla); Universidade Federal de Rondonópolis (UFR); Universidade Federal do Acre (Ufac); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Estadual Paulista (Unesp); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade de Uberaba (Uniube); Universidade do Vale do Itajaí (Univali); Universidade da Região de Joinville (Univille); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul); Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-RS); Universidade Federal de Rondônia (Unir); Universidade de Cuiabá (Unic); Faculdade Educacional da Lapa (Fael); Universidade Regional de Blumenau (Furb); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc); Universidade Federal de Itajubá (Unifei); Universidade

Federal de Alfenas (Unifal); Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro); Instituto Federal Catarinense (IFC); Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Instituto Federal de Rondônia (Ifro); Instituto Federal do Maranhão (IFMA); Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); Université Joseph Fourier, França; Universidade de Aveiro, Portugal; Universidade Católica Santa Teresa de Ávila, Espanha; Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal; Universidad Columbia, Assunção, PY; Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO), Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (Seduc/MA); Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (Semect) de Caxias, MA; Rede Municipal de Ensino de São José, SC; Secretaria Municipal de Educação (SED) de Florianópolis, SC; Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, CE; Colégio Marista, Maringá, PR; Rede Municipal de Ensino de Camboriú, SC; Rede de Ensino de Balneário Camboriú, SC; Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, SC; Rede Alfa de Ensino, Chapecó, SC; Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos, RS; Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS; Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, CE; e Rede de Municipal de Ensino de Vilhena, RO.

No **segundo volume**, os 25 capítulos versam acerca de temas da formação de professores, da formação inicial e continuada, das políticas de formação, do desenvolvimento profissional, da carreira, da valorização e dos saberes docentes.

No capítulo 1, intitulado *Pedagogia Histórico-crítica e prática docente: contribuições socialmente comprometidas com a transformação social*, as autoras Ellen Cristine dos Santos Ribeiro, Karine Martins Sobral, Betânea Moreira de Moraes e Milena Soares Bezerra Alencar Araripe, objetivaram resgatar os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica perscrutando, nessa tendência pedagógica, qual o papel da educação na sociedade, por um meio de um desenho teórico-metodológico que recai na recuperação preliminar da relação trabalho e educação na perspectiva do materialismo histórico dialético, perscrutando uma prática pedagógica consciente dentro da abordagem histórico-crítica.

No capítulo 2, intitulado *A formação docente para a educação superior: o balanço de produções na ANPED (2011-2017)*, a autora Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi, apresenta uma pesquisa e questões oriundas de um estudo de doutorado desenvolvido no âmbito da Pós-Graduação em Educação

da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2019, e relacionam-se à formação docente para a educação superior.

No capítulo 3, intitulado Avanços estratégicos para a formação e desenvolvimento profissional, a autora Cláudia Maria Costa Dias, objetivou analisar a complexidade na formação profissional e refletir sobre as políticas públicas relacionadas à Agenda 2030 e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – ODS 4, em um cenário nacional e internacional.

No capítulo 4, intitulado Paulo Freire, “presente”: a pesquisa na formação de professores/as, da autora Aline Helena Mafra Rebelo, pretende-se debater sobre a pesquisa enquanto pilar da docência e, portanto, fundamental para a formação de professores/as; situar políticas e legislações brasileiras recentes sobre a formação e valorização dos profissionais do magistério e demarcar alguns desafios subjacentes à temática.

No capítulo 5, intitulado Habitus, Habitus professoral e epistemologia da prática na formação de professores, a autora Walas Leonardo de Oliveira, apresenta que se torna fundamental pesquisar a formação de professores, especialmente sob novas perspectivas, apresentando uma proposta reflexão sobre a formação de professores por meio das lentes conceituais de habitus, habitus professoral e epistemologia da prática.

No capítulo 6, intitulado A formação humana como ideário formativo, as autoras Edilene Eva de Lima e Paula Cortinhas de Carvalho Becker, tem por intenção contextualizar a ideia da formação humana integral, presente no ideário formativo desde a antiguidade, como uma herança transmitida desde o início, na relação dos mais novos com os mais velhos.

No capítulo 7, intitulado A prática reflexiva na formação inicial de professores à luz de narrativas (auto)biográficas: lições de uma experiência na pandemia, o autor Joelson de Sousa Morais, apresenta uma reflexão em que se objetiva compreender como se torna possível construir uma reflexividade autobiográfica no curso de formação de professores por meio de narrativas; relacionar teoria à prática através do uso de dispositivos metodológicos de narrativas reflexivas no curso de Pedagogia, bem como refletir acerca das contribuições de narrativas (auto)biográficas tecidas metodologicamente na formação de professores no contexto do Ensino Superior.

No capítulo 8, intitulado Especificidades, desafios e possibilidades da docência na educação infantil, as autoras Anésia Maria Martins Furtado e Kênia Kristina Furtado, objetivam demonstrar que o cotidiano das professoras e dos professores, dentro e fora dos espaços da Educação Infantil, exigem atenção e reflexão por parte de todos os envolvidos no processo da constituição docente.

O capítulo 9, intitulado Formação docente para a educação infantil: pistas tecidas a partir de narrativas infantis em torno da institucionalização da infância, das autoras Roseli Nazario e Regiani Francez Novak, reúne esforços para tratar da formação docente para atuação na educação infantil nesse novo tempo de luta. Para tanto, toma como pista as narrativas de crianças de 4 a 6 anos que frequentam uma instituição pública municipal de educação infantil no estado de Santa Catarina.

O capítulo 10, intitulado O estágio curricular supervisionado na educação infantil, saberes e fazeres docente: reflexões a partir dos relatos de acadêmicos do Curso de Pedagogia, as autoras Maria Lourdene Paula Costa, Cleia Maria Lima Azevedo e Franc-Lane Carvalho Sousa do Nascimento, tem a pretensão de analisar os dados produzidos pelos alunos a partir dos registros, chamados aqui de diário de estágio, documento em que os acadêmicos registraram todos os acontecimentos.

No capítulo 11, intitulado Estágio e docência: a contação de histórias como possibilidade de humanizar tempos e espaços na educação infantil, as autoras Fernanda Gonçalves e Gisele Gonçalves, objetivam refletir e ponderar sobre a relação das crianças com as proposições realizadas durante as vivências do estágio, especificamente as contações de histórias como possibilidade de significar tempos e espaços no cotidiano da educação infantil.

No capítulo 12, intitulado O desafio da construção: outro projeto de educabilidade, do autor Ademar de Lima Carvalho, o objetivo é apresentar uma reflexão teórica que possa contribuir com a análise da realidade da formação docente e, ao mesmo tempo, instigar ao envolvimento no processo de construção de outro projeto de educabilidade sociopolítica e ética para a compreensão da docência de melhor qualidade.

O capítulo 13, intitulado Percepções do estágio no ensino fundamental a partir de experiências vivenciadas e a influência na formação profissional:

a visão do estagiário, dos autores Gean Carlos de Souza Albuquerque, Edna Gomes de Oliveira, Josiel Faustino da Cruz, Valéria Oliveira Gomes e Juliana Juchnievski de Oliveira, faz referência ao estágio realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manuel Bandeira com alunos do Ensino Básico, especificamente com alunos do Ensino Fundamental I, de acordo com a carga horária estabelecida pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Ciências e Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Campus Colorado do Oeste (IFRO).

No capítulo 14, intitulado O PIBID e suas contribuições no processo formativo de licenciandos em pedagogia: uma reflexão sobre o subprojeto UEMG-Poços de Caldas, das autoras Caroline Costa Silva Candido, Daniele Oliveira Diniz, Ernesto de Oliveira Canedo-Júnior e Renata Cristian de Oliveira Pamplin, pretende-se discutir por meio de um relato, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui para a formação docente ao ampliar os conhecimentos teórico-práticos inerentes à Didática e o desenvolvimento da atitude reflexiva, a partir da vivência de experiências no contexto escolar mediadas por profissionais experientes que atuam como co-formadores no processo.

No capítulo 15, intitulado Formação de professores(as) e identidade docente quilombola, os autores Alexandre Vanzuita e Elias Mande Laurindo André, demonstram que se faz necessário pensar a formação de professores(as) de modo geral e especificamente para os professores que atuam na modalidade da Educação Escolar Quilombola.

No capítulo 16, intitulado A formação inicial de professores de matemática na universidade de Lisboa: um olhar sobre a inserção de tecnologia na prática de ensino supervisionada, das autoras Melissa Meier e Hélia Oliveira, as autoras apresentam a primeira etapa de um projeto de pesquisa, por meio da colaboração estabelecida entre o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal) e o Instituto Federal Catarinense de Camboriú (Brasil) se dá em um contexto de mobilidade transnacional, possibilitando a realização do projeto de pós-doutorado da primeira autora. O qual tem como objetivo qualificar a formação de professores de Matemática no Instituto Federal Catarinense, especialmente quanto ao uso de Tecnologias Digitais, a partir da análise da formação de futuros professores de Matemática na Universidade de Lisboa.

No capítulo 17, intitulado Formação continuada e a construção dos saberes da docência na educação infantil, as autoras Daniela Neto Oliveira Peixer, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva e Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos, apresentam uma pesquisa que buscou refletir acerca da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de um município catarinense aos professores da Educação Infantil e suas contribuições para a construção de saberes docentes convergentes com a concepção teórica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

O capítulo 18, intitulado Programa mais alfabetização: uma análise sobre as ações de formação na rede municipal de ensino de Camboriú (RMEC) por meio das percepções de professoras alfabetizadoras, das autoras Francini Scheid Martins, Rafaela Reis Machado e Andressa Grazielle Brandt, apresenta uma discussão acerca da implantação do Programa Mais Alfabetização (PMALFA), no ano de 2018, no município de Camboriú, localizado em Santa Catarina (SC), a partir da percepção de professoras alfabetizadoras.

O capítulo 19, intitulado A formação continuada junto a/o professoras/es de turmas de correção de fluxo: discussão de uma experiência, das autoras Ana Paola Sganderla e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, objetiva a discussão de uma prática pedagógica de formação continuada de professores, a qual ocorreu a partir de 2015, em um município de Santa Catarina, junto aos articuladores/professores de diferentes turmas de correção de fluxo do denominado Programa Tempos de Aprendizagem- TAS.

No capítulo 20, intitulado Formação de professores de educação física e espaços de atuação, as autoras Naranúbia Lima Barros e Rosângela Duarte, apresentam uma reflexão sobre a formação do professor de educação física nos aspectos em que ela comunga com as demais práticas docentes, e também naquilo que é específico de sua área de atuação, sobretudo no que tange ao atendimento a pessoas com deficiência em ambientes terapêuticos, como a Equoterapia.

No capítulo 21, intitulado A formação acadêmica dos professores de educação física e o trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dos autores Amanda Santana de Souza, Suzana Alves Nogueira Souza, Denize Pereira de Azevedo, Marroney de Santana Nery, Aiana Carvalho Carneiro

e Ivanilton Carneiro Oliveira, o objetivo é trazer a discussão de elementos acerca da formação acadêmica dos professores de Educação Física visando o trabalho no contexto inclusivo, especificamente, o trabalho com alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O capítulo 22, intitulado Formação de professores em (con)textos de saúde coletiva, os autores Augusto Cesar Rios Leiro, Daniela Santana Reis e Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, trazem um estudo e relatos dos processos de formação de professores que atuam na saúde coletiva, posteriormente entrecruzam estudos já realizados e que convergem para a discussão e, finalmente, apontam desafios estratégicos para o tema.

No capítulo 23, intitulado Prevenção de acidentes e primeiros socorros na escola: a experiência do curso de extensão do IFC Campus Camboriú, os autores Flávia de Souza Fernandes, Paulo Sérgio de Castro Leão, Alessandra Domingues Malheiro e Alexandre Vanzuita, apresentam um curso de formação continuada de professores, desenvolvido por meio de um projeto de extensão realizado por docentes da área da Saúde e Segurança do Trabalho do Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Camboriú, que teve como objetivo aprofundar o debate sobre Prevenção de acidentes e primeiros socorros dentro do ambiente escolar.

No capítulo 24, intitulado O uso das artes interdisciplinares como técnica complementar na formação e didática de professores do ensino fundamental, os autores Amanda Leite Bastos-Pereira, Daniel Sérgio Cipriani, Luana de Oliveira Martins e Brenda da Silva, apresentam uma experiência formativa que demonstra as “Artes Interdisciplinares” como forma de abordar, integrar e interagir com outras disciplinas para entender que um processo de aprendizagem desenvolvido de maneira favorável, consciente de participação ativa de ambas as partes envolvidas e com o apoio de uma prática pedagógica emancipatória, levam a um refinamento metodológico de ensino por parte do professor e a um maior envolvimento, desenvolvimento pessoal com base no conhecimento passado e senso crítico por parte do aluno.

O capítulo 25, intitulado A abordagem multicultural do ensino da cultura ancestral Guarani na disciplina de artes, dos autores Caio Montenegro de Cápuia e Carlos Valério Corrêa Magalhães, versa em torno da importância

da Inclusão da cultura ancestral Guarani ao currículo da educação básica do município de Biguaçu - SC.

Dessa forma, esperamos que os dois volumes desta obra possam contribuir para a análise crítica dos processos de formação de professores e para a compreensão de uma didática que propicie a instituição de processos políticos e pedagógicos emancipadores no chão da vida escolar. Concordamos com Saviani (2015) a respeito do fato de que a vida escolar é um campo de conhecimento que contribui para a efetivação da função social da escola pública e de qualidade, pois instrumentaliza o professor no ofício de ensinar, na organização das condições, dos meios, das situações e das atividades didáticas, as quais são potencializadoras da mediação entre o conhecimento espontâneo dos indivíduos e as formas elaboradas da cultura historicamente produzida pela humanidade.

Andressa Grazielle Brandt (Foppe-UFSC/IFC)

Nadja Regina Sousa Magalhães (Foppe-UFSC /Semed-Biguaçu)

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva (PPGE/IFC)

Inverno, julho de 2021.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. As orientações educativas contra-hegemônicas em face dos questionamentos pós-modernos. E a didática com isso? In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015. p. 39-65.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015. p. 39-65.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PRÁTICA DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES SOCIALMENTE COMPROMETIDAS COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Ellen Cristine dos Santos Ribeiro¹

Karine Martins Sobral²

Betânea Moreira de Moraes³

Milena Soares Bezerra Alencar Araripe⁴

PRIMEIRAS PALAVRAS

Há 42 anos, iniciou-se um esforço coletivo partindo da “necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista” (SAVIANI, 2011, p. 218) como uma alternativa à orientação pedagógica oficial. Dois grandes marcos dessa tendência pedagógica, que em 1984 ganha o nome de Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), são: 1) a elaboração da tese de Carlos Jamil Cury, em 1979, *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo* e 2) o texto de Dermeval Saviani *Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara*, publicado em 1982 e, posteriormente, incluído como terceiro capítulo de seu famoso livro *Escola e democracia*.

A PHC configura-se como uma construção coletiva em movimento, inacabada, tanto porque, ao longo dessas quatro décadas, vem sendo enriquecida teoricamente por diversos estudiosos, além de contribuir com o enfrentamento dos problemas educacionais postos na realidade brasileira. Vem empunhando uma perspectiva educacional engajada em resgatar a escola como *locus* do saber sistematizado e da reorganização do processo educativo, apresentando uma proposta pedagógica com potencial para superar tanto as teorias não-críticas, como as crítico-reprodutivistas.

¹ Doutoranda em Educação (UECE). Professora (Fortaleza – CE).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3336841935789898>

² Doutora em Educação (UECE). Professora Adjunta (UFMA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/7585007728541551>

³ Doutora em Educação (UFC). Professora Adjunta (UECE).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0834231585359453>

⁴ Mestranda em Educação (UFC). Professora (Fortaleza – CE).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2059862536991555>

Apesar dos inegáveis avanços e contribuições que a PHC facultou ao movimento educacional brasileiro, percebe-se que tem sido pouco desenvolvida no cotidiano das escolas. Ademais, o conhecimento e interesse demonstrados pela maioria dos professores a esse respeito têm se mostrado superficial e intermitente, o que constitui um empecilho para sua implementação como metodologia de ensino. Insistimos em fazer frente ao abandono acadêmico desta teoria, ocorrido, por vezes, mesmo no campo do marxismo.

Pretende-se demonstrar aos profissionais da educação a viabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica, caminho teórico-prático para uma prática docente comprometida não apenas com o processo de ensino-aprendizagem e com o aprofundamento intelectual dos educandos, mas que também se coloca como uma via alternativa ao que está posto como tendência pedagógica oficial atualmente: uma mistura de neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo e suas variantes (SAVIANI, 2007).

Ainda que de forma breve, objetivou-se resgatar os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica perscrutando, nessa tendência pedagógica, qual o papel da educação na sociedade. O desenho teórico-metodológico recai na recuperação preliminar da relação trabalho e educação na perspectiva do materialismo histórico dialético, perscrutando uma prática pedagógica consciente dentro da abordagem histórico-crítica.

A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Compreendemos, por intermédio do trabalho, que o surgimento da educação acompanhou o surgimento do próprio homem. Recuperando o percurso feito por Saviani (1994, p. 151), a partir de sua comprovação de que “[...] o problema das relações entre educação e trabalho tem sido abordado de diferentes maneiras”, e partindo de uma premissa lukacsiana, segundo a qual a relação estabelecida é de dependência ontológica, autonomia relativa e reciprocidade dialética, ressaltamos que o complexo educacional resguarda a necessidade ontológica de reprodução social do tornar-se humano. De acordo com Saviani (2008b, p. 13), a prevalência do trabalho demanda articular ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos a fim de “[...] produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A prioridade ontológica exercida pelo trabalho em relação aos demais complexos significa que a educação surge como necessidade advinda do complexo do trabalho e torna-se uma necessidade permanente para o processo de reprodução social. Já a autonomia relativa do complexo educativo em relação ao trabalho refere-se ao fato de que a educação cumpre uma função específica na demanda de reprodução de homens e mulheres. Por fim, a determinação recíproca em relação ao trabalho, cabe enfatizar, trata-se da dialética que ocorre entre todos os complexos, que se relacionam entre si, influenciando uns aos outros. Portanto, o trabalho não é totalmente determinado, nem absolutamente determinante.

Vejamos as considerações de Lukács (1979, p. 87):

O trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado.

A partir daí se comprova a premissa de que a educação é uma atividade própria dos seres humanos e, ao mesmo tempo, uma exigência para a continuidade da existência dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito ao desenvolvimento dos elementos materiais e culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se humanizem. A sociedade capitalista, entretanto, tem sonogado aos filhos dos trabalhadores o direito ao conhecimento acumulado, ao melhor já produzido pela humanidade, articulando a transmissão do conhecimento às necessidades do grande capital.

Nesses termos, a trama de relações estabelecidas pela sociedade capitalista, que concentra nas mãos de uma classe dominante a riqueza material e intelectual produzida pela humanidade, erigida sob formas de organização do trabalho e da produção que, ao serem negadas ao trabalhador, impedem o indivíduo de estabelecer consigo as singularidades próprias do gênero humano. Isto é, impossibilitam que o homem se aproprie de toda a riqueza simbólica e material produzida e acumulada de forma objetiva no decorrer da história.

O surgimento da educação acompanhou o surgimento do próprio homem. No comunismo primitivo, não havia divisão de classes. Na medida em que os homens iam, pouco a pouco, dominando a natureza e se relacionando entre si, também se educavam. A partir da instauração da propriedade privada, tem origem a classe ociosa que, apesar de nascente, já trazia em seu berço a possibilidade de manter-se às custas do trabalho alheio. Este marco cinde a educação, especificando a educação escolar sistemática para as classes dominantes. Temos, nessa fronteira, a raiz da organização educacional na qual a escola dirigida aos filhos dos trabalhadores, parte significativa da sociedade, dificulta as condições de acesso ao melhor e mais erudito conhecimento elaborado pelo conjunto da humanidade.

Se, no comunismo primitivo, a educação caminhava juntamente com o processo de trabalho propriamente dito, a partir da instauração da sociedade de classes ocorreu uma fragmentação na educação: a classe trabalhadora continuou a aprender com o próprio trabalho, agindo sobre e transformando a realidade; enquanto que as classes privilegiadas passaram a ter uma educação diferenciada, institucionalizada. A escola surge para atender às necessidades da sociedade de classes, neste caso, da classe ociosa. Cabe retomar as palavras de Saviani (1994) na constatação das formas de ocupação do ócio⁵ pelas classes que não necessitavam trabalhar para suprir suas necessidades: “[...] a forma como a classe proprietária ocupava o seu ócio é que constituía seu tipo específico de educação” (SAVIANI, 1994, p. 2). Em consonância, relata Ponce (1989, p. 25, grifos do autor):

[...] Na sociedade primitiva, a colaboração entre os homens se fundamentava na propriedade coletiva e nos laços de sangue; na sociedade que começou a se dividir em classes, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: *o que impunha o poder do homem sobre o homem*. Desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade.

Demarca-se, portanto, o desaparecimento dos interesses comuns em detrimento de interesses distintos e, pouco a pouco, antagônicos entre os membros das comunidades, modificando os fins da educação, que deixam de estar fundamentados em uma perspectiva de totalidade comum e passam a ser determinados

⁵ *Scholé*, palavra grega que designa “lugar do ócio”.

pelas relações de dominação e submissão já existentes. Saviani (1994) ressalta o fato de a escola estar fundamentada na dicotomia entre intelectualidade e prática. A escola tal qual conhecemos, surge a partir da instituição da propriedade privada, sendo oferecida à classe proprietária que, uma vez se apropriando do trabalho alheio, não precisava mais trabalhar.

Nesse contexto, a separação entre desenvolvimento intelectual e exercício manual se processou no decorrer da história, como bem demarca Jimenez (2001) ao afirmar que as classes dominantes têm se utilizado dos maiores malabarismos para tentar instruir os trabalhadores sem educá-los para governar, sem habilitá-los para pensar criticamente ou assumir funções de dirigentes na sociedade. O discurso destas classes defende a universalização da escola, porém esta fica dividida em dois segmentos distintos: um que atende aos interesses da classe dominante, ofertando formação intelectual; e outro destinado ao povo, oferecendo tarefas essencialmente manuais. Vale a pena ressaltar a impossibilidade de universalização da educação (MACENO, 2019) frente à natureza de classes do sistema capitalista, assim como o caráter singular do capitalismo brasileiro, que ocupa um espaço subalterno na divisão social mundial do trabalho, além da particularidade do momento de desenvolvimento em que este modo de produção se encontra: de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011).

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ANTECEDENTES, PRESSUPOSTOS E MATERIALIDADE

Ao abordarmos a perspectiva desenvolvida por Saviani ao longo de suas pesquisas, precisamos nos ater ao entendimento do autor sobre a finalidade da atividade educativa. Partindo da Teoria da Curvatura da Vara de Vladimir Lênin (1870-1924), a qual demonstra a falsidade daquilo que é obviamente verdadeiro e a verdade do que é considerado obviamente falso, Saviani (2008a) procura retomar o caráter progressista da pedagogia tradicional, apontando seus limites, bem como o caráter reacionário do modismo educacional da época, cuja maior expressão era a pedagogia nova. Sua percepção era de que a pedagogia tradicional se fundamentava em uma concepção filosófica essencialista, enquanto as bases da pedagogia nova estavam fincadas em elaborações filosóficas que privilegiavam a existência em detrimento da essência.

Salienta-se, entretanto, que nunca foi objetivo de Saviani (2008a) reavivar as abordagens tradicionais de ensino, mas decantá-las. Uma vez removidas as impurezas, haveria possibilidade de propor uma nova pedagogia, um modelo alinhado ao método histórico-dialético e à perspectiva de articulação entre teoria e prática, fundamentado nas teorias de Gramsci e Marx, autores em quem sempre declarou aberta inspiração. O momento histórico de crise atravessado pela educação brasileira suscitou a elaboração de uma teoria educacional que fosse realista, mas que, ao mesmo tempo, apontasse para a superação da sociedade capitalista.

O fracasso dos protestos estudantis ocorridos em maio de 1968⁶, em Paris, desencadeou um olhar cético e até mesmo determinista em relação ao papel da escola diante dos processos de transformação social. Havia o entendimento de que a cultura e, conseqüentemente, a educação, inseridas na superestrutura da sociedade, não poderiam contribuir com a emancipação das classes subalternas, desempenhando a única função de reproduzir e justificar as relações capitalistas de exploração. É nesse contexto que as teorias educacionais crítico-reprodutivistas ganham destaque por todo o mundo. Os limites de tais concepções, no entanto, geravam um clima de apatia entre os educadores, além do questionamento: como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como conduzir um agir pedagógico de caráter crítico, tendo em vista os limites da educação?

A fim de responder essa e outras indagações, é que Saviani (2008a) aventa a necessidade de uma Pedagogia Revolucionária, de cunho dialético, fundamentada na igualdade essencial entre os seres humanos, em termos reais e não apenas formais. Uma pedagogia que almeje a difusão de conteúdos vivos, atualizados, capaz de ser acessada por todos e que não descuide da transmissão de conhecimentos. A Pedagogia Revolucionária é crítica, pois se sabe condicionada. Entende a educação como um elemento secundário e determinado. Diferencia-se da concepção crítico-reprodutivista por captar a dialética da relação educação-sociedade, ou seja, alcança o fato de que a educação escolar mesmo sendo um complexo de limites ontológicos, representa um instrumento basilar, indispensável ao processo de transformação da sociedade.

⁶ O período ficou internacionalmente conhecido pela efervescência de protestos sociais desencadeados por esses eventos. Motivaram outros movimentos revolucionários por todo o mundo.

No intuito de exemplificar como as classes dominantes têm se perpetuado no poder ao longo dos séculos, mesmo permitindo um crescente e discreto acesso das camadas populares ao saber sistematizado, Saviani (2008a) fala em “recomposição hegemônica”. O termo ilustra, por exemplo, o movimento da burguesia à época das revoluções do século XVIII, que se portou como classe revolucionária. Contrariando o exclusivismo do clero e da nobreza feudal, essa classe propôs o acesso das massas à escola. A escola tradicional, caracterizada pela convicção de que homens e mulheres são portadores de uma essência, cabendo à escola desenvolver sua instrução para que possam contribuir com o progresso social, foi forjada pela burguesia a fim de atender o modelo de sociedade que queria inaugurar.

Séculos mais tarde, essa mesma classe que antes reclamou o acesso das massas à escola, percebeu que a aquisição do conhecimento historicamente acumulado poderia se tornar uma arma contra si. Tenta, imediatamente, se recompor. O modelo da Escola Nova, ou escolanovismo, passa, então, a ter o apoio irrestrito da burguesia. A fundamentação existencialista dessa tendência pedagógica aponta as circunstâncias desiguais de cada esfera social, demonstrando que os indivíduos à margem da sociedade não são ignorantes, mas renegados. Nessa abordagem, as diferenças de desenvolvimento são aferidas e justificadas por meio de testes de inteligência e aptidão ou perfis de personalidade, demarcando o papel da escola em equilibrar essas diferenças essenciais entre os seres.

Saviani (2008a) focaliza, entretanto, que o escolanovismo desloca a questão do intelecto para o sentimento, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da cognição para os processos pedagógicos, do lógico para o psicológico, da quantidade para a qualidade. Sua fundamentação filosófica centrada na existência sofria influência do pragmatismo, vitalismo, historicismo, existencialismo e fenomenologia, dentre outros. O lema “aprender a aprender” ganha centralidade, atrelando a pedagogia nova à vida, à atividade.

A pedagogia tradicional, fundamentada na essência, defendia a igualdade entre os homens, centrava-se no intelecto, no conhecimento. Com o advento do movimento escolanovista, no entanto, passa a ser demonizada, alvo de críticas que apontavam todos os vícios e nenhuma virtude. No entender de Saviani (2008a), a pedagogia precisa ser analisada para além da essência e da existência, pois a passagem da Pedagogia Tradicional à Pedagogia Nova representou também a transição de uma

concepção pedagógica igualitária para uma pedagogia das diferenças, cuja principal consequência política foi justificar os privilégios de diferentes grupos sociais diante das oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos escolares.

O mecanismo de recomposição da hegemonia dominante, aponta Saviani (2008a), estaria no ideário de que a escola tradicional era deficiente, passando a ser aceitável pensar em uma escola de exceção, ou seja, uma escola de excelência para poucos, já que os altos investimentos necessários à implementação desse modelo não permitiam sua universalização. Os rompantes contra a Pedagogia Tradicional, contudo, não são levados às últimas consequências para a renovação dos métodos de ensino, uma vez que as elites não viram com bons olhos uma possível aproximação entre a Escola Nova e a Pedagogia Popular, como aquela proposta por Paulo Freire, por exemplo.

Para Saviani (2008a), tanto a Pedagogia Tradicional quanto a Pedagogia Nova são ingênuas e sem criticidade, já que manifestam ausência de uma posição política, ideológica. A consciência crítica, parte, segundo sua exposição, da posição de saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente; a consciência ingênua não percebe esses vínculos, se julga superior aos fatos e capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. Foi exatamente essa ingenuidade que levou essas duas tendências pedagógicas a conceberem a escola como redentora da humanidade, pautada em uma inversão idealista que insiste em pensar a educação como um elemento determinante da estrutura social, e não o seu inverso.

Atualmente, a recomposição hegemônica da burguesia pode ser identificada na desvalorização da escola enquanto *locus* de apropriação do conhecimento pelas diversas camadas sociais. É possível identificar o alto investimento na divulgação ou construção da ideia de que a educação pode ser oferecida a partir de meios de comunicação, educação domiciliar, tecnologias de ensino, cursos de educação permanente como complemento da formação inicial, dentre outros. Sob o invólucro da modernidade e democratização do acesso, há o claro objetivo de secundarizar a escola, chegando ao extremo de legitimar sua extinção como principal aparelho de transmissão do saber sistematizado, conforme propõe Ivan Illich⁷.

A obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* é publicada pela primeira vez em 1991. Já no capítulo introdutório, são evidenciados os

⁷ Pensador austríaco (1926-2002) autor de diversas críticas às instituições da cultura moderna.

pilares dessa concepção pedagógica: 1) uma perspectiva historicizadora da prática educativa, dado que se trata de uma pedagogia socialista, de inspiração marxista; 2) compreende a natureza da educação como trabalho não-material⁸, pois o produto não se desmembra do ato de produção; e 3) esquadrinha que os homens não se humanizam naturalmente, necessitando assimilar a experiência humana fixada histórica e coletivamente pelo conjunto da humanidade.

A natureza não é dada ao homem, mas é por ele produzida historicamente sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008b, p. 7).

Sobre a natureza da escola, Saviani (2008b) sublinha que a Pedagogia Histórico-Crítica compreende este espaço a partir de sua função essencialmente educativa, rigorosamente pedagógica, correlacionando-o à questão do conhecimento e do saber sistematizado, especificidades da educação escolar. Tal função, encontra-se subsumida na sociedade de classes, manifestando-se através do caráter educativo dual concretizado na escola capitalista, submetido a todas as classes, mas que destina às elites maiores oportunidades⁹, possibilitando, inclusive, condições de continuidade dos estudos. O último e mais cruel desdobramento dessa relação reside na negação do conhecimento historicamente acumulado aos filhos da classe trabalhadora, a quem tem sido oferecida uma educação orientada pelos ditos da formação de mão de obra, justificada por uma propalada qualificação para o mercado capitalista, inofensiva e submissa à ordem do capital. Assim como vivemos em tempos de negação do conhecimento no interior da escola através de diferentes mecanismos. Ainda assim, a escola não deixa de ser um espaço formativo por excelência na atual sociabilidade e nossa luta é para que ela possa vir a cumprir sua função, mesmo dentro dos limites de uma educação organizada por um Estado de classes.

⁸ “[...] trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2008b, p.12).

⁹ A educação, de forma geral, pelas próprias contradições do modo de produção privado, está obstaculizada de atender as necessidades humanas em toda a sua potência e necessidade. As ilhas de exceções a que uma minoria de eleitos tem acesso não invalidam essa contradição. Sublinha-se que a formação unilateral é oferecida para ambas as classes, logo, dominados e dominantes, em níveis diferentes, recebem formação limitada devido as contradições do capitalismo.

Em dezembro de 2009 se realizou, na Unesp de Araraquara, o seminário intitulado *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*, evento que gerou a publicação de um livro homônimo, em maio de 2011, resultado das mesas organizadas em torno de eixos temáticos. Conta com 10 capítulos, dos quais o último apresenta uma avaliação de Saviani acerca das contribuições de tais estudos para o desenvolvimento dessa corrente pedagógica. Ainda que o evento tenha ficado circunscrito aos estudiosos do grupo *Estudos marxistas em educação*¹⁰, configura-se como uma contribuição significativa, dada a riqueza e consistência das abordagens proferidas. As temáticas abordadas no seminário e, conseqüentemente, no livro, são: 1) Fundamentos da Pedagogia-Histórico-Crítica (Newton Duarte e Sandra Soares Della Fonte); 2) Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural (Lígia Márcia Martins); 3) Contribuições específicas à Pedagogia Histórico-Crítica: educação infantil, formação moral e prática pedagógica (Juliane Zacharias Bueno e Ana Carolina Galvão Marsiglia); 4) A crítica às pedagogias do “aprender a aprender” como contribuição à Pedagogia Histórico-Crítica (Marilda Gonçalves Dias Facci e Lidiane Teixeira Brasil Mazzeu); 5) Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Especial (Sonia Mari Shima Barroco).

Em 2019, dez anos depois do seminário acima referido, Dermeval Saviani nos brinda com seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*, resultante de conferências realizadas entre 2006 e 2019. Nesse ínterim, o educador brasileiro afirma que diante do marco de quatro décadas de desenvolvimento da PHC, foi “[...] incentivado pelos colegas a reunir esses estudos que se apresentam como novas aproximações na elaboração dessa teoria pedagógica” (SAVIANI, 2019, n. p).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Na conjuntura brasileira atual, há a prevalência de uma concepção pedagógica dominante responsável por disseminar a neutralidade do ato educativo através de vários mecanismos, dentre os quais destaca-se o projeto Escola Sem Partido, que visa apartar política e educação. Em contrapartida, a PHC se coloca como uma alternativa pedagógica que confronta a suposta neutralidade da educação, evidenciando que educar é sempre um ato que envolve posicio-

¹⁰ Vinculado à Unesp de Araraquara.

namento político, ainda que não tenhamos consciência disso. E mais, atuar na educação com essa isenção favorece o projeto educacional da classe dominante. O trabalho docente, determinado pela subordinação da educação à política, já que o sistema educacional é organizado pelo Estado burguês com vistas na satisfação dos interesses das classes que ocupam os espaços de poder, mantém um vínculo indissociável e permanente com política.

No âmbito da educação escolar, é imperativo que os docentes combatam o esvaziamento do conteúdo, ou seja, o compromisso de ensinar de maneira diretiva aos alunos precisa ser assumido por todos os professores, uma vez que os alunos da escola pública, em sua grande maioria, não têm outro espaço para se apropriar do conhecimento científico, do patrimônio histórico acumulado pelo conjunto da humanidade. Outra grande tarefa democrática de nosso tempo consiste em lutar contra todas as medidas do governo que visam destruir a educação pública, como, por exemplo, a Emenda Constitucional n° 95, que congela os gastos públicos por 20 anos.

Acreditamos que a PHC, teoria pedagógica que parte da realidade concreta e oferece uma alternativa de atuação para os professores nos marcos da sociedade de classes a partir de vários elementos da luta revolucionária, se constitui como um caminho entre uma existência alienada de nossa individualidade e a construção de bases sociais capazes de (trans) formar personalidades singulares verdadeiramente humanas.

REFERÊNCIAS

- JIMENEZ, Susana. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: JIMENEZ, Susana; FURTADO, Elizabeth (Orgs.). **Trabalho e educação**: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.
- LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MACENO, Talvanes Eugênio. **A impossibilidade da universalização da educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.
- MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, Celso João et al. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: O BALANÇO DE PRODUÇÕES NA ANPED (2011-2017)

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi¹¹

INTRODUÇÃO

A pesquisa e as questões aqui apresentadas são oriundas de um estudo de doutorado desenvolvido pela autora no âmbito da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2019, e relacionam-se à formação docente para a educação superior. Autores como Cunha (1998), Leite (1999), Masetto (1998), Pimenta e Anastasiou (2002) apresentaram a problemática da formação de professores na contemporaneidade, dialogando com pesquisas desenvolvidas por Shulman (1986), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), entre outros.

Considerar especificamente a formação docente para o ensino superior é, pois, compreender que a “[...] educação superior é um espaço complexo e multidimensional cujas perspectivas de desenvolvimento contemplam o eixo dos professores e seu mundo profissional [...]”, bem como “[...] incluem política universitária, internacionalização, currículo, impactos da ciência e tecnologia, estudantes e empregabilidade no mundo do trabalho” (RIVAS; SILVA, 2020, p. 800). Nesse contexto, autores como Zabalza (2007), Cunha (2009, 2010), Morosini e Fernandes (2011) nos auxiliam a compreender este espaço complexo e multidimensional.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), indicam as finalidades da educação superior. Em seu artigo 66, estabelecem que a **preparação** para o exercício da docência no magistério superior se dará em nível de pós-graduação, ocorrendo prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Considerando as discussões relativas ao termo ‘preparação’ para a docência contido na referida lei, assim como outros estudos, partimos do entendimento de que, para além de **preparar**, é relevante **formar** o pós-graduando para atuar como docente em Instituições de Educação Superior (IES). Valemo-nos ainda da definição de IES contida na LDB/1996, em

¹¹ Doutorando em Educação (UFSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2761670363672275>

seu artigo 52, que as descreve como instituições pluridisciplinares, de formação dos quadros profissionais de nível superior, as quais possuem como características, entre outras, “[...] a produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional” (BRASIL, 1996). Ou seja, segundo Rivas e Silva (2020, p. 801), “[...] o docente tem sua preparação para atuar no ensino superior por meio da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado [...]”, bem como “[...] poderá desenvolver seu trabalho em instituições caracterizadas de diferentes formas, definidas pelo artigo 44 (Lei 9.394/96) e pelo Decreto Federal 9.235¹² (BRASIL, 2017)”.

É importante que a formação docente para este nível de ensino seja pensada a partir da complexidade a ela inerente, pois, como ação complexa, exige saberes de diferentes naturezas, “[...] alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções” (CUNHA, 2008, p. 20). Requer que se vislumbre no sujeito em formação para a docência na educação superior a aquisição de conhecimentos não apenas da área específica, mas também da área pedagógica, bem das questões relativas à própria IES em que atuará. É esperada do docente uma compreensão do espaço em que sua profissão está situada, dos sujeitos nela envolvidos, assim como dos dilemas e dos desafios inerentes ao seu desenvolvimento.

No conjunto das IES, a universidade se caracteriza por desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão. As pesquisas científicas desenvolvidas no âmbito das universidades e das demais IES, a partir de projetos e grupos de pesquisa diversos, sinalizam os temas mais recorrentes nas diversas áreas de conhecimento, em determinada sociedade e em um dado momento histórico.

Nesse sentido, este trabalho apresenta questões sobre os temas relativos à formação docente para a educação superior mais recorrentes e abordados em produções científicas divulgadas em formato de trabalho completo (TC) no Grupo de Trabalho nº 8 (GT08) – Formação de Professores – da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 2011 a 2017, os quais constituem o *corpus* da pesquisa.

¹² Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: <https://bit.ly/356VO9H>. Acesso em: 20 mar. 2021.

A relevância em estudar os TCs apresentados na ANPEd¹³ incide, pois, na importância e na singularidade dessa associação, no que diz respeito à sua atuação, de amplitude nacional, e ao seu papel decisivo e comprometido com as principais lutas pela universalização e pelo desenvolvimento da educação no Brasil. A contribuição para o fomento à investigação e o fortalecimento da formação na pós-graduação em educação também promovem o debate na área, fazendo com que a ANPEd se constitua em um espaço ímpar para o aperfeiçoamento de professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área.

O GT08¹⁴ foi criado inicialmente como GT Licenciaturas, sob a coordenação da professora Míriam Krasilchik, iniciando suas atividades na 7ª Reunião Anual da ANPEd, em 1984, com o intuito de tratar de questões relacionadas àquele momento histórico, no qual os debates questionavam os modelos então propostos para a formação de professores. No período de 1992 a 1993, com a evolução dos temas de pesquisa no GT Licenciaturas, buscando a articulação entre a formação, o trabalho e a identidade docente, passou então a ser denominado Formação de Professores, apresentando uma perspectiva mais ampla e plural em relação ao seu objeto global do campo de pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

De cunho qualitativo e caráter bibliográfico, a presente pesquisa insere-se na temática do ‘estado do conhecimento’, por meio do balanço de produções de pesquisas atinentes à temática ‘formação docente para a educação superior’. A análise documental (BOGDAN; BICKLEN, 1997; CELLARD, 2008) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; MINAYO, 2010) orientaram tanto a coleta e o tratamento quanto a análise dos dados. O cômputo dos 115 resumos de TCs apresentados no GT08, no período de 2011 a 2017, constituiu o *corpus* da pesquisa. Compreender o escopo dos resumos nos trabalhos científicos torna-se relevante, na medida em que estes têm “[...] a finalidade específica de passar ao leitor uma ideia completa do teor do documento analisado [...]”, fornecendo “[...] todas as informações necessárias para que o leitor/pesquisador possa fazer uma primeira avaliação do texto analisado e dar-se conta de suas eventuais contribuições” (SEVERINO, 2007, p. 208-209).

¹³ Cf.: <http://anped.org.br/sobre-anped>.

¹⁴ Cf.: <http://anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>.

O tema ‘formação docente para a ‘educação superior’ foi definido como norteador da coleta e da análise dos dados, para as quais nos valem da análise temática em Bardin (2011). O assunto em questão foi identificado em 11 dos 115 resumos de TCs analisados no GT08 da ANPEd, apresentados entre os anos de 2011 a 2017. Ou seja, nos resumos, representa 9,6% do cômputo total das diversas temáticas abordadas. Ressalta-se que não houve TCs relacionados ao tema no ano de 2017.

Inicialmente, a pesquisa tinha por objetivo analisar apenas os resumos dos TCs, porém, diante do pequeno número de trabalhos obtidos, a análise foi direcionada para o conteúdo dos TCs apresentados nos eventos relacionados à temática. Ou seja, o segundo momento da pesquisa consistiu na análise não apenas dos resumos dos 11 TCs pertinentes ao tema, mas também dos trabalhos na íntegra.

Os TCs analisados apresentaram problemáticas de pesquisa relacionadas às seguintes dimensões da formação docente na educação superior: a professoralidade, a profissionalidade, o desenvolvimento profissional, a docência universitária, a formação continuada, a formação docente para a educação superior, a pedagogia universitária, as necessidades formativas de docentes iniciantes e a formação pedagógica na pós-graduação. Os trabalhos foram separados de acordo com o evento em que foram apresentados.

Na 34ª Reunião da ANPEd, realizada em 2011, dos dezenove TCs apresentados no GT08, dois pertencem à temática ‘formação docente para a educação superior’, o que representa 10,5% do total. Os referidos trabalhos são *Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária* (POWACZUK; BOLZAN, 2011) e *Docência universitária e o ensino superior: análise de uma experiência formadora* (OLIVEIRA, 2011).

Na 35ª Reunião da ANPEd, realizada em 2012, foram apresentados 3 TCs referentes à temática em tela, de um total de 22 trabalhos. Ou seja, 13,6% dos trabalhos pertencentes ao GT08 estão inseridos na temática indicada. Os TCs são: *Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível* (ROCHA; AGUIAR, 2012); *Docência universitária na pós-graduação: situando efeitos da avaliação da Capes na profissionalidade* (FERRAZ; MELO, 2012); e *Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão* (CAMPOS, 2012).

Na 36ª Reunião da ANPEd, realizada em 2013, apenas 3 dos 28 TCs apresentados no GT08 guardam pertinência com a temática ‘formação docente para a educação superior’, quais sejam: *Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública* (LIMA, 2013); *Pedagogia universitária: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento* (ISAIA; MACIEL, 2013); e *As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior* (BARBIERO, 2013). Esses TCs correspondem a 10,7% do cômputo total apresentado no GT08.

Na 37ª Reunião da ANPEd, realizada em 2015, dos 34 TCs apresentados no GT08, somente 3 se reportaram à temática em análise, a saber: *Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária* (AGUIAR, 2015); *Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior* (SCHNETZLER; CRUZ; MARTINS, 2015); e *Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior* (MUSSI; ALMEIDA, 2015). Esses trabalhos correspondem a 8,8% do total de TCs apresentados no GT08.

Na 38ª Reunião da ANPEd, não houve nenhum TC que versasse sobre a temática ‘formação docente para a educação superior’.

Os dados analisados indicam que a temática em questão não foi objeto de um número expressivo de TCs. Levando em conta as quatro Reuniões Nacionais, no período de 2011 a 2017, a média de trabalhos pertinentes à temática indicada foi de 2,75 TCs por evento, um número bem abaixo do esperado em se tratando de uma temática com expressividade de pesquisa e produção.

O QUE DIZEM AS CATEGORIAS

As categorias de coleta e análise dos dados foram tecidas *a priori*, por meio da perspectiva sobre os principais dados que um resumo de trabalho científico deve conter, de acordo com Severino (2007), e consistiram em: ‘objeto tratado’ (objeto de estudo), ‘referenciais teóricos de apoio’, ‘procedimentos metodológicos’, ‘conclusões e resultados’, ‘sujeitos da pesquisa’ e ‘instituição’. Nesse sentido, os dados foram considerados categorias de análise tanto para a leitura dos resumos quanto para a leitura da íntegra dos 11 TCs pertencentes ao tema ‘formação docente para a educação superior’.

Na categoria ‘objeto de estudo’, os trabalhos apresentaram temáticas relacionadas: 1) aos saberes docentes; 2) às atividades inerentes ao trabalho docente; 3) aos processos formativos; 4) à construção da identidade docente; 5) às representações e significações dos docentes nas formações continuadas propostas pelas instituições de que fazem parte; 6) às necessidades relativas aos processos formativos e aos aspectos profissionais; 7) à formação pedagógica; 8) às marcas e tensões do desenvolvimento profissional em professores universitários doutorandos em um programa de pós-graduação em educação; 9) à compreensão das repercussões das relações dos docentes com a instituição de ensino para a produção dos saberes docentes.

Na categoria ‘referenciais teóricos de apoio’, em relação ao conceito de formação de professores (inicial ou continuada), destacam-se os seguintes autores: Cunha (2004), Feiman (1990), Imbernón (2006), García (1999), Kessler (2002), Maldaner (2000), Nóvoa (2001, 2009), Pimenta e Anastasiou (2010), Sacristán (1990), Schön (2000), Veiga (1991, 1993, 2002, 2006, 2010) e Zeichner (1993). Ao analisar as referências indicadas ao final de cada trabalho, constatamos que alguns dos autores arrolados foram citados sem um número expressivo de trabalhos e suas produções serviram como aporte teórico em diferentes aspectos. Dentre esses autores, destacam-se Maria Izabel da Cunha, com 18 produções referenciadas, e Maurice Tardif, com 10 produções referenciadas.

Cunha figurou nas referências de diferentes publicações (artigos, livros etc.), tanto como organizadora quanto como autora principal. Suas produções apresentam diversos conceitos, quais sejam: a docência na universidade (atividade docente, contexto, conceito e concepção de docência, a pedagogia universitária e seus dilemas, práticas conservadoras na universidade, desenvolvimento profissional docente, formação continuada, função da docência, o professor universitário) e a pós-graduação (práticas de avaliação; relação entre pesquisa e ensino; saberes da docência relativos ao ensino e ao processo de ensinar). Tardif teve dez produções referenciadas, dentre as quais quatro são trabalhos publicados em conjunto com Claude Lessard. Suas obras abordam conceitos como a relação com o saber, a docência universitária, os professores (seus saberes e trajetórias profissionais, profissionalidade docente, os saberes da docência, a prática docente e o trabalho docente) e a universidade (conceito de ensinar).

Retomando as análises das categorias, as pesquisas analisadas indicaram que, no tocante aos procedimentos metodológicos, a maioria das pesquisas tem natureza qualitativa, utilizando os seguintes instrumentos para coleta de dados: entrevista narrativa, questionário, observação das atividades, casos de ensino e narrativas. Entre os onze TCs analisados, seis (54,5%) utilizaram apenas um instrumento para coleta de dados, entre narrativas, entrevistas, questionários, casos de ensino e análises de depoimento. Constatou-se predomínio das entrevistas como método adotado para a coleta de dados. Entre os onze TCs, três (27,3%) utilizaram dois instrumentos, e apenas um (9%) valeu-se de três instrumentos para a coleta de dados.

A categoria ‘conclusões e resultados’ indicou que a maioria dos trabalhos analisados direciona o olhar para o docente universitário em início de carreira, bem como para a construção, a definição, os sentidos e os significados relacionados aos saberes da docência, à profissionalidade docente, ao desenvolvimento e ao trabalho do docente. Dentre as diversas lacunas observadas, destaca-se a falta de incentivo e o escasso desenvolvimento de ações de formação em serviço para o docente na educação superior por parte das IES. Ou seja, é insuficiente a oferta de espaços de formação que visem ao compartilhamento, às discussões e à reflexão entre os pares, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento da docência quanto em relação à carreira docente.

As categorias de análise ‘sujeitos da pesquisa’ e ‘instituição’ foram constituídas *a priori*, após a leitura e análise dos TCs pertinentes à temática em questão apresentados no GT08 da ANPEd, sobre as quais discorreremos a seguir.

Os ‘sujeitos da pesquisa’ foram constituídos por: professores do ensino superior, pós-graduandos e docentes universitários em processo de doutoramento. Dos onze TCs selecionados para análise, nove (81,9%) elegeram como sujeitos da pesquisa os professores do ensino superior, em diferentes períodos de sua vida profissional (iniciante, intermediário e final), um (9%) teve como sujeito da pesquisa o estudante de pós-graduação e um (9%) versou sobre os docentes universitários em processo de doutoramento.

A categoria de análise ‘instituição’ indicou a presença de seis universidades, dentre as quais quatro de caráter público e federal, a saber: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de São Carlos

(UFSCar); uma de caráter público estadual, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e outra de caráter privado, a Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep).

Dos onze TCs analisados, quatro (36,4%) são da UFSM, e três (27,3%) da UFPE. UFSCar, Unimep, UEFS e UFU têm um TC cada, o que corresponde a 9% da amostra. Nesta categoria, percebe-se que os estudos na área da formação docente para a educação superior, no período de 2011 a 2017, estão concentrados em duas universidades federais, a UFSM e a UFPE.

CONSIDERAÇÕES

As pesquisas analisadas por meio dos TCs apresentados no GT08 da ANPED, no período de 2011 a 2017, relacionadas ao tema ‘formação docente para a educação superior’, sinalizam para um campo de pesquisa que ainda detém uma ampla área para investigação científica. Por escolha metodológica, as demais categorias de apresentação de pesquisas na ANPED, como pôsteres, trabalhos encomendados, minicursos, etc., não foram incluídas no *corpus* de análise. Nesse sentido, o tema em questão constitui terreno fértil para pesquisas futuras. São relevantes para o desenvolvimento dessa área de conhecimento os estudos que proporcionam o balanço de produções em eventos científicos, pois indicam o contexto da pesquisa, os principais temas pesquisados, bem como os limites e as possibilidades que o campo sob análise apresenta.

No cômputo dos 115 TCs apresentados no GT08, no período de 2011 a 2017, que compreende quatro Reuniões Nacionais da ANPED, apenas 11 (9,6%) se referiram ao tema indicado. Esse dado sinaliza a ausência de produções ou até mesmo de publicações de pesquisas científicas voltadas à formação inicial de professores em nível de pós-graduação para a docência na educação superior nas Reuniões Nacionais da ANPED. É possível que a temática esteja dispersa por diferentes GTs, como o GT04 – Didática, ou mesmo o GT 11 – Política da Educação Superior. Para mapear, analisar e até mesmo confirmar essas hipóteses sobre a dispersão da temática, seria necessário o aprofundamento de pesquisas que tenham como objetivo reconhecer e compreender o lugar do tema ‘formação docente para a educação superior nas diversas modalidades de pesquisas científicas divulgadas na ANPED.

Os TCs analisados apresentam diferentes objetos de estudo e indicam como sujeitos da pesquisa o docente no contexto da universidade. Esse dado demonstra a importância de pensar sobre a formação continuada a partir das necessidades do docente em serviço, bem como de investigar as iniciativas formativas para o docente universitário. A entrevista foi o instrumento mais utilizado para a coleta de dados, com destaque para a entrevista de cunho narrativo; e em segundo lugar, os questionários.

Há uma diversificação dos referenciais teóricos de apoio à temática formação de professores. A análise indicou também que a base conceitual de alguns autores é utilizada para discutir diferentes dimensões da formação docente para a educação superior.

Os dados analisados mostram ainda que a discussão sobre a formação docente para a educação superior está praticamente ausente do GT08, ao menos no que diz respeito aos TCs apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED durante o período de 2011 a 2017, se comparada aos demais temas abordados, relacionados principalmente à formação de professores para a educação básica.

Nesse contexto, este trabalho fomenta a discussão sobre a área de pesquisa relacionada ao tema da 'formação de docente para a educação superior', indicando possíveis caminhos e lacunas para pesquisas posteriores nesta área de conhecimento, como ampliar e aprofundar as pesquisas sobre os professores universitários em início de carreira e sobre os sentidos e significados dados aos anos iniciais da docência, bem como voltar o olhar às iniciativas institucionais para a formação docente em serviço. Nesta última área, podem-se incluir também as instituições privadas e os docentes que nelas desenvolvem sua profissionalidade. É igualmente relevante considerar a ampliação e o aprofundamento das pesquisas sobre a formação docente para o ensino superior no contexto da pós-graduação, na perspectiva dos estudantes de mestrado e doutorado, um terreno fértil para as pesquisas na área de formação docente para o ensino superior.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM

EDUCAÇÃO, 37. 2015, Florianópolis. **Anais**[...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015.p.1-16. Disponível em: <https://bit.ly/3gcHItX>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BARBIERO, Danilo Ribas. As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*,36. 2013, Goiânia. **Anais**[...].Rio de Janeiro: ANPEd, 2013. p.1-19. Disponível em: <https://bit.ly/3zdUPSN>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BICKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3zgJi5q>. Acesso em: 4 abr. 2021.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*,35. 2012, Porto de Galinhas. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2012. p. 1-14. Disponível em: <https://bit.ly/3x8MhLd>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, Jeanet al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.p. 295-315.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira e Marin, 1998.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-186, set./dez. 2008.DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2008.123.5324>. Disponível em: <https://bit.ly/3pCcNUE>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CUNHA, Maria Isabel. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*,32. 2009, Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2009. p. 1-12. Disponível em: <https://bit.ly/3cu1yyy>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. *In: CUNHA, Maria Isabel. Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. p. 19-34.

FERRAZ, Bruna Tarcilia; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Docência universitária na pós-graduação: situando efeitos da avaliação da Capes na profissionalidade. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO*

E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35. 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2012. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/3pCjBHT>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Pedagogia Universitária: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36. 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2013. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/3iw1l1A>. Acesso em: 20 mar. 2021.

LEITE, Denise (org.). **Pedagogia universitária**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999.

LIMA, Emília Freitas. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36. 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2013. p.1-17. Disponível em: <https://bit.ly/3x9W4AN>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Professor universitário: um profissional da pedagogia na atividade docente. In: MASETTO, Marcos. (org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Educação superior: universidade e o projeto de formação cidadã. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 465-482, set./dez. 2011.e-ISSN: 1984-6444. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464442974>. Disponível em: <https://bit.ly/3x9W4AN>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MUSSI, Amali de Angelis; ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37. 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/3csDOuk>. Acesso em: 20 mar. 2021.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. Docência universitária e o ensino superior: análise de uma experiência formadora. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34. 2011, Natal. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011. p.1-17. Disponível em: <https://bit.ly/3cvsDBk>. Acesso em: 20 mar. 2021.

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

POWACZUK, Ana Carla; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34. 2011, Natal. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011. p.1-16. Disponível em: <https://bit.ly/3gnUXXk>. Acesso em: 20 mar. 2021.

RIVAS, Noeli Prestes; PADILHA, Gláucia Maria da. Desafios na formação para a docência universitária em cursos de pós-graduação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 797-819, abr./jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS13>. Disponível em: <https://bit.ly/3pAw0fq>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35. 2012, Porto de Galinhas. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2012. p.1-17. Disponível em: <https://bit.ly/3v5Fkcj>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; CRUZ, Maria Nazaré da; MARTINS, Ida Carneiro. Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37. 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 1-16. Disponível em: <https://bit.ly/3v7zqYu>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 214-233, 1991. Disponível em: <https://bit.ly/3ivptkE>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Nota: este capítulo é uma reescrita de uma pesquisa divulgada como artigo científico em coautoria com a Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold, publicada pela Revista Devir Educação, v. 3 n. 2 (2019): Dossiê Temático: Formação docente e práticas pedagógicas - volume 1, intitulada “Pesquisas sobre formação de professores para a educação superior na ANPEd (2011-2017)”.

AVANÇOS ESTRATÉGICOS PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Cláudia Maria Costa Dias¹⁵

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de pesquisas sobre a formação docente responde de tempos em tempos aos desafios enfrentados pela sociedade. Embora, exista um avanço indiscutível nas teorias que subsidiam as propostas de formação de profissionais é necessário avançar em políticas públicas que possam dar respostas às necessidades e dificuldades que enfrentamos em nossas aulas.

A pandemia que enfrentamos a nível global, e o Brasil não é uma exceção, nos fez reflexionar sobre a qualidade do nosso Sistema Educativo e das políticas aplicadas nos últimos anos para a melhora da estrutura metodológica e a formação de novos profissionais. Este ambiente também é percebido em vários países desenvolvidos. Ou seja, entende-se que nosso maior desafio é construir entre todos um perfil profissional que atenda às necessidades sociais, culturais e educacionais frente a um cenário que foi transformado abruptamente a causa de uma crise sanitária. No entanto, a pesar das alterações sociais que vivemos, devemos reconhecer que os profissionais da área educativa se sentem ameaçados e preocupados com a realidade que estão presenciando.

Pela mesma razão, e refletindo sobre as possíveis respostas à melhoria da qualidade na formação dos profissionais, inúmeras estratégias foram organizadas e levadas à prática a partir do uso e implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Neste panorama, as Tecnologias da Informação e Comunicação representam as perspectivas de transformação do sistema educacional e se reafirmam como o salto estratégico a tão desejada qualidade profissional na formação docente em serviço e desejando alcançar alguns dos objetivos estabelecidos para a Educação do século XXI e a Agenda 2030.

¹⁵ Doutora em Ciências da Educação. Professora (Universidade Católica Santa Teresa de Ávila - Espanha). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4042-0950>

Por este motivo, o docente como protagonista deste processo é um dos responsáveis por desenvolver e conectar valores necessários entre as relações educativas do ensino presencial e a distância para garantir a qualidade e a eficácia do sistema educativo no Brasil. Enquanto que, os alunos, poderão atuar na regularização da qualidade deste processo aportando informações, analisando e reflexionando sobre sua formação acadêmica e profissional. A partir de nossa perspectiva, consideramos que as estratégias docentes podem criar uma prática pedagógica única, agregando valores para conectar pessoas, conhecimento e experiências. Na Educação a distância, a atuação profissional docente deve proporcionar saberes significativos, com ênfases ao processo de aprendizagem, intercalando conhecimentos, ferramentas tecnológicas e experiências. Seremos capazes de administrar e conectar valores à Educação para a formação e desenvolvimento profissional?

Assim, este texto tem como objetivo analisar a complexidade na formação profissional e refletir sobre as políticas públicas relacionadas à Agenda 2030 e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – ODS 4, em um cenário nacional e internacional.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO SUSTENTÁVEL E A FORMAÇÃO DOCENTE

A emergência por atender as necessidades educativas do indivíduo, acelerada pela pandemia Sars-Cov2, amplamente conhecida por COVID-19, se faz presente em todos os países. É evidente que, a situação atual descobriu uma série de alternativas de trabalho no processo de ensino e aprendizagem. Isto sim, em todos os níveis de ensino e sem dúvida em todas as classes sociais. Naturalmente, a complexidade social provocada pela pandemia fez mudar o olhar sobre a prática docente e as relações entre seus agentes.

Efetivamente, os profissionais aplicaram suas melhores estratégias para atender todas as demandas e necessidades sociais e educacionais no âmbito educativo. Por esta razão, destaca-se a importância da formação e desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, e uma vez mais, o papel do profissional da educação se faz imprescindível socialmente para agregar valor à formação do indivíduo, assegurando uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos.

Por conseguinte, para compreender os desafios que supõem a formação e o desenvolvimento profissional docente se faz presente em nossas reflexões a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, objetivo 4 (ODS 4), “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. De acordo com a Agenda 2030, concretamente para o objetivo 4, as metas que se destacam a partir desse objetivo, tal como observamos são (PNUD, 2015):

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário.

4.3 Assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade

cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

4.a. Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

4.b. Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.

4.c. Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

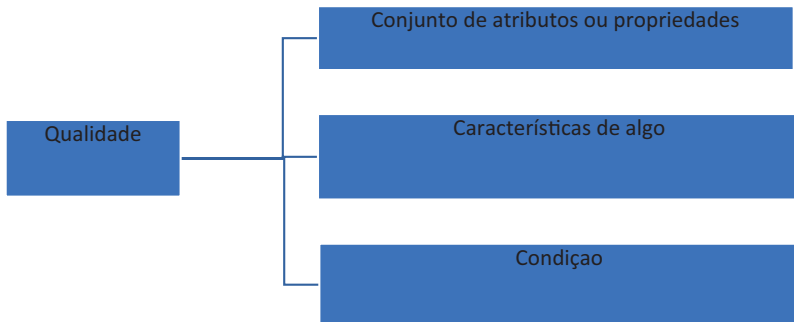
A formação e o desenvolvimento dos profissionais da educação, pelo que se expõe na Meta 4.c, promove novos debates sobre a formação inicial e continuada dos docentes relacionada a qualidade do ensino. Estamos de acordo com Musset, (2010), quando se refere a formação docente indicando que “a mais direta e efetiva forma de aumentar a qualidade do ensino é ter uma formação inicial de qualidade, ter melhores processos para recrutar os professores e combinar desenvolvimento profissional para a melhoria do conhecimento e das competências pedagógicas dos docentes que já estão em sala de aula (MUSSET, 2010).

Além disso, a modo de aprofundarmos um pouco sobre o tema da qualidade da educação, destaca-se a importância do conceito de qualidade como um dos elementos que definem as estratégias de políticas públicas relacionadas ao contexto educativo. Portanto e, de acordo com o Informe *Equidade Educativa: a sombra da inversão educativa na Espanha* (2017), “sem financiamento adequada não é possível construir um sistema educativo de qualidade e corresponde ao Estado

garanti-la. Os autores, reafirmam que a decisão tomada em 2016 pelo Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas que determina que os Estados devem considerar a importância de investir no Ensino Público o máximo dos recursos disponíveis, e aumentar e melhorar a financiamento interna e externa da educação tal como se estabelece na Declaração de Incheon e o Marco de Ação para a Educação 2030, onde o fim é contribuir com uma educação vista como Bem público” (tradução nossa, DIAZ e HERVELLA, 2017, p. 9).

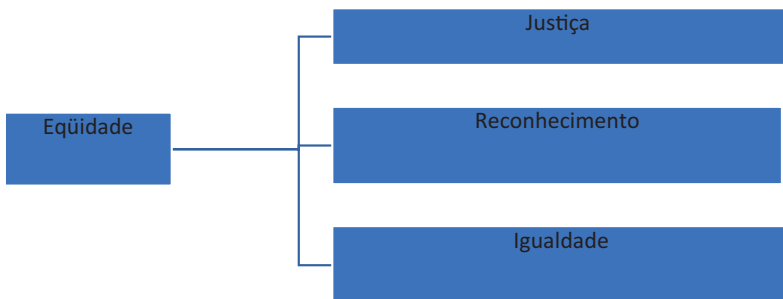
Diante disso, observa-se nos conceitos de qualidade e equidade alguns fatores que estão estreitamente relacionados com a organização do currículo e com a formação e desenvolvimento do profissional da educação.

Figura 1. Conceito de qualidade



Autor (2021)

Figura 2. Conceito de Equidade



Autor (2021)

Para garantir a qualidade e equidade necessárias no Âmbito educacional, também na formação e desenvolvimento profissional dos profissionais é necessário que sejam realizados investimentos no setor e entendemos que é parte da política pública de um estado de bem-estar direito de todos.

No caso dos investimentos em educação, “o comitê de Direção ODS – Educação 2030 proporcionou orientações e recomendações estratégicas para o alcance do ODS 4, baseando-se nos princípios e compromissos anunciados no Marco de Ação Educação 2030”. Por isso, este é o momento de garantir o mínimo básico de investimentos na educação.

Assi, “com o fim de alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, os governos se comprometeram a assinar progressivamente à educação o mínimo entre 4% e 6% do produto interno bruto (PIB) ou também, um 15 e 20% do total do gasto público, respeito à Educação Básica”. Dentro deste marco de referência, os governos são responsáveis pela grande parte de investimentos no contexto da educação de seus países e, por este motivo “os investimentos em educação têm um efeito multiplicador e coincidem de forma positiva no crescimento econômico, na prosperidade e para a paz” (UNESCO, 2018).

Para resumir, o Comitê de Direção ODS – Educação 2030 afirma que para alcançar o ODS 4 é necessário:

- Aumentar ingressos públicos e destinar grande parte destes ingressos a Educação.
- Priorizar o gasto destinado aos grupos mais marginados.
- Direcionar os gastos e recursos de forma equitativa.
- Melhorar a disponibilidade, acompanhar e proporcionar transparência na utilização de recursos e outros dados de financiamento em educação.

Em consequência, os avanços serão visíveis apenas se as políticas públicas, no que diz respeito à qualidade e equidade educativa, seja um dos principais objetivos e finalidade nacional, como bem público e de alcance a todos os cidadãos.

Sem embargo, para compreender os desafios que supõem a formação e desenvolvimento profissional docente relacionados à Agenda 2030 e ao conceito de desenvolvimento humano sustentável é importante destacar algumas ações ao longo dos últimos anos, como por exemplo:

Tabla 1. Antecedentes do conceito de desenvolvimento sustentável.

Ano	Ação
Siglo XIX	Thomas Malthus, em sua obra “Ensaio sobre o princípio da população”, destaca algumas preocupações sobre o tema do desenvolvimento sustentável. Logo, outros economistas expressaram sua preocupação sobre o crescimento acelerado das sociedades.
1968	Este ano está marcado pela criação do Clube de Roma constituído por economistas, científicos, políticos e empresários.
1971	Apresentação do Informe Meadows, <i>The Limits of the Growth</i> , Clube de Roma, com o título: “os Limites do crescimento”. (Meadows, D.H. et al., 1972) UNESCO – Criação do programa <i>Man and Biosphere (MaB)</i> . Este ano é marcado por várias ações mundiais em defesa do Meio Ambiente.
1972	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Humano, Estocolmo – Suécia. Criação do Programa de Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e a institucionalização de 05 de junho como o Dia Mundial do Meio Ambiente.
1983	Marco da Criação da Comissão de desenvolvimento e meio Ambiente dirigida pela senhora Gró Harlem Brundtland (Primeira Ministro de Noruega).
1987	Publicação de: Nosso futuro comum (Informe da Comissão sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento - Brundtland)
1991	UNESCO – O Homem e a Biosfera.
1992	A cúpula da Terra - Rio de Janeiro, aprovação da Agenda 21. Tratado de Maastricht e V Programa de Ação sobre o Meio Ambiente da União Europeia (EU).
1993	Publicação do Livro Branco sobre o crescimento, produtividade e emprego, da EU Criação do Projeto Cidades Europeias Sustentáveis.
1994	Surgimento das Agendas de Desenvolvimento Local
2002	Cúpula da Terra Johannesburgo, 2020 Rio+10 desenvolvimento sustentável. Cúpula Rio+20 – A carta da Terra Declaração do Milênio do ano 2000.
2009	Conferência das Nações Unidas sobre a Mudança Climática, Copenhague
2012	Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável (Rio+20)
2013	Programa de ação mundial de Educação para o desenvolvimento Sustentável.
2014	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Conferência Mundial da UNESCO sobre a EDS
2015	Fórum Mundial da Educação
2015	Fórum Mundial da Educação

Fonte: Adaptado de (Gutiérrez, p. 98; UNESCO, 2014, p. 10)

O referencial sobre o Desenvolvimento sustentável remete-nos a pensar a formação do profissional da educação com vistas a construção de alternativas viáveis às expectativas dos seres humanos no que tange ao desenvolvimento humano e social. Considerando, sem dúvida, os aspectos culturais e sociais de cada profissional e o lugar que desejam ocupar na esfera social.

É por isso que, analisar a formação docente em vistas à atenção aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se transformou em um dos principais desafios para a nova geração de profissionais. Assim, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (UNESCO, 2017, p. 8), também é uma tarefa para o currículo na formação e profissionalização dos profissionais.

Porém, é interessante destacar que desde a Constituição Federal de 1988, nosso país tem avançado em políticas públicas educacionais, contrariamente vimos um acelerado retrocesso nos dois últimos anos. Dado que mundialmente vivemos uma emergência na atenção à saúde devido a crise da COVID- 19, além da crise política que assola o nosso país a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96, em sua última atualização, segue a instrumentação sobre a legislação educacional como uma das políticas públicas que em seu momento trouxe a modernização deste contexto legislativo.

No que concerne à formação profissional de profissionais de Educação Básica, observa-se no art. 62 da referida Lei que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (LDB, 9394/96, 2021).

No que diz respeito à formação continuada e, de acordo com Alliaud e Vezub (2014), o “Brasil é dos países do Mercosul que apresenta o menor nível de regulação da oferta de capacitação docente: não possui uma lei o diretriz específica”. As autoras incidem que, a formação contínua se organiza através de: “(i) Universidades públicas e privadas, por meio de cursos de extensão e pós-graduação; (ii) o Ministério de Educação por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que articula os três níveis do governo e

das universidades públicas federais e estatais e; (iii) as secretarias de educação estaduais e municipais” (ALLIAUD e VEZUB, 2014, p. 39).

Portanto, é evidente que as políticas públicas voltadas a formação e desenvolvimento profissional docente se constituam como uma necessidade em nosso país, isso se deve às carências legislativas, ao modelo organizacional de nosso Sistema Educacional e a cultura profissional estabelecida na história da educação pública brasileira.

ESTRATEGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO VIÁVEL: O PERFIL PROFISSIONAL DO FUTURO

Dada as circunstâncias que vivemos, pensar a formação e o desenvolvimento profissional no contexto educativo, é mais que uma provocação e não há dúvidas de que necessitemos de estratégias para atender às exigências que nos condiciona.

A inevitável situação social e sanitária provocou uma quebra em todas as estruturas de ensino, nos paradigmas educativos, nas relações de ensino-aprendizagem de diversas instituições e, também no pensamento e atuação do profissional para o futuro.

Como vimos, desde que a pandemia mundial iniciou, presenciamos uma forte e acentuada transformação nas estratégias de formação e desenvolvimento profissional baseadas especificamente nas tecnologias de informação e comunicação (TIC). A partir de esta realidade o protagonismo entre os profissionais da educação foi um dos aspectos que marcou a continuidade do processo educativo. Foram múltiplas as iniciativas de formação continuada e as estratégias utilizadas para atender às necessidades dos profissionais. Isso, marcou um antes e um depois na dinâmica de muitas instituições.

Assim, foram inúmeras as estratégias para atender às necessidades dos profissionais, considerando seus diferentes perfis e necessidades. Tais estratégias foram variadas e colocadas em prática a partir de distintas ferramentas tecnológicas, superando as dificuldades e contando com qualidade, atenção e compromisso de distintos profissionais.

Consequentemente, isso promoveu um acercamento de posturas e grande transformação nas relações internas e externas entre os profissionais e, também

na organização de estratégias e conteúdos de formação, principalmente aos docentes de educação básica.

A construção de estratégias para a formação e o desenvolvimento profissional do docente, requer a implicação de vários atores, ferramentas tecnológicas adequadas a realidade de cada profissional, instrumentos que facilitem sua aplicação e sem dúvida políticas públicas que atendam às necessidades em um marco de formação comum para os profissionais do país.

Em definitiva, devemos considerar que algumas estratégias para a construção da formação e desenvolvimento profissional docente estão relacionadas à:

- Legislação Educacional, específica para a formação dos profissionais do país.
- Planificação e a organização das administrações educativas.
- Recursos materiais e as relações pessoais e interpessoais.
- A organização das instituições educativas responsáveis de formar aos profissionais.
- A cultura e crenças dos profissionais envolvidos no processo.
- Ao ambiente e contexto de formação.

CONSIDERAÇÕES

Em conclusão, importa destacar que o alcance de uma legislação específica para a formação seja a melhor estratégia para dar continuidade à formação continuada dos profissionais da educação e, a partir disso, perguntar quais os caminhos que devemos percorrer ou que medidas devemos implementar para a promoção de um novo paradigma de desenvolvimento profissional docente.

As ações do governo não devem ser contraditórias desde um ponto de vista pedagógico e social. Por tanto, urge definir um referencial normativo que abarque orientações pedagógicas, organização e administração do currículo de formação para a qualidade e equidade no contexto educativo.

Nesse sentido, apesar das dificuldades que encontramos atualmente é de extrema urgência investigar sobre o tema e reconhecemos as necessidades para desenvolver alternativas pedagógicas e institucionais para a valorização do futuro profissional.

Assim, de acordo com as informações geradas acerca deste tema considera-se que novas pesquisas devem ser levadas a prática.

REFERÊNCIAS

Alliaud, A.; Vezub, L. (2014). LA formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUL. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 5, N.º 20, 2014. Montevideo - Uruguay.

Hervella, F.R.; Díaz, J. (2017). EDUCO y AYUDA EN ACCION Informe Equidad Educativa: la sombra de la inversión educativa en España. En busca de la gratuidad y la equidad en la educación.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4ª Edição – Brasília, DF, 2020.

MUSSET, P. Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective. Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. OECD education Working Papers, n. 48, OECD Publishing, 2010.

UNESCO (2014): Report of the open working Group on Sustainable Development Goals established pursuant to General Assembly Resolution 66/288. Disponível em: <https://undocs.org/A/RES/66/288>.

UNESCO (2017). Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem, 2017.

UNESCO (2018). Financiación nacional de la educación: una inversión inteligente. Comité de Dirección ODS-Educación 2030. ED-2018 /FP/1 inteligente https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261963_spa?posInSet=4&queryId=f126963e-9812-4476-a809-6f877ca32670.

UNESCO. Declaração de Incheon: Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por.

UNESCO. Global Education Monitoring Report Summary 2017/8: accountability in education; meeting our commitments. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593_por.

PAULO FREIRE, “PRESENTE”: A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Aline Helena Mafra Rebelo¹⁶

PRIMEIRAS PALAVRAS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Por meio da produção do conhecimento através da ciência, a pesquisa é um ato de resistência. Através dela, é possível resistir e contrapor à respostas simples para questões complexas, a argumentos alienados da realidade social e a verdades absolutas. Contudo, em tempos de respostas prontas, fáceis e simplistas que ganham cada vez mais espaço no debate público, a pesquisa se encontra em xeque, assim como o pensmaneto de Paulo Freire, que complexificou a realidade social e lutou para sua transformação, convocando, de forma revolucionária, a necessidade de uma *curiosidade epistemológica* em contraposição a uma *curiosidade ingênua*. Essa defesa assume lugar particular na formação docente, pois exige tomá-la como um *continuum* que forma sujeitos atuantes na e pela transformação social. Por essa concepção, o pensamento freiriano vem sendo deturpado por aqueles/as que defendem o *status quo*, logo, enxergam no pensamento de Paulo Freire uma real e direta ameaça.

Paulo Freire tem na pergunta e na pesquisa um fio condutor chave de seu pensamento. Dentre tantas outras, essa é uma das atualidades e potências do pensamento freireano, que traz subsídios teóricos e práticos para indagar a realidade concreta. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) reitera o ensino e a pesquisa como processos contínuos, permanentes, indissociáveis, de modo que o combustível do ensino se trata da pergunta que, por sua vez, mobiliza e sustenta o fazer docente. Em *Por uma Pedagogia da Pergunta*, Freire e Faudez

¹⁶ Doutora em Educação (UFSC). Professora (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/8262545027975039>

(1985, p. 14) defendem que “[...] é profundamente democrático começar a aprender a perguntar” e destacam que:

[...] uma das características fundamentais do comportamento no cotidiano é exatamente a de não nos perguntarmos em torno dele. Uma das características fundamentais da experiência na cotidianidade é exatamente a de que nela nos movemos, de modo geral, dando-nos conta dos fatos, mas sem que necessariamente alcancemos deles um conhecimento cabal (FREIRE; FAUDEZ, 1985, p. 16).

Freire e Faudez (1985) ressaltam que todo conhecimento começa pela pergunta, mas no processo educativo bancário, as perguntas, tanto do/a professor/a como do/a aluno/a são esquecidas. Os autores argumentam que, muitas vezes, a pergunta que o/a aluno/a constrói sobre um assunto, pode colocar ao/a professor/a um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar, posteriormente, uma reflexão mais crítica. Logo, a curiosidade epistemológica é inerente ao processo formativo e requer uma *Pedagogia da Pergunta* (FREIRE; FAUDEZ, 1985) em contrapartida às respostas prontas, acabadas e simplistas que castram a curiosidade do/a educando/a, fundamental na produção do conhecimento.

Na esteira da pedagogia freireana, este texto ganha vida, forma e conteúdo. O princípio da atitude investigativa à luz de Paulo Freire permite a construção de outra perspectiva sobre o processo de ensino e aprendizagem, por sua vez oposto à lógica de instrução e transmissão vertical e verbalista dos conhecimentos, que caracteriza a educação bancária veementemente criticada no seu conjunto de obras. Nessa concepção, os conhecimentos pedagógicos são produzidos permanentemente e criticamente a partir da realidade social dos/as educandos/as e através da pesquisa. Na perspectiva libertadora em que Paulo Freire se situa, a pergunta, a busca e a pesquisa constituem pilares da prática docente. E se a pergunta e a pesquisa fazem parte da natureza da prática docente, “o de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1996, p. 29).

Nesse viés, faz-se coro a emblemática passagem de Freire (1991, p. 58), quando anuncia que “[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Com essa afirmação, o autor chama

à atenção para o fato de que a formação de professores/as – seja ela inicial ou continuada – é um processo que se inscreve no campo da educação como “[...] uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica”, sendo, portanto, “uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 3).

Dito isto, ressalta-se a importância da pesquisa como princípio da docência, como produtora de conhecimentos pedagógicos calcada no cotidiano educativo e se sustenta a pesquisa de forma orgânica às dinâmicas e práticas sociais desenvolvidas em todas as etapas da Educação Básica, no Ensino Superior e nas distintas modalidades educacionais e como ferramenta necessária para uma *práxis* pedagógica libertadora. Para defender uma educação pela pesquisa e esta, por sua vez, como princípio constitutivo à formação inicial e continuada do/a professor/a que atua em todas as etapas e modalidades educacionais, faz-se necessário ancoragem teórica e articulação com o contexto político atual. Dito isso, pretende-se neste texto: debater sobre a pesquisa enquanto pilar da docência e, portanto, fundamental para a formação de professores/as¹⁷; situar políticas e legislações brasileiras recentes sobre a formação e valorização dos profissionais do magistério e demarcar alguns desafios subjacentes à temática.

PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PELA PESQUISA

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) destaca que, inconclusos e conscientes de sua inconclusão, seria uma incoerência não assumir a educação como esse processo incessante e esperançoso de busca ao longo da história, cuja concepção, longe de ser fatalista, é vista como campo de possibilidades de transformação do presente e, ao revisitar o vivido, lutar para transformá-lo. Nessa seara, a pesquisa enquanto possibilidade de interrogar a realidade de opressão e fornecer subsídios para a transformação social, consitiu-se como um dos pilares da formação de professores/as, que, pela natureza da docência, são também pesquisadores/as. Logo, a pesquisa enquanto pilar da formação docente atende à questões muito particu-

¹⁷ Destaca-se a importância dessa forma de escrita para dar visibilidade às mulheres e se contrapor a uma linguagem sexista.

lares, em especial à necessidade de oferecer aos/as professores/as a possibilidade de questionar a realidade social, pois a pesquisa nasce *da* e olha *para* a realidade.

A pesquisa, nesse sentido, assume a função de impulsionadora de mudanças no campo da educação calcadas no contexto histórico, social e cultural o qual os sujeitos se inserem. Não se trata de oferecer respostas aos sujeitos em constante processo de formação, mas estimular perguntas e possibilitar a reflexão crítica sobre a realidade em busca de transformá-la. Porém, isso não significa “que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam” (FREIRE, 1996, p. 86). Exige, portanto, da formação docente a dimensão do diálogo e da curiosidade epistemológica.

Para Freire (1980, p. 122), “o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos”, portanto, dimensão constitutiva dos processos formativos que ocorrem, obviamente, entre seres humanos. Mas não se trata de um diálogo simplista ou hierárquico, mas comprometido com o pensamento crítico. Sobre isso, Freire (1980, p. 43) alerta que:

O verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo – homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos.

O comprometimento com o pensamento crítico é central para tomar o diálogo como dimensão da formação docente, visto que não se trata de um diálogo raso ou hierarquicamente posicionado, mas um diálogo constante, permanente, humilde e, por isso, formativo, pois “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23). E a pesquisa como um dos pilares da formação docente, pela sua natureza, ao passo que exige diálogo comprometido com o pensamento crítico, estimula-o.

Além da dimensão do diálogo, pesquisa na formação docente em Paulo Freire também significa avançar de uma *curiosidade ingênua* para uma *curiosidade*

epistemológica. Isso perpassa a condição que docentes e discentes se assumam epistemologicamente curiosos, uma vez que a pesquisa permite aos sujeitos uma mudança de opinião. E essa natureza, própria do ato de pesquisar, como uma atitude distante da transmissão autoritária do saber constituído, é fundamental na formação docente, pois reforça o caráter da educação como prática social em constante processo de transformação na relação com as demandas sociais.

Embora haja certo consenso acerca da importância da pesquisa na formação docente, Lüdke (2005), através de uma pesquisa sobre a formação do/a professor/a para a pesquisa, que envolveu quatro estabelecimentos de Ensino Médio da rede pública da cidade do Rio de Janeiro e setenta professores/as desses quatro estabelecimentos, revelou a existência de lacunas na formação docente relativamente à importância da pesquisa, bem como as precárias condições para sua realização.

Pelo relato de 48 dos 70 entrevistados, foi possível identificar um ressentimento em relação à ausência de qualquer indício de formação para a pesquisa nos cursos de graduação. Ainda assim, a contribuição da universidade, com seus cursos de graduação e pós-graduação, mais as experiências acumuladas ao longo da vida e da carreira docente foram apontados, por vários deles, como as principais instâncias de preparação para a pesquisa. O reconhecimento dessa importância não nega, entretanto, a limitação existente em termos de cursos de preparação para a pesquisa nas universidades. Vários respondentes apontaram a ausência de disciplinas específicas sobre o assunto e a falta de possibilidade de participação em programas de iniciação científica” (LÜDKE, 2005, p. 337).

A limitação existente em termos de cursos de preparação para a pesquisa nas universidades, suscita uma discussão sobre a própria formação docente para a pesquisa. Dito isto, assumir a pesquisa como pilar da formação docente também exige olhar de forma reflexiva e crítica para a forma de organização curricular a qual a coloca como uma disciplina a ser ofertada no início do curso de forma pontual e isolada, em busca da pesquisa como unidade curricular transversal a todo o curso de formação inicial. No âmbito da formação continuada, ainda que a pesquisa se faça presente pela especificidade, sobretudo dos cursos *stricto sensu*, ainda há que se avançar em tomá-la na perspectiva da transformação social, fazendo-a cumprir sua função de tomar como ponto de partida e de chegada a oferta de uma Educação Básica de qualidade.

CENÁRIO POLÍTICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Segundo Gatti (2017), refletir e propor a formação de professores/as envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação. Ou seja, considerar os porquês, o para quê e o para quem ela é realizada, assumindo compromissos éticos e sociais. A formação é um campo específico da área da educação, tomada como um *continuum* e estruturada por concepções, diretrizes, políticas e princípios e engloba uma vasta literatura nacional e internacional, sendo discutida por diversos/as autores/as. Estudos como os de Nóvoa (1992, 1995) e André (2000) demarcam que a docência é composta por múltiplas dimensões que implicam em sua organização e formação. Canário (1998) destaca a importância do componente da prática profissional se constituir como elemento estruturante do processo formativo, enquanto Freire (1991, p. 80) lembra que “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”.

De longa data, as questões que envolvem a constituição do professor/a-pesquisador/a e sua formação vêm sendo temática de interesse de grupos de pesquisadores/as. Segundo Lüdke (2013), de modo geral, os/as pesquisadores/as que abordam o tema se inspiram em uma fonte teórica comum, representada pelo trabalho fundador de Donald Schön, que lançou a imagem do *reflective practitioner*. Vale também mencionar os trabalhos desenvolvidos por Henry Giroux, que imprimiu uma importante inflexão ao conceito cunhado por Schön, no sentido de rejeitar a tentativa de redução dos/as professores/as a técnicos/as preparados/as para executar ideias elaboradoras por outros/as. Inspirado no pensamento freireano, Giroux (1997) concebe os/as professores/as como intelectuais transformadores/as e a eles/as atribui fundamental importância à atividade de pesquisa na sua prática docente.

Ainda que a literatura disponível forneça elementos epistemologicamente situados, consolidá-los na formação de professores/as, ainda se constitui como um grande desafio. Sobre isso, Candau (2014) indica que nos últimos anos têm sido intensa a discussão acerca das questões em torno da formação inicial e continuada dos/as educadores/as. Ao determinar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a exigência de curso de nível superior para o exercício da função do magistério, o Brasil avançou no âmbito político, mas ainda persiste

um grande número de professores/as da Educação Básica sem formação inicial e continuada de qualidade (SOUZA; BOSCO; OLIVEIRA, 2020).

Com base nesses indicativos, defende-se que uma formação inicial e continuada de qualidade exige tomar a pesquisa como um pilar constitutivo. A pesquisa assim entendida assume lugar central nos currículos de formação numa perspectiva interdisciplinar. Argumenta-se, a partir da pesquisa como princípio educativo e científico, a necessidade de que, respeitadas as particularidades de cada etapa educativa, a educação pela pesquisa as atravesse, haja vista que, em todas as etapas e modalidades, há sujeitos - crianças, jovens e/ou adultos - repletos de perguntas, indagações, que dão corpo e forma a uma *Pedagogia da Pergunta* (FREIRE; FAUDEZ, 1985), tão necessária em tempos de respostas simplistas, reducionistas e deterministas. Nesse sentido,

[...] não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. [...] é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em processo permanente de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir (FREIRE, 1996, p. 144).

A essa bandeira, inúmeros desafios, sobretudo, de ordem política, emergem. Para Souza, Bosco e Oliveira (2020, p. 128), a formação docente “[...] corresponde a um dos fatores essenciais para a profissionalização e valorização da carreira de professor, ao lado dos eixos relativos às condições de trabalho e à remuneração”. E os desafios para a sua garantia se acentuam no atual contexto político, o qual está marcado pela precarização do trabalho e da formação docente, expressa na aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que, ao revogar a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, contribui para o fortalecimento de políticas direcionadas para essa precarização. Esse cenário exige resistência, sendo um meio fundamental a mobilização via organizações sociais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), dentre outras, que reúna, de forma democrática, argumentos para resistir aos ataques atuais.

Traz-se à tona a recente vitória para a formação docente com aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação (Fundeb), que expressa um compromisso nacional pela valorização docente e requer vigilância em sua implementação, trazendo para a área desafios nessa direção. Pode-se mencionar, ainda, a necessidade de promoção de formações direcionadas às especificidades da educação do campo, educação indígena, educação das relações étnico-raciais e educação especial, em busca do respeito às diversidades e diferenças que já vinham ocorrendo no país na última década, mas que, atualmente, encontram-se ameaçadas de continuidade.

Convém destacar a necessidade de recuperar o pensamento freireano para, de fato, articular as questões relacionadas à teoria e à prática docente. Frente a esses desafios, por meio da pesquisa enquanto princípio educativo, científico (DEMO, 1991) e constitutivo da formação docente, é possível criar condições para a indagação sobre a realidade, abertura para a pergunta e produção de conhecimentos pedagógicos situados no cotidiano educacional.

PALAVRAS FINAIS

No fundo, a Universidade tem de girar em torno de duas preocupações fundamentais, de que se derivam outras e que têm que ver com o ciclo do conhecimento. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, o em que produzimos o novo conhecimento. Ainda que insista na impossibilidade de separarmos mecanicamente um momento do outro, ainda que enfatize que são momentos de um mesmo ciclo, me parece importante salientar que o momento em que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender conteúdos e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (FREIRE, 1992, p. 99).

Este texto foi produzido num momento histórico de constantes e violentos ataques à ciência, à pesquisa e as formas de produção do conhecimento que as tomam como ferramentas. Como forma de resistência, este texto se erige e afirma que somente por meio da pesquisa, da pergunta a partir da realidade concreta, que o pensamento crítico é elaborado e o conhecimento, produzido. Feito na tentativa de evidenciar a importância da pesquisa na formação docente, o texto ressalta a pesquisa como pilar constitutivo da formação docente, sendo necessária perpassar tanto sua etapa inicial, quanto continuada.

No tocante à formação docente, o cenário atual é constituído por, no mínimo duas frentes permeadas de complexidades e debates de ordem política. A primeira delas se refere à desvalorização da carreira de professores/as, o qual desafios para a sua garantia se acentuam, sobretudo após a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que contribui para o fortalecimento de políticas direcionadas para essa precarização. E a segunda, trata-se da vitória para a formação docente com aprovação, em 2020, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o qual implica na responsabilidade de sua implementação ao longo dos próximos anos.

Dito isto, caminha-se, sob a guia do fio de Ariadne, em busca de constructos e perspectivas que ajudem na contraposição aos simplismos aos quais questões complexas relativas à formação docente vem sendo reduzidas. E na herança deixada por Paulo Freire, sobretudo quanto a potência da pergunta, da pesquisa na formação docente, encontra-se a consistência necessária. Por fim e, mais do que nunca, vale lembrar de um provérbio africano que diz: “a união do rebanho faz o leão ir dormir com fome”.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. de. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denice B. (org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 63-74.

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

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2019.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, 1998.

CANDAU, Vera M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; FAUDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GATTI, Bernadete. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÜDKE, Menga. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, Vera M. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005.

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

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTIAGO, Maria E; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Juliana de F; BOSCO, Cláudia S.; OLIVEIRA, Dalila de A. Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: o PIBID e a residência pedagógica. **Formação em Movimento**, Campinas, SP, v. 2, n. 3, p. 126-145, jan./jun. 2020.

HABITUS, HABITUS PROFESSORAL E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Walas Leonardo de Oliveira¹⁸

INTRODUÇÃO

Estudar a formação de professores é um problema social de longo alcance na medida em que as dinâmicas sociais atuais da sociedade brasileira apresentam sinais de ruptura, valores e práticas, em relação as formas como elas se apresentavam antes de 2019 com a eleição de um presidente conservador. Como sempre, e especialmente neste contexto, a educação escolar se torna imprescindível seja para a preservação de valores humanitários e conhecimentos científicos, seja para a transformação das sociedades de modo geral (GATTI et al. 2019). Sendo assim, a formação dos professores é um elemento central para o debate educacional. Entretanto, a autora demonstra que, embora a formação de professores seja um tema e um problema social relevante, ela não tem recebido a devida importância por parte das políticas públicas.

Dessa maneira, observamos uma contradição: de um lado, a formação de professores é muito relevante dentro do debate educacional, de outro, pouca importância é atribuída a ela. Seja pela descontinuidade das políticas implementadas pelos representantes do Estado, seja pelo valor social real que lhe é atribuído socialmente (GATTI, 2009 e 2010).

É nesse contexto que se torna fundamental pesquisar a formação de professores, especialmente sob novas perspectivas. Daí a proposta de uma reflexão sobre a formação de professores por meio das lentes conceituais de *habitus*, *habitus* professoral e epistemologia da prática.

O presente texto está dividido em três seções. Na primeira, procuramos definir o conceito de *habitus* no horizonte de Pierre Bourdieu. Na segunda, buscamos trabalhar a inflexão desse conceito, *habitus* professoral, suporte conceitual ainda pouco discutido no campo da formação de professores no Brasil.

¹⁸ Doutorando em Educação (UNESP). Professor EBT (IFSP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2516381880775388>

Na terceira parte, especialmente apoiados nos trabalhos da pesquisadora francesa Anne Marie Chartier e do suíço Philippe Perrenoud, demonstramos a importância da epistemologia da prática na formação de professores. Concluímos ressaltando a importância do poder explicativo dos conceitos aqui trabalhados para o campo formação de professores, bem como defendendo mais pesquisas sobre esse tema que partam da epistemologia da prática.

O CONCEITO DE *HABITUS* EM BOURDIEU

Bourdieu (2010) recupera a ideia de *habitus* da tradição escolástica. Segundo o autor, ele introduziu essa noção em função da publicação em francês, tradução do próprio Bourdieu, de textos de Erwin Panofsky, sobretudo do trabalho *Arquitetura gótica e pensamento escolástico*. A escolástica concebia a expressão *habito* como sinônimo de *modus operandi*, isto é, um modo de fazer, ou uma disposição estável para o fazer em determinada direção, criada por meio da repetição. Bourdieu reinterpreta a noção de *habito* como *habitus* e critica a postura escolástica cujo enfoque era dado somente nas práticas regulares. Em sua reinterpretação, o *habitus* orienta a ação como um princípio gerador, portanto não apenas como produto das práticas que ele mesmo gera. Bourdieu (2010) retoma a ideia medieval de *habitus* colocando em evidência o potencial ativo e inventivo do termo e do agente. Fala, portanto, de um agente em ação, com uma disposição, uma tendência incorporada:

[...] eu desejava pôr em evidência as capacidades ‘criadoras’, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra *hábito* não diz) [...] o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim o de um agente em ação [...]. (BOURDIEU, 2010, p. 61).

Para o sociólogo francês, as práticas não são simplesmente o resultado de um determinado *habitus*, mas sim relações entre esse *habitus* e as circunstâncias. Logo, o *habitus* é estruturado pelas condições materiais da existência e também gera práticas, crenças, percepções, apreciações. É, portanto, um princípio operador que tende, simultaneamente, a reproduzir as regularidades inscritas

nas condições objetivas e estruturais e a permitir ajustamentos a inovações às exigências das situações concretas.

Para Bourdieu (2013a), a prática é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – este entendido como:

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 2013a, p. 57).

Definição semelhante pode ser encontrada em outro trabalho, quando Bourdieu (2013b, p. 73) diz que o *habitus* é um: “sistema de disposições duráveis e transferíveis que exprime sob a forma de preferências sistemáticas as necessidades objetivas das quais ele é o produto”.

De acordo com Acioly-Régner e Monin (2009), esse “sistema de disposições duráveis” refere-se ao que foi adquirido pelos indivíduos no curso do processo da socialização primária (familiar) e secundária (escolar), implicando uma internalização da exterioridade. O *habitus* seria, então, submetido a experiências e seria transformado por essas mesmas experiências.

Sendo assim, a mediação operada pelo *habitus* entre, por um lado, as estruturas e suas condições objetivas e, por outro, as situações conjunturais com as práticas por elas exigidas, conferem à prática social um espaço de relativa liberdade. Nesse sentido, o *habitus* é entendido, de fato, como um princípio operador que permite a interação entre dois sistemas de relações: as estruturas objetivas e as práticas. Assim, ele permite a dinâmica de interiorização de estruturas exteriores, enquanto que as práticas dos agentes exteriorizam os sistemas de disposições agregadas (MICELI, 2015).

Reforçando a definição do sociólogo francês, Maton (2018, p. 77) explica que o *habitus*:

[...] enfoca nossos modos de agir, sentir, pensar e ser. Ele captura como nós carregamos nossa história dentro de nós, como trazemos essa história para nossas circuns-

tâncias atuais e então como fazemos escolhas de agir de certos modos e não de outros.

Outra definição do conceito de *habitus* pode ser percebida na obra *A distinção: crítica social do julgamento*, quando o pensador francês discute o *habitus* e o espaço dos estilos de vida:

Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social é, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais (BOURDIEU, 2008, p. 164).

De acordo com Perrenoud (2001) e Acioly-Régnier e Monin (2009), existiriam similaridades entre os conceitos de *habitus* e esquemas.

Perrenoud (2001), utilizando as contribuições de Vergnaud e de Piaget sobre esquema, define esquemas de ação como o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação, ou uma organização invariante da conduta. Para ele, a noção de *habitus*, de Bourdieu, generaliza a noção de esquema:

Nosso *habitus* é constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação. Graças a essa ‘estrutura estruturante’, a essa ‘gramática geradora de práticas’ [...] somos capazes de enfrentar, ao preço de acomodações menores, uma grande diversidade de situações cotidianas. Os esquemas permitem ao sujeito adaptar apenas *marginalmente* sua ação às características de cada situação corrente; ele inova apenas para compreender aquilo que a torna singular. Quando a adaptação é menor ou excepcional, em geral não há aprendizado, e permanece-se na zona de flexibilidade da ação. Quando a adaptação é mais forte ou se reproduz em situações semelhantes, a diferenciação e a coordenação de esquemas existentes estabilizam-se, criam novos esquemas (PERRENOUD, 2001, p. 162).

Também partindo das contribuições de Vergnaud, Acioly-Régnier e Monin (2009) definem o conceito de esquema como um universal eficiente para todo um conjunto de situações e que pode gerar diferentes sequências de ação dependendo das características de cada situação específica.

Logo, podemos observar que os esquemas são tanto elementos constituidores do *habitus* (PERRENOUD, 2001) quanto “o que há de comum”, uma

“organização invariante da conduta” ou “um universal” (ACIOLY-RÉGNIER e MONIN, 2009; PERRENOUD, 2001) ou, nas palavras de Bourdieu (2013a), *habitus*: uma “matriz para percepções, apreciações e ações”.

Enfim, seja esquema ou *habitus*, matriz, organização invariante ou universal, a força explicativa do conceito bourdieciano de *habitus* reside na possibilidade de compreendermos que as socializações na família e na escola, associadas com as circunstâncias, com as próprias situações, são produtoras de práticas; assim como nosso *habitus* ajuda a moldar nossas práticas atuais e futuras, ao mesmo tempo em que ele passa por novas reestruturações, com outras práticas, configurando um novo *habitus* e sendo, portanto, produtor e produto das práticas que ele mesmo engendra.

Sendo assim, o conceito de *habitus* é bastante útil para a compreensão do papel que as experiências familiares e escolares dos sujeitos exercem na aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, na constituição de um *habitus* tipicamente professoral. Por isso, é importante que estudos e pesquisas sobre o campo formação de professores se voltem mais para as formas de aquisição do capital cultural familiar e escolar dos professores. Lembrando que Pierre Bourdieu formulou o conceito de capital cultural para explicar a desigualdade de desempenho escolar de crianças de diferentes classes sociais, relacionando o êxito escolar com a distribuição desse capital entre as classes e frações de classes (NOGUEIRA e CATANI, 2015).

Essas experiências familiares e escolares seriam ressignificadas e retraduzidas no momento da ação docente, em uma mescla entre passado e presente, resultando em decisões, percepções, apropriações e produzindo um *modus operandi* docente. Acreditamos, portanto, que o *habitus* professoral seria formado nos professores por meio desse processo, engendrando, paulatinamente, um modo de ser e agir docente. Daí, então, a necessidade da definição e compreensão da inflexão de *habitus* para *habitus* professoral.

UMA INFLEXÃO, *HABITUS* PROFESSORAL

Habitus professoral trata-se de um conceito relativamente recente, pois Silva (2005) esclarece que essa ideia teve início no final da década de 1980, partindo da constatação empírica de ações e comportamentos que visivelmente eram exercidos por docentes observados em sala de aula. Esse conceito diz respeito aos modos de

ser e agir dos professores na situação de ensino escolarizado e seria desenvolvido principalmente durante o exercício da própria docência (SILVA, 2003 e 2005).

Essa autora esclarece que durante a formação os discentes estruturam outro tipo de *habitus*, o estudantil e não o professoral, pois este último é desenvolvido no próprio exercício da docência. Nesse sentido, afirma que:

[...] se aprende para ensinar na prática desse exercício. E ainda: é nesse e com esse exercício que se desenvolve o *habitus* professoral. Portanto, pode-se afirmar que o desenvolvimento desse *habitus* se dá independentemente da formação didática específica e relaciona-se precariamente com a metodologia dos modelos de ensino disponíveis na literatura, que são ensinados na sala de aula dos cursos que preparam professores (SILVA, 2005, p. 158).

Tomando como base as formulações de Bourdieu e de forma similar a Silva (2003), Sarti (2009, p. 139), por sua vez, define essa inflexão do conceito de *habitus* como “um conjunto de maneiras de atuar e de compreender a realidade na situação de ensino escolar, constituindo-se em conhecimentos e reflexões que estruturam as práticas dos professores”.

Nóvoa (2013), discutindo a importância de abordagens (auto)biográficas nos estudos e pesquisas sobre professores, também fala de um modo de ser e agir docente que se vai constituindo aos poucos, por meio das mais diferentes experiências. Embora o autor não fale especificamente de *habitus*, menciona o que chama de “segunda pele profissional”: “[...] Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional” (NÓVOA, 2013, p. 16).

Embora o *habitus* professoral seja desenvolvido na prática da docência, é possível percebermos sinais desse *habitus* ainda na formação inicial, seja ela licenciatura ou bacharelado. É que os alunos apreendem o modo de ser e agir docente observando seus professores em ação. Nesse sentido, os sujeitos investigados por Silva (2003) demonstraram que durante sua trajetória escolar começaram a formular percepções sobre o que é ser professor, o que é ser um bom ou mau professor a ponto de, segundo a autora, indivíduos que não eram da área educacional, graduados em cursos de bacharelado, demonstrarem con-

cepções bem definidas sobre o trabalho docente. A pesquisadora argumenta que as experiências vivenciadas no período da escolarização são fundamentais para o entendimento da constituição das práticas pedagógicas propriamente: “[...] em experiências vividas na sala de aula durante a escolarização encontram-se as raízes, ou vestígios, da lógica de um *habitus* professoral” (SILVA, 2003, p. 105).

Tardif (2014) também defende a ideia de que os professores começam a se socializar com o modo de ser e agir docente enquanto ainda são estudantes. De acordo com o autor:

[...] Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior (TARDIF, 2014, p. 20).

Essa compreensão nos leva a acreditar que o *habitus* professoral deve tensionar o *habitus* estudantil, pois caso isso não ocorra o professor poderá reproduzir as práticas de quando era estudante ou se apropriar das práticas de seus antigos professores, sem as devidas ressignificações.

Sendo assim, com base no exposto acima, defendemos a importância do olhar para a prática na formação de professores. Acreditamos que tal formação deveria levar mais em consideração o que os professores de fato fazem em suas salas de aula, suas maneiras de pensar e agir na situação de ensino e menos o que eles deveriam pensar e fazer. Nesse sentido, o cotidiano docente pode ser produtor de saberes, conhecimentos e práticas que merecem ser investigadas.

Discutindo sobre a pedagogia do ponto de vista do trabalho dos professores, Tardif (2014) também argumenta que devemos analisar mais o que os professores realmente fazem e menos o que deveriam fazer. Segundo o autor:

[...] a maioria dos discursos que hoje tratam do ensino e são veiculados pela classe política, pela mídia e pelos formadores de opinião – e frequentemente por vários professores uni-

versitários – questiona se os professores trabalham bastante, se trabalham corretamente ou se dão um bom acompanhamento aos seus alunos. Consta-se, portanto, que a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino fala sobretudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam ou não deveriam fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente (TARDIF, 2014, p. 116).

Argumentando especificamente sobre saberes, Tardif (2014) expõe que a prática cotidiana dos professores não é apenas um lugar onde se aplica saberes produzidos por outros, especialmente pelos professores universitários/pesquisadores da educação, mas também um *lôcus* de produção, transformação e mobilização de saberes que lhes são próprios. Sendo assim, o autor chama nossa atenção sobretudo para os saberes experienciais:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2014, p. 38-39).

Enfim, o papel da prática na formação e desenvolvimento profissional dos professores tem sido objeto de recentes pesquisas, inclusive de pesquisadores internacionalmente reconhecidos. Nesse sentido, no próximo tópico realizaremos algumas breves considerações sobre a epistemologia da prática na formação de professores com base em algumas dessas pesquisas.

EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A prática contém sua própria teorização, possui uma lógica própria. Daí não podermos acreditar que na formação de professores basta a formação universitária. Ela é muito importante, sem dúvida, mas os professores aprenderão a prática exercendo a profissão, e somente com o exercício prático é que desenvolverão e incorporarão um tipo de *habitus* (SILVA, 2005). Assim sendo, corroborando a ideia da dimensão formativa da prática na formação de futuros professores, Sarti (2009, p. 138) argumenta que:

[...] a universidade, embora ofereça recursos importantes para uma compreensão mais ampla dos diversos fenômenos vinculados à escolarização, não é capaz de, isoladamente, preparar os estudantes para o trabalho docente no cotidiano da escola.

Como alternativa para uma formação mais completa, a pesquisadora propõe que futuros professores e professores que já se encontram em exercício atuem como parceiros, em uma relação de colaboração nas atividades pedagógicas. Ela argumenta que a formação de um novo docente exige iniciação em representações, valores, fazeres e saberes que constituem a cultura pedagógica e estruturam a prática docente. Essa espécie de iniciação à cultura docente corresponderia a um extenso processo de socialização profissional, o qual excederia os limites das aprendizagens proporcionadas pelas instâncias formativas, como as universidades (SARTI, 2009).

Essa parceria entre professores experientes e jovens exposta por Sarti (2009) também é defendida por Tardif (2014). Este, discutindo a importância da aprendizagem com os pares, menciona que os professores possuem um papel importante na transmissão de saberes a seus iguais, principalmente para os mais jovens. Conforme o autor:

[...] Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação (TARDIF, 2014, p. 52-53).

De maneira análoga à Sarti (2009), o autor também relata que as instituições formadoras e os próprios professores universitários deveriam pensar na adoção de mais atividades oriundas da experiência prática dos professores, ou seja, conferir mais tempos e espaços à formação prática: “[...] estágios de longa duração, contatos repetidos e frequentes com os ambientes da prática, cursos dedicados à análise das práticas, análise de casos, etc.” (TARDIF, 2014, p. 289).

Por conseguinte, segundo Tardif (2014), os saberes experienciais não podem ser deixados de lado no processo de formação profissional. Para o autor, cabe também aos próprios professores de profissão manifestarem suas ideias sobre os seus saberes, especialmente aqueles construídos na prática cotidiana.

Esses saberes seriam a fonte privilegiada do seu saber-ensinar, mais que os saberes aprendidos na formação universitária. Esta, evidentemente, continua a ter grande importância, especialmente no sentido de proporcionar uma ampla visão sobre ideias, conceitos e teorias educacionais. Contudo, como salientou Sarti (2009), as instâncias formativas tradicionais possuem limites, sobretudo no que diz respeito à sua capacidade de iniciar o jovem professor na cultura docente.

Em pesquisa em que realizou um estudo de caso com uma professora da educação infantil na França, focalizando as relações entre teoria e prática na vida profissional dos professores, Chartier (2007) constatou que as práticas poderiam produzir sua própria teorização, não existindo, portanto, motivos para a dicotomia entre teoria e prática na formação docente. Apoiando-se sobre os modelos dos saberes da ação, a pesquisadora buscou desvendar como uma professora de crianças pequenas poderia teorizar reflexivamente sua prática profissional. Ao final da investigação, concluiu que as práticas docentes observadas apresentavam uma lógica própria, interna e diferente da lógica dos saberes universitários, não podendo aquelas serem consideradas inferiores a esses últimos.

Ressaltando a importância da dimensão prática em um possível trabalho reflexivo dos pesquisadores com os professores, a pesquisadora sugere que as narrativas de práticas, as análises em situação de pesquisa-ação, o visionamento de gravações, etc. seriam excelentes recursos para melhorar a formação e atuação dos professores (CHARTIER, 2007).

Perrenoud (2001) também recomenda alguns mecanismos de formação que poderiam contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores com base em um olhar para a prática docente. Segundo o autor, tais mecanismos poderiam favorecer a tomada de consciência e possíveis transformações no *habitus*. Alguns deles seriam: a observação mútua, ou seja, a observação entre pares; a vídeo formação, que é o uso de imagens na análise da prática pedagógica; a escrita clínica, que significa escrever sobre sua própria prática; a simulação e o desempenho de papéis, técnica de simulação de situações-problema já utilizada em outras áreas, especialmente na medicina; e a prática reflexiva, que corresponde a uma tentativa do sujeito de perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir no contexto da sala de aula, também compreendida como reflexão na ação, na perspectiva de Donald Schon (PERRENOUD, 2001).

Esse olhar para a prática está inserido em uma discussão mais ampla, a da chamada Epistemologia da prática profissional. Trata-se de uma perspectiva que estuda o conjunto dos saberes realmente adotados pelos profissionais em seu cotidiano de trabalho, no desempenho de suas mais diferentes tarefas (TARDIF, 2014). Segundo o autor, essa perspectiva não se relaciona com os modelos dominantes do conhecimento, geralmente inspirados na técnica e no positivismo, os quais partem da ideia de aplicar na escola o conhecimento produzido na universidade. Ao contrário, parte de um trabalho que teria como objeto o ser humano, trabalho esse eminentemente interativo, o que leva o profissional, no caso o professor, a se apresentar para seus alunos e pares com sua história, sua personalidade, seus recursos e limitações.

Daí a importância da pesquisa em educação observar o que os professores realmente fazem. Para tanto, se faz necessário cruzar o profissional e o pessoal do professor, conhecer sua história, suas experiências, especialmente as familiares e escolares; enfim, resgatar elementos constituintes do *habitus* do professor. Se faz necessário, portanto, alterar a formação de professores.

Conforme Tardif (2014), cabe, primeiramente, reconhecermos que os professores de profissão são sujeitos de conhecimento e que, sendo assim, têm o direito de dizer algo sobre sua própria formação. Infelizmente, como o próprio autor afirma, a realidade da nossa formação ainda insiste em priorizar conteúdos e lógicas disciplinares, pouco ou nada condizentes com os saberes produzidos e utilizados por aqueles que estão nas escolas.

CONSIDERAÇÕES

Neste texto, de maneira sintética, procuramos discutir, inicialmente, o conceito de *habitus* na perspectiva de Pierre Bourdieu. Vimos, por exemplo, que este autor resgatou o conceito da tradição escolástica, mas o ressignificando com o potencial inventivo e criativo do próprio termo e do sujeito. Discutimos que tal conceito se apresenta como um “sistema de disposições” ou uma “matriz para percepções, apreciações e ações”, construída principalmente a partir de socializações na família e na escola. Em seguida, apresentamos e discutimos uma inflexão do conceito, a noção de *habitus* professoral, um “modo de pensar e agir” dos professores, desenvolvido na própria atividade de ensinar, mas que resgata

e ressignifica experiências passadas, especialmente as oriundas da socialização primária e secundária. Na sequência, procuramos demonstrar a epistemologia da prática como opção para orientar a formação de professores, partindo do reconhecimento do caráter formativo do olhar para a prática no desenvolvimento profissional dos professores.

Ressaltamos, sobretudo, três importantes aspectos envolvidos na formação de professores: a) a socialização familiar e escolar são relevantes elementos constitutivos do *habitus* no geral e do *habitus* professoral, em particular; b) a prática possui uma importante dimensão formativa para os professores, fazendo inclusive que estes redefinam os saberes disciplinares obtidos na universidade; e c) decorrente do segundo aspecto, a epistemologia da prática é uma promissora perspectiva para a formação de professores.

Finalizamos este texto reconhecendo a necessidade de maior aprofundamento e de outras pesquisas que envolvam os conceitos de *habitus*, *habitus* professoral e epistemologia da prática na formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ACIOLY-RÉGNIER, N.M. e MONIN, N. Da teoria dos campos conceituais à didática profissional para a formação de professores: contribuição da psicologia e da sociologia para a análise de práticas pedagógicas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, n. 13, v. 1, p. 5-16, jan./abr. 2009.
- BOURDIEU, P. O *habitus* e o espaço dos estilos de vida. In: BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008. p. 162-211.
- BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 59-73.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2013a. p. 39-72.
- BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato. **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2013b. p. 73-111.
- CHARTIER, A-M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GATTI, B. A. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

MATON, K. Habitus. In: GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 73-94.

MICELI, S. (Org.) Introdução: a força do sentido. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. p. 7-61.

NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. e CHARLIER, É. (Orgs.) **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 133-152, ago. 2009.

SILVA, M. da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da didática. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SILVA, M. da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, maio/ago. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

A FORMAÇÃO HUMANA COMO IDEÁRIO FORMATIVO

Edilene Eva de Lima¹⁹

Paula Cortinhas de Carvalho Becker²⁰

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por intenção contextualizar a ideia da formação humana integral, presente no ideário formativo desde a antiguidade, como uma herança transmitida desde o início, na relação dos mais novos com os mais velhos. Neste percurso, recorreremos inicialmente aos gregos, na ideia da formação humana com base na Paideia arcaica. Percorremos por diferentes tempos e por diversos pensadores que nos brindaram com seus ideais formativos e que contribuíram para o desenvolvimento humano. Este é um trabalho de base empírico-teórica, no qual exploramos como fontes textos acadêmicos e nos inspiramos nas produções dos seguintes autores: Carvalho (1995), Dewey (1959), Jaeger (1994, 1996), Manacorda (2001), Platão (2004), Rousseau (1973). No texto, salientamos a herança educacional instituída pelos jesuítas, por ser a educação da Companhia de Jesus um marco na história educacional brasileira. Para isso recordamos a introdução do *Ratio Studiorum*, escrita pelo padre Leonel Franca²¹, em 1952. Avançando, chegamos a autores cujas contribuições não somente marcaram o cenário educacional de sua época, mas se constituíram como legado histórico-educacional. Enfim, nos direcionamos à contemporaneidade, em que a formação humana ganhou a adjetivação de educação integral e se apresenta como possibilidade de reconfigurar a escola para corresponder às demandas e expectativas dos tempos atuais.

¹⁹ Doutora em Educação (UFSC). Orientadora Educacional (SMED - São José/SC). CV: <http://lattes.cnpq.br/4795444407954501>

²⁰ Doutora em Educação (UFSC). Assessora no Departamento de Convênios (SME - Florianópolis/SC). CV: <http://lattes.cnpq.br/7554116095530089>

²¹ Leonel Edgard da Silveira Franca nasceu no Rio de Janeiro em 1893. Foi sacerdote católico e professor. Iniciou na Companhia de Jesus em 1908 e ordenou-se em 1923. Doutorou-se em Filosofia e Teologia em Roma. Voltando ao Brasil se dedicou à educação, sendo inclusive o primeiro reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Foi também autor de várias obras relacionadas à igreja, à reforma e à civilização. Fonte: Instituto histórico e geográfico brasileiro. Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/LFSJ.html>. Acesso em: 05 abr. 2018.

DESENVOLVIMENTO

O plano da formação humana é paralelo à existência inicial humana; associa-se ao processo civilizatório, presente em diferentes tempos e sociedades. Se nos remetermos à ideia da formação humana a partir do tempo da Paideia arcaica, esta apresenta-se desde o início, na relação dos mais novos com os mais velhos, pelo aprendizado passado de um para o outro, sendo transformado a partir do tempo, de acordo com cada grupo, suas tradições e culturas. Está relacionada à educação do homem na sua essência, ou seja, a uma educação poética, eloquente, filosófica, que o distingue de todos os outros animais e que é capaz de formar o homem verdadeiro, na sua forma mais genuína e perfeita (ABBAGNANO, 2007).

Podemos ainda nos referir à ideia da formação humana inicial quando diferentes povos começam a desenvolver seu sistema de comunicação pela linguagem, inicialmente por meio de símbolos, sendo depois transformada em escrita. Uma invenção decisiva para a história da humanidade em que se cria a possibilidade de representar por símbolos o pensamento e a linguagem humana, transformando para sempre a história e a formação dos povos.

Quando essas heranças são compiladas e trazidas como tema de pensamento e formação nos remetemos em princípio aos gregos, pois a partir desses povos encontramos os primeiros registros que nos endereçam à formação humana. A primeira ideia de formação humana²² registrada, encontramos no capítulo de *A República*, de Platão, livro I para o livro II. Sócrates, o grande mestre, no diálogo com os discípulos, propagava que a educação teria de estar ligada a um Telos²³. Platão vai lidar com esse conceito na obra *A República*, onde sustenta que na infância é possível moldar o ideal de formação humana.

[...] recebe a educação apropriada, obrigatoriamente, ao desenvolver-se, alcança todas as virtudes. Porém, se foi semeado, cresceu e procurou o alimento num solo que não era apropriado, forçosamente manifesta todos os vícios, a não ser que um deus o proteja. (PLATÃO, 2004, p. 264).

²² Aqui nos referimos à Paideia, denominação do sistema de educação e formação ética da Grécia Antiga. Sobre esta temática sugerimos: Jaeger, 1988-1961 (1996).

²³ Sobre isso ver a obra *A República*, de Platão.

Neste pequeno trecho extraído do livro VI, Sócrates ensina por meio do discurso a Adimanto²⁴, sobre a influência da formação desde a mais tenra idade para que se formem pessoas de excelente natureza²⁵ e que, em regime contrário, influenciadas a uma má educação, estariam sujeitas a se tornarem más. Ou seja, no pensamento do filósofo, é na infância que a semente necessita ser regada de acordo com a cultura e os ideais formativos de cada época.

A ideia da formação humana, originada na Grécia, percorre diferentes tempos históricos. E, assim, buscamos traçar esse percurso nos amparando em alguns pensadores que, historicamente, contribuíram com o avanço da ciência, com novas expectativas de aprendizado e com o desenvolvimento humano.

No período medieval, encontramos o conceito de formação humana nas ideias de um célebre representante desse período, Santo Agostinho. No período patrístico²⁶, segundo a teoria do conhecimento de Santo Agostinho, a formação humana estava ligada à fé. O verdadeiro saber somente poderia ser alcançado por uma ação da alma e da mente. Santo Agostinho se preocupava com a formação do bom cristão e, na linha do pensamento platônico, difundia que o homem necessita buscar o conhecimento e este ocorre especialmente pela razão. Em sua obra *De Magistro*, permeada por diálogos entre o autor e seu filho, Santo Agostinho tenta propor uma concepção de ensino e aprendizagem, mediada pela palavra:

AGOSTINHO — Que te parece que pretendemos fazer quando falamos? ADEODATO — Pelo que de momento me ocorre, ou ensinar ou aprender. AGOSTINHO — Vejo uma dessas duas coisas e concordo; com efeito, é evidente que quando falamos queremos ensinar; porém, como aprender? ADEODATO — Mas, então, de que maneira pensas que se possa aprender, senão perguntando? AGOSTINHO — Ainda neste caso, creio que só uma coisa queremos: ensinar. Pois, dize-me, interrogas por outro motivo a não ser para ensinar o que queres àquele a quem perguntas? (AGOSTINHO, 1980, p. 349).

²⁴ Adimanto é o nome de um dos discípulos que aparece no diálogo do capítulo VI da obra *A República*.

²⁵ Termo extraído do diálogo referido.

²⁶ Sobre este tema sugerimos: Hirschberger (1966).

Ainda na idade média, a escolástica²⁷, mesmo com sua estrutura de ensino lógica e rígida, dividida em *Trivium* e *Quadrivium*²⁸, fundamentava seu método de aprendizagem com forte ênfase na dialética para ampliar o conhecimento. Fundada nos monastérios, buscava conciliar a fé e a razão. São Tomás de Aquino, respeitado teólogo e filósofo dessa corrente, trouxe significativas contribuições para a teologia, filosofia, a ciência, assim como para as demais áreas do conhecimento. Seus principais pressupostos, a fé e a razão, não devem se contradizer por serem ambas procedentes da mesma fonte, que é Deus. Isso justificaria a convivência pacífica entre ambas, “Conveniente de ser trabalhada no cotidiano educativo, dada a coexistência de várias maneiras de conceber a mesma realidade.” (BATISTA, 2010, p. 96).

Segundo São Tomás de Aquino, cada ser humano tem uma essência particular à espera de ser desenvolvida, sendo a razão e a prudência os instrumentos fundamentais para isso. Este então seria o caminho para a felicidade e a conduta eticamente correta, pressupostos da formação humana.

Salientamos, que o ideal de Paideia que consideramos é o legado educacional deixado como herança de uma sociedade para outra, é a educação na sua forma verdadeira, resultado de um processo educativo que se prolonga por toda a vida e vai além dos bancos escolares. Portanto, buscamos evidenciar neste percurso histórico como, em diferentes tempos, diversos intelectuais, educadores, pesquisadores e sujeitos buscaram contribuir com a humanidade, evidenciando, por meio dos seus ensinamentos, a importância da educação para a formação humana.

No renascimento, período da história em que se formula a pedagogia jesuítica²⁹, a ideia da formação humana é pautada na herança medieval. O ensino jesuítico se associava à doutrina cristã e à prática das virtudes, sendo a finalidade da educação procurar a perfeição principal das criaturas para desenvolver o fim para a qual foram criadas. Na pedagogia jesuítica, a ideia da formação constituía-se por

²⁷ Método de pensamento dominante no ensino nas universidades europeias.

²⁸ *Trivium* e *quadrivium* referem-se às disciplinas do ensino medieval, alicerce nas universidades nos séculos XII e XIII. *Trivium* compreendia a gramática, a retórica e a dialética e *quadrivium* a aritmética, geometria, música e astronomia.

²⁹ A pedagogia Jesuítica inicia com Inácio de Loyola, quando este, juntamente com outros estudantes da Universidade de Paris, funda a Companhia de Jesus, em 1534, fazendo votos de obediência à igreja católica, sendo reconhecidos pelo Papa em 1540. Desde então, passaram a fazer trabalhos missionários e educacionais, expandindo-se por toda a Europa. No Brasil chegaram em 1549. Para saber mais sugerimos: Carvalho (1995).

meio de um humanismo intelectual, presente em vários elementos da natureza distribuídos hierarquicamente: físico, intelectual, social, estético e espiritual.

O plano de ensino dos jesuítas, segundo Franca (1952), tornou-se uma representação que identifica a maneira como a Sociedade de Jesus foi se construindo durante o século XVI. A elaboração do primeiro plano de estudos, que ocorreu em 1551, passou, no decorrer dos tempos, por várias modificações, sendo suas orientações referência para os colégios da companhia durante quase dois séculos, até a supressão da ordem, em 1773 (FRANCA, 1952).

Na obra do padre Leonel Franca percebe-se o cuidado e o empenho que os Jesuítas dispensaram na elaboração do *Ratio Studiorum*, revelando entenderem que um documento para orientar os estudos tinha de ser fruto da participação de estudiosos de maior prestígio, assim como das melhores experiências educacionais exitosas, devendo passar por avaliações, modificando-se e se adaptando às novas necessidades que surgiam com o passar do tempo.

A proposta inicial, quando se origina a Companhia de Jesus, é levar a palavra de Deus e propagar a fé e isto demandava homens bem formados, capazes de unir o trabalho apostólico a uma formação humana consistente. A introdução, escrita por Franca, deixa transparecer que a ordem criada por Loyola também buscou na educação uma maneira de corresponder às exigências do seu tempo.

É preciso aqui ressaltar que cada tempo é marcado por suas singularidades e que especificamente este foi marcado por um período de grandes reformas religiosas, políticas e sociais na Europa. Contestava-se o poder da igreja católica e, com isso, origina-se a Reforma, movimento que ganha força principalmente na Alemanha. Em contrapartida, a igreja católica cria um contra-ataque, da origem da inquisição à perseguição aos hereges e a todos que dela divergiam³⁰.

Fica evidenciado que a elaboração do *Ratio Studiorum* constitui a regulamentação de um documento para satisfazer as necessidades de um novo tempo, tendo como princípio fundamental a formação.

O desejo da educabilidade integra-se ao da sobrevivência e da sociabilidade que, no decorrer do processo histórico, possibilitou constituir diferentes sentidos de mundo. O sentido da educação para os jesuítas era ensinar a fé, pois acreditavam

³⁰ Para saber mais sugerimos: Monteiro (2007).

que a sociedade necessitava se firmar na fé cristã, assim como também educar o homem para Deus, a fim de ter a recompensa na vida eterna. No entanto, a educação não somente representava o firmamento religioso, mas esta seria o cimento da solidariedade e da cultura. Não se preocupavam somente com a fé e a instrução, mas em formar para outras aptidões que pudessem preparar os sujeitos para a vida.

No século XVIII, visualizamos os ideais formativos nas publicações do filósofo Jean-Jacques Rousseau, cujas contribuições são reconhecidas e, porque não dizer, bastante atuais quando nos referimos ao tema da formação humana. O projeto de humanização concebido na obra de Rousseau não se desvincula do meio social e político, tal qual deve ser qualquer processo formativo, independentemente da época em que se situa.

Para Rousseau, a verdadeira formação consiste em ensinar para a vida humana, para valorizar a liberdade, formando, ao mesmo tempo, o homem e o cidadão, considerando a necessidade de serem sujeitos capazes de assumir a sua cidadania.

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado do homem; e quem quer seja bem educado para esses, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem, tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar. (ROUSSEAU, 1973, p. 15).

Na obra *Emílio ou da educação*, Rousseau se propôs não apenas a criticar ou repensar os costumes e crenças de sua época, mas também a expor seus estudos e considerações acerca da formação humana.

Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Quem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, a meu ver, o mais bem educado; daí decorre que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios. Começamos a instruir-nos em começando a viver; nossa educação começa conosco; nosso primeiro preceptor é nossa ama. Por isso, esta palavra educação

tinha, entre os antigos, sentido diferente do que lhe damos hoje: significava alimento. *Educit* obstetrix, diz Varrão; *educat* nutrix, instituit pedagogus, *docet* magister. Assim, a educação, a instituição, a instrução, são três coisas tão diferentes em seu objeto quanto a governante, o preceptor e o mestre. Mas tais distinções são mal compreendidas; e para ser bem orientada a criança deve seguir um só guia. (ROUSSEAU, 1973, p. 16).

O século XVIII, denominado como século das luzes, caracteriza-se como um período riquíssimo para a educação. Seus filósofos expõem as ideias compostas em várias correntes do século anterior, todos coincidem em reconhecer a supremacia da razão. Acreditava-se que à luz da razão se dissipariam várias sombras que impediriam de encontrar a felicidade perdida, se dariam novos princípios à educação para impedir que se cometessem erros antigos. Encaravam o conhecimento como veículo importante das luzes da razão e no combate às superstições e ao obscurantismo religioso.

O século XIX, período de ebulição tecnológica e consolidação da revolução industrial, foi marcado também pela mobilização da classe proletária que começa a movimentar-se na busca de direitos. As questões políticas passam a caminhar simultaneamente às questões sociais (MANACORDA, 2001).

Nesse cenário de significativas mudanças políticas, sociais e de classe, buscamos nossa referência de formação, mais precisamente em meados do século XIX, nos ideais educativos de John Dewey. Nas suas obras voltadas para a educação, este filósofo americano consegue transmitir que cada indivíduo faz parte de um coletivo, que traz suas experiências e atitudes e que, de certa forma, também é responsável pela sua formação, sendo que ela somente acontece quando existe, da parte de cada pessoa, uma cota de responsabilidades proporcionais às respectivas capacidades, pela formação de ideais e planos de ação dos grupos sociais (DEWEY, 1959). Para Dewey, é educando as pessoas que se transmite o legado cultural de uma geração para outra, por intermédio das atitudes, dos hábitos, da comunicação, dos mais velhos para os mais novos.

Nesse período, assim como nos anteriores, a conjuntura política, social e educacional é fruto de um processo inconstante marcado por rupturas, tal qual é marcada a trajetória humana. No Brasil, nesse processo que segue o século XIX, ganha destaque Rui Barbosa, um intelectual que se envolveu na luta de

transição entre o Império e a República³¹. Segundo Rui Barbosa, é a educação que vai dar aos homens condições de lutar sobre questões que ameaçam sua existência social, sendo que a concepção que os homens fazem da existência está ligada ao grau de consciência dessa totalidade.

Rui Barbosa teceu significativas contribuições para a formação humana e para o campo educacional, em particular. Seu parecer sobre a reforma do ensino primário não é somente uma posição a favor da educação nacional, mas a intenção em desenvolver uma educação que conduza para a formação do novo homem. Na concepção educacional desse autor, o corpo e o espírito são indissociáveis, a educação precisa seguir as leis da natureza, e a ciência revelava-se como maior meio para disciplina intelectual e moral (SOUZA, 2000).

Seguindo adiante, o século XX se configurou como uma nova fase na história da humanidade, na qual se consolidou o capitalismo, a tecnologia, as tensões derivadas da democracia, da política e da economia. O cenário muda, porém os conflitos parecem permanecer, só que diante de um novo tempo histórico.

Nesse período, expandem-se as ideias formativas, fomentadas no século anterior.

As práticas educativas voltaram-se para o homem, incluiu novos protagonistas e renovou as instituições de formação. A teoria alimentou um processo de esclarecimento. Renovação educativa e renovação pedagógica agiram de modo constante no século XX. (FERREIRA, 2012, p. 4369).

No campo da educação, o século XX foi marcado pelo movimento da Escola Nova que produziu um novo modo de pensar a educação e a formação humana. Revelada por seus vários expoentes, como Montessori, na Itália; Decroly, na Bélgica; Frenet, na França; John Dewey, nos Estados Unidos; Piaget, na Suíça. No Brasil destacamos Anísio Teixeira, Darci Ribeiro e Paulo Freire. Esse período constituiu um legado na história educacional, sua importância foi significativa, em especial, as ideias da educação popular, da educação integral, da educação ativa e prática, da democratização da escola, das atividades centradas no estudante com foco na sua participação e autonomia. Os educadores desse movimento defendiam uma escola pública democrática, igualitária e de

³¹ Para saber mais sugerimos: Machado (2000).

acesso a todos, a fim de preparar as novas gerações para se alcançar a justiça e a igualdade sem privilégios.

Mais recentemente, a ideia da Paideia, formação humana com a adjetivação de educação integral, chegou como parte da agenda contemporânea. No Brasil, essa pauta é motivada pelo movimento reformista da Escola Nova. Compreendida como educação escolar “de dia inteiro” e constituída por significativas possibilidades formativas, teve influência de dois nomes de destaque: Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997). Ambos eram intelectuais reformistas, absolutamente presentes na história da educação pública do país, sonhavam com “[...] uma sociedade efetivamente democrática que repartisse, entre todos os seus cidadãos e cidadãs, conhecimentos e vivências educativas que lhes servissem de suporte para uma inserção plena na vida em sociedade.” (MOLL, 2012, p. 129).

Seus projetos educacionais visavam uma formação abrangente que englobasse o campo das ciências, das artes, da cultura e do mundo do trabalho produzido na escola, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais (BECKER, 2015). Nesse sentido, ambos os intelectuais propuseram uma escola que se constituísse como espaço de trabalho coletivo; de produção individual; de reorganização do trabalho pedagógico; de aproximação com a comunidade local, considerando os desenhos institucionais e curriculares próprios de seus tempos (MOLL, 2012).

Já no século XXI, precisamente entre os anos de 2007 a 2014, houve um forte movimento de implementação da educação integral no país. Especificamente no estado de Santa Catarina, algumas redes de ensino institucionalizaram essa política em suas escolas, motivação decorrente da necessidade de reconfigurar a escola para que esta corresponda às demandas e as expectativas da sociedade atual (LIMA, 2015). Após 2015, com a mudança de governo, a pauta da educação integral passou a ser diluída.

No âmbito federal, a educação integral é institucionalizada em 2007, por meio da Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Assinada durante o governo do presidente Luiz Inácio da Silva, a referida portaria institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio de atividades socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007). A partir de então, a discussão a respeito da

temática da educação integral ganha força, especificamente com a aprovação dos dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE), que preveem que a educação em tempo integral deva ser ofertada para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento a 25% dos estudantes matriculados na Educação Básica. A defesa da formação humana integral, presente nos ideários formativos mais remotos e retomados nos tempos atuais, revela que a ideia da escola como espaço de formação do homem integral ainda permanece como uma utopia possível, sendo permanentemente defendida pelos que acreditam e defendem a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrendo os diferentes tempos históricos, em diferentes épocas, o ideário da formação humana persiste como um fio condutor a justificar as diferentes tentativas e sentidos da educação (que a ela se atribuem). A história nos remete aos sujeitos, aos diferentes sentidos e atribuições da formação, ao desejo da superação humana, entre eles o da educabilidade e o da sociabilidade.

Durante o percurso percorrido neste trabalho, analisando os diferentes tempos e espaços, percebemos que a ideia de formação humana nunca foi única, ela muda conforme os teóricos, os contextos vividos e os projetos para o futuro. É uma ideia plural, não sendo possível abranger um conceito com demarcações definidas. Os sentidos que em diferentes tempos se atribuíram, intencionaram a preparação dos sujeitos para a vida e para a sociedade de sua época. O desejo da educabilidade ainda hoje se persegue, impulsiona os sujeitos, está presente nas mais diferentes correntes de pensamento. Na contemporaneidade, o desejo da formação humana adjetiva-se em educação integral e é defendido como uma necessidade de reconfigurar a escola para corresponder às demandas e expectativas dos tempos atuais.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões: De magistro**. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrosio de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 1980. (Coleção Os pensadores).

BATISTA, Gustavo Araújo. O Pensamento educacional de Santo Tomás de Aquino como consequência de sua teologia e sua filosofia. **Educação Unisinos**, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/490>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Do Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor**. 2015. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BRASIL. **Portaria normativa interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 abr. 2020.

CARVALHO, L. R. Ação Missionária e educação. In: HOLLANDA, Sérgio Buarque. **História geral da civilização brasileira**. livro 3º. 1995. Tomo I, v. 1.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

FERREIRA, Geisa Carla Gonçalves. História e Memória da Educação: A educação do século XX pela ótica de um filho da época. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos** [...]. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.24.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

FORTE, Luís Roberto Salinas. **Rousseau: da teoria à prática**. São Paulo. Ed. Ática, 1976.

FRANCA, Leonel Edgard da Silveira. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

HIRSCHBERGER, Johannes. **História da Filosofia na Idade Média**. Tradução Alexandre Correia. São Paulo: Herder, 1966.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JAEGER, Werner Wilhelm. 1988-1961. **PLATÃO. A República**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 8. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

LIMA, Edilene Eva de. **Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade**. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_02_12.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MONTEIRO, Rodrigo Bentes. As Reformas Religiosas na Europa Moderna notas para um debate historiográfico. **Varia hist.**, v. 23, n. 37, p. 130-150, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-877520070001000008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2020.

PLATÃO. **A República**. Tradução Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

RODRIGUES, José Paz. **Rousseau, grande teórico da educação**. 2016. Disponível em: <http://pgl.gal/rousseau-grande-teorico-da-educacao/>. Acesso em: 04 abr. 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973. Título do original francês: Émile ou de l'éducation. Disponível em: <http://www.ensinarfilosofia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Rousseau-Emilio-Ou-Da-Educacao.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano 20, n. 9, p. 51, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES À LUZ DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: LIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA NA PANDEMIA

Joelson de Sousa Morais³²

PROVOCAÇÕES INICIAIS DE UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO

Em meio a tantos descabros e incertezas que pairam no momento atual no Brasil, gerados ora pela crise política, ora pela pandemia, urge a possibilidade de manter diálogos e interações outras diversas remotamente para dar continuidade às práticas de existência, resistência e re-existência com caráter formativo e de aprendizagens intensivas.

É com esse foco, que tenho mobilizado uma prática pedagógica como professor do Ensino Superior, no curso de formação de professores, mais precisamente no curso de Pedagogia, usando de outras didáticas possíveis de aprender e ensinar, buscando aliar teoria à prática, como dimensões fundantes do processo formativo da docência.

Reconheço a plausível contribuição que vem se consolidando no campo da educação com o uso de histórias de vida e narrativas (auto)biográficas dos sujeitos, principalmente depois de seu ressurgimento no mundo acadêmico a partir da década de 1980, conforme elucida Goodson (2020) em *Aprendizagem, currículo e política de vida*, tendo em vista se tornar uma possibilidade de entendimento e compreensão da vida, formação e profissão pelos quais estes estão construindo, sobretudo, em se tratando da formação de professores. Assim, reflito que “[...] O conhecimento da formação, de maneira que ela seja captada no seu movimento, ou, em outros termos, compreendida na dinâmica dos processos em curso, requer a elaboração de depoimentos e, na medida do possível, a construção de histórias” (DOMINICÉ, 2012, p. 21).

³² Doutorando em Educação (UNICAMP). Pedagogo e Professor Substituto (UFMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9184354605461860>

Nesse sentido, estou primando pelo uso de narrativas (auto)biográficas como dispositivo de aprendizagem, conhecimento e formação com licenciandos do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no campus de Codó (MA). Narrativas essas, que foram produzidas por meio de diferentes meios: escritas, orais, imagéticas, pictóricas e outras.

A centralidade tem recaído, sobretudo, com a tecitura de narrativas escritas e orais minhas e dos estudantes de Pedagogia ao longo de quatro disciplinas³³ que ministrei no primeiro semestre do ano de 2021, referente ao cumprimento do semestre letivo 2020.2 da instituição.

A intenção desse texto, é, portanto, contar como desenvolvi uma experiência com o uso de histórias de vida e narrativas (auto)biográficas como método de avaliação, mas, sobretudo, como processo formativo, de aprendizagem e construção do conhecimento, junto com estudantes do curso de Pedagogia. Assim, não trarei as narrativas dos próprios sujeitos, e sim um relato (auto)biográfico da minha experiência como professor substituto na UFMA/Codó.

Trazer à discussão os modos outros pelos quais vem se produzindo didáticas no Ensino Superior nesse período da pandemia, tem se tornado uma via indispensável e contribuidora para compartilhar experiências educativas e pedagógicas que vem dando certo, como as que produzi em minha prática pedagógica na formação de professores. Principalmente, porque se trata de práticas pedagógicas forjadas nas incertezas e instabilidades nesse contexto pandêmico, e que pode ser uma experiência bastante significativa para outros tantos profissionais da educação e da docência, em especial, nas realidades que possam se materializar tais práticas.

Lanço como questão disparadora do meu pensamento nesse texto, a seguinte proposição: Como é possível tecer aprendizagens, conhecimento e formação que promova uma reflexividade autobiográfica no curso de formação de professores de forma remotamente na pandemia?

Diante do exposto, proponho nesse texto uma reflexão que se paute pelos objetivos de compreender como se torna possível construir uma reflexividade autobiográfica no curso de formação de professores por meio de narrativas; rela-

³³ As disciplinas do respectivo curso em sua matriz curricular vigente, as quais ministrei nesse primeiro semestre de 2021, correspondem às seguintes: História da Educação (1º período), Sociologia Educacional II (3º período), Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes (5º período) e Metodologia Científica (7º período).

cionar teoria à prática através do uso de dispositivos metodológicos de narrativas reflexivas no curso de Pedagogia, bem como refletir acerca das contribuições de narrativas (auto)biográficas tecidas metodologicamente na formação de professores no contexto do Ensino Superior.

Busco fazer uma reflexão nesse texto à luz dos princípios da abordagem narrativa (auto)biográfica, corrente de pesquisa essa pela qual tem me acompanhado desde o curso de Mestrado em Educação³⁴, e agora, de forma mais acentuada no curso de Doutorado em Educação que venho realizando na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com as significativas contribuições dos grupos de pesquisa que faço parte que é o Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia³⁵ (UNICAMP/UERJ) inserido dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC)³⁶ e do Grupo de Estudos Bakhtinianos (GUBAKH)³⁷.

Ressalto que o uso da palavra-conceito *pesquisaformação* junto e destacado em itálico, é um modo específico e singular com o qual adotei mobilizado pelos estudiosos nos/dos/com os cotidianos³⁸ (ALVES, 2003), e é característico do grupo de pesquisa Polifonia, como um jeito peculiar e próprio de produzir saberes e conhecimentos científicos (BRAGANÇA, 2018).

³⁴ Curso esse de Mestrado em Educação que realizei na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) entre os anos de 2013 a 2015, período esse que morei em Natal (RN). O primeiro contato que tive com textos e estudos acerca do campo das narrativas (auto)biográficas vieram com os contributos da disciplina *História de vida e formação II*, ministrada pela Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi, uma das eminentes pesquisadoras na área com significativas produções no Brasil e no exterior, e com o convite feito pela minha orientadora do mestrado Profa. Dra. Marisa Narcizo Sampaio, com leituras e estudos de textos sobre o assunto, que comigo compartilhou.

³⁵ Grupo este coordenado pela Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança, que é minha orientadora do Doutorado em Educação na UNICAMP. Ressalto que o presente grupo é conduzido de forma interinstitucional entre a Faculdade de Educação da UNICAMP na qual Inês é docente e na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) em que é professora colaboradora. E o grupo participam professores/as pesquisadores/as seus/suas orientandos/as da graduação em Pedagogia e dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação de ambas as instituições.

³⁶ Grupo coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

³⁷ Tal grupo é coordenado pela Profa. Dra. Liana Arrais Serodio, que é professora colaboradora do Mestrado Profissional em Educação da UNICAMP e pesquisadora do GEPEC.

³⁸ Tal modo de escrita com a junção de duas ou mais palavras, tem a intenção de produzir outros sentidos e significados, ultrapassando uma visão clássica e positivista de produzir conhecimentos. Aprendi esse modo de escrita com a profa. Dra. Nilda Alves que é docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e com a qual tem uma significativa produção científica utilizando esse modo de escrita, juntamente com outros tantos pesquisadores que tem orientado/formado, como pesquisadores atuantes em outras tantas instituições espalhadas pelo Brasil.

Assim, ousou produzir e refletir, cientificamente, em minhas produções, com o uso de outras tantas palavras-conceitos que crio nesse texto, e em outras significativas publicações que já fiz e vem me acompanhando ao longo do tempo, que já dura 09 (nove) anos nessa caminhada.

Em relação aos teóricos que me acompanham nessa empreitada de *vidaformação*, *pesquisaexperiência*, e *aprendizagemconhecimento*, e com os quais reflito com eles nesse texto em consonância com a tematização aqui proposta, são: Paul Ricoeur (2010), Marie-Chistine Josso (2010), Walter Benjamin (2012), Mikhail Bakhtin (2010), Ivor Goodson (2020), Anthony Giddens (1991), Inês Ferreira de Souza Bragança (2012, 2018), Maria da Conceição Passeggi (2016) e outros/as.

As partes que se compõe esse escrito, trazem primeiro as: *Provocações iniciais de uma experiência em formação*; segundo aborda os *percursos metodológicos da pesquisaformação com estudantes do curso de Pedagogia*; na terceira parte *As narrativas (auto)biográficas e suas contribuições reflexivas na formação de professores*, e por último teço as considerações finais que nomeiei *Lições aprendidas de uma experiência (auto)biográfica na pandemia*.

PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISAFORMAÇÃO COM ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

O presente texto foi construído como método e abordagem ancorado na pesquisa narrativa (auto)biográfica como um modo de produção de conhecimento plausível no âmbito da educação, primando pela reflexividade como dimensão potencial e contribuidora para tecer saberes e conhecimentos na área de humanas e sociais.

Os estudos que se desenvolvem no âmbito de uma pesquisa narrativa são valiosos e fundamentais para promover transformações substanciais na vida, formação e experiência tanto dos pesquisadores, quanto dos sujeitos que fazem parte da pesquisa. Nesse sentido, cabe enfatizar suas contribuições no de sentido de que:

[...] A investigação biográfica em educação fundamenta-se no pressuposto que a biografização é um processo essencial, através do qual o sujeito dá forma e atribui sentido à sua existência, interpreta as suas experiências e faz da sua vida uma história, o que lhe permite um

fortalecimento identitário (CAVACO; DIZERBO, 2020, p. 240)

Com base no exposto, reitero a pertinência do uso de narrativas (auto)biográficas na formação de professores, como dispositivo privilegiado de aprendizagem, conhecimento e formação, sob os quais promovem tomada de consciência do sujeito acerca dos percursos trilhados em sua existência, bem como impulsiona a emancipação. O que, de certo modo, não seriam possíveis de provocar essas mudanças se fossem outros dispositivos mobilizados.

Adoto a *pesquisaformação* como uma metodologia de pesquisa em educação na abordagem narrativa (auto)biográfica, que foi fundada pela corrente de histórias de vida em formação, nos inícios da década de 1980, pelos seus idealizadores Gaston Pineau (na Universidade de Montreal/Canadá), juntamente com Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso e Mattias Finger (na Univerdade de Genebra/Suíça) (JOSSO, 2010; BRAGANÇA, 2012).

A minha escolha da *pesquisaformação* é oriundo dos percursos de estudos e pesquisas que venho realizando com as leituras que venho fazendo, sobretudo, de Marie-Christine Josso (2010), que tem muito contribuído em minhas produções, compreensões e na própria existência como pessoa, professor, pesquisador e narrador.

Embora o conceito-palavra *pesquisaformação* apareça nesse texto de forma junta e destacado em itálico, pelas razões as quais expus, enquanto escolha política e *teoricaepistemológica* que demarca meu lugar de fala e produção de conhecimento científico, reitero que Josso (2010) e outros tantos pesquisadores o utilizam de forma separada por hífen.

Assim, primar por uma forma de escrita, na qual o sujeito se percebe e se encontre em uma perspectiva que defende, faz todo o sentido para si e o contexto do qual produz conhecimento, tendo em vista que “[...] também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso” (LARROSA, 2002, p. 21).

Do mesmo modo, recorro a valiosa reflexão de Bragança (2018, p. 66) ao me ajudar a compreender os outros tantos sentidos produzidos pelas palavras, pois “[...] somos viventes com palavras, elas nos fazem, nós as fazemos e, nesse movimento (re)construímos o mundo”.

Compreendo a *pesquisaformação* como um modo de pesquisar e se formar que se imbricam, simultaneamente, em um contexto de produção de saberes, conhecimentos e formação, no qual, nesse movimento, propicia ao sujeito (pesquisador e sujeitos pesquisados) um processo de (auto)formação e reflexividade praticada pela experiência, com significativas tomadas de consciência e transformação de si pela narração.

Ao pensar por esse prisma, ressalto os contributos certos trazidos por Josso (2010), fruto de sua experiência no curso de investigação-formação desenvolvido pela autora em sua experiência na Universidade de Genebra (Suíça) e com a qual resultou em uma de suas célebres obras publicado no Brasil: *Experiências de vida e formação*.

De acordo com a pesquisadora genebrina, a pesquisa-formação consiste em um processo no qual “[...] a formação do aprendente durante o tempo da pesquisa está também em jogo por meio da análise retroativa do que foi o seu percurso de vida e de formação, com um olhar sobre si mesmo, ao longo da vida” (JOSSO, 2010, p. 247).

Nesse texto, busco desenvolver um conceito fundamental no campo da pesquisa narrativa, qual seja, o que reflexividade autobiográfica à luz dos princípios de Passeggi (2016) e Giddens (1991) em diálogo com outros/as autores/as dessa corrente de pesquisa.

Saliento, então, o conceito de reflexividade autobiográfica em que estou compreendendo nesse texto, como sendo “[...] entendida como uma disposição da criança, do jovem, do adulto a se voltar sobre si mesmos para explicitar o que sentem ou até mesmo perceber que fracassam na tarefa de biografização, ao reelaborarem, narrativamente, a experiência vivida” (PASSEGGI, 2016, p. 78).

Ampliando um pouco essa noção de reflexividade, recorro às contribuições de Giddens (1991, p. 49), o qual assevera que “[...] a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre essas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter”.

Como dispositivos metodológicos, primei pelo uso de: diário de pesquisa, escritas narrativas, memória (auto)biográfica, bem como registros e anotações das aulas que tive com os licenciandos em Pedagogia durante o semestre 2020.2 que

aconteceu entre os meses de fevereiro à abril de 2021, de forma remotamente pela plataforma digital *Google Hangouts*.

As aulas foram gravadas com a autorização dos participantes, que foram enviadas aos mesmos após serem realizadas, para o e-mail de cada um.

Os dispositivos metodológicos pelos quais utilizei durante a minha prática pedagógica na docência superior com os estudantes de Pedagogia da UFMA, se deram por meio de três recursos: 1) Narrativa da história de vida; 2) Escrita narrativa no diário (auto)biográfico; e, 3) Oficina de FANZINE, os quais explicito de forma mais aprofundada a seguir:

1. *A escrita narrativa reflexiva* produzida em um diário (auto)biográfico produzido por cada um/a, teve a intenção de fazer com que os estudantes pudessem registrar suas narrativas que perpassassem diferentes afetamentos e implicações os quais tiveram ao longo de momentos ou situações que gostariam de relatar por escrito;
2. *Produção de sua história de vida com a questão disparadora: QUEM SOU EU?* Questão essa lançada no início das aulas, que foi mobilizadora para eu ter conhecimento da pessoa-estudante e suas práticas de vida, entre outros aspectos que pudessem contribuir no estabelecimento de uma melhor relação nesse formato de aulas remotamente na pandemia, durante todo o semestre letivo.
3. *Realização de oficinas de FANZINE*³⁹, que fosse permitir a livre criação, criatividade e reflexão com temas ou assuntos que fossem oriundos de seus desejos, gostos e preferências, justamente, para fazer sentido a atividade, e que depois foi apresentado em suas narrativas orais durante as aulas, contando como foi a experiência de ter produzido tal recurso com um viés educativo e pedagógico, revelando suas outras reflexões, entendimentos e interpretações, que permitiu a construção do conhecimento científico e aprendizagens plurais, narrativamente.

Em termos metodológicos, as escritas narrativas produzidas pelos estudantes, aconteceram da seguinte forma: a escrita de sua *história de vida* com a questão: *Quem sou eu?* foi proposta bem no início das aulas, com a intenção, justamente, de, como

³⁹ Segundo Guimarães (2005) apud Pinto (2020, p. 11) o nome **Fanzine** é uma contração das palavras inglesas *fanatic magazine* e significa revista do fã. Este nome foi criado em 1941 nos Estados Unidos por Russ Chauvenet. Desta forma, é toda publicação feita de forma amadora, sem intenção de lucro. É caracterizado pela paixão de seu editor por determinado assunto.

professor da disciplina e formador, ter conhecimento de cada um, intencionando estabelecer um diálogo mais próximo e fluído com os estudantes, ao longo do semestre.

Nos *diários (auto)biográficos* as narrativas foram feitas, muitas vezes, no final de cada aula, em que eu deixava cerca uns 15 a 20 minutos para refletirem acerca das contribuições, implicações ou experiências que tiveram e que, possivelmente, tenha se consolidado com alguma aprendizagem. Os estudantes escreviam suas narrativas no diário e depois eu sorteava uns 02 a 03 deles para ler sua escrita narrativa, no término da aula.

Já em relação aos *Fanzines*, foi uma proposta que realizei na disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes, para que eu aliasse teoria e prática na formação de professores, consolidada por meio de uma Oficina de construção dos Fanzines, em que eu orientei no início primeiramente com alguns estudos e pesquisas que tratavam sobre o assunto, bem como mostrar alguns modelos de Fanzines, e depois foi construído ao longo das aulas. Após essa elaboração, o Fanzine foi apresentado por cada estudante que passou a narrar seus entendimentos, reflexões e conhecimentos produzidos com essa arte, trazendo sua criatividade e invenção.

AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Primar pelo uso de histórias de vida e narrativas (auto)biográficas no contexto da formação de professores, tem sido um grande desafio a ser construído, mas, ao mesmo tempo uma aventura desafiante, enriquecedora e potencialmente significativa.

O processo de intercambiar experiências narrativas coletivamente tem seus contributos e potencialidades formativas, reflexivas e emancipatórias para os sujeitos participantes do processo, seja para o pesquisador, como para os sujeitos participantes do estudo, uma vez que “[...] o valor biográfico não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida” (BAKHTIN, 2003, p. 139).

Reforço a grandeza e legitimidade das narrativas (auto)biográficas em processos de ensino, pesquisa e formação de professores, como uma alternativa palpável

e capaz de se consolidar como meio privilegiado de transformações e emancipação do sujeito em sua existência, experiência e desenvolvimento pessoal e profissional.

E se “[...] o tempo se torna humano na medida em que está articulado de maneira narrativa” (RICOEUR, 2010, p. 9), vejo a possibilidade de apropriação e (re)construção da experiência do sujeito pela narrativa, como promotora de transformações e conscientização pela qual vai empreendendo-se temporalmente. Portanto, “[...] é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; ela é, enfim, que dá uma *história* a nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37).

Diante do exposto, recorro a uma reflexão que produzi em parceria com as queridas amigas Franc-Lane e Divina, em um recente escrito tematizado: *As escritas de si e os efeitos mobilizadores da formação docente em narrativas(auto)biográficas*, e que faz muito sentido e coerência com o que venho tecendo nesse texto, de que:

Escrever sobre si em tempos cada vez mais aligeirados como esse em que vivemos no século XXI, tão fortemente tomado por atividades rotineiras, caracterizado por bruscas transformações nas relações políticas, econômicas, culturais, sociais e educacionais, nos traz um alento e ao mesmo tempo uma forma de combater a trivialidade e outros tantos modos de não passarmos despercebidos de uma história que pode ser produzida potencialmente em registros cotidianos de narrativas que falam muito de nós, mas também de nossa profissão, das pessoas com as quais convivemos, da formação que estamos tecendo e outros tantos atravessamentos e contextos que emergem em nossa vida, em nossa história (MORAIS; NASCIMENTO; LIMA, 2020, p. 233-234).

Diante dos dispositivos apresentados, questiono: quais contribuições formativas foram sendo produzidas nas narrativas (auto)biográficas com caráter reflexivo na aprendizagem e construção de conhecimentos científicos no processo de formação de professores de forma remotamente na pandemia?

Um jogo simbólico e formativo permeado por sensibilidade, aprendizagens, conhecimentos e emoções, foram algumas das características pelas quais a experiência de produzir narrativas (auto)biográficas na formação inicial de professores, puderam ser tecidas, em um diálogo permanente, crítico e refletivo.

Cada narrativa e o modo como foi expressa, seja de forma oral (quando narravam suas experiências, impactos e implicações enfrentados, e aprendizagens

construídas), escrita (na produção e leitura de suas escritas reflexivas em seu diário (auto)biográfico, da história de vida e dos fanzines produzidos), como imagética ou pictórica (como as presentes nos desenhos e imagens/fotografias coladas em seus Fanzines e diários) remetiam a memórias e a uma contundente reflexividade autobiográfica que era por demais significativa e formativa.

Dessa forma, recupero uma relevante contribuição de uma discussão que desenvolvi com Inês Bragança e Guilherme Prado sobre a reflexividade (auto)biográfica, em um recente texto publicado em um livro que estou na organização. Na ocasião, foi refletido que:

O exercício de uma reflexividade no processo de formação de professores/as e no contexto de uma pesquisa científica se revela absolutamente necessário e emergente, tendo em vista que são duas instâncias articuladoras entre si fundamentais para a produção do conhecimento, as aprendizagens no contexto experiencial e as contribuições que o refletir impulsiona na (re)elaboração dos saberes da prática pedagógica e da pesquisa para os/as professores/as pesquisadores/as em que ambos, se modificam e constroem saberes e conhecimentos entre o ser professor/a e ao mesmo tempo o ser pesquisador/a, uma vez, que defendemos a indissociabilidade entre o pesquisar e se formar, já que acontece simultaneamente, daí a ideia de *pesquisaformação*. (MORAIS; BRAGANÇA; PRADO, 2021, p. 197-198).

Vejo, portanto, que há diferentes possibilidades de construir conhecimentos e promover aprendizagens nesses tempos tão conturbados e incertos que se materializam em uma pandemia, e que, praticar/fazer aulas online, como tem se feito nesse momento, mostram outras facetas da experiência com a qual, nem sempre vinha acontecendo em um passado não muito distante, quando recorro ao surgimento desse isolamento ocasionado no início de 2020 e que perdura até os dias atuais, neste ano de 2021.

Onde se encontram o teor da reflexividade autobiográfica no processo de formação de professores com o significativo uso das narrativas (auto)biográficas produzidas pelos estudantes de Pedagogia?

Está no momento em que cada sujeito, se percebe pelas suas escritas ou em sua narração durante sua fala em cada aula ou momento em que se sentiu a vontade para falar/narrar o que lhe moveu.

Assim, olhar para si através do escrito, falado ou outros meios, à luz das narrativas (auto)biográficas, pode promover uma tomada de consciência pelo sujeito, com a significativa dimensão enriquecedora e formativa dos percursos trilhados, fazendo-os praticarem uma reflexividade entre um passado que teve, um presente que estão a experienciar e os questionamentos assolados pelas expectativas que os movem e projetam em suas metas ou sonhos no futuro. Desse modo “[...] pelo processo de reflexão aprofundada, o sujeito biográfico religa o sujeito epistêmico ao sujeito da experiência. O sujeito se transforma naquilo que ele aprende com a narração” (PASSEGGI, 2016, p. 81).

Foi assim que aconteceu com os estudantes de Pedagogia, com os quais fui professor nessa experiência da docência universitária, situando-me como um professor (re)iniciante nesse contexto da pandemia, já que ainda não tinha sido docente nesse formato de educação remota, e muito menos por um tempo tão prolongado como vem acontecendo.

Aposto e corroboro com as contribuições potencialmente significativas e plausíveis do uso de narrativas (auto)biográficas na formação de professores (escrita, oral, imagética, pictórica ou outras), pois, podem exercitar dimensões esquecidas e enclausuradas pela visão hegemônica e cartesiana produzida pela ciência clássica, e os modos de racionalização da vida, formação e aprendizagem preconizadas pela razão técnica e instrumental.

Ao contrário, busco tecer o que também tem feito Bragança (2012, p. 28) e com a qual concordo de forma afetuosa e palatável, primando por uma “[...] racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo”.

Tanto que ao escreverem e lerem suas narrativas (auto)biográficas nos encontros online durante as aulas, os estudantes se emocionavam, apresentando, entre outras características: risos, pausas, choros, suspense, drama, etc. Trazendo outras tantas sensações, sentimentos e emoções que também me provocaram esses e outros estados de ser e estar, como ser humano psicossomático que sou, e enquanto professor formador do curso de Pedagogia.

Mediante o exposto, reforço as contribuições dos pesquisadores narrativos espanhóis, que situam a dimensão do pessoal e emocional da experiência narrativa, na construção de saberes e conhecimentos diversos. Assim, se posicionam esses teóricos:

[...] A narrativa expressa a dimensão emocional da experiência, a complexidade, as relações e a singularidade de cada ação; confrontado com as deficiências de uma forma atomística e formalista de decompor ações em um conjunto de variáveis discretas. Como modo de conhecimento, a história captura a riqueza e os detalhes dos significados nas questões humanas (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos), que não podem ser expressos em definições, afirmações factuais ou proposições abstratas, como faz o raciocínio lógico-formal (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p. 10).

Portanto, mediante a prática da escrita reflexiva ou do processo de narrar-se, o sujeito inaugura uma contundente capacidade de reflexão e crítica de si, diante do que fez, está pensando e das possibilidades que o projetam para o futuro, praticando, assim, uma reflexividade autobiográfica que é formativa, transformadora e potencialmente emancipatória.

LIÇÕES APRENDIDAS DE UMA EXPERIÊNCIA (AUTO)BIOGRÁFICA NA PANDEMIA

A presença da reflexão constante no contexto da formação de professores se mostra tanto emergente, quanto necessária, tendo em vista que provoca uma multiplicidade de estados de ser, estar e se fazer, que vai, continuamente, sendo desbravado pelo sujeito, e permitindo a compreensão, formação e (auto)formação tramadas quando pensa a si e em diálogo com o outro e variadas experiências que se produzem ao longo do tempo.

Porém, para que a reflexividade possa se fazer presente na formação inicial docente, é preciso que exista a prática desta dimensão, que pode ser corroborada pelo uso de dispositivos metodológicos pelos professores formadores em sua prática pedagógica, e assim, possibilitar seu desenvolvimento. O que isso requer aprendizagem e formação acerca das narrativas.

De todo o modo, a minha experiência como professor formador no curso de Pedagogia da UFMA, com o uso dos dispositivos metodológicos da escrita narrativa, produzidas por mim e pelos estudantes, através de diário narrativo, história de vida e oficinas de Fanzine, mostrou-se potencialmente significativas,

valerosas e contribuidoras na promoção de aprendizagens, formação e construção de conhecimentos científicos.

Somente faz sentido a prática da reflexividade, quando ela forma, mas também transforma e permite a tecitura de outas tantas subjetividades, com a consequente tomada de consciência pelo sujeito, alavancando processos formativos e emancipatórios potenciais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. n.23, Rio de Janeiro, Maio/Agosto. 2003. p.62-74. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 24/11/2020.

CAVACO, Carmen; DIZERBO, Anne. A relação entre o investigador e sujeito-participante na investigação biográfica em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 240-243, 2020. <http://doi.org/10.21814/rpe.21875>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/21875/16152>. Acesso em: 17 de maio de 2021.

BAKHTIN, Mikhail. A autobiografia e a biografia. In.: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzevan Todorov. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesus; FERNANDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativo en educación**: enfoque y metodología. Madri: Editorial La Muralla, S.A, 2001.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788575114698>>. Acesso em: 24/02/2020.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: ABRAHÃO, M. H; M. B.; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (Orgs). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passegi. Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In.: MACEDO, R. S. et al. **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Aprendizagem, currículo e política de vida**: obras selecionadas de Ivor F. Goodson. Tradução Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. E ampl. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso: 22/04/2020.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Índices de reflexividade (auto)biográfica em experiências narrativas de *pesquisaformação* com professores/as pesquisadores/as. In.: MORAIS, Joelson de Sousa; PRADO, Guilherme do Val Toledo.; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado. (Orgs.). **Escritas de si e Desenvolvimento Profissional docente**: Ensaios (auto)biográficos de professores/narradores. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021.

MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; LIMA, Maria Divina Ferreira. As escritas de si e os efeitos mobilizadores da formação docente em narrativas (auto)biográficas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p.232-247jan/dez 2020. DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h480. Disponível em: <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3722/3123>>. Acesso em: 18 maio 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v.41, n.1, p.67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: < <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>>. Acesso: 18 maio 2021.

PINTO, Renato Donisete, **Fanzine na educação**: algumas experiências em sala de aula. 2.ed. Paraíba: Marca da Fantasia, 2020.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ESPECIFICIDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Anésia Maria Martins Furtado⁴⁰

Kênia Kristina Furtado⁴¹

INTRODUÇÃO

O cotidiano das professoras e dos professores, dentro e fora dos espaços da Educação Infantil, exigem atenção e reflexão por parte de todos os envolvidos no processo da constituição docente. Esse movimento, envolve muitos momentos: a entrada na instituição educativa, o encontro com outras/os professoras/es, a troca de experiência, os percursos realizados individual ou coletivamente, a ampliação dos repertórios, as culturas produzidas com as/os demais professoras/es, os processos criativos do desenvolvimento das práticas pedagógicas, as dimensões humanas particulares e genéricas partilhadas e reconstruídas, os materiais, espaços e tempos disponíveis, entre outros, para viver e desenvolver a profissionalidade docente, assim como a prática cotidiana.

Portanto, professoras e professores da Educação Infantil necessitam conhecer os contextos e singularidades de cada criança e se apropriar de estratégias pedagógicas ao mesmo tempo em que constroem e reconstróem práticas, teorias e currículos, junto com as crianças – sujeitos que dão especificidade a esse processo.

No intuito de ampliar os aportes teóricos para nortear esse capítulo, algumas questões serviram de reflexão para a construção argumentativa e teórica, são elas: Qual a especificidade para a docência na Educação Infantil? Quais as principais concepções que orientam o trabalho docente na área? A quem interessa a desarticulação das professoras e dos professores no cotidiano dos espaços institucionais e consequentemente fora dele?

⁴⁰ Mestra em Educação (UFSC). Professora (SED – Florianópolis/SC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/7770456270826214>

⁴¹ Mestra em Educação (UDESC). Professora (SED – Florianópolis/SC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5945477824746619>

Para responder minimamente a tais questionamentos, primeiramente, trazemos alguns conceitos que orientam o trabalho docente na Educação Infantil entendendo-os como subsídios para responder as questões sobre as especificidades do trabalho com crianças pequenas. Em seguida, sublinhamos a importância das professoras e dos professores também como agentes formadores de seus pares, pois é no território do seu trabalho e no diálogo construído com seus pares que se aprende e se consolida a profissão docente na Educação Infantil.

É possível que nem todas as respostas emergirão nos contextos aqui abordados. Porém, elas servirão de alerta, caminho e provocação para pensar o tempo, os espaços e possibilidades do compartilhamento da docência no cotidiano da primeira etapa da Educação Básica.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES DA ÁREA⁴²

Nas ações cotidianas realizadas por professoras e professores com as crianças, se constrói e se defende concepções de educação, criança, infância, entre outras, por meio de discursos explícitos ou não. Daí a importância do argumento com embasamento teórico sobre a sua própria prática a fim de desenvolver meios de tornar público, numa perspectiva de valorização e conhecimento, o trabalho docente.

Existe a necessidade de comunicar o que é feito dentro das instituições de Educação Infantil para fora dos muros institucionais, desconstruindo imagens tradicionais que a sociedade tem das instituições de Educação Infantil para dar significado ao cuidado como ação educativa. Nessa perspectiva, “não apenas as crianças são sujeitos do processo de aprendizagem, mas também seus professores se incluem no fascinante processo de ser um eterno aprendiz, um construtor de sua profissionalidade” (OLIVEIRA, 2010, p. 14), o que viabiliza caminhos possíveis para ampliar as experiências dos atores envolvidos, proporcionando e oportunizando olhares sobre o contexto de maneira teórica e prática com perspectivas de novas significações dos espaços, tempos e vivências do cotidiano de maneira concreta.

Portanto, a docência na Educação Infantil não é precisa, pois trata-se de uma atividade com margem de imprevisibilidade que necessita ser (re)inventada

⁴² Esta temática foi tratada na dissertação de mestrado intitulada “Currículos (re)construídos no movimento da docência na Educação Infantil: entre a autonomia e a regulação”, defendida em 2020, sob autoria de Kênia Kristina Furtado.

constantemente a partir das relações humanas em contexto educativo. Por esse motivo podemos dizer que a prática pedagógica é uma forma artesanal de exercer a docência marcada pela dialogicidade, pois a docência passa por constantes tensionamentos que possibilitam a reinvenção de estratégias e criação de táticas na ação cotidiana. E esses tensionamentos cotidianos e/ou burocráticos, podem (ou não) estar expressos em documentos prescritivos ao trabalho docente.

Dessa forma, a história da Educação Infantil e de formação de professoras e professores para atuarem na área, justifica a necessidade de continuar a construir e firmar um espaço valorativo da ação e do trabalho docente na Educação Infantil, no estabelecimento de uma autonomia profissional para a área que garanta o desenvolvimento da profissionalidade docente permeada de amorosidade nas relações humanas.

É por meio de textos curriculares como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) que se expressam importantes conceitos norteadores para a docência com as crianças de zero a seis anos⁴³. Tais conceitos conduzem para a construção de uma identidade curricular, e consequentemente, uma identidade docente nesta etapa da Educação Básica, movimentando aspectos relacionados as especificidades da docência na Educação Infantil.

De acordo com as DCNEI/2009, alguns indícios sobre as especificidades da área da Educação Infantil podem ser observados, tanto por meio do breve histórico de normativos nacionais trazidos no documento, quanto por meio das concepções e intenções definidas. O parecer atribui a função de educar e cuidar, define a idade do sujeito que frequenta a Educação Infantil, bem como a formação mínima necessária para atuar nessa etapa da Educação Básica:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade** por meio de **profissionais com a formação específica legalmente determinada**, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções

⁴³ Apesar de os documentos oficiais referirem-se à Educação Infantil especificando a idade das crianças de 0 a 5 anos, nesse estudo, optamos por utilizar o recorte de 0 a 6 anos, visto que ainda há crianças com seis anos que frequentam a Educação Infantil, já que a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 05/2009, indica que a matrícula no Ensino Fundamental das crianças deve ser efetuada para aquelas que completam 6 anos até 31 de março do ano da matrícula.

de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p. 4 – grifos nossos)

Por meio dos três aspectos ressaltados no excerto anterior, podemos ensaiar um primeiro desenho sobre o que é específico na Educação Infantil: o sujeito-criança. Afinal, tudo vai girar em torno de quem é essa criança de pouca idade, visto que sua centralidade está no sujeito (criança de zero a cinco anos de idade), na formação profissional direcionada a quem trabalha com essa criança (formação para a docência da área), e intencionalidade pedagógica tendo como concepção central o binômio “cuidar e educar”.

Ainda nas DCNEI/2009, encontramos eixos a serem planejados que facilitam o processo de constituição do conhecimento e do desenvolvimento das crianças. São eles: Brincadeiras e Interações. É por meio desses eixos centrais, respaldados nas diversas linguagens que compõem as culturas da infância que as crianças se desenvolvem e, conseqüentemente, é por meio deles que a docência precisa caminhar na Educação Infantil.

A partir dos eixos brincadeira e interação, a docência se faz intencional na medida em que corrobora no desenvolvimento de todas as dimensões humanas da criança, sejam elas cognitivas, afetivas, motoras, sociais ou outras. Essa ação, de acordo com a DCNEI/2009 deve estar permeada por princípios éticos, políticos e estéticos. Respeitando esses princípios, a docência na Educação Infantil deixa de ser uma prática aleatória e passa a ter objetivos, exercitando a reflexão crítica sobre sua própria ação docente.

Refletindo criticamente sobre esses eixos e princípios, a especificidade da docência na Educação Infantil envolve olhar, ouvir, perceber as respostas e também, as perguntas que as crianças nos fazem. Portanto, torna-se fundamental para trabalhar com crianças na Educação Infantil o desenvolvimento de uma sensibilidade na professora ou professor. Intencionando reafirmar essas especificidades, trazemos as palavras de Barbosa (2009, p. 37-38) de que

Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento

de vínculos com bebês e crianças pequenas. A formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho.

Dessa forma, a Educação Infantil requer professoras e professores mais sensíveis, atentos e dispostos a aprender e ampliar seus repertórios culturais, assim como os das crianças. Isso implica, por exemplo, em não didatizar os momentos de higiene e alimentação das crianças, mas “pensar o cuidado com o corpo como um conteúdo educacional” (BARBOSA, 2009, p. 82), em um contexto relacional e cultural.

Portanto, é preciso marcar/ressaltar que a dificuldade de desenhar, de explicar, de precisar qual é a especificidade do trabalho docente na Educação Infantil, que tanto se defende, cotidianamente e academicamente, está relacionada com quem é o sujeito da Educação Infantil – que é uma criança pequena; que pode ser um bebê; que é um ser humano que está num processo de desenvolvimento e aprendizagem sobre o mundo que o cerca; que é uma criança que tem um contexto particular com experiências individuais que estão constituindo o seu ser; enfim, que é um sujeito que precisa de uma educação/cuidado que é diferenciado do sujeito que está nas outras etapas da Educação Básica.

Orientada por esse marco de que a especificidade da Educação Infantil tem a ver com quem é o sujeito desta etapa, importa destacar que quando falamos em ser professora e/ou professor de crianças de 0 a 6 anos, torna-se necessário ir além dos conhecimentos sobre as relações que a criança estabelece, e sobre a etapa em que ela se encontra, precisamos também do conhecimento de quem é esta criança, de onde vem, com quem convive, quais são as suas preferências, seus desejos, seus medos e especialmente suas necessidades. Conhecer, não somente o que posso ver, mas o que está no íntimo da criança, o que é subjetivo e único dela.

E só conseguimos isso por meio das interações e em diálogo com a criança, as famílias e nossos pares de profissão. Diálogo horizontal, mesmo se tratando de crianças e adultos, mesmo quando a criança não se expressa pela linguagem oral, pois ela tem outras formas de linguagem e precisamos de um olhar sensível e sutil para elas. Diálogo revestido de respeito ao outro, de aprendizado e ensinamento por ambas as partes.

Nesse contexto, Martins Filho (2006, p. 24) ainda destaca que assim como não se deve negar a condição das crianças de serem crianças e viverem sua infância plenamente, também não se pretende negar

a condição dos adultos como responsáveis pela tarefa de conduzir o processo educativo, organizar as ações pedagógicas que, compreende-se, devem apontar para a ampliação da experiência e dos conhecimentos das crianças em todas as dimensões: cognitiva, lúdica, afetiva, expressiva e corporal, pois o desenvolvimento integral é um direito social de todas, bem como incentivá-las ao convívio coletivo, à tolerância e ao respeito ao outro, além de valorizar o diálogo com todas, seus argumentos e propostas.

Sendo o adulto responsável por guiar e mediar os possíveis caminhos por meio da docência, reafirmamos que a docência possui uma especificidade que está relacionada a quem é o sujeito da Educação Infantil, e esta especificidade, além de ser orientada por inúmeros documentos, também se constitui na cotidianidade do fazer docente, que será aprofundado a seguir sob a ótica da coletividade enquanto uma dimensão da constituição profissional e humana das professoras e dos professores.

COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O COLETIVO NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE⁴⁴

Independentemente do tempo histórico, sempre existiu cotidiano dentro e fora das instituições educativas, portanto todas as professoras e professores estarão sempre dentro de uma cotidianidade nos espaços da Educação Infantil. Quando a professora chega pela primeira vez em uma determinada instituição, esta, já encontra nesses espaços certa materialidade, ou seja, encontra-se nesses ambientes educativos certa objetividade e também subjetividades, com as quais será necessário lidar para que se possa dar conta da docência.

Neste sentido, podemos afirmar que a professora e o professor ao chegar no espaço educativo, encontra uma cotidianidade constituída, que precisa ser apropriada no plano do imediato, e, com isso, também se apropria de todas as incorporações coletivas constitutivas daquele cenário conforme nos alerta

⁴⁴ Esta temática foi tratada na dissertação de mestrado intitulada “A organização da Hora-Atividade: desafios, contradições e possibilidades da profissão docente na Educação Infantil”, defendida em 2020, sob autoria de Anésia Maria Martins Furtado.

Heller (2014, p. 34): “O que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas ‘em-si”.

A apropriação do cotidiano nos impulsiona ao pragmatismo que remete ao aprendizado/reprodução daquilo que compõe a cotidianidade, ou seja, as regras, os acordos, as relações com outros sujeitos e suas estratégias que permitam burlar as regras e os combinados. Portanto, é fazer automaticamente aquilo que aprendeu naquele coletivo, de maneira prática, habitual e espontânea, alimentando o próprio cotidiano.

É dentro desse dia a dia que as professoras e os professores movimentam dimensões que extrapolam o próprio cotidiano para produzir/reproduzir a história dessa categoria. São cotidianos constituídos por profissionais da educação, entre eles, os docentes que representam o coletivo que ali se encontra. Cotidiano em que, aparentemente, o tempo se apresenta de maneira aligeirada, e que necessita de respostas rápidas para dar conta de sua própria estrutura.

É, portanto, dentro dessa cotidianidade que está a professora e o professor da Educação Infantil. Heller (2014, p. 31), corrobora com essa condição quando afirma que: “A vida cotidiana é a vida do homem inteiro”. Este/a profissional adentra nesses espaços a partir de sua inteireza, ou seja, com todas as dimensões de sua individualidade/personalidade que o constitui. Portanto, é a partir da condição docente (humana/profissional) que as professoras e os professores irão mobilizar no cotidiano educacional todas as suas capacidades (ideológicas, intelectuais, sentimentais etc.) para melhor responder aos problemas que surgirão no contexto educacional.

O contexto da Educação Infantil nas instituições educativas em que o cotidiano é produzido, apresenta-se com limites e possibilidades docentes para o trabalho a ser desenvolvido. As diversas atividades, responsabilidades atribuídas as professoras e aos professores dentro e fora das instituições, ritualiza o processo educacional. Tal processo se constitui nos limites das condições do trabalho precarizado (brinquedos, mobiliário, espaços, materiais pedagógicos, formações, etc.) e pela própria constituição de modelo institucional (número de crianças atendidas por profissional e agrupadas por idade).

O tempo organizado nas instituições de Educação Infantil e vivido dentro dessa cotidianidade, ordena a maneira como se estabelece as relações de trabalho,

assim como organiza a vida coletiva de crianças e adultos nesses espaços. Sendo esse contexto, muitas vezes, impregnado-marcado pelo projeto de sociedade baseado na lógica do capital que visa normatizar-padronizar a docência e as crianças, a professora e o professor têm seu tempo estreitado para refletir/organizar/criar, pois “A ação reflexiva sobre as minúcias do cotidiano nos permite pensar o papel da docência na vida das crianças nos contextos coletivos de educação e o papel da docência em seus fazeres cotidianos”. (MARTINS FILHO, 2018, p. 113).

Portanto, a maneira como está configurado o tempo no cotidiano é anunciadora/denunciadora das condições objetivas que se produz, pois, “O tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos” (HELLER, 2014, p. 13). A professora e o professor, dentro desse cenário aligeirado, precisam de respostas rápidas para resolver problemas imediatos, a fim de dar conta de todos os outros problemas que o cercam. Com isso, condiciona sua docência.

As resoluções dos problemas cotidianos de maneira imediata, muitas vezes não se relacionam ao conjunto de complexos sociais, aos quais estão atrelados pois, “o cotidiano não problematizado acaba aniquilando algumas das possibilidades de viver a vida com autenticidade, reduzindo a possibilidade de autoria própria às professoras sobre suas práticas”. (MARTINS FILHO, 2018, p. 113). Portanto, preencher documentos burocráticos; não ter tempo para reunir os professores coletivamente; diminuir o tempo das reuniões pedagógicas; culpabilizar as professoras e os professores por não alcançar resultados referentes a comportamentos esperados que a criança apresente em cada período do seu desenvolvimento; são alguns dos exemplos de uma docência produzida e padronizada para atender aos interesses que convergem com a lógica privacionista que o Brasil vem desenhando.

É preciso compreender que nesse contexto do cotidiano pragmático, em que a professora incorpora cada vez mais atividades ao seu trabalho, é necessário superar a dificuldade de conexão com o coletivo da instituição e da compartimentalização das tarefas desenvolvidas. Muitas vezes nesse espaço a professora e o professor da Educação Infantil, encontram-se sem tempo para as relações, para o outro e para si mesmo. A docência transforma-se em atos isolados ou ligados por momentos que representam a coletividade, pois, na cotidianidade desses espaços, não há tempo para a reflexão pessoal e coletiva daquilo que se realiza ou que se deseja construir.

O cotidiano da professora e do professor da Educação Infantil exige dos envolvidos nas instituições, uma certa mobilização da potência “humano-genérico”⁴⁵ por meio do acesso ao conhecimento, da arte, da criatividade pedagógica e de todas as capacidades desenvolvidas pela humanidade, para elevar sua própria condição profissional ao máximo de suas potencialidades, assim como o próprio trabalho docente. Neste sentido, “Organizar o cotidiano na educação infantil a partir da ética da responsabilidade é assumir a cooperação como ação não apenas entre as crianças, mas também entre os adultos.” (BARBOSA, 2009, p. 108). Com isso, a docência supera a vida cotidiana e a ela retorna transformada, pois segundo Freire (1996, p. 75), “A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos lutar”.

Criar novas condições para se fazer docente no cotidiano da Educação Infantil, perpassa pelo reconhecimento e pelo acesso ao humano genérico daquilo que historicamente foi e está sendo produzido do contexto macro/micro dentro e fora das instituições. É preciso perceber a realidade enquanto um quebra-cabeça pelo qual se encaixam possíveis contradições. Um quebra-cabeça que articula os problemas cotidianos frente às diferentes formas da materialidade contemporânea e sua lógica de desenvolvimento, compreendendo as mediações constitutivas da vida social.

A maneira como as professoras e os professores se move no contexto concreto do cotidiano das instituições de Educação Infantil exige vigilância contra as práticas de desumanização, para que se atue com curiosidade epistemológica⁴⁶. Essa curiosidade que supera o senso comum, faz com que as professoras e os professores exercitem a construção de um coletivo potente e experimentem o compartilhamento das ações, ideias e metas com características próprias de um grupo que se autoriza ao diálogo e que, também, vai fortalecendo sua condição e posição profissional perante a comunidade educativa e a sociedade.

⁴⁵ Heller (2014, p. 36) define o homem-genérico a partir da ideia de que: “Enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem, sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós”.

⁴⁶ Segundo Freire, (1996, p. 31) “A curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica”.

Assim, quando as professoras e os professores têm a possibilidade de tomar consciência coletiva de que o processo de constituição/profissionalização docente se dá para além da socialização, portanto - como processo de humanização - poderão se aproximar da compreensão de que a cultura e as relações com os seus pares constituem a fonte de desenvolvimento da própria consciência, ampliando suas condições básicas por meio das experiências criadas e acumuladas pela categoria.

Neste sentido, entendemos que é preciso problematizar o vigente na potência do coletivo. Isso requer, partir da situação atual, concreta em que as professoras e os professores se encontram nas unidades educativas. Superar culturas individualistas, fragmentadas e individualizadas que seguem percursos solitários e que somente poderão encontrar respostas em um coletivo vivo e atuante, implica em “colocar-se em atitude de respeito à condição humana de buscar sentido para viver junto” (BARBOSA, 2009, p. 109). Criar possibilidades para o desenvolvimento da constituição humana e profissional do professor da Educação Infantil por meio do trabalho coletivo e compartilhado entre os docentes é um forte indicativo para se criar uma nova realidade nas instituições de Educação Infantil.

A docência construída para os espaços da Educação Infantil, exige professoras e professores com conhecimento científicos, pedagógicos, sensíveis e acima de tudo criativos para desenvolver a autonomia e a autoria em seu trabalho. Professoras e professores que construam, individual e coletivamente, bons argumentos científicos sobre aquilo que ensina, defende e acredita. Tudo isso, só terá força quando for originado dentro de um contexto de compartilhamento.

Neste sentido, reafirmamos a especificidade da docência na Educação Infantil como um forte instrumento para possibilitar um movimento de compartilhamento nos cotidianos da Educação Infantil. Somente o coletivo em seus entrelaçamentos e nas diferenças que o constitui, pode efetivar os caminhos viáveis para uma docência realmente compartilhada. Para Calderano, Pires e Pretti (2017, p. 20635) a “docência compartilhada implica na aceitação do outro, não no sentido de total semelhança de ideias e pressuposições, mas na sensibilidade do acolhimento com tudo que ele traz, entendendo que o aprendizado não se restringe e nem se dá em redes fechadas”.

A professora e o professor, ao mobilizar coletivamente sua docência, funde o seu trabalho em uma perspectiva capaz de transcender a realidade como ela se apresenta para intervir e construir processos ativos e participativos

de todos os envolvidos. Nesta configuração do compartilhamento da docência, encontraremos dentro e fora das instituições de Educação Infantil, professoras e professores que veem no processo educacional a potência do seu trabalho e da sua responsabilidade pedagógica. Essa responsabilidade perpassa por espaços coletivos e ações pedagógicas destinadas para as crianças e com as crianças, para a qual se concretiza à docência aqui defendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atribuições da professora e do professor da Educação Infantil diferem-se da função das professoras e dos professores das demais etapas da Educação Básica e necessariamente busca “a apreensão das determinações e concepções presentes nas práticas sociais, a partir de aportes teóricos que auxiliem o conhecimento da realidade”. (RAUPP, 2012, p. 153). Portanto, apropriar-se dos conhecimentos necessários para se posicionar e compreender a complexidade na qual a professora e o professor estão imersos é uma necessidade que precisa fazer parte dos processos da constituição e ampliação de repertórios culturais da professora e do professor, para dar visibilidade e reafirmar a função docente na Educação Infantil.

A docência na Educação Infantil requer um traçado autoral diante das especificidades da área, pelo qual o desenho curricular é posto em ação, e mais do que isso, ele é desconstruído e reconstruído a partir das condições objetivas e contextuais vividas em determinado tempo e espaço com base nas relações humanas estabelecidas.

Compreendemos que em meio ao contexto político que estamos vivendo, corremos o risco de perder batalhas até então conquistadas. Batalhas estas que foram difíceis e, muitas vezes, exitosas, que seguem também em direção a essa busca pela constituição docente específica para o contexto da Educação Infantil. Assim, seguimos com a coragem a que Freire se refere – aquela que um dia já foi medo, mas que atualmente, transmutou-se em coragem. Seguimos em busca de definir e redefinir o nosso papel diante dessas especificidades. Consideramos isso uma forma de demonstrar a nossa amorosidade também. Visto desse modo, a docência na Educação Infantil tem passado (e ainda vem passando) por uma busca permanente e histórica de sua valorização, identidade e autonomia profissional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. In: Projeto de Cooperação Técnica (MEC; UFRGS) para a construção de orientações curriculares para a educação infantil, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Parecer CNE/CEB nº 20/09** – Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf.

CALDERANO, Maria de Assunção; PIRES, Barbara; PRETTI, Fabíola Carla. Docência Compartilhada: Relato de algumas experiências. In: CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO, 13., 2017, [s.l.]. **Anais** [s.l.]: Educere, 2017.

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

FURTADO, Anésia Maria Martins. **A organização da Hora-Atividade: desafios, contradições e possibilidades da profissão docente na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/219505/PEED1522-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>.

FURTADO, Kênia Kristina. **Currículos (re)construídos no movimento da docência na Educação Infantil**: entre a autonomia e a regulação. Dissertação de mestrado. 2020. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000082/00008275.pdf>.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 10. ed. São Paulo: Paz e terra, 2014.

KRAMER, Sonia. Direito da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos**: marcas de uma relação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

MARTINS FILHO, Altino José. Minúcias da vida cotidiana na prática docente. In: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Lenir Vieira. **Lugar da criança na escola e na família**: a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

RAUPP, Marilene Dandolini. Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PISTAS TECIDAS A PARTIR DE NARRATIVAS INFANTIS EM TORNO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Roseli Nazario⁴⁷

Regiani Francez Novak⁴⁸

Novo Tempo
(Ivan Lins – 1980)

No novo tempo
Apesar dos castigos
Estamos crescidos
Estamos atentos

Estamos mais vivos
Pra nos socorrer
Pra nos socorrer
Pra nos socorrer

No novo tempo
Apesar dos perigos
Da força mais bruta
Da noite que assusta
Estamos na luta
Pra sobreviver...

O texto em questão reúne esforços para tratar da formação docente para atuação na educação infantil *nesse novo tempo de luta*. Para tanto, toma como pista as narrativas de crianças de 4 a 6 anos que frequentam uma instituição pública municipal de educação infantil no estado de Santa Catarina, narrativas essas que compuseram uma pesquisa de mestrado que contornou a institucionalização da infância.

Dividido em três partes, na primeira coloca em cena uma discussão relacionada à institucionalização da infância, entrecruzando as narrativas das crianças aos aportes teóricos construídos à luz de Walter Benjamin (1994) e Erwin Goffman (1974), na relação com a sociologia da infância, anunciando possibilidades para uma *nova* institucionalização (NUNES; CORSINO, 2012).

⁴⁷ Doutora em Educação (UFSC). Professora (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/8746881958805524>

⁴⁸ Mestranda em Educação (IFC). Professora (SEMED – Blumenau/SC).

CV: <http://lattes.cnpq.br/6357279031306499>

A segunda parte do texto dá destaque aos desafios lançados para um processo de formação docente que se paute em um projeto educativo emancipador para professores e professoras da educação infantil e, por conseguinte, às crianças que cotidianamente frequentam as instituições educativas. Transita entre aspectos voltados às políticas públicas de formação docente, apontando riscos iminentes por conta das políticas em curso nos últimos anos, chamando atenção às políticas públicas orientadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que guiam para “caminhos para a destruição da educação e da pedagogia” (FREITAS, 2021) e acendem um importante alerta entre aqueles e aquelas que se *(pre)ocupam* com a educação brasileira.

O fio que conduz essa discussão trama-se na parte final, a partir da relação entre as duas partes anteriores, entendendo que a oferta de educação infantil pública, gratuita, laica, democrática, não capacitista, não sexista, antirracista e de qualidade socialmente referenciada para todas as crianças pequenas depende de políticas públicas que incidam positivamente sobre os direitos fundamentais das crianças — seres humanos concretos e reais que pertencem a diferentes contextos sociais e culturais constitutivos de suas infâncias.

Há que demarcar que o recorte feito, colocando em destaque as discussões em torno da especificidade da formação docente, justifica-se pelo limite posto à escrita de um artigo, o que não implica desconsiderar aspectos relacionados à carreira, condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, ao financiamento para a educação, ao currículo, à estrutura organizacional dos contextos educativos, entre outros aspectos que incidem diretamente sobre a qualidade da/na educação infantil e requerem nossa *força bruta*.

INSTITUICIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: SITUANDO O DEBATE

...Pra que nossa esperança
Seja mais que vingança
Seja sempre um caminho
Que se deixa de herança
No novo tempo
Apesar dos castigos
De toda fadiga
De toda injustiça
Estamos na briga
Pra nos socorrer...

O modo como as crianças pequenas vivenciam e dizem do processo de institucionalização por elas percorrido na educação infantil pode contribuir, indicando pistas para pensarmos a respeito de *outros caminhos* para a formação das professoras e dos professores da educação infantil. Neste estudo, partimos das contribuições das narrativas de crianças matriculadas na educação infantil, as quais nos dizem, aos seus modos, das múltiplas possibilidades que experienciam, criam, transcendem às relações, estruturas e ajustamentos institucionalizados. O aporte teórico-metodológico e conceitual de uma pesquisa a nível de mestrado, no campo da educação entrelaça estudos da sociologia da infância, da sociologia e da filosofia, como fios postos em urdidura, para o desenvolvimento de interlocuções etnográficas com crianças de 4 a 6 anos. Ao tensionarmos alguns fios, o presente estudo demarca uma escolha: pensar os desafios da formação docente na/da educação infantil a partir das narrativas das crianças, narradores do seu tempo e da experiência da infância.

Os estudos da sociologia da infância nos dão a entender a infância como categoria social e as crianças como sujeitos desta categoria, atores sociais, “[...] portador[es] da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo” (SARMENTO, 2003, p. 2). As crianças ocupam um *entre-lugar* – designado pelos adultos e reinventado por elas, ou seja, um lugar socialmente construído, no entanto renovado por suas próprias ações coletivas. Com a modernidade, colocou-se um lugar específico às crianças – as instituições públicas, favorecendo a formação de um conjunto de saberes, prescrições e procedimentos disciplinares convencionados à padrões da normalidade. Tais efeitos impulsionaram a expansão e a universalização da instituição escolar, reposicionando práticas de controle, saberes e instrumentos reguladores da infância, os quais acentuam as desigualdades da infância contemporânea (SARMENTO, 2003).

Com estas considerações, resgata-se a importância decisiva de conhecer as crianças, condição imprescindível para a elaboração de “políticas integradas para a infância”, que possam ser “capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania activa” (SARMENTO, 2003, p. 1). Tal aproximação implica no (re)conhecimento das suas narrativas, contribuições únicas para compreendermos melhor este lugar que ocupam, e assim (re)pensar, junto a estes sujeitos, possibilidades *outras* para experienciarem de maneira respeitosa e acolhedora os tempos-espacos institucionais e, conseqüentemente, o processo formativo de professoras e professores da educação infantil.

Ao considerar as crianças narradoras das suas experiências, buscamos o conceito de narrativa na perspectiva filosófica de Walter Benjamin (1994), o que remete à concepção da sociologia da infância, na qual a criança é sujeito social, potente a dizer de diferentes maneiras das suas experiências e contribuir com a renovação dos saberes, visando uma melhor compreensão da infância. Ao que temos, pela contribuição benjaminiana, a arte da narrativa é passada de geração em geração, e tem como fonte de inspiração as experiências vividas ou aquelas intercambiadas na coletividade: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Ao trazer estas contribuições, entendemos que tomar as narrativas das crianças implica valorar sua condição de narradoras e, logo, conselheiras, dado que para Benjamin um narrador sabe dar conselhos. Se para Benjamin, o conselho é tecido pela sabedoria, isso implica tomarmos as crianças como sábias, o que as retira do discurso da negação - daquela que ainda não é, das marcas de faltosos, de “uma ausência julgada inadmissível, a partir da qual uma linguagem, um direito e uma política dominantes consagram uma exclusão” (KOHAN, 2008, p. 41).

Nesta perspectiva, a dizer dos espaços de educação infantil, chegamos às proposições de Erving Goffman (1974) e às características das “instituições totais”, bem como às relações travadas por/entre seus atores sociais, os “ajustamentos primários” e os “ajustamentos secundários”. Goffman (1974) estudou instituições de reclusão — asilos, manicômios, prisões e internatos —, oferecendo uma perspectiva sociológica sobre estes espaços e seus participantes. Resguardadas as especificidades, as dinâmicas observadas respaldam análises de instituições ou das relações sociais entre os participantes de estabelecimentos com tendência ao “fechamento”. Demarca-se, aqui, que o “fechamento” ou “caráter total” não se dá apenas nas regras e proibições de saída materializadas em portas, paredes, portões, arames, mas em barreiras que se estendem à relação social com o mundo externo, impactada por interações sociais e das relações de poder entre os sujeitos.

Este autor aponta sobre um aspecto central das instituições totais, as rupturas de barreiras que separam esferas da vida: o dormir, o trabalhar e o brincar, considerando que as pessoas isoladas da sociedade mais ampla, realizam tais atividades de maneira isolada e junto a um grande grupo de sujeitos.

Assim como as instituições totais descritas e estudadas por Goffman, dizemos de um espaço-tempo escolar, materializado no fechamento físico, nos quais os muros, os portões e as cercas impõem proibições, mas também de relações sociais estabelecidas, de modo a atender os interesses institucionais. Trouxemos o excerto de registro de um momento da escola, no qual o grande grupo de crianças realiza a mesma atividade, diariamente a um só tempo.

[...] Em meio ao movimentado contexto [da hora do recreio], aprecio uma cena peculiar das crianças na árvore. Percebo entre elas uma conversa, e mesmo num esforço de escuta, não é possível compreender o que dizem. De repente, um zunido agudo e estridente irrompe no ar, parecendo o sino da fábrica de velas onde meu pai trabalhou em tempos passados. As vozes e os movimentos agora dirigem-se ao espaço coberto que dá passagem às salas e crianças vão se colocando umas atrás das outras. Os primeiros ocupam um filete da sombra do toldo e os demais, pequenos e grandes, posicionam-se ali mesmo, ao sol, sempre atrás do último que vai chegando. Em poucos segundos, uma porta se abre e de lá saem alguns adultos, dirigindo-se à parte da sombra. Do lugar onde estou se ouve uma voz masculina, grave: “Silêncio!” Pode-se sentir o esfriamento do burburinho e acomodam-se os movimentos. Ainda estou próximo das árvores. As crianças na árvore permanecem por ali, *abraçadas* por ela. Uma das meninas espia entre o vão que se forma entre os troncos: “Óoo... Tem uma janela!”. Até que vemos o sinal da professora abanando as mãos no ar. As meninas vão. O menino aproxima-se e percebo que nos conhecemos. Sem que eu pergunte, ele - Francisco - vai me contando: “Ela é do meu templo, ela vai no outro pré”. Assim que levanto, Francisco vem até onde estou e vamos juntos até as crianças. Depois do pedido de silêncio, aqueles enfileiramentos seguem as professoras pelo pátio coberto. Fico ao lado de Francisco e quando a professora vira de costas e começa a caminhar, seguimos. (Anotações da pesquisadora, fevereiro de 2020).

Neste fragmento do espaço-tempo escolar, assim como nas fábricas, é possível ouvir os sinais sonoros para a demarcação dos tempos para entrada, saída, refeições ou troca de turnos. Os limites de tempo estabelecidos pelo toque dos sinais sonoros e a formação de filas constituem-se em fronteiras de interação social e caracterizam

hierarquia entre professores e crianças. A prática de uma ordem instituída em espaços escolares da qual pouco se discute ou questiona. Sobre isso, Sarmiento (2011, p. 589) ressalta que embora o processo histórico da criação das instituições escolares tenha raízes nas escolas religiosas medievais, o modelo fabril e a “administração científica” empresarias inspira e projeta seu modelo organizacional sobre a escola, na qual a “mútua contaminação morfológica - é especialmente importante para entender o aprendente como aprendiz, da aprendizagem como trabalho e da condição do aluno como um ofício”. O sinal sonoro demarca a semelhança ao modelo fabril, aproximando as crianças do “ofício do aluno” (SARMENTO, 2011).

Do recorte descrito, as conversas entre as *janelas dos troncos da árvore*, das quais Francisco e as duas meninas vão se despedindo quando o sinal sonoro irrompe no pátio, demarca-se um tempo-término daquelas interações e o anúncio de um posicionamento em fila para retornar à sala. Um sinal, uma interrupção, uma voz de comando, o controle, o espaço-tempo delimitado, onde todos os participantes fazem as mesmas coisas, ao mesmo tempo, ou seja, “o controle de muitas necessidades humanas pela organização burocrática de grupos completos de pessoas”, o que tende a ser “fato básico das instituições totais” (GOFFMAN, 1974, p. 18).

De acordo com esse autor, na vida íntima de uma instituição total os participantes empregam uma condição de contribuição, cooperação às exigências institucionais, a que chamou de *ajustamentos primários*, pelos quais o participante “dá e recebe, com espírito adequado, o que foi sistematicamente planejado, independente do fato de isto exigir muito ou pouco de si mesmo” (GOFFMAN, 1974, p. 160). A partir desta conceitualização, explica os *ajustamentos secundários*, empregado como uma estratégia de utilizar “meios ilícitos”, ou “não-autorizados”, para “escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser” (GOFFMAN, 1974, p. 160). Nos ajustamentos secundários à ordem institucional escolar, são empregadas estratégias que escapam às regras instituídas e formalizadas pela escola. Francisco e as meninas ouvem o sinal sonoro que anuncia aos alunos a formação de um enfileiramento de crianças para o retorno à sala. No entanto, enquanto as demais crianças vão às filas, os três observam, conversam e estendem um tantinho o tempo para ficarem por ali brincando, entre amigos. É o chamado de uma professora, ao abanar as mãos em sinal de “venham à fila!” que as crianças deixam a brincadeira e juntam-se aos demais.

A dizer desta institucionalização da infância, com base em Sarmento (2003, 2011), é possível abordar uma teorização da mudança da condição social da infância, considerando as transformações sociais que incidem sobre a escola, na qual o “ofício de criança” dá lugar ao “ofício de aluno” e potencializa individualismos, competências e resultados de aprendizagem (conceitos esses que retomaremos mais adiante). Ao reivindicar a garantia dos direitos das crianças e sua inserção social plena e ativa, Sarmento (2011) aponta o processo de reinstitucionalização da infância, as contradições e complexidades e as mudanças estruturais que indicam novos papéis e estatutos sociais às crianças.

O processo de institucionalização da infância é também abordado por Nunes e Corsino (2012) a partir de um percurso questionador aos modos contemporâneos implicados na relação adulto/criança. Para estas autoras, há um processo de institucionalização da infância, impactado de desigualdades, de violências e de afastamentos da vida familiar, por isso que no decorrer deste processo vão se constituindo movimentos em defesa das crianças, em diferentes contextos. Neste contexto, a escola tende a ser um meio de “emancipação”, inserida num discurso de “preparo para a vida”, dos quais apresenta fragilidades, limites. As mudanças nos modos de vida das próprias crianças, as desigualdades, as rupturas vão demarcando a necessidade e o surgimento de um outro processo de institucionalização: a “reinstitucionalização da infância” (SARMENTO, 2011) ou a “nova institucionalidade da infância” (NUNES; CORSINO, 2012).

Assim, essa *nova* institucionalização da infância implica em qualidade. Não uma qualidade descomprometida com a realidade de cada um dos espaços, mas que considere as interações sociais, os recursos materiais, as preocupações e cuidados com a preservação da vida, a participação das famílias e da comunidade. E, principalmente, que as práticas não sejam pensadas e planejadas somente por adultos, mas que as crianças sejam respeitadas, ouvidas e suas múltiplas contribuições possam alargar as experiências vivenciadas nas suas infâncias.

Esse movimento exige, sobretudo, um processo de formação docente comprometido com um projeto educacional que tome a infância como um tempo de autoria social, de pleno exercício de cidadania - outorgado legalmente a partir do ECA (Lei 8069/1990) e que contribua para que professoras/es envolvidas/os com o cuidado e a educação das crianças pequenas possam pensar uma nova institucionalização da infância.

(DES)CAMINHOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL PÓS-GOLPE DE 2016⁴⁹

*...No novo tempo
Apesar dos perigos
De todos os pecados
De todos enganos
Estamos marcados
Pra sobreviver
Pra sobreviver
Pra sobreviver
Pra que nossa esperança
Seja mais que vingança
Seja sempre um caminho
Que se deixa de herança
No novo tempo
Apesar dos castigos
Estamos em cena
Estamos na rua
Quebrando as algemas
Pra nos socorrer...*

Para tratar da formação docente é preciso, mesmo que brevemente, situar o processo destrutivo pelo qual passam os cursos de formação de professores, evidenciado, especialmente, a partir do anúncio feito pelo Ministério da Educação, em outubro de 2017, sobre a “Política Nacional de Formação de Professores”. Ou seja, dizer de uma política que responsabiliza o professor pelo sucesso ou fracasso dos alunos, tendo em vista a defesa apresentada por Maria Helena Guimarães de Castro de que “entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (BRASIL, 2017a, tela 2)⁵⁰.

⁴⁹ Para deixar registrado na história deste país e jamais cair no esquecimento, este trata-se do golpe de Estado que afastou Dilma Rousseff da Presidência da República. Objetivou o enquadramento do Brasil na agenda neoliberal derrotada nas urnas por quatro eleições presidenciais consecutivas e que abriu a porta para o desastre que estamos assistindo, desde então, como por exemplo, o novo regime fiscal (EC N° 95, de 15 de dezembro de 2016); a reforma trabalhista (lei N° 13.467, de 13 de julho de 2017); a alteração do sistema de previdência social (EC N° 103, de 12 de novembro de 2019), para citar alguns desses desastres.

⁵⁰ Documento em formato de *power point*, contendo 21 telas. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>.

As dimensões desta Política de Formação se assentam na formação inicial e continuada e apontam que a Base Nacional de Formação Docente norteará o currículo de formação de professores.

Dentre as linhas de ação, no que tange a formação inicial, a referida Política aponta o Programa Residência Pedagógica; a Universidade Aberta do Brasil; e o PROUNI. Para a formação continuada apresenta a proposta de criação de um “Comitê Gestor” constituído pelo MEC, CONSED; UNDIME e Instituições formadoras.

Em se tratando das temáticas a serem abordadas por esta Política encontram-se: “BNCC; alfabetização; educação infantil; novo ensino médio; tecnologia e inovação; educação em direitos humanos e diversidade; educação ambiental e formação de gestores” (BRASIL, 2017a, tela 17). Também chama à participação os cursos de mestrados profissionais em rede, destinados para professores da educação básica, assinalando a “ampliação para todos componentes curriculares da BNCC e criação de mestrado em educação infantil, alfabetização, currículo e gestão escolar”.

Indica ainda a oferta de “cursos de especialização em educação infantil, alfabetização, língua portuguesa e matemática para professores das redes públicas de ensino” e o estabelecimento de cooperação internacional em “instituições de excelência”, com vistas à formação continuada de professores das redes públicas de ensino (BRASIL, 2017a, tela 18). Outras duas frentes previstas nesta Políticas referem-se: a) ensino médio, por meio do incentivo para a “criação de itinerário formativo em educação, incluindo esse tempo como possível etapa inicial da formação de professores em nível superior, como forma de incentivar os estudantes de ensino médio a seguirem carreira docente” (BRASIL, 2017a, tela 20); b) formação de gestores, visando a criação de parâmetros para a atuação.

Um primeiro olhar (desavisado) pode tomar esta como uma importante política de valorização do magistério, tendo em vista que coloca em pauta muitas das antigas reivindicações das entidades representativas dos profissionais da educação. Porém, há que chamar a atenção de que se trata de uma política assentada em um conjunto de medidas que visam “instrumentalizar e padronizar o currículo de formação de professores, em uma lógica técnica instrumental de empobrecimento da formação desses profissionais” (ANFOPE, 2021). Em

outras palavras, cabe atenção para não nos tornarmos cúmplices desse desastre anunciado à qualidade social referenciada da educação brasileira.

Dentre os documentos oficiais e legais que dão forma para essa Política, localizamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica⁵¹, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), bem como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica⁵² e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), a partir das quais pretendemos trazer alguns tensionamentos.

O primeiro diz respeito ao contexto neoliberal para formulação destas Diretrizes, traduzido por um “conjunto de práticas políticas e econômicas, que vem fortalecendo uma posição ideológica de direita, conservadora e privatista, e que esvazia o Estado de direito e a soberania popular, e adensa os cortes nas políticas sociais” (ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 336). Sob o *manto* do neoliberalismo vai se tecendo uma agenda global que ganha forma localmente, tendo à frente grupos hegemônicos que por vezes se alternam (liberais, ultraliberais, neoconservadores), mas que têm em comum o interesse pela imposição de uma “agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores” (HYPÓLITO, 2019, p. 199).

Aparelhado a este movimento, o CNE (aos moldes dos juristas medievais), parece entender que “o que apraz ao rei tem força de lei” e, nesta condição, institui a BNC-Formação (inicial e continuada), na contramão da implementação (ainda em curso) da Resolução CNE/CP Nº 02/2015, intencionado a alterar profundamente a estrutura, concepção, caráter e conteúdo da formação oferecida pelos cursos de licenciaturas (FREITAS, 2021).

Se até então o trabalho pedagógico e a docência constituíam os eixos do processo formativo dos profissionais da educação, o qual se assenta em uma concepção de formação que propicia a articulação entre os fundamentos teóricos, históricos, políticos, econômicos e a prática social, a partir da implantação (talvez coubesse melhor, imposição) das Resoluções CNE/CP 2/2019 (BNC-For-

⁵¹ Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

⁵² Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.

mação) e CNE/CP 1/2020 (BNC-Formação Continuada), as competências e habilidades assumiram esse lugar como modo de instrumentalizar os professores para atuação na educação básica.

Decorrente dessa alteração de rota formativa, a qual tem relação direta com a implantação/imposição da BNCC (Resolução CNE/CP 2/2017 e CNE/CP 4/2018), que os direitos sociais e políticos, constitucionalmente reconhecidos, e que deveriam compor toda proposta curricular, incluindo as dos cursos de licenciaturas, são subtraídos e passam a ocupar esse lugar os “direitos de aprendizagem”. Por este ângulo, vê-se que a BNCC não implica somente em uma política curricular. Pelo contrário, surge “como um forte dispositivo de indução a mudanças em outros setores da política educacional, a saber: na de formação de professores, na de avaliação, na de produção de materiais e insumos tecnológicos e na do livro didático”, conforme observado por Campos, Durli e Campos (2019, p. 173).

À TÍTULO DE ARREIMATE: AS CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS INFANTIS NA ORDENAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

*...No novo tempo
Apesar dos perigos
A gente se encontra
Cantando na praça
Fazendo pirraça
Pra sobreviver, ah
Pra sobreviver.*

Os aspectos abordados até esta parte do texto nos dizem da necessidade de uma resistência propositiva à BNCC e à BNC-Formação, movimento este que faremos retomando as narrativas infantis, entendendo-as como pistas à configuração de uma outra proposta de formação docente que se distancie do modelo desenhado a partir das Resoluções CNE/CP 2/2017, CNE/CP 4/2018, CNE/CP 2/2019 e CNE/CP 1/2020, que assolam o campo das lutas históricas travadas por entidades representativas das/os pesquisadoras/es e professoras/es, como a ANPEd e a ANFOPE, para citar algumas.

Pelas narrativas de meninas e meninos de 4, 5 e 6 anos, vimos que é possível pensar que “as instituições que influenciaram a construção da infância moderna também experimentam processos de mudanças que, por sua vez, promovem uma

nova institucionalização da infância” (NUNES; CORSINO, 2012, p. 20). Essa nova institucionalidade exige a recusa do tempo da *mesmidade*, de um “tempo disjuntivo que pressupõe a lógica binária do bem e do mal, do certo e do errado”, como citado por Lima (2010, p. 32), abrindo espaço para acolher o *outro-criança*, para acolher as diferentes expressões de vida. Constitui-se, desse modo, uma instituição educativa pensada como lugar de narrativas, lugar de experiência, pois corroborando com Nunes e Corsino (2012, p. 29), “experiência e narrativa são conceitos capazes de ajudar a compreender processos institucionais e seus impasses”. Também porque consistem em conceitos que trazem indicativos às práticas pedagógicas cotidianas junto às crianças pequenas, pois provocam pensar os contextos de educação infantil como lugar de valorização das crianças e suas manifestações, de interações múltiplas (entre coetâneos e não coetâneos, entre crianças e adultos, entre os próprios adultos), de humanização e, sobretudo, de promoção de conhecimento de si e do mundo, a partir da ampliação e diversificação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, tal como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Sob esta prerrogativa, parece-nos urgente retomar as discussões iniciadas no ano de 2006, quando da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (CNE/CP 1/2006) que, dentre outros aspectos, assumiu que caberia às/aos licenciandas/os o encontro com um repertório de saberes que contemplasse a pluralidade de conhecimentos teórico-práticos “fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006 - art. 3º). Para tanto, seria central na formação deste profissional conhecer a complexidade da organização escolar, se orientar pela pesquisa e participar na gestão dos processos educativos, assim como, na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Este conjunto de fatores se amplia com a implantação da Resolução CNE/CP 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior⁵³ e para a formação continuada, ao formular que “a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação – professores e especialistas – não podendo esta formação ser dicotomizada, atomizada e fragmentada” (FREITAS,

⁵³ Se referindo não apenas aos cursos de licenciatura, mas também aos cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

2021). Ou seja, trata-se de uma defesa que vai muito além das intenções manifestadas pelo Conselho Nacional de Educação, pós-golpe de 2016, de alteração profunda da estrutura, concepção, caráter e conteúdo da formação inicial e continuada de professoras/es da educação básica e que visam atender aos interesses do empresariado da educação que aspira pela acelerada padronização (im)posta pela BNCC.

Para concluir, nesse *novo tempo de força mais bruta e que exige estarmos na luta, apesar dos perigos*, defendemos a necessidade de *cantar na praça e continuar fazendo pirraça pra sobreviver* e manter viva a letra da CF, em especial, no que concerne ao direito das universidades gozarem de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, sustentadas no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Artigo 207).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.; PEREIRA, J. E. D. Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. In: **Formação em Movimento** – Revista da ANFOPE. 2020, v2i2n4, p. 336-359.

ANFOPE. Boletim ANFOPE n.1, v.31, 04 de fevereiro de 2021.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas v. I; 7ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BRASIL. MEC. Política nacional de Formação de Professores. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em 15 de maio de 2021.

CAMPOS, R.F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. BNCC e privatização da Educação Infantil. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./mai. 2019.

FREITAS, H. C. L. **CNE indica os caminhos para a destruição da educação e da pedagogia**. In: Formação de Professores – Blog da Helena. Disponível em <https://formacaoprofessor.com/2021/02/11/cne-indica-os-caminhos-para-a-destruicao-da-educacao-e-da-pedagogia/>. Acesso em 15 de maio de 2021.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

HYPÓLITO, A. M. BNCC: Agenda Global e Formação Docente. In: **Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

KOHAN, W. O. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Orgs.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIMA, P. M. Cartografias. Tempos e Espaços da Escola: linhas e fluxos de um (outro) desejo. In: MIGUEL, D. S.; LIMA, P. M. (Orgs.). *Violências em (com)textos: olhares*. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2010, p. 27-36.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 13-30. (Coleção educação contemporânea).

SARMENTO, M. J. As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª. modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2003. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. In: **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei no 8.069**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília-DF: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília-DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília-DF: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília-DF: MEC/CNE, 2017.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP 4/2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília-DF: MEC/CNE, 2018.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília-DF: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP 1/2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília-DF: MEC/CNE, 2020.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SABERES E FAZERES DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DOS RELATOS DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Maria Lourdene Paula Costa⁵⁴

Cleia Maria Lima Azevedo⁵⁵

Franc-Lane Carvalho Sousa do Nascimento⁵⁶

PARA INÍCIO DE CONVERSA

O Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, é a primeira experiência de estágio que o acadêmico de Pedagogia vivencia no seu processo de formação, neste capítulo teremos como premissa a experiência realizada no primeiro semestre de 2017. O trabalho científico aqui produzido tem a pretensão de analisar os dados produzidos pelos alunos a partir dos registros, chamados aqui de diário de estágio, documento em que os acadêmicos registraram todos os acontecimentos. Estamos chamando de achados todas as impressões dos acadêmicos no que diz respeito a contribuição da Didática na sua prática pedagógica.

Faz-se necessário destacar que a compreensão de Didática passa primeiramente pelo desafio de entender que o trabalho na educação infantil é ensino, por esse fato Lazaretti e Melo (2018, p. 118) destaca “[...] nosso esforço caminha na direção de refletir sobre os princípios didáticos que explicitem como organizar o ensino na educação infantil [...]”. Essa compreensão não desconsidera a atividade guia (comunicação emocional direta, atividade manipulatória objetual, atividade de brincadeira de papéis) da criança nesta etapa de ensino.

⁵⁴ Mestra em Educação (UFMA) Professora Assistente II (UEMA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0599843301988368>

⁵⁵ Mestra em Ciência da Educação (IPLAC/UEMA/Cuba). Mestra em Linguística Aplicada (UNISINOS). Professora Assistente IV (UEMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/0280207783770678>

⁵⁶ Doutora em Educação (UFRN). Líder do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade - CNPq/UEMA. Professora Adjunta III do Mestrado Profissional em Educação e do Mestrado e Doutorado Profissional em Histórias (UEMA). Coordenadora Pedagógica e Formadora (SEMECT - Caxias/MA). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6956-4670>

O Estágio Curricular Supervisionado, como campo de conhecimento, tem que ser reconhecido como um espaço de reflexão a partir da realidade, propiciando a apropriação do acadêmico com a realidade da escola. Essa compreensão se contrapõe a uma ideia de que o estágio é uma parte prática dos cursos de formação. Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio se produz na interação com o campo social em que vai se desenvolver as práticas pedagógicas, constituindo uma atividade de pesquisa. Essa compreensão conversa com todas as disciplinas que formam o currículo do Curso de Pedagogia, o que reafirma Pimenta e Lima (2012) quando destaca que no curso de formação de professores as disciplinas de fundamentos e as didáticas devem contribuir para sua finalidade que é a de formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.

Por este ponto, a conversa aqui delimitada coloca a Didática como uma disciplina no curso de formação de professores que congrega conhecimentos que permitem o planejamento, organização, execução e avaliação do trabalho docente, oferecendo suporte para o ensinar conhecimento sistematizado, que a luz da abordagem histórico crítica, caracteriza a função social da escola.

Optamos por iniciar a nossa conversa contextualizando o curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias / Universidade Estadual do Maranhão por entendermos a necessidade de situar o leitor no campo aqui analisado com suas marcas e seus problemas. A seguir daremos um enfoque teórico destacando a contribuição da Didática para o Estágio Curricular Supervisionado, pressuposto fundamental para o diálogo com os achados nos relatos dos acadêmicos.

LOCUS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA – CESC/UEMA

O curso de Pedagogia foi criado pela Lei n. 2.821 (BRASIL, 1968) com o perfil de curso de curta duração com habilitação em Administração Escolar, tendo como meta solucionar o permanente déficit na área de administração escolar, sendo reorganizado em 1985 com habilitação das Matérias Pedagógicas do 2º grau. Em 2002 o curso passa por ampla reformulação,

[...] passando a habilitar professores para a docência na Educação Infantil, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, matérias pedagógicas do ensino médio e coordenação pedagógica de sistemas, projetos e unidades de ensino, atendendo assim a gestão escolar, orientação

educacional, supervisão escolar, educação de jovens e adultos e educação especial respondendo às exigências da sociedade contemporânea no desenvolvimento das competências essenciais ao exercício da docência. (PPP, CURSO DE PEDAGOGIA, 2011, p. 13).

Em 2011 houve uma nova reestruturação do curso (vigente até hoje) tendo como filosofia a concepção sócio-histórica de educação, e como princípio “[...] formar um sujeito sócio-histórico dotado de competência técnica e compromisso político para compreender e interferir no funcionamento de uma sociedade complexa, contraditória e em constantes transformações.” (PPP, CURSO DE PEDAGOGIA, 2011, p. 13) e sua missão orientada pelos princípios de respeito, na solidariedade e ética.

O processo pedagógico profissional do curso de Pedagogia está delineado pelos seguintes princípios: estruturação da educação nos alicerces da aprendizagem do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a unidade das dimensões acadêmica, profissional e da pesquisa no processo docente educativo enquanto componentes pedagógicos estruturais do curso; a unidade de educação, instrução e transformação no processo pedagógico profissional; a unidade entre curso de pedagogia, escola básica e comunidade no processo pedagógico; o caráter grupal e pessoal do processo pedagógico profissional; a indissociabilidade entre teoria e prática; a contextualização sócio-econômico-político-simbólico, a profissionalização, a fundamentação, a interdisciplinaridade e a sistematicidade.

O Projeto Pedagógico do Curso em 2018 foi reformulado atendendo ao que define a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de junho (BRASIL, 2015), que se refere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e a Resolução nº 1264/2017 CEPE/UEMA que cria e aprova as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual do Maranhão, tendo em vista um ensino de graduação de excelência. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de junho (BRASIL, 2015, p. 21), “§ 21 Os cursos de licenciatura da UEMA terão, no mínimo, 3.255 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos.”

Entendemos que para a profissão docente acontecer precisa ir além dos conteúdos ministrados nas universidades, é necessário adentrar no movimento do cotidiano das escolas, e um dos caminhos é o Estágio Supervisionado.

Para que possamos entender o Estágio Curricular Supervisionado é necessário antes compreender as implicações da didática na construção da identidade profissional do educador. Para este trabalho, discutiremos a seguir a contribuição teórica da Didática para o Estágio Supervisionado.

A DIDÁTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Didática, como norteadora teórica/científica indispensável para a concretização da tarefa pedagógica, dá suporte ao Estágio Curricular Supervisionado, tendo em vista a articulação entre teoria e prática. Libânio (2006, p. 28) destaca que “[...] a Didática se caracteriza entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre o “o quê” e o “como” do processo pedagógico escolar [...]”

Os conteúdos da Didática são sistematizados pela primeira vez por Comenius (1592-1670), quando escreveu sua *Didáctica Magna*, no século XVII, lançando base para uma pedagogia que desse ênfase a arte de ensinar. A Didática torna-se a principal área de estudo nos cursos de formação de professor, “Ela investiga os fundamentos, condições e modos de instrução e de ensino, sendo a responsável em converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino [...]” (LIBÂNEO, 2006, p. 25). Na formação do professor há duas dimensões a serem trabalhadas. A primeira diz respeito a formação teórico-científica que abrange os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, Psicologia da Educação, Política e da História da Educação. A segunda a dimensão técnico-prática que engloba a Didática, as Metodologias específicas das matérias, as práticas curriculares, dentre outras.

A Didática como disciplina não podem ser trabalhadas separadamente, mas vinculadas umas às outras. Dessa forma, estará estabelecendo relações teórico-práticas, contribuindo para que os acadêmicos estabeleçam associação entre os conhecimentos teóricos e práticos colaborando para o Estágio Curricular Supervisionado. Conforme Buriolla (2009, p. 13), “[...] O estágio é o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente”.

Nesse sentido, justifica-se a ênfase na Didática, pois ela conforme citado acima “[...] se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. [...]” (LIBÂNIO, 2006, p. 28), que ao procurar orientar os procedimentos da formação de professores abrange, principalmente, o pensar, o pesquisar e o refletir, caracterizada aqui como uma disciplina integradora.

A combinação entre a Didática e o Estágio Curricular Supervisionado atua como elemento fundamental para que o Estágio seja uma “[...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 45).

Em síntese, após a definição dos parâmetros teóricos do trabalho, destacaremos a seguir o caminho metodológico para investigação, para, posteriormente, realizar a análise das dificuldades e achados dos acadêmicos.

CAMINHO METODOLÓGICO

O estudo que gerou este trabalho tem caráter qualitativo por considerar importante a voz aos acadêmicos, considerado como sujeitos do processo de torna-se professor. Fazer opção por essa forma de pesquisar, segundo Carvalho (2007, p. 14), é entender que “[...] conhecer a realidade não é explicá-la casualmente, mas interpretá-la adequadamente a partir dos sentidos dos próprios atores sociais”. Desta forma, optamos em ouvir os acadêmicos, autores sociais da experiência realizada no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil.

O registro dos diários, diários reflexivos, conforme Andrade e Almeida (2018, p. 98) “[...] também chamados de diários de aprendizagem, diários de aula e diários de formação, têm sido uma importante ferramenta para o desenvolvimento pessoal e profissional.” Nesta perspectiva é um instrumento que permitiu analisar as informações, as experiências e reflexões realizadas durante o estágio, que de acordo com Zabalza (2004, p. 27), “[...] os diários de aula, as biografias, os documentos pessoais em geral [...] constituem recursos valiosos de “pesquisa-ação” capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores”

A pesquisa é o resultado das discussões dos diários dos acadêmicos de duas turmas, num total de 31 acadêmicos, com a presença de duas professoras de estágio. Para este trabalho teremos o recorte aleatório de 05 estagiários de

uma das turmas, de 16 alunos dando ênfase as narrativas reflexivas da experiência dos acadêmicos, denominados neste trabalho de A1, A2, A3, A4 e A5.

Com base nos diários dos acadêmicos serão discutidos dois eixos, Dificuldades encontradas, denominadas aqui: Pedras no caminho e Achados do estágio que se refere ao ato de se fazer docente. A ideia é por meio da narrativa, por esse processo de escrita dialogar com os acadêmicos as suas vivências e suas reflexões a partir dos saberes e ações produzidas ao longo do curso.

É importante destacar que a atuação dos estagiários aconteceu em um Centro de Educação Infantil municipal, localizado na periferia do município de Caxias, estado do Maranhão.

NARRATIVAS DOS ACADÊMICOS: REFLEXÕES A PARTIR DOS RELATOS NOS DIÁRIOS

De acordo com nosso entendimento teórico exposto nos itens anteriores, para iniciar as nossas discussões, localizaremos a princípio o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil no curso de Pedagogia da UEMA/CESC, para a seguir relatar as principais reflexões nos dois eixos já mencionados.

O Estágio Curricular Curricular Supervisionado em Educação Infantil tem como objetivo geral: Propiciar vivências de práticas educativas na Educação Infantil (creche e pré-escola) para que os acadêmicos compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações desenvolvidas na escola pelos professores como experiências formativas, tendo em vista a relação dialética da educação como uma prática intencionalizada pela teoria.

Nesse sentido, o Estágio Curricular Supervisionado é desenvolvido em um processo investigativo para que os acadêmicos possam refletir coletivamente e de forma sistemática o processo educativo, compreendendo as aprendizagens das crianças de zero a cinco anos de idade, sem perder de foco a característica principal nesta etapa de desenvolvimento, estabelecendo a relação entre o processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, sem perder o princípio da vivência na prática educativa com vista a perspectiva integradora entre teoria e prática, ao estabelecer uma relação entre o processo de ensino, pesquisa e aprendizagem.

Para melhor desenvolvimento do trabalho o Estágio Curricular Supervisionado na Educação infantil está dividido em três momentos. No primeiro momento

há uma organização teórica que estabelece pressupostos para a perspectiva dialética, e considera a análise global e crítica de situações da prática docente na educação infantil. O segundo momento acontece o planejamento e organização do trabalho pedagógico, com atividades orientadas e supervisionadas para vivências de experiências didático-pedagógicas que enfatizam o desempenho profissional criativo a partir da observação, participação, planejamento e execução, momento da prática educativa. No terceiro momento acontece a avaliação do trabalho da disciplina e dos acadêmicos, é importante destacar que este perpassa pelos demais momentos.

No percurso do referido Estágio, o acadêmico com o instrumento diário registra as situações ocorridas durante sua vivência na escola campo, com um olhar crítico em relação a realidade vivenciada na escola campo, material discutido durante os encontros de avaliação e que dá suporte a este capítulo. Como atividade final da disciplina acontece o Seminário Integrador e Avaliação dos Conhecimento do Curso de Pedagogia – Seminário de Estágio Curricular Supervisionado. Aqui os acadêmicos de todos os estágios (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Áreas Específicas) discutem e socializam suas experiências no estágio.

Passaremos a seguir para a análise e discussões dos dados produzidos nos diários dos acadêmicos.

DIFICULDADES ENCONTRADAS: PEDRAS NO CAMINHO

O Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil para esta turma de Pedagogia foi o primeiro contato com as vivências da escola, isso significa que a cada momento tem a presença das surpresas, dos desafios, dos medos, angústias e todos as facetas que constituem o ser professor. Buscamos nos diários enunciados em que os acadêmicos expressam as “pedras” que precisam ser removidas ou superadas dos seus caminhos. Essas ideias estão presentes nos seguintes enunciados:

A1 – Minha primeira aula foi muito complicada, terminei meu plano muito rápido o que me fez ficar perdido o resto da aula. [...] a pior aula da minha vida, pedi para sair do estágio, percebi que não estava mim encaixando no estágio como deveria estar.

A2 – É um desafio muito grande trabalhar com essas crianças. São inquietas e é preciso saber usar a autoridade

sem exageros para não ser mal interpretada. [...] Eu esperava mais da aula [...] os alunos são desinteressados, logo faltam muito e não existe incentivo por parte dos pais e responsáveis, mas procurei dar mais de mim.

A3 – Em algum momento não alcançamos os objetivos pelo fato de ter que impor ordem sem brigar com os alunos.

Os acadêmicos envolvidos neste trabalho estão na organização curricular do curso no sexto período, portanto, já cursaram os fundamentos teóricos, as metodologias específicas e a didática. Parece que a fala dos acadêmicos, A1 “[...] terminei meu plano muito rápido o que me fez ficar perdido o resto da aula[...],” A2 “[...] Eu esperava mais da aula [...]”, A3 “[...] Em algum momento não alcançamos os objetivos[...],” “[...] É um desafio muito grande trabalhar com essas crianças. São inquietas e é preciso saber usar a autoridade[...],” existe uma fragilidade em articular os conhecimentos específicos da profissão docente, que na concepção de Libânio (2015) e considerando a intenção de formar professores a Didática deveria ser assumida como uma disciplina pedagógica que oferece referência, marco teórico e conceituais para as práticas pedagógicas do ensino aprendizagem, daí a necessidade de uma articulação teórica aprofundada, em vista de “[...] uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores.” (LIBÂNIO, 1998, p. 30).

Observa-se nos escritos dos acadêmicos que na hora de sua aproximação com realidade escolar eles tem um olhar de alguém que não faz parte do contexto e esse fato poderia ser usado como elemento de reflexão, no entanto, é visto pelos acadêmicos como algo que não permite avançar “[...] a pior aula da minha vida, pedi para sair do estágio [...]”. Segundo Girotto e Castro (2013) ressaltam que a inserção na realidade deve proporcionar um olhar centrado e profundo sobre a complexidade em torno do processo ensino e de aprendizagem que se desenvolva na realidade educacional impelindo os alunos a estabelecerem em torno dessa prática um exercício de reflexão que contribua, para a compreensão da realidade e para a apropriação de novos conhecimentos a partir da realidade da escola.

Neste caso o que é uma “pedra”, considerando todo o trabalho de formação, teria que ser uma resignificação trazendo aprofundamentos a sua própria forma de ser professor. É importante destacar que no transcurso do curso de Pedagogia as disciplinas de fundamentos, didática e metodologias, tem que

está embricado para uma melhor compreensão dos contextos de atuação dos futuros professores.

ACHADOS DO ESTÁGIO: SE FAZENDO DOCENTE

Uma característica importante na construção do diálogo foi a oportunidade dos acadêmicos refletirem o percurso transcorrido durante o estágio. Nessas reflexões selecionamos pontos que aqui denominamos achados. Vejamos a seguir:

A1 – Pude refletir o quanto é importante se planejar para as aulas, pois no planejamento que podemos refletir sobre quais estratégias metodológicas serão significativas para os alunos, nas quais poderão instigar a curiosidade destes e despertar a atenção durante toda a aula.

A2 – O Estágio possibilitou que eu colocasse em prática tudo que aprendi na teoria, teve momentos de falhas, insegurança e medo, mas também acertos e alegrias.

A3 – Vivi ótimas experiências ali que irá não só para a vida profissional, mas pessoal. Pude perceber o quanto a educação está necessitando de atenção pública.

A4 – Interessante perceber a reação das crianças diante de um personagem [...] a história da menina bonita do laço de fita foi feita assim. Em cada momento os alunos identificaram a importância de suas características e sua semelhança com a mãe [...] o mais legal [...] Quando do se olharam no espelho e descobriram que eles são os tesouros [...]

A5 – No final da aula o que mais me encantou foi que todas as crianças estavam entusiasmadas para apender a colocar seu nome [...] no término da aula algumas crianças já diziam com firmeza a primeira letra do seu nome.

Um dos pontos encontrados na fala de A1 é a referência que o acadêmico destaca ao ato de planejar. A natureza do trabalho com planejamento está relacionado ao estudo da didática e das metodologias. A conclusão do acadêmico A1 “Pude refletir o quanto é importante se planejar para as aulas[...]” denota um passo significativo da importância de tornar científico o trabalho com os educandos significando, portanto, que a didática não se limita apenas a instrumentalização e a técnica e sim a uma reflexão a partir de uma análise crítica das experiências concretas. Percebemos esta particularidade se trouxermos para esta

análise que o acadêmico ao descrever as dificuldades destaca: A4 [...] terminei meu plano rápido o que mim fez ficar perdido o resto da aula. [...] e ao relatar os achados dá ênfase a necessidade de planejar, parece contradição, no entanto significa crescimento no ato de se fazer professor.

Outro ponto que nos chama atenção nos fragmentos destacados é o reconhecimento de que há uma separação entre teoria e prática, demonstrado pela acadêmica A2 “O Estágio possibilitou que eu colocasse em prática tudo que aprendi na teoria [...]”. Aqui confirma que no decorrer do curso a acadêmica não conseguiu fazer a relação entre o discutido nas disciplinas e o contexto das práticas escolares. A mesma reconhece a importância da disciplina para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

A experiência de estágio pelo depoimento da acadêmica A3 “[...] Pude perceber o quanto a educação está necessitando de atenção pública.” Esse fragmento mostra que o estágio ultrapassou o limite da escola, permitindo assim uma análise da educação na esfera política, saindo dessa forma do espaço da sala de aula.

Na própria organização teórica do curso, os acadêmicos discutem a concepção de infância, criança e educação infantil. Os fragmentos A4 e A5 tratam das percepções dos estagiários em relação as características das crianças presentes na educação infantil, um ponto significativo e importante que denota a influência do referencial trabalhado no curso de Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco deste estudo foi uma experiência realizada no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, efetivada no segundo semestre de 2017 com acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão / Centro de Estudos Superiores de Caxias.

Os instrumentos de produção e análises dos dados utilizados foram os cadernos dos acadêmicos, aqui denominados diários. Pensamos que esta pesquisa tem sua importância no que diz respeito à contribuição para a formação acadêmica do pedagogo. Primeiro pela ampliação dos conhecimentos em torno da matéria e segundo para os professores e futuros professores, repensarem e refletirem sobre sua prática, na busca de novas possibilidades para o desenvolvimento de seu trabalho.

Discutir sobre o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e o fazer docente na visão dos acadêmicos nos fez reafirmar o papel essencial da didática no transcurso da formação inicial dentro de uma concepção em que a torna um espaço de reflexão dialética da práxis docente. Essa ação de ressignificação pode se tornar um caminho para superar os problemas enfrentados dentro do curso em que ainda prevalece a dicotomia entre o conhecimento teórico e prático. Aspectos que contrapõe as características do ser humano como ser histórico, cultural e inacabado. Esse movimento de nos produzir a cada dia nos possibilita enquanto professores, ser sujeito da nossa própria história.

Discutir problemas e achados de uma experiência de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia permite entender o processo de formação do ponto de vista do acadêmico, bem como a relação que ele faz dos tipos de conhecimentos que foram discutidos no interior do processo de formação, delimitando na categoria teórica, didática e metodológica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávia Luciana Campos Dutra & ALMEIDA, Patricia Vasconcelos. **Diários reflexivos**: um instrumento relevante no processo de transformação e desenvolvimento profissional do docente. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 7, n. 12, jan./jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduandos) e cursos de segunda licenciatura e formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 02 jul 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015> acesso 12/03/2018.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO, Luzia Alves de. **Metodologia qualitativa em pesquisa sobre formação de professores**: narração de uma experiência. Perspectivas online, Campos dos Goytacazes, v. 1, n. 4, p. 9-24, 2007.

GIROTTTO, Cyntia Graziella G.S e CASTRO, Rosane M. de. **O estágio curricular e a didática na formação de professores**: desafios e possibilidades. Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 38, n. 1, jan/abr, 2013, p. 177-190. Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria.

LAZARETTI, Lucinéia Maria & MELO, Maria Aparecida. Como ensinar na Educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In PASQUALINI, Juliana Campreghe. Et all. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano**. Rev. Educação & Realidade. Porto Alegre: 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175.623646132>. Acesso em 15 mar. 2018.

MARANHÃO. **Resolução 1264/2017 CEPE/UEMA**. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual do Maranhão. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. 2012.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula** - Um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTÁGIO E DOCÊNCIA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO POSSIBILIDADE DE HUMANIZAR TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Gonçalves⁵⁷

Gisele Gonçalves⁵⁸

Como professoras que atuam na formação de professores, retomamos nossa experiência enquanto estudantes do curso de Pedagogia durante o Estágio Supervisionadas em Educação Infantil⁵⁹, para discorrermos, a partir de nossa trajetória, a relevância do diálogo entre a teoria e prática como elemento que constitui a docência junto as crianças. Uma vez que a primeira instrumentaliza a segunda e, o exercício do entrelaçamento entre ambas, possibilita um diálogo profundo com a realidade. A partir desse diálogo é possível fundamentar, intervir, produzir conhecimento, refletir sobre ela e alterá-la (PIMENTA; LIMA, 2012).

O nosso estágio aconteceu no ano de 2012, junto a 26 crianças, meninos e meninas de cinco a seis anos de idade, em uma instituição conveniada e Rede Municipal de Florianópolis (SC). No primeiro momento, no encontro com as crianças, realizamos observações participantes, com objetivo de conhecê-las e, sobretudo, exercitar um olhar sensível mediante suas vivências. Compreendendo o espaço da educação infantil como um lugar privilegiado de viver a infância e, como um espaço acolhedor de emancipação das crianças.

Como pressuposto, embasamo-nos em uma concepção de educação infantil que pondera as condições históricas e sociais que marcam o cotidiano das instituições de educação infantil e que levam em conta suas especificidades, mas principalmente, que assume a criança como foco para a ação educativa. Enfatizamos, assim, uma concepção de criança “como sujeito social de direitos,

⁵⁷ Doutora em Educação (UFSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/0796123253809036>

⁵⁸ Doutoranda em Educação (UFSC). Professora (UDESC).

CV: <http://lattes.cnpq.br/6054649608197793>

⁵⁹ O presente texto emergiu do nosso relatório final do Estágio Supervisionado em Educação Infantil para a conclusão do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no primeiro semestre de 2012. O Estágio Supervisionado em Educação Infantil do Curso de Pedagogia da UFSC aconteceu em dois momentos: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I e II, que somam dois semestres para a realização das vivências no campo de estágio.

um ser completo em si mesmo, que pensa, se expressa por meio de múltiplas linguagens, que produz cultura e é produzido numa cultura” (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 104). Neste sentido, a principal preocupação “é a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (BATISTA et al, 2004, p. 02).

Há um esforço de se delinear a especificidade do trabalho juntamente às crianças de 0 a 6 anos de idade no interior das instituições de educação infantil, “cujas práticas sociais são distintas das práticas domésticas, escolares e hospitalares” (BATISTA et al, 2004, p. 02). Com base nestes pressupostos, o estágio vivenciado na 8ª fase do curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Catarina, mostra-se como uma possibilidade de pensar a teoria e a prática de maneira indissociável, refletindo assim “a organização do cotidiano das crianças e o viver da infância nas instituições de educação infantil” (BATISTA et al, 2004, p. 04).

Com o presente texto, temos como objetivo refletir e ponderar sobre a relação das crianças com as proposições realizadas durante as vivências do estágio, especificamente as contações de histórias. Portanto, nosso foco de análise é *o momento da roda de contações de histórias* como possibilidade de significar tempos e espaços no cotidiano da educação infantil.

O TEMPO E O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM LUGAR SOCIALMENTE CONSTRUÍDO

O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida, das relações que ali são travadas e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. (AGOSTINHO, 2004, p. 02).

As crianças passam horas dos seus dias nos espaços das instituições de educação infantil. Muitas delas frequentam as instituições desde muito pequenas e ali vão se constituindo, apropriando-se da cultura historicamente construída. Ao ponderarmos sobre o número de horas que as crianças passam dentro das creches e pré-escolas, torna-se ainda mais necessário o tensionamento sobre a organização dos espaços: será que são humanizados, convidativos, confortáveis, enfim, um lugar tomado de significado e de sentido para as crianças?

O espaço historiciza o que é vivido e, nas instituições de educação infantil, devem ser intencionalmente qualificados, pensados e planejados para que as crianças se sintam convidadas e acolhidas a agir sobre ele. Para tanto, as professoras têm a responsabilidade fundamental de pensar este espaço, disponibilizando novos elementos, observando as vivências infantis, para daí ponderar sobre as possibilidades de reorganização dos ambientes, principalmente, respeitando as crianças como participantes ativas deste processo.

Para nós, o Estágio Supervisionado em Educação Infantil se apresentou como possibilidades múltiplas. Sobretudo como possibilidade de entender a complexa rotina do cotidiano das instituições de educação infantil, a organização do tempo e do espaço e as relações que ali se estabelecem, com o intuito de estruturar uma estratégia de ação educativo-pedagógica considerando um contínuo processo de investigação do universo infantil.

Por meio do olhar sensível e atento que conseguimos observar os fatos que acontecem no cotidiano e perceber o grupo, bem como cada criança que dele faz parte. Perceber suas dúvidas e angústias, seus medos e anseios, suas subjetividades e suas particularidades. Esta ideia de observar a criança e depois registrar o observado “não está relacionada apenas aos seus processos de desenvolvimento, mas também aos seus conhecimentos, às suas produções, manifestações, preferências, etc.” (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 109).

Logo, para uma prática pedagógica intencional e qualificada para as crianças pequenas temos que ter ciência das especificidades da educação infantil e das ações que qualificam essa prática, como observações, registros, planejamentos e avaliações. Dizemos de forma plural, pois são instrumentos que auxiliam, organizam e orientam a prática e ação do professor de educação infantil e devem ser realizadas constantemente, diariamente e concomitantemente. Há uma relação intrínseca entre todas estas práticas que sustentam o trabalho pedagógico, por isso a simultaneidade das ações. Pois, trata-se de um ciclo pedagógico de ações que se entrelaçam no cotidiano da educação infantil.

A partir do exercício do olhar sensível, durante as tardes de observações, percebemos que os momentos da roda não pareciam confortáveis, como também, o forte interesse das crianças pelas contações de histórias e livros de literatura infantil. Foi assim que nasceu nosso projeto de proposição: a partir do interesse

das crianças e do que compreendemos como direito dos pequenos – como, por exemplo, o espaço da roda como um *lugar* (AGOSTINHO, 2004) repleto de sentidos e significados, confortável e agradável de estar.

O ESPAÇO DA RODA COMO UM LUGAR DE NOVAS EXPERIÊNCIAS: DO LÚDICO E DE ENCANTAMENTOS POR MEIO DA NARRATIVA INFANTIL

Ao cirandar pelas linhas e entrelinhas de livros tão cheios de colorido e vida, tão próximos das coisas prazerosas e gestos ternurizantes, por certo a criança pequena tecerá leituras e se constituirá leitor. (DEBUS, 2006, p. 43).

A partir de nossas observações percebemos o grande interesse das crianças pela Literatura Infantil, pelos livros e pela contação de histórias. Percebemos também que em alguns momentos da roda as crianças dispersavam-se e, os diferentes elementos que eram trazidos para ser compartilhado, nem sempre chamavam a atenção do grupo. A fim de exercitar um olhar sensível, observamos que as crianças podiam estar se sentindo “desconfortáveis” naquele espaço. A roda parecia pouco “convidativa” da forma que acontecia, as crianças sentavam no chão sem tapetes ou almofadas. Não havia aconchego neste momento, as crianças pareciam não querer “estar em roda”.

Portanto, com o intuito de repensar os tempos e os espaços, procuramos, durante o período de planejamento, pensar possibilidades de reorganizar o espaço da roda, no sentido de tentar humanizá-lo, tornando-o um verdadeiro *lugar* das crianças:

No cotidiano da Educação Infantil, a roda de conversa vem sendo entendida e assumida como uma atividade significativa, na qual a criança, constituindo-se como sujeito da fala (e da escuta), é desafiada a assumir um papel mais ativo na comunicação. Configura-se como um espaço em que as crianças possam dialogar em situações significativas e variadas, partilhar e confrontar ideias, onde a liberdade da fala e da expressão proporcionam ao grupo como um todo, e a cada indivíduo em particular [...]. (DE ANGELO, 2011, p. 60).

Tornar o espaço da roda um lugar para as crianças significa entender este espaço como imprescindível e privilegiado de diálogo, respeitoso e de tomada de decisões importantes do grupo. Ou seja, significa a possibilidade de maior aproximação, um momento de estreitamento de vínculos, de descobertas, do novo, de ouvir histórias, de contar novidades, enfim, um espaço que entendemos ser fundamental e que deve ser privilegiado no contexto de educação infantil.

Logo, durante o período de proposições⁶⁰ com as crianças, procuramos proporcionar diferentes momentos de roda: de contação de histórias, de escrita de cartas, de novidades, de escolha de nome para o grupo e de contato com os livros de literatura infantil, os quais foram intencionalmente escolhidos por nós visando à formação dos pequenos leitores-ouvintes literários (DEBUS, 2006).

Para tanto, utilizamos a coleção de livros da Bruxa Onilda e dentre as obras podemos destacar: *As memórias da Bruxa Onilda* (1998), *O Casamento da Bruxa Onilda* (2003), *Bruxa Onilda e a Macaca* (2004) e *Bruxa Onilda vai a Paris* (2003). Esta escolha foi feita, pois, o Grupo já vinha trabalhando sobre os contos bruxólicos da Ilha de Florianópolis (SC) pelas professoras regentes. As histórias da Bruxa Onilda se mostraram assim, como possibilidade interessante de dialogar com o projeto.

Entendemos que é por meio das narrativas que as crianças mergulham no mundo da palavra escrita de maneira contextualizada e, o interesse que as crianças tinham pela escrita, nos chamou muito a atenção. Com o intuito de contemplar o interesse das crianças, focalizamos nossas proposições no espaço da roda como um lugar de novas experiências, do lúdico e de possíveis encantamentos por meio da narrativa infantil: tornamos o espaço um lugar de ouvir grandes histórias e conhecer cada vez mais a palavra, tanto oral quanto escrita.

Compreendemos que a contação de histórias pode contribuir na aprendizagem da leitura escrita. São pelas narrativas que as crianças conhecem novos vocabulários e entram em contato “com estratégias de linguagem, já que a estrutura início, meio e fim das narrativas auxilia a criança na elaboração de suas próprias histórias. O leitor-ouvinte começa a ser exposto naturalmente ao mundo ficcional, o que lhe desperta a sensibilidade e a criatividade” (DEBUS, 2006, p. 75).

⁶⁰ O período de proposições é o tempo em que colocamos nosso projeto de proposição “em prática”. Ou seja, realizamos as vivências previamente planejadas e ensaiamos nosso lugar de professoras. Este, aconteceu durante duas semanas, somando 6 dias (3 dias em cada semana).

A roda mostrou-se para nós como um espaço de interações entre todos, como um lugar prazeroso de ouvir e ler histórias. Assim, procuramos significar os momentos de roda, proporcionando elementos para torná-la mais convidativa e confortável às crianças.

Pautadas em nosso planejamento, o qual foi cautelosamente e intencionalmente pensado a partir das nossas observações com o Grupo – intrínseco a todo o aporte teórico que viemos discutindo durante o curso de Pedagogia, mais especificamente na Habilitação em Educação Infantil – iniciamos nossas proposições com as crianças.

Na primeira roda explicamos o sentido do estágio para as crianças, procurando apresentá-lo de forma concreta, ilustrando a nossa intencionalidade a partir do título que demos ao projeto de proposições: *A Hora da Roda: vamos ouvir uma história?* Nesse momento, as crianças também expuseram alguns questionamentos e contaram novidades. No entanto, não existia um espaço confortável para que acontecesse a roda. Não havia tapetes e almofadas; ela acontecia no chão duro e gelado. Por isto, resolvemos reorganizar a sala como um “mini-teatro” com as próprias cadeiras e, por fim, contamos a primeira história.

No dia seguinte, com o objetivo de tornar o espaço da roda um lugar confortável, levamos um importante elemento: almofadas. Elas foram “presente especial” da Bruxa Onilda, que se comunicou com o Grupo por intermédio de cartas remetidas “magicamente”. Nesta carta a Bruxa explicara que teria costurado as almofadas com as próprias mãos, trazendo ainda a sugestão: que as crianças pintassem suas almofadas. Desta forma, cada uma teria a sua para usar da maneira que quisesse, mas principalmente na roda.

A partir desta tarde, a Bruxa Onilda passou a se comunicar com as crianças por meio das cartas, que eram respondidas pelo Grupo nos momentos da roda, sempre levando curiosidades e questionamentos. Nós ficamos no “papel de escribas” e as crianças falavam o que gostariam de colocar na carta:

Na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a professora ou o professor se põe na função enunciativa ou de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai

compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. (BRITTO, 2012, p. 17).

O presente enviado pela Bruxa chegou à sala dentro de um grande saco preto, repleto de estrelas roxas e com um grande laço, também roxo – cor que a Bruxa Onilda adora. O movimento foi intenso, as crianças se aproximaram e logo tocaram e apalpam o saco para descobrir o que era. As almofadas, que eram feitas de tecido cru, precisavam ser pintadas – como sugestão da Bruxa. As crianças ficaram muito entusiasmadas e no dia seguinte realizamos as pinturas: as almofadas se transformaram em verdadeiras obras de arte.

Nosso desejo era de que o momento da roda fosse convidativo e prazeroso de estar, distinto de um momento rotineiro para meros encaminhamentos. Tornando-a um *lugar* de diálogo, do imaginário, da fantasia, onde pudéssemos partilhar momentos de aventuras com o Grupo a partir de histórias intencionalmente escolhidas.

Continuamos com o objetivo de tornar o momento da roda um espaço *aconchegante* de contar e ouvir histórias e, para isto, levamos grandes tapetes artesanais. Estes “foram tecidos” pela própria Bruxa Onilda, enviados por ela como presente e, também fizeram parte da nossa roda.

Junto aos tapetes, estava mais uma carta da Bruxa, onde carinhosamente explicava que o presente era para que as crianças usassem em muitos lugares (no pátio, em piqueniques, etc.). Ao tirar os tapetes da caixa de presente, as crianças pediram para olhar de perto. Movimento é o que definiu este momento: elas queriam tocar, puxar, rolar no tapete, sentir a textura e descobrir o presente tecido pelas mãos da própria Bruxa Onilda – como ela havia afirmado na carta. Resolvemos então, encontrar um lugar para colocar os tapetes, as crianças se mobilizaram e organizaram o tapete no lugar onde aconteceriam as rodas.

Com os novos elementos enviados pela Bruxa e com a participação das crianças em todo o processo, conseguimos tornar aquele espaço em um *lugar*, no sentido abaixo descrito:

As crianças vão interagindo com o espaço dando a ele significados diferentes, criando o novo, a partir do que está disponibilizado materialmente e imaterialmente, que são suas ideias, pensamentos, imaginações e fantasias, convidando-nos a resgataremos nosso *homo ludens*, lançando

sobre nós seu feitiço, fascinando-nos e cativando-nos, cheio de ritmo e harmonia. Nestes outros sentidos e significados que vão empregando no espaço e em tudo que nele está contido, as crianças vão indicando para o espaço da creche um lugar para brincar, onde o sonho e a fantasia são possíveis, aguçando em nós o desejo de que elas nos enfeitem. (AGOSTINHO, 2004, p. 09)

Com os tapetes e as almofadas aquele “pedacinho” da sala de referência, que nos parecia tão pequenino, tornou-se grandioso: lá não aconteciam somente as rodas, lá as crianças brincavam, liam, descansavam, enfim, aquele pedacinho de sala se transformou em um *lugar* onde as crianças gostavam de ficar. Aquele espaço foi modificado e passou a ser um *lugar* especialmente convidativo, um *lugar* onde as crianças se sentiam verdadeiramente desejosas de estar.

Assim, demos continuidade às nossas proposições e naquele *lugar* aconteceram diferentes contações de histórias, leituras de livros, visitas inesperadas, leitura e escrita de cartas. Nem sempre estes momentos aconteceram com a roda na forma circular, pois, naquele lugar as crianças se punham como gostariam de estar: deitadas, por vezes de barriga para cima ou de barriga para baixo, abraçadas ou sentadas nas almofadas.

Aquele lugar socialmente construído para e com as crianças foi o *lôcus* da nossa ação. Entendemos a roda não como um círculo fixo, mas um movimento de estar com o outro de maneira respeitosa. E assim, foi possível proporcionar uma roda confortável para que acontecessem as vivências do estágio.

OLHARES DE ENCANTAMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. (BARROS, 2010, p. 109).

Iniciamos nossas considerações usando das palavras de Manoel de Barros, pois estas traduzem com perfeição o sentido que o Estágio Supervisionado em

Educação Infantil tomou para nós. A Viagem junto ao grupo de crianças se constituiu repleta de significados, desafios, questionamentos, “mundos bruxólicos”, “cartas misteriosas”, “visitas inesperadas”: o faz-de-conta que dialogava a todo o momento com a realidade e a fantasia e que causou tanto *encantamento* nas crianças – e também em nós. É neste sentido que usamos das palavras do poeta quando nos diz que “*a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós*” (BARROS, 2010, p. 109).

Propiciar experiências que as tocassem profundamente era um dos nossos grandes desejos. Viajar ao mundo do faz-de-conta, do inusitado e da fantasia, onde as crianças se permitissem embarcar nessa viagem e se sentissem livres para mudar a rota, nos mostrando novos caminhos, novos desafios, novas descobertas.

O momento da roda que inicialmente parecia “desinteressante” para as crianças, passou a acontecer de maneira mais aconchegante. No final das proposições as crianças já estavam se organizando de forma independente, chamando atenção umas das outras quanto à necessidade de fazer silêncio e respeitar a vez do outro falar. O mais gratificante foi perceber o quanto passaram a se sentir confortáveis e acolhidas naquele momento, se permitindo deitar para ouvir uma história, esticar seu corpo quase como uma tentativa de se “espreguiçar” – movimento que nos remete a conforto e bem-estar. Concordamos com Agostinho, quando nos indica que,

O espaço da creche tem de propiciar um *ninho seguro*, um lugar que a criança possa considerar seu, possa estar consigo mesma, num encontro íntimo com seus ritmos, pulsações e sentimentos. Um lugar em que ela tenha segurança e confiança, oportunizando sentido de pertencimento e lhe seja assegurada sua identidade pessoal. Enfim, que tenha direito e estar só, momentos de quietude, num encontro com o que lhe é mais profundo e íntimo, resguardada sua individualidade. (AGOSTINHO, 2004, p. 13).

Pensar o cotidiano da educação infantil significa um esforço para não se deixar conformar com o que já está posto, mas ponderar e refletir sobre os fazeres tácitos que são reproduzidos e que não garantem uma educação emancipadora. A infância é a condição social de ser criança e a garantia de vivê-la plenamente vai depender das experiências e das relações sociais que o adulto permitir que essa criança estabeleça. Neste sentido, acreditamos que o espaço da educação infantil deve ser o lugar privilegiando de a criança viver sua infância e, portanto,

este lugar deve ser repleto de sentidos e significados para ela. Que faça parte da sua identidade e do seu processo de tornar-se humana.

Naquele lugar tão especialmente gostoso de estar, onde tantas histórias e visitas emocionantes aconteceram, era também o lugar da leitura. Durante as vivências do estágio, levamos diferentes títulos para que as crianças ficassem à vontade para ler, se assim desejassem (os preferidos eram sempre os livros da Bruxa Onilda). Os pequenos realizavam suas leituras do seu modo e realizam suas primeiras leituras pelos sentidos, em contato com os elementos físicos do livro (DEBUS, 2006).

As crianças se desenvolvem e interagem com a realidade social, portanto, produzem cultura, elas procuram e desejam essa participação, pois, as relações sociais fazem parte de seu desenvolvimento e de suas vidas. Portanto, é

Interessante notar que as crianças estão a nos apontar as pistas que precisamos para construir um projeto de mundo verdadeiramente humanista, basta que abramos espaços para que elas possam anunciá-lo; fica o convite e o desafio deste encontro, baseado no relacionamento, comunicação e participação de todos os envolvidos com a creche num exercício de respeito comum. (AGOSTINHO, 2004, p. 12).

Concordando com Agostinho, para finalizar nossas reflexões usamos suas palavras para reafirmar um convite: é preciso dar voz e vez para que as crianças participem efetivamente da história, como uma real possibilidade de virarem protagonistas.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?** In 27ª Reunião Anual ANPEd, Caxambu, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t073.pdf> Último acesso em 7 de Dezembro. 2011.

BARROS, Manoel de. Memórias inventadas: **As infâncias de Manoel de Barros**. Editora Planeta do Brasil. São Paulo, 2010.

BATISTA, Rosa. CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra M. R. & RIVERO, Andréa S. **Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil**. In 12º Encontro Nacional de Prática de Ensino (ENDIPE), Curitiba, 2004.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.).

O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas: Autores Associados, 2012. 3. ed. p. 03-19.

DE ANGELO, Adilson. **O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico.** In: ROCHA, Eloisa A. Candal; KRAMER, Sônia (orgs.). Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **Festaria de brincança:** a leitura literária na educação infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Eloísa A. Candal. e OSTETTO, Luciana E. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Izabel C., DIAS, Maria de Fátima S., OSTETTO, Luciana E. e CASSIANI, Suzani. (Orgs.) **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p. 103-116.

Nota: versão preliminar do capítulo foi publicada na Revista Zero-a-Seis.

O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO: OUTRO PROJETO DE EDUCABILIDADE

Ademar de Lima Carvalho⁶¹

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar uma reflexão teórica que possa contribuir com a análise da realidade da formação docente e, ao mesmo tempo, instigar ao envolvimento no processo de construção de outro projeto de educabilidade sociopolítica e ética para a compreensão da docência de melhor qualidade. A prática da liberdade, a conscientização, leitura crítica de mundo são categorias centrais que perpassa o substrato fundante da pedagogia freiriana, para a compreensão de que humanizar-se é a razão de ser da constituição da pessoa humana.

Assim, a educação como compromisso ético-político voltado para a humanização, conscientização e para a ação de liberdade no pensamento educativo de Freire, não está dissociado de concepção de civilidade, tendo em vista que, no contexto da prática educativa, entrecruza diferentes projetos. Isso pressupõe que pensar outro projeto de educabilidade, no contexto social em que vivemos, implica em perguntar quem somos e queremos ser.

No projeto de educabilidade, na perspectiva da teoria da educação concebida por Freire, a humanização, caracteriza-se como prerrogativa de homens e mulheres livres, porque somente uma pessoa livre é capaz de dar sentido histórico e valorizar a realidade. Dessa forma, a luta pela “humanização não se faz naturalmente e não é possível de se fazer realizar, social e historicamente, sem a liberdade de seus agentes”. É fato notório, que “a luta pela humanização do mundo é, literalmente, a mesma que leva à libertação do ser humano” (BAUER, 2008, p. 22), porque o papel da educação é pensar o ser humano por inteiro como sujeito de direitos sociais.

A reflexão de outro projeto de civilidade, implica pensar na formação do docente fundamentada no referencial teórico da educação libertadora, para a análise da realidade socio-político-educativa, que instiga ao envolvimento no “compromisso político e histórico com a construção de uma sociedade plenamente humanizada, de cooperação entre os povos” (idem, p. 10), para superação da sociedade injusta,

⁶¹ Doutorado em Educação Brasileira (UNESP). Professor titular I (UFR).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6926944750460343>

caracteriza-se como exigência de nosso tempo. Neste horizonte, a teoria da educação de Paulo Freire, transforma-se em suporte indispensável, para pensar a construção de uma educação comprometida com a democracia e liberdade radical. Isso significa que pensar outro projeto de educabilidade, não está dissociado de um projeto de civilidade de caráter democrático, porque a “democracia que, antes de forma de política, é forma de vida” (FREIRE, 2010, p. 88) que impulsiona o homem e a mulher a participação no processo de sua construção histórico-social.

A pedagogia Freiriana, o cerne está na problematização, diálogo, conscientização e formação do sujeito coletivo no embate da disputa de um projeto de civilidade. Na concepção de Bauer (2008, p. 35), “o núcleo central do pensamento freiriano é o que projeta o ser humano como aquele que atua conscientemente e que tem responsabilidade sobre o mundo, mediante um processo de orientação, um projeto que tem, para o ser humano, um significado especial”, porque o ser humano é capaz de agir e conhecer pela práxis. Esse processo de formação humana, tem relação indissociável o ato de pensar os elementos constitutivos da situação educativa da liberdade que alimenta o exercício da criatividade (FREIRE, 2018). Contudo, é importante tem um amplo entendimento que o processo de “ensinar a pensar certo se faz através do conteúdo: método dialético” (Idem, p. 98) que produz a síntese do diverso aberta, enquanto práxis que mobiliza a formação política para a transformação social.

Portanto, o que caracteriza o ato de fazer ciência, como ação de desvelar e descobrir verdades em torno do mundo, porque “[...] a prática de que temos consciência exige e gesta a ciência dela” (FREIRE, 2000a, p. 102). O que intenciona com a reflexão, de caráter teórico, é problematizar a necessidade da compreensão do pensamento educativo de Freire, como mediação pedagógica fundamental para leitura de mundo, visando o desenvolvimento da consciência crítica que problematiza a realidade social.

O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO

No contexto da escola, em que a rotina de ocupação excessiva do/a professor/a, distância do sentido de humanização, constitui num desafio que tenciona a formação e a prática educativa, sem dúvida, que no processo de adaptação para sobrevivência profissional, resulta no empobrecimento da capacidade

de compreensão da finalidade social da escola, bem como do sentido do ócio como instrumento de mediação necessária para pensar o mundo, a educação e a prática pedagógica como exigência da autoformação para a leitura crítica da realidade. Logo é importante que seja percebido que,

A existência humana crítica é tecida na relação dialógico-co-dialética, ou seja, os homens se fazem na pronúncia da palavra autêntica, verdadeira, palavra-ação, palavra-trabalho que transforma o mundo; por sua vez, esta transformação do mundo significa transformação do próprio homem (MURARO, 2015, p. 67).

O novo tempo da existência, que está submerso à humanidade conduzida ao túnel do mundo da vida, ainda tem luz no próprio caminho, porém, a mais perceptível que ronda no imaginário coletivo é da pergunta, da interrogação na possibilidade da reconstrução e viabilidade de nova construção da centralidade da vida numa relação de igualdade que prioriza a inclusão que gera a interligação da mãe terra e humanidade num mesmo projeto de civilidade. Inspirado no pensamento educativo de Freire, que deixou caminho, estrada e um percurso para ser construído, destaco que constitui uma referência básica de leitura, reflexão e busca para reinvenção da práxis libertadora, a partir da ação educadora, comprometida com a produção da consciência político-ética-crítica como indissociabilidade de resistência e luta para a constituição de sujeito histórico de sua própria libertação.

No contexto de transição pós-moderna, frente a um cenário sociopolítico-cultural complexo, pensar a construção de outro projeto de civilidade constitui um desafio, porque pode ser analisado e compreendido a partir de diversas possibilidades de olhares epistemológicos (SCOCUGLIA, 2013), na perspectiva que se estabelece como ponte edificadora da *pedagogia transmoderna* para emancipação da pessoa humana. No processo de mudança da sociedade, o pensamento educativo Freiriano, apresenta-se como suporte teórico, para refletir sobre a pessoa humana, na relação de múltiplas subjetividades. O pensamento de Freire, a sua pedagogia, tem um caráter teórico-metodológico transversal que trouxe contribuição para diferentes áreas do conhecimento (TORRES, 2008). Pode-se caracterizar como pedagogia da descolonização comprometida com a formação da consciência e linguagem crítica, como base teórica e metodológica para pensar novos pontos de partida do ato político pedagógico.

A práxis educativa freiriana, no contexto do tempo adverso, que desafia a lançar-se a roda da histórica, ajuda a mover no alargamento da consciência para o comprometimento da liberdade radical, que se apresenta como fonte de insaturação de novos conhecimentos e de integração de saberes de diferentes nascentes, que se coloca como exigência da sabedoria fundamental para garantia existência humana, pensar o mundo em novo tempo, para melhorar o discernimento e compreensão da natureza do trabalho docente na escola.

De modo geral, compreendo que, no contexto social em que tudo se volta para a excessiva preocupação distributiva de repasse de atividade de ensino, a distração suprema que atrai o universo da emotividade do professor, preocupado com o que fazer com o ensino do aluno, vai ofuscando cada vez mais o sentido e significado do que constitui a finalidade social da educação e do processo de ensino-aprendizagem, como consequência a desconfiguração da qualidade social da educação para emancipação humana.

Partido da concepção projeto de educabilidade que confere o caráter popular da escola, alicerçado ao princípio de que é o povo com sua cultura que forma a escola. A educação cidadã ganha sentido e significado, quando é pensada como espaço e lugar de irradiação da cultura, círculo de formação, comunidade de investigação como prática da escuta-diálogo do outro e diferentes saberes. Neste sentido, é fundamental a construção de outro projeto de educabilidade social, como condição para reconstrução do jeito de ser e viver socialmente, identidade profissional e prática docente. No contexto de esvaziamento e ruptura da esperança que tenciona o fazer educativo, a formação permanente centrada na escola, urgência necessária do espaço do professor, para reconstituição do esclarecimento e humanização profissional, que abre possibilidade para compreensão e construção da identidade de ser e autenticidade na ação pedagógica.

Por outro lado, vale destacar que o professor de hoje, dependendo de sua condição histórica e profissional, pode ser ainda o de amanhã. Portanto, dependendo da política de formação e valorização profissional, pode ser que você, com o passar do tempo, transforme-se num anonimato absoluto, porque a sua presença física, simplesmente, foi diluída ao pó do esquecimento da humanidade, tendo em vista que a sua obra mais significativa não passou da ocupação excessiva do controle do sistema na escola. Enquanto ser de possibilidade e fazedor de histórica, como

ser conectivo, o professor progressista, na condição de sujeito de resistência e esperança, concebe o tempo, a adversidade, a ação de ensinar e aprender do ângulo da liberdade radical e emancipação. A conexão da sensibilidade de ver o mundo, o sentido e significado e a importância da vida por outro prisma permanecerá no movimento do tempo em que cada um faz-se existência.

No contexto de influência e contradição social, em que vivemos acreditai-vos, essa geração é de uma luz admirável, sejais sempre professores de vida. O que caracteriza uma posta amorosa e esperançosa no poder de criação e recriação da inteligibilidade educativa que prospectiva a libertação humana. Isso porque, “a educação tem uma contribuição significativa á cidadania, compreensão e ampliação da consciência de democracia, liberdade e emancipação humana” (CARVALHO, 2019, p. 19). Por isso, que o projeto de educabilidade libertadora, vislumbra a relação de pertencimento do ato pedagógico, como possibilidade de comunicabilidade educativa, como conectividade de relação de proximidade afetiva, comprometido como o desenvolvimento integral do estudante.

A política pública de educação de qualidade social, comprometida com a formação do humano solidário, tem como pressuposto básico a constituição do projeto de civilidade, na perspectiva da educação humanizadora, para a justiça social da nova geração. A educação que mobiliza o estudante na ação de suspensão do pensar, que potencializa a capacidade do desenvolvimento cognitivo-social, no processo de elaboração do trabalho intelectual, que visa a ampliação permanente da consciência, para construção da capacidade de leitura crítica do mundo.

Compreende-se que somente,

a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos da criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. [...] E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar dessas épocas (FREIRE, 2010, p. 51).

Nesse movimento, coloca os professores num movimento de confronto entre o instituído- instituinte, que possibilita caminhar em duas direções, lançar-se na

busca da novidade próxima da originalidade, mobilizada pela imaginação criadora, assentado no pressuposto da epistemologia, da curiosidade e da suspeita. A outra direção que se aponta é da teoria da educação, focada na racionalidade técnica, a partir da concepção cartesiana, que constrói uma percepção de conhecimento, simplesmente como resultado de operação da mente proveniente da razão em si mesma. Logo, o que está posto é o desafio, a pergunta e a possibilidade para fazer o caminho que leva à transformação para emancipação humana. Compete ao professor/a, a formação, o conhecimento, o ato de ensino e aprendizagem a busca e construção permanente de outro paradigma de educabilidade social. A educação para o mundo tencionado que está posto, precisa ser concebida e planejada para construção da qualidade desejada, no aspecto do conhecimento, político e eticidade para o bem viver como sujeito da constituição da sabedoria, que requer o exercício profissional e a liberdade radical da práxis pedagógica que protagoniza a comunicação da boniteza do porvir permanente, da reponsabilidade educativa do fazer do futuro, como ato de problematização da realidade do mundo da vida.

O DIÁLOGO NECESSÁRIO

O modelo de sociedade instituído desafia o professor, a construção de outro jeito de ser que potencializa a educabilidade crítica na nova geração. A educação como ato de comunicação, mediado pelo diálogo pedagógico, ação e reflexão, com o escrito de Freire, no contexto da formação docente, tem uma razão de ser, para desconstrução e reconstrução do projeto de educabilidade comprometida, com o pensar a recriação da práxis social libertadora, em conectividade ao pensamento educativo do inédito-viável. Dessa forma, a reflexão sobre a questão do conhecimento, da compreensão da docência e prática pedagógica, do ensino e aprendizagem, implica a leitura na perspectiva de nova “geopolítica” dos saberes (RAMÃO, 2008).

A partir da inteligibilidade da educação e prática docente, mobilizada de novo sentido e significado, compete ao educador, através da mediação da prática pedagógica, buscar e indicar um caminho novo, que contrapõe ao modelo de educação conservadora. A educação libertadora concebida por Freire, tem como substrato a atuação ativa do sujeito, mediado pelo diálogo entre saberes, como ponte geradora e edificadora de reflexão, visando a formação da consciência política e transformação da estrutura produtora da desigualdade social. Isso significa entender que a pedagogia freiriana, focada num contexto socio-his-

tórico, traz contribuição significativa para formação do/a professor/a, enquanto sujeito, intelectual orgânico, crítico-reflexivo, capaz de interpretação, reinvenção da escola e transformação ordem social perversa.

Para atuação social, política e educativa, o /a professor/a, enquanto ser de raízes espaço-temporais, precisa formação teórico-metodológica, que impulsiona a ampliação da compreensão da realidade, dos limites, desafios e possibilidades da prática docente, porque os professores/as são sujeitos e a razão da ação educativa. Contudo, na práxis política educativa e análise da sociedade estruturada, a formação política na e para a luta, “para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem a quem queremos ajudar a educar-se” (FREIRE, 1980, p. 33-34).

A construção de outro projeto de educabilidade, não está dissociada de sonho, de um projeto utópico, como ato de “dialeitização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 1980, p. 27). Nesta concepção, o horizonte de luta e práxis da educação, é importante observar que o pensamento educativo, pedagógico e político de Freire, transforma em suporte fundamental para mobilização e mediação da luta cotidiana, para formação da consciência crítica, enquanto instrumento para o desvelamento do “condicionamento do poder determinante”, visando a intervenção na realidade opressora.

A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (FREIRE, 1980, p. 26).

Para tanto, necessita-se, na complexidade da realidade social, desenvolver a capacidade de leitura do mundo, fazendo síntese do diverso, numa convergência de unidade na diversidade. Mas, no exercício da prática pedagógica, de modo particular na docência, ao professor/a compete a tarefa de criar as condições pedagógicas para “estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face dos desafios” (FREIRE, 2000b, p. 59). Porém, o ato pedagógico

é inseparável do ato político, porque expressa a concepção teórica-metodológica que orienta a prática docente. Neste horizonte, compreende-se que a luta política é também práxis pedagógica como substrato de reflexão e mobilização da pessoa humana a ação transformadora. Mas, “o ato pedagógico para ser significativo e libertador requer a presença ética do outro, no sentido de manter o ato educativo com o caráter emancipador do sujeito” (CARVALHO, 2020, p. 20).

É claro e imperioso que, uma ação educativa política de intervenção no mundo, necessita de ser pensada criteriosamente, a sua organização e capacidade de problematização da realidade, para que não se transforme num voluntarismo inconsequente. Essa política está descaracterizando, o sentido da formação e valorização dos profissionais da educação, para substituir o projeto de educabilidade de formação humana, por outro associado a lógica do sistema capitalista neoliberal, que engessa os processos educativos, em que cada vez mais as demandas pedagógicas perdem relevância, para o controle e efetividade do empreendedorismo vazio que dar ênfase as competências.

Ao contrário, o projeto de educabilidade de cunho libertador, toma como pressuposto a pedagogia freiriana cingida a identidade humana, na luta por uma sociedade alternativa, humana, justa e solidária, transforma em referencial educativo e pedagógico para mobilização da luta popular. A educação libertadora, “permite ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (FREIRE, 1980, p. 39).

Frente a realidade social opressora e dos desafios que a sociedade injusta, impõe ao mundo de vida da população, que desrespeita visceralmente a dignidade de vida dos pobres é que se estrutura a luta dos movimentos populares. Porém, é importante que se tenha uma inteligibilidade, que existe diferentes razões para as mobilizações. Mas, é certo que,

a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalho em favor daquela assunção. [...] A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem a formação democrática uma

prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado (FREIRE, 1997, p. 47).

Na centralidade desse horizonte, para problematizar o obscurantismo político, voltado para desvalorização da cultural popular, de sua identidade social, está a educação para liberdade radical, que implica assumir a compreensão teórica e práxis pedagógica da rebeldia solidária, como capacidade de fazer a leitura crítica da estrutura social, na perspectiva de produzir a superação da condição de ser colonizado, visando assumir a autodeterminação de sua libertação e hegemonia popular. No processo de político de educabilidade e luta, compreendo que a condição para libertação é a reação ativa do povo empobrecido e explorado, para sair da condição reificado submetido ao ideal do opressor. Mas, a ação geradora de outro ato de criação libertadora, tem como exigência assumir a direção do processo de educação para a justiça social, mobilização, escuta sensível ao outro, diálogo investigativo-formativo e práxis política permanente.

É a ação de pensar, a prática de organização e mobilização da luta, tomando como conteúdo de reflexão a própria realidade social, visando a construção de concepção própria de mundo. Porém, que no movimento da dialeticidade da reflexão, “para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas” (FREIRE, 1980, p. 30). Logo, o pensar crítico, a elaboração superior do mundo, constitui [...] “uma atividade inseparável da história dos oprimidos, das lutas de libertação e da construção de um mundo alternativo de sociedade” (SEMERARO, 2009, p. 149). Neste contexto, a pedagogia freiriana transforma em instrumento de mediação, em que potencializa epistemologia da suspeita e da curiosidade para busca de novo conhecimento. Em tempos de desencanto e de contradição, é o momento de homem e mulher pensar e reinventar com o sujeito de sua própria educação. Uma educação que se faz permanente na luta pela hegemonia do conhecimento popular, como condição de autogestão de sua luta.

Neste sentido, a leitura de Freire, proporcionou-me a pensar e considerar que a sua pedagogia encharca a vida humana de sentido e significado, que mobiliza e estimula a luta pela vida, convertida a expressão da liberdade radical, como práxis e projeto de educabilidade, na perspectiva do projeto de civilidade, que

entrecruza a sociedade conectado a prática social, como condição para ampliação da leitura de mundo. Mas, a luta não acontece no vazio, ela se dá num contexto, tempo histórico-social, por isso que é a partir da comunidade, do município, que o povo precisa assumir a direção social da educação como direito fundamental de garantia de desenvolvimento da humanidade, sobretudo dos empobrecidos e os que vivem na periférica social e da existência. O fato singular é que o pensamento político e prática pedagógica freiriana, que se constitui como teoria educativa e práxis social, como pedagogia transversal, que vai além de seu tempo, ainda hoje, apresenta-se como referencial teórico-metodológico fundamental, para leitura de mundo e educabilidade popular, formal e não formal, enquanto instrumento de apropriação e produção de conhecimento, que alimenta a luta popular.

A narrativa de Freire, no aspecto da leitura da realidade sociopolítica de seu tempo, na perspectiva de uma identificação com a pobreza econômica, percebeu que o sistema capitalista não torna nada de bom para os pobres e oprimidos. Ao tomar consciência de sua realidade, o povo é que aposta num projeto educativo da liberdade radical. A experiência do círculo de cultura, alfabetização de adultos e insegurança do povo é que deu origem a novos movimentos, novas ideias e nova cultura de luta. Para aguçar a imaginação criadora, apesar da disposição para a luta. Para o exercício cotidiano da práxis da docência na escola pública popular, é importante saber que,

como sujeito social, educador e educando mediados pelo mundo, pela vivência e pelos saberes experienciados, dialogam entre si na perspectiva de reconstruir o que conhecem e sistematizar novos conhecimentos. A prática educativa crítica incita a uma leitura e entendimento que o processo de pensar é indissociável da existência (CARVALHO, 2020, p. 18).

Frente ao desafio da construção do projeto de educabilidade, a educação libertadora tem relação direta, com a sua transformação como ação mediadora, para produção do conhecimento que fortalece a luta, enquanto ato que potencializa o agente social, para assumir o sonho e a esperança no futuro que mobiliza a constituição de outra práxis educativa. Porque,

a educação é uma exigência da consciência de que o ser humano está sendo e se constituindo no mundo da vida. É através da conscientização, ato de reflexão, um processo dialético único que liga consciência e ação, que o ser humano

problematiza o mundo e busca respostas às questões que se apresentam na existência (CARVALHO, 2020, p. 18-19).

Na condição de estar sendo, a investigação temática, caracteriza-se instrumento que alimenta a busca e reflexão, para construção da educação e da sociedade desejada, como catalisadora da síntese do diverso. Neste processo de formação, o trabalho coletivo na perspectiva da tese da educação como justiça social, apresenta-se como exigência necessária de mediação para ajudar na análise crítica que desvela a razão das desigualdades entre as pessoas. A educação para justiça social é a que busca “dar poder às pessoas por meio do conhecimento, um conhecimento que deve pertencer ao público geral, daí a discussão dos códigos abertos na construção de programas de computador e na noção de domínio público de conhecimento” (TORRES, 2008, p. 49-50).

A concepção de educação inspirada no pensamento de Freire, no contexto social e político de hoje, como fundamento teórico-metodológico, desafia o educador a compreender que a experiência vivenciada na realidade social, caracteriza-se como fonte de reflexão teórica (CARVALHO, 2020). A pedagogia social freiriana, como instrumento de conscientização, transforma em aporte para construção de outro projeto de civilidade, como ponto de referência para afirmação de que todos são cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto do mundo, que desafia a constituição da práxis educativa libertadora. No espaço da escola os agentes sociais, inspirado no pensamento educativo Freiriano, que se envolvem nesse processo da práxis pedagógica, têm mais possibilidade a apropriação de conhecimento e ação que produz outra inteligibilidade de mundo. Para pensar outro projeto de educabilidade, faz-se necessário mobilizar a imaginação criadora, a história da educação, com a finalidade de construir nova narrativa e prática educativa, no contexto da escola pública popular. Neste sentido, destaca-se que é papel da educação, como espaço de formação do sujeito, ajudar na formação do estudante para viver eticamente na sociedade e engajar na construção e efetivação de novo contrato social.

No aspecto da formação para a docência na escola pública popular, na contemporaneidade, compreendo que necessário estar atento aos desafios para o exercício da docência de boa qualidade: domínio teórico do método

dialético-dialógico; abertura e sensibilidade ao sofrimento do povo; situar na caminhada do povo para aprender com sua luta; estar com o povo para fazer realizar a sua luta como atividade coletiva; na ação coletiva, ir ajudando o povo, o estudante no processo de discernimento da direção a ser tomada; fazer-se resistência com o outro com a finalidade de incomodar o poder instituído, enquanto ato provocativo para a produção de alteração da ordem social injusta vigente; construir aliança programática popular com diferentes movimentos sociais, na perspectiva de avançar a luta da emancipação humana e da sociedade.

Como ponto de convergência, entendo que a leitura da narrativa de Freire, ajuda a fazer a leitura sociopolítica, para desvelar a realidade opressora no tempo de hoje. Uma leitura que incita aguçar olhar para o mundo de forma crítica e perceber o desafio que enfrenta o povo para construir a sua existência. O professor em sintonia com essa realidade, pode-se então lançar no processo de construção de projeto educativo da liberdade radical. A pedagogia pensada por Freire, transforma em suporte de leitura, porque caracteriza respeito, acolhimento, amorosidade, diálogo, escuta e pergunta que se estrutura na práxis dialética da pesquisa-ensino e aprendizagem (CARVALHO, 2020). É no envolvimento com a luta do povo, que potencializa o surgimento de novo movimento, novas ideias e nova cultura que impulsiona a formação permanente.

A cultura investigativa-formativa ávida da curiosidade epistemológica, problematiza e desafia a formação da consciência crítica para participar da construção da democracia com autogestão social, com decisão subordinada a assembleia constituinte popular permanente. Fundamenta no entendimento teórico que a prática educativa crítica incita a uma leitura e entendimento em que o processo de pensar é indissociável da existência. O/a professor/a, na condição de ser histórico enraizado no compromisso com o mundo e com a vida, que faz e se refaz socialmente, tem responsabilidade social com a formação para a construção de outro projeto de educabilidade comprometido, com a convivência democrática para todos.

Nesta perspectiva, pensa-se que a construção da nova escola deseja requer investimento na formação profissional que está em exercício, porém, é preciso tomar consciência que muitos dos que estão em atuação ainda serão os professores de amanhã, por isso que a construção de outro projeto de educabilidade, tomando como pressuposto a instituição da educação popular na escola pública,

tem como exigência a formação permanente centrada na escola, como espaço de construção da autonomia da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BAUER, Carlos. **Introdução crítica ao humanismo dialógico de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

CARVALHO, Ademar de Lima. “Formação e docência: processos críticos dialógicos”. In: **Culturas e práticas sociais: leituras freireanas** / Laudemir Luiz Zart e Lóriége Pessoa Bitencourt (orgs.). – Cáceres: Unemat Editora, 2020. p. 17-38.

_____, “A formação de professor e a organização do trabalho pedagógico na escola”. In: **A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: o espaço do professor**/ Ademar de Lima Carvalho (Organizador). – Curitiba: CRV, 2019. p. 17-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular**/ organização Ana Maria Freire -1ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____, **Educação como prática da liberdade**. 33ª. ed. Rio de Janeiro. Paz e terra. 2010.

_____, **Professor sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10ª. ed. São Paulo: Olho d'água. 2000a.

_____, **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora da Unesp. 2000b.

_____, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

_____, **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes. 1980.

MURARO, Darcísio Natal. **Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 38, p. 59-73, set./dez. 2015.

RAMÃO, José Eustáquio. “Razões Oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento”. In: **reinventando Paulo Freire no século 21**/Carlos Alberto Torres... [et al.]. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2008. p. 63-90).

SEMERARO, Giovani. **Libertação e hegemonia: realizar a América Latina pelos movimentos populares**. Aparecida- SP: Ideias e Letras. 2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: As propostas de Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

TORRES, Carlos Alberto. “Novos pontos de partida pedagogia política de Paulo Freire”. In: **reinventando Paulo Freire no século 21**/Carlos Alberto Torres... [et al.]. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2008. p. 41-55.

PERCEPÇÕES DO ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS E A INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A VISÃO DO ESTAGIÁRIO

Gean Carlos de Souza Albuquerque⁶²

Edna Gomes de Oliveira⁶³

Josiel Faustino da Cruz⁶⁴

Valéria Oliveira Gomes⁶⁵

Juliana Juchniewski de Oliveira⁶⁶

INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado, indispensável para a formação de professores, vai além da exigência acadêmica, é um espaço de aprendizado, pois é nesta etapa que o acadêmico tem a oportunidade de vivenciar e associar a teoria e a prática da profissão, tornando o aprendizado muito mais eficiente e significativo.

Conforme estudos feitos por Oliveira (2009) as discussões em torno do estágio supervisionado nas licenciaturas têm sido amplamente discutidas nos últimos anos, elucidando a importância na vida profissional dos acadêmicos estagiários em cursos de formação de professores.

Hoje em dia os cursos de graduação são sustentados em sua base prática através do Estágio Supervisionado que é uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9394/96 nos cursos de formação de professores principalmente, por ser um momento de fundamental importância e aprendizado no processo de formação dos futuros professores (BRASIL, 1996).

⁶² Especialista em Planejamento em Docência do Ensino Superior (ESAB). Professor (IFRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/8236605522084843>

⁶³ Licenciada em Ciências Biológicas (IFRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/2519668866568699>

⁶⁴ Mestre em Ambiente e Sistema de Produção Agrícola (UNEMAT). Professor (UNIC). CV: <http://lattes.cnpq.br/3569205418239953>

⁶⁵ Especialista em Gestão escolar e Organização do Trabalho Pedagógico. Professora (Vilhena-RO). CV: <http://lattes.cnpq.br/4879218182100306>

⁶⁶ Licenciada em Ciências Biológicas (IFRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/4480215121261289>

Portanto a Lei Federal nº 11.788/2008 no Artigo 1º dispõe sobre o estágio como sendo:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, p. 1).

Estagiar hoje em dia é parte obrigatória de todos os cursos. É uma prática que auxilia na formação profissional e deve ser cumprida com uma carga horária pré-estabelecida pela instituição de Ensino (BERNARDY; PAZ, 2012).

Ponte et al., (2001) elucida que para que o estágio seja bem sucedido é necessário que exista a integração da escola e acadêmico, onde ambos precisam estar dispostos a contribuir positivamente nesse processo de formação. Através do ensino fica evidente a integração entre conhecimentos teóricos e a prática, sendo que é na prática de ensino que o licenciando terá o primeiro contato com a realidade escolar. (MENDES; MUNFORD, 2005).

Portanto nesse contexto Carvalho, Silva e Muniz (2020) apontam que o estágio proporciona uma aproximação do professor em formação com o professor regente e é esse processo que oportuniza a troca de experiências positivas, possibilitando que o acadêmico una seus conhecimentos teóricos e práticos dentro de uma realidade profissional acompanhado por um educador experiente, o que proporciona mais segurança ao lidar com situações adversas da profissão.

Lyra & Maruchi, 2016 também reforçam a ideia de que o estágio supervisionado é um momento de aprimoramento assim como obtenção de novos conhecimentos e habilidades essenciais ao exercício profissional.

O artigo em questão faz referência ao estágio realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manuel Bandeira com alunos do Ensino Básico, especificamente com alunos do Ensino Fundamental I de acordo com a carga horária estabelecida pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Ciências e Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus Colorado do Oeste* (IFRO).

DESENVOLVIMENTO

Este capítulo foi desenvolvido com a base qualitativa em aspectos voltados ao desenvolvimento e processos durante a prática do estágio, tirando o foco de números e estatísticas normalmente e levando em consideração as experiências do estágio (NEVES, 1996).

O trabalho tem caráter narrativo já que se trata das experiências durante o estágio supervisionado, da influência na formação profissional docente e também no desenvolvimento pessoal do autor. Segundo Mariani e Mattos (2012) a pesquisa narrativa em educação é uma nova possibilidade de pesquisa que se estrutura, entende e interpreta experiências vividas por meio experiências pessoais.

A pesquisa narrativa reúne as experiências providas do período ou momento em questão, juntamente com as observações e produz uma explicação coerente de acordo com a observação do pesquisador (PAIVA, 2008). Segundo o descrito pela autora em seu trabalho, sendo relacionado a pesquisa narrativa como o estágio em questão e a sua influência na formação docente, o trabalho se caracteriza como uma pesquisa narrativa de conteúdo holístico focada em uma narrativa integral fazendo relato das experiências vivenciadas durante o período.

O trabalho foi escrito com base no estágio desenvolvido em uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio. Os envolvidos nesta etapa foram alunos do Ensino Fundamental I em um período de 200 horas divididas em atividades como observação, colaboração/participação e regência executadas na disciplina de Ciências.

Os relatos neste trabalho serão divididos de acordo com as atividades desenvolvidas a começar pela observação, em que o aluno fica em sala juntamente com o professor da turma observando a metodologia e avaliando qual será a metodologia que irá usar posteriormente. Seguida a observação encontra-se a participação e nessa etapa o aluno colabora com o professor responsável nas atividades e demais processos desenvolvidos em sala com a turma. Para finalizar toda a etapa do estágio faz-se a regência, momento esse em que o estagiário entra em contato com a turma aplicando seu aprendizado como professor.

Um estágio dividido dessa forma, segundo Oliveira (2009) favorece a prática de ensino, pois são instâncias privilegiadas de vivências, e interações entre a teoria e prática e são positivas, favorecendo uma transição entre a teoria

pedagógica e a específica da área. Cardoso et al., (2011) corrobora com essa ideia ao dizer que os estágios nos cursos de licenciaturas são oportunidades importantes de vivências e aprofundamento de habilidade e conhecimento.

A observação durante o processo se tornou uma atividade muito interessante e também necessária. Durante essa etapa foram observadas as metodologias nas quais se apoiava para o aprendizado da turma. Nesse ponto percebeu-se que o uso de livros didáticos, apresentações em slides e atividades eram as metodologias mais comuns.

A disposição dos conteúdos baseou-se na leitura que os alunos realizaram e nesse ponto observou-se que juntamente com a vontade de participação vinha agregada uma grande frustração. Ao mesmo tempo em que a leitura acontecia, apresentava-se a dificuldade em produzir uma leitura fluida. Segundo Sampaio e Borges (2011) sofremos uma crise em relação à leitura.

Durante todo esse processo de leitura e com a aplicação do conteúdo foi notável que a dificuldade de interpretação era algo extremamente comum. A metodologia da leitura favorecia em vários aspectos, além de colaborar para o treinamento da própria leitura, incentivava a participação ativa dos alunos no conhecimento.

Ao deparar com as dificuldades dos alunos em relação à leitura, a insegurança se fez presente pois as limitações da turma limitariam também as modalidades de atividades que poderiam ser feitas durante as aulas.

Esse era um problema vindo de anos anteriores e a leitura era uma metodologia e uma prática que eles já estavam habituados e que também ajudaria a mitigar o problema. Tinha-se em mente que esse problema não seria resolvido de uma hora para outra e que era necessário um trabalho em conjunto, escola/professores/família. Pimenta (2007) diz que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais e também do seu foco principal, os alunos.

Uma das práticas que visavam essa colaboração foi iniciada antes do estágio em questão. Tratava-se de um projeto preparatório de apresentações a modo de amadurecê-los para os anos posteriores. As atividades desenvolvidas nesse aspecto se tratavam de apresentações orais envolvendo práticas sobre temas simples que envolviam a disciplina.

No decorrer das apresentações existiam dois extremos que puderam ser observados, o interesse e o desinteresse pelos temas trabalhados nas apresentações. Entende-se que nos anos iniciais do fundamental os alunos por serem ainda imaturos em certos aspectos não pudessem selecionar temas sozinhos capazes de serem desenvolvidos na escola e por fim realizar boas apresentações em ciências. Ao mesmo tempo que tem-se essa visão um novo problema se cria com relação aos participantes mais efetivos da atividade.

O problema criado anteriormente faz relação com o desconforto em casos em que temas, taxadas “menos interessantes”, eram desenvolvidos com pouco esforço e interesse. A percepção através desses acontecimentos foi de que dado ao menos o direito de escolha entre vários temas os alunos ficariam mais comprometidos. Com equivalência a isso teve-se outros trabalhos apresentados como, por exemplo, as imagens reproduzidas em 3D, em que vários comentários surgiram, inclusive comentários de desejo em fazer um trabalho como aquele.

A percepção obtida através desse desenrolar e desencadear de situações é que metodologias como essa devem ser conduzidas de forma participativa entre aluno e professor. Dessa forma o professor tem controle para conduzir a metodologia de acordo com o que é necessário para a turma ou nível de ensino e ao mesmo tempo desperta a curiosidade dos alunos. Caracterizada dessa forma como uma metodologia ativa de ensino, em que o aluno que desenvolve a atividade pode pesquisar, aprender, desenvolver o conhecimento e depois ter a capacidade de absorver e passá-lo adiante (SANTOS, 2020). Essa metodologia é capaz de elevar a curiosidade e essa curiosidade se relaciona também com o comportamento dos alunos, que muitas vezes exacerbada interferem no desenvolvimento da aula.

Esse comportamento exacerbado ocorreu constantemente durante a observação, muitas vezes em casos isolados gerando desconforto na realização das aulas. Nesse ponto, a escola, em casos específicos, permite a presença dos pais em sala de aula como último recurso para casos aos quais a orientação escolar já teria intervido.

Essa situação relatada acima resolve temporariamente o desconforto, mas vai muito além disso. O desconforto dos alunos em uma forma geral, não apenas os que tinham os pais presentes era muito perceptível. A turma deixava de participar e permanecia calada boa parte do tempo. Agregado a isso pode ser elencado o constrangimento do aluno que por sua vez permaneceu calado

sem ao menos participar. Segundo Vauthier (2016) a participação da família na escola deve ser para que o filho desenvolva as atribuições que tem sob o apoio dos pais na escola, dessa forma com o filho/aluno subsidiado por mais um apoio o desenvolvimento acontece. Essa fala difere do que foi submetido ao aluno, não atingindo apenas ele diretamente como o restante da turma indiretamente.

Ao ser submetido a essa sequência de constrangimentos fica-se a ideia para o estagiário de o quanto difícil seria desenvolver as atividades com a presença de um pai ou mãe em sala. O medo de estar em sala de aula é comum entre os sentimentos do estagiário e estar sob o olhar dos pais gera a perspectiva de julgamento da qualidade do desenvolvimento da aula durante o período de estágio.

Ao finalizar as atividades de observação relatadas anteriormente, deu-se início a fase de participação com atividades desenvolvidas dentro do âmbito escolar. A participação aconteceu através de correções de atividades e também com o esclarecimento de dúvidas dos alunos durante atividades desenvolvidas dentro de sala de aula.

A fase de colaboração com correções pode ser considerada extremamente monótona ou maçante. Seguindo o pensamento de Baptista (2003), as experiências vivenciadas, sejam elas em qualquer aspecto, são estratégias importantes para que o futuro professor de Ciências e Biologia ou demais licenciaturas se sintam realmente preparados para atuar, dessa forma nesse momento todas as experiências irão agregar para a formação do futuro professor.

A ideia de fazer algo nesse sentido gera desconforto, mas indo a fundo serve para perceber como prosseguir com a turma de acordo com o que a professora responsável faz. Torna-se possível verificar as deficiências de casos pontuais das turmas. Isoladamente gera trabalho, mas verificando de forma mais abrangente colabora para o desenvolvimento de uma metodologia mais eficiente durante a regência. Por mais que seja exitosa como experiência pessoal, a colaboração se torna difícil quando as deficiências no aprendizado da turma se tornam recorrentes ao estagiário.

Terminado o primeiro contato ativo com os alunos, mais especificamente, após o período de participação, deu-se início a regência. A preparação para o desenvolvimento da aula, assim como metodologia a ser usada nas turmas foi resultante de todas as atividades anteriores. A metodologia em sala se baseou na utilizada durante

a observação. As aulas aconteceram a partir de explicações e exemplificações comuns no dia a dia dos alunos, incluindo exemplos práticos com os próprios colegas.

Essa metodologia tornou-se muito eficaz com as turmas e só foi possível graças aos períodos anteriores de observação e participação em que entende-se melhor o que é necessário para a turma e consequentemente aplica-se de forma mais fácil o conhecimento aos alunos. Alguns sentimentos e sensações são obtidos através dessas atividades prévias por parte do estagiário, a tranquilidade de executar com eficiência os conteúdos a serem abordados e saber a forma desenvolvida é a melhor maneira dos alunos absorverem o conhecimento.

Essas sensações são vistas positivamente porque uma das aflições durante o estágio é a sensação de não ser suficiente ao que os alunos necessitam. Com toda a preparação prévia, incluindo as orientações, essa sensação de medo e aflição foram mitigadas. Normalmente é nesse ponto em que vemos o que segundo Bernardy e Paz (2012) falam como sendo o momento e a oportunidade de entender realmente se a sua escolha profissional está de acordo com sua aptidão técnica.

Outra preocupação que se desenvolve no período de regência é em relação de como fixar o conteúdo como aprendizado e não momentaneamente. O ideal é que o aluno possa utilizar o conhecimento no seu dia a dia e nas ferramentas de avaliação sendo ela realizada não somente na forma de mensurar aprendizado com pontos e notas, mas ocorrendo a partir de percepções obtidas durante todo o processo de forma contínua conseguindo ser captado o verdadeiro aprendizado (LUCKESI, 2015). Nesse ponto segue-se muito a percepção de Freire (1996) onde o objetivo é sair de uma educação onde apenas se deposita sem muito sucesso de aprendizado e conhecimento para um ponto em que o aprendizado seja efetivo e libertador.

A presença do professor na sala de aula, principalmente nos primeiros momentos, transforma o ambiente que poderia ser hostil em tranquilo. A ideia de ter socorro em momentos de aflição torna a regência mais tranquila. O ideal é que se dê espaço para que o estagiário haja e se desenvolva, mas os primeiros momentos são cruciais para o desenvolvimento dessa etapa, portanto a presença do professor responsável é tranquilizante. Posteriormente a liberdade dada pela ausência do professor em certos momentos também é gratificante, pois dá a ideia de um elo de confiança e competência.

A avaliação dos alunos após todo esse período foi elaborada, aplicada e corrigida pelo estagiário, os critérios usados durante as atividades anteriores ainda eram os mesmos, mas a pontuação foi dada de acordo com as particularidades dos alunos pela própria professora. Isso leva em conta a percepção da avaliação por Luckesi já que a professora da turma por estar a mais tempo com eles teria maior habilidade em avaliá-los.

O desenvolvimento da avaliação foi um momento de atenção para que não se produzisse nada difícil demais ao entendimento dos alunos e muito menos fora do que se foi realizado em sala, lembrando ainda da grande dificuldade de leitura e interpretação que as turmas possuíam. Para que isso não acontecesse, as questões foram averiguadas e modificadas antes da aplicação. Essa averiguação evitou pensamentos comuns como o de dificuldade exacerbada para o nível da turma e de injustiça durante a avaliação.

Ao final desse processo de observação, participação, regência e mensuração de aprendizado entende-se e verifica-se as possíveis dificuldades enfrentadas e como lidar com elas. A sensação ao final desse estágio especificamente foi de dever cumprido, onde cada etapa pôde ser realizada e culminou em um resultado positivo. Com os alunos e o estagiário aprendendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio para o aperfeiçoamento profissional possibilitou vivenciar e manter o contato com os alunos e com a realidade escolar gerando uma carga de experiência que possibilita fazer melhores escolhas principalmente dentro das metodologias usadas.

Com o estágio houve a possibilidade de sair da zona de conforto e solucionar problemas que são encontrados normalmente nas escolas sejam em qualquer esfera, pública, privada, ensino fundamental ou médio. Afinal o “passo a passo” sempre será coerente ao que se encontra no estágio. Colabora também quanto às tomadas de decisões, principalmente na parte ética, já que trabalha-se e convive-se com outras pessoas.

A convivência na escola com professores e demais pessoas que ali trabalham foi sem dúvida muito harmônica. Sempre que necessário havia a ajuda e colaboração de qualquer setor da escola solicitado.

Ao término do estágio pode-se verificar o quanto é importante o professor para a formação pessoal e profissional dos alunos, percebe-se que os professores não estão ali apenas para reproduzir conteúdos, mas também para a formação de cidadãos. Coerente com isso tem a presença do professor supervisor que é responsável pelas turmas em que o estagiário está e a importância do professor orientador. Os dois em conjunto e mesmo grau de importância conseguiram guiar todo o período de estágio com eficiência e precisão.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C.S.G. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em Ciências e Biológicas. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. UFMG, v.5, n.2, p.4-12, 2003.

BERNARDY, K.; PAZ, D. M. T. **Importância do estágio supervisionado para a formação de professores**. 2012. Disponível em: < revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 06 jun. 2021.

CARDOSO et al. **Estágio Supervisionado em Unidades de Produção Agrícola**. Editora da UFRGS. Porto Alegre/RS, 2011. 100 p.

CARVALHO, G. M.; SILVA, A. O.; MUNIZ, S. S. O estágio supervisionado e a formação inicial docente: relato de experiência. **Revista Facit Business and Technonolog Journal**. v. 1, n. 14, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 45 ed. 2007. 213 p.

KRASILCHIK, M. **Tendências do Ensino de Biologia no Brasil**. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2008. 195 p.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez. 1 ed. 2015.

LYRA, P. V.; MARUCHI, V. H. **A importância do estágio supervisionado para o ensino de biologia: um relato de experiência**. 2016. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/renbio-9/pdfs/2189.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2021.

MARIANI, F.; MATTOS, M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. **R. Educ. Públ.** Cuiabá. v. 21, n. 47, p. 663-667. Set./Dez. 2012.

MENDES, R.; MUNFORD, D. **Dialogando saberes- Pesquisa e Prática de Ensino na formação de Professores de Ciências e Biologia**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências. UFMG, v.7, n.3, 2005.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa - Características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**. São Paulo. v. 1, n. 3, p. 1-5. 1996.

OLIVEIRA, L. C. V. As contribuições do Estágio Supervisionado na formação do Docente Gestor para a Educação Básica. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. UFMG. v.11, n.2, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/vYLgd9by9fQMjrJhmGRJJzHg/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 04 jun. 2021.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 8, n. 2, p. 261-266. 2008.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação e Sociedade**. n. 68, p. 109-125, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTE et al. O início da carreira profissional de jovens professores de matemática e ciências. **Revista de Educação**. v.10, n.1, p. 31-46, 2001.

VAUTHIER, Rizolanda Luiza. A relação entre a gestão democrática, a escola e a família no processo da aprendizagem. **E-book: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**. v. 3. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 284-299. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74331>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

ROCHA, T. L.; PARANHOS, R. D.; Moraes, F. A. Estágio supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas: relato de experiência do estágio e do projeto de intervenção sobre relações de gênero e música. **Revista Polyphonia**. v. 21, n. 1, p. 268, 2011.

SAMPAIO, E. D.; BORGES, I. G. Leitura e cidadania: formação do leitor pela escola. **Revista transdisciplinar de letras, educação e cultura - Interletras**. Dourados. v. 2. n.12. 2011.

SANTOS, V. B., MUNIZ, S. S., SILVA, D. M. A importância do estágio supervisionado na formação inicial docente: relato de experiência. **Revista Facit Business and Technonolog Journal**. v. 1, n. 13, 2020.

SILVA, C. S. C., TEIXEIRA, M. A. P. Experiências de Estágio: Contribuições para a Transição Universidade-Trabalho. **Revista Paidéia**. Vol. 23, N. 54, p. 103-112, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/f3B8djJHgr8THkPCmsKMD-fb/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 06 jun. 2021.

O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO DE LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA: UMA REFLEXÃO SOBRE O SUBPROJETO UEMG- POÇOS DE CALDAS

Caroline Costa Silva Candido⁶⁷

Daniele Oliveira Diniz⁶⁸

Ernesto de Oliveira Canedo-Júnior⁶⁹

Renata Cristian de Oliveira Pamplin⁷⁰

INTRODUÇÃO

Pensar e se propor a escrever sobre a docência implica em reconhecer a complexidade do ato de ensinar. Dentre o conjunto de conhecimentos necessários à docência, aqueles que se remetem ao ensino e aprendizagem demandam especial atenção, haja vista a centralidade desse processo na atuação do professor, que se constitui enquanto objeto de estudo da Didática (PIMENTA, 2012; CANDAU, 2014). Aliado a isso, Candau (2014), enfatiza que ao abordar a multidimensionalidade inerente à Didática é necessário articular obrigatoriamente as dimensões humana, técnica e político-social.

Concomitante a isso, Contreras (2002) pontua a existência de três dimensões interdependentes no desenvolvimento da profissionalidade docente. A primeira delas é a obrigação moral que implica no fato do professor ter a compreensão de que a formação humana dos alunos se sobrepõe à formação acadêmica. A segunda dimensão diz respeito ao compromisso com a comunidade, que imputa ao professor a necessidade de saber que suas práticas não são isoladas e sim compartilhadas, influenciando e sendo influenciadas pela comunidade escolar e pela comunidade externa. Por fim, a última dimensão remete à competência profissional que abarca

⁶⁷ Pós-graduada em Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade (UNIFEL). Monitora do PIBID (2020/2021). CV: <http://lattes.cnpq.br/6226418390538078>

⁶⁸ Mestranda em Educação (UNIFAL). CV: <http://lattes.cnpq.br/2490410060083210>

⁶⁹ Doutor em Entomologia (UFLA). Docente e Coordenador (UEMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/4799993780711424>

⁷⁰ Doutora em Educação Especial (UFSCar). Docente e Coordenadora (UEMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/9973219045994186>

o domínio de habilidades, técnicas e recursos inerentes à didática, além da compreensão do significado e das possíveis consequências das práticas pedagógicas.

Diante dessa complexidade inerente à docência é comum que, no processo de reflexão sobre a prática docente, particularmente no início da docência, o professor identifique a incompletude de sua formação inicial, para entender o que se passa e buscar referências para as decisões sobre o que fazer diante de suas dificuldades e dilemas (ROMANOWSKI, 2013), buscando trilhar caminhos não apenas para resolver as urgências diárias da sala de aula, mas também para seguir com segurança no seu desenvolvimento profissional.

Diante desse cenário, programas de iniciação à docência se fazem fundamentais para que haja, conforme Gatti (2003), mudanças em atitudes docentes a partir do domínio dos novos conhecimentos que deveriam submergir desde os processos formativos. Aliado a isso, André (2018) pontua que é responsabilidade dos gestores de políticas públicas implementarem ações que favoreçam essa iniciação à docência e a transição do papel de aluno a professor.

Assim pretende-se discutir neste relato, sob a ótica de dois coordenadores de área, uma ex-pibidiana e a monitora atual do Subprojeto da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Poços de Caldas, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui para a formação docente ao ampliar os conhecimentos teórico-práticos inerentes à Didática e o desenvolvimento da atitude reflexiva, a partir da vivência de experiências no contexto escolar mediadas por profissionais experientes que atuam como co-formadores no processo.

DESENVOLVIMENTO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa governamental que concede bolsas a alunos matriculados na primeira metade dos cursos de Licenciatura em instituições de nível superior, públicas e particulares, do Brasil. O PIBID é uma das ações integrantes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, prevista na Lei nº 11.502, de julho de 2007, que designa à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) responsabilidade na formação de professores do ensino básico visando assegurar uma formação de qualidade tanto para

aqueles que se encontram em cursos de formação inicial quanto para aqueles que já estão atuando. Essa diretriz é componente de ações mais amplas que tem a finalidade de promover e garantir uma educação de qualidade.

O Programa tem como objetivo principal, inserir esse aluno no contexto escolar visando desenvolver habilidades de observação e reflexão sobre a prática docente em escolas públicas de ensino básico, aliado à possibilidade de atuação sob a supervisão de professores experientes. Defende-se aqui que essa possibilidade contribui para um caráter formativo com maior equilíbrio teórico-prático e alinhado com as demandas existentes, além de possibilitar que ainda na formação inicial, esse aluno desenvolva habilidades e competências que favorecerão a formação de sua identidade profissional contribuindo para sua futura inserção e atuação docente nas escolas.

Especificamente na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Unidade Acadêmica de Poços de Caldas, o PIBID foi implantado no ano de 2012, composta por uma equipe com diferentes atores, a saber:

- Coordenação institucional que concatena todas as informações, demandas e registros dos diferentes subprojetos desenvolvidos nas diferentes unidades da Instituição.
- Coordenação de área, que corresponde aos profissionais de cada unidade que elaboram o subprojeto, implementam ações relacionadas aos editais de seleção, além do estabelecimento de contato com as escolas participantes, ações de planejamento, formação e acompanhamento das atividades desenvolvidas no âmbito dos grupos de estudo, reuniões de socialização, práticas dos bolsistas nas escolas e reuniões periódicas com as professoras supervisoras.
- Bolsistas que correspondem aos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia (ofertado no período noturno) matriculados na primeira metade do curso e que tenham interesse em participar do projeto e se inscrevam voluntariamente nos editais de seleção.
- Professor supervisor: cada núcleo⁷¹ conta com uma professora supervisora que exerce as atividades de supervisão semanal junto aos bolsistas, e com aporte da coordenação de área, visando promover e viabilizar

⁷¹ O Edital PIBID 02/2020 determina que cada núcleo de iniciação à docência seja constituído por 1 coordenador de área, 3 professores supervisores (um para cada escola), 24 discentes bolsistas (distribuídos em agrupamentos de 8 bolsistas para cada escola) e até 6 colaboradores (distribuídos

as interações entre esses e as professoras acompanhantes, garantir que as ações previstas no Subprojeto estejam sendo colocadas em prática e implementar intervenções diante de possíveis dificuldades ou reestruturações que se fizerem necessárias.

- Professoras acompanhantes que são professoras que estejam atuando na sala de aula das escolas participantes e que não sejam iniciantes⁷². Essas profissionais trabalham diretamente com os bolsistas e se configuram como co-formadoras diretas no processo de desenvolvimento da profissionalidade dos mesmos, ao envolvê-los nos processos de planejamento didático, execução, avaliação e demais atividades que componham a docência.

Em seu primeiro Subprojeto o PIBID da UEMG de Poços de Caldas contou com 10 bolsistas, duas professoras supervisoras e 10 professoras acompanhantes. Desde então o PIBID tem feito parte das ações de ensino da unidade fomentando a participação e contribuindo para o processo formativo de muitos alunos que tiveram a oportunidade de vivenciar o contexto das escolas públicas, nos níveis de Educação Infantil e Fundamental I. Atualmente, o Subprojeto Pedagogia do PIBID (Edital 02/2020) conta com 24 bolsistas, 3 professoras supervisoras e 24 professoras acompanhantes, sendo que o projeto teve início em outubro de 2020 e tem previsão de término em abril de 2022 (18 meses). Os bolsistas recebem uma remuneração mensal de R\$400,00 e a dedicação é de 32 horas mensais. As professoras supervisoras também são remuneradas com uma bolsa mensal no valor de R\$765,00.

O subprojeto Pedagogia tem como objetivo implementar ações relacionadas ao processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No contexto atual, em função da pandemia e da modalidade de ensino remoto que foi implementada nas escolas estaduais de ensino de Minas Gerais em 22 de março de 2020, a partir da Resolução SEE- nº 4310/2020, foi necessária reflexão conjunta realizada por coordenação de área, professores supervisores, professores acompanhantes e gestão das escolas participantes para se definir as estratégias de implementação do projeto no contexto escolar visando

em agrupamentos de dois por escola). Cabe ressaltar que os colaboradores participam das ações do PIBID, entretanto não recebem mensalmente a bolsa.

⁷² Para delimitar o período correspondente a essa iniciação à docência consideraremos aqui os dados que subsidiam a classificação do ciclo de vida dos professores, conforme proposto por Huberman (2000), considerando assim como professor iniciante a fase profissional que corresponde aos três primeiros anos de docência, embora saibamos da existência de outras classificações na literatura.

concatenar as diretrizes de atuação dos bolsistas e o projeto de Alfabetização do PIBID ao contexto educacional vigente e às normativas do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP).

Desde a implementação do PIBID na UEMG - Poços de Caldas em 2012, o projeto prevê a realização de diferentes ações, visando fomentar a relação e comunicação entre a universidade e as escolas participantes, além da promoção de atividades que contribuam para dar suporte às práticas e reflexões dos bolsistas. Dentre essas atividades, destaca-se que semanalmente a coordenação de área se reúne com os bolsistas revezando em grupos de estudo e encontros de socialização.

O grupo de estudos tem como objetivo discutir teorias que se fazem necessárias para subsidiar a prática, além do estudo de teóricos que são abordados durante as aulas, mas que demandam maior aprofundamento. Essas demandas aparecem a partir das reuniões com as professoras supervisoras, reuniões de socialização e análise dos cadernos de campo, além de contatos individualmente realizados pelos alunos em busca de suporte. Os referenciais discutidos compreendem desde livros com conteúdos mais técnicos, referentes às metodologias e elaboração de planejamentos, até conteúdos mais amplos que abarquem questões éticas, psicológicas, sociais e culturais, que permeiam as práticas educativas em sala.

Para tanto, são trabalhados especialmente o ciclo de vida do professor (HUBERMAN, 2007) e o choque de realidade enfrentado por professores iniciantes (VEENMAN, 1984). Cabe pontuar que os estudos desses referenciais aliados a conteúdos específicos sobre o PIBID têm início antes da inserção dos bolsistas nas escolas, com o intuito de esclarecer possíveis dúvidas acerca do programa e ofertar um conhecimento teórico que possa embasar essa etapa inicial.

Tais reflexões permitem que o bolsista identifique suas próprias inseguranças e temores, como parte de um processo natural que pressupõe o início da docência. Além disso, este arcabouço teórico propicia que o bolsista compreenda o professor acompanhante enquanto profissional em construção e que pode vivenciar qualquer uma das fases do ciclo de vida do professor independente do tempo de docência. Neste sentido, estes conhecimentos permitem que o bolsista tenha um olhar empático e mais atento sobre o professor acompanhante e seu fazer pedagógico, visto que compreende que a atuação docente é diretamente afetada pelos contextos nos quais o professor está inserido.

Os encontros de socialização se constituem em momentos de escuta e trocas entre os pares, onde há o compartilhamento das ações realizadas, expectativas e impressões acerca das experiências e atividades realizadas. É importante salientar que estes momentos de troca sobrepujam os aspectos meramente técnicos e metodológicos, pois com o passar do tempo os bolsistas se tornam mais seguros para compartilhar vivências e sentimentos. Compartilhar sentimentos se torna crucial para a formação do futuro docente, uma vez que ao externalizar suas angústias e temores estes se reconhecem nas experiências do outro, dissipando assim a sensação de fracasso ou impotência. Além disso, ancorados na teoria, eles próprios são capazes de reconhecer que seus sentimentos não são excepcionalidades, mas sim parte do complexo processo de formação docente.

Nesse sentido, cabe pontuar que as reuniões de socialização e grupo de estudo se constituem enquanto momentos de reflexão acerca da vivência escolar ao mesmo tempo que possibilitam que os bolsistas teçam relações entre teoria (estudada em sala) e as práticas vivenciadas, ora colocando a teoria em prática, ora buscando aprofundar o conhecimento teórico para subsidiar a prática.

Pensar e oportunizar esses espaços de reflexão durante o processo de desenvolvimento da profissionalidade se constituem como um importante lócus de formação profissional. Em específico, ao abordar a questão da formação de professores, destaca-se sobremaneira essa necessidade, tendo em vista a confluência de demandas, informações e relações as quais o professor está exposto em seu cotidiano, tendo em vista que essa profissão se constitui pautada no estabelecimento de relações humanas.

Assim, executar a ação docente, suscita a reflexão contínua de sua prática, avaliando-a e reavaliando-a, destacando sempre a práxis educativa,

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2014, p. 40).

Trazendo à luz o aperfeiçoamento da prática docente, ao mesmo tempo em que se propicia a superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistêmica

por parte do aluno incentivando assim, a ruptura com a alienação, desigualdades e exploração. Portanto, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p. 47).

Isso nos leva à questão apontada por Míglío e Terán (2012), no sentido de que muitos professores não tiveram contato durante sua formação inicial ou mesmo no decorrer de sua atuação docente com o conceito de transposição didática, entretanto, estes a praticam de forma intuitiva, quando tentam adotar metodologias que tornem o conhecimento mais acessível aos estudantes. No entanto, a falta de discussões acerca da transposição didática, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, pode levar o professor a “simplificar” tanto o conhecimento que acaba incidindo nestes erros conceituais graves. Ao adotar a transposição didática em sala de aula, o professor não distorce o conhecimento científico a ser ensinado, mas sim apresenta-o de forma mais acessível aos seus alunos. Para tanto, o docente precisa ter domínio sobre o conhecimento científico e um olhar crítico sobre a metodologia a ser adotada. Desta forma, ao aliar a teoria à prática, o professor pode aproximar os conteúdos teóricos da realidade dos estudantes promovendo maior interesse e consequentemente maior aprendizagem (DA SILVA, 2002).

O licenciando durante suas primeiras experiências com a sala de aula, enfrenta desafios que podem ser minimizados através do contato e observação de outros estudantes também iniciantes na docência. Neste processo de observação e troca, a transposição didática se dá sobre os conteúdos a serem ensinados, ou seja, o fazer docente. Assim, ao observar o outro, o professor em formação pode comparar as ações observadas com as suas, refletir e incorporar elementos em sua ação pedagógica e através de uma observação crítica sobre sua ação pode comunicar aos outros suas experiências e descobertas. Neste sentido, a transposição didática dos saberes docentes pode contribuir para a criação de uma cultura colaborativa da formação e da prática docente baseada na coletividade (MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2014).

Segundo Lima (2002), a prática docente é permeada por muitas inquietações referentes ao fazer pedagógico e o tornar-se docente, não se faz sozinho, mas em interações com os pares. O autor afirma que há várias nuances da construção pessoal da vida profissional dos docentes e a interação profissional é vivenciada de forma distinta. A concepção de cultura colaborativa não é propriamente nova

e se reveste de importância maior na docência nos tempos atuais – pensando que a colaboração profissional docente possibilita, para além do desenvolvimento profissional da prática pedagógica, a compreensão dos contextos escolares que contemplam inúmeros desafios.

Outra ferramenta adotada pelo subprojeto para propiciar o exercício da reflexão e do olhar crítico do bolsista sobre sua prática é o caderno de campo. Durante as primeiras reuniões formativas são trabalhados os estudos de Corsaro (2005) e Jardim (2013), a partir deles é introduzida a etnografia enquanto ferramenta de pesquisa em Educação. Desta forma, os bolsistas são incentivados a elaborar os cadernos de campo e terem neles um banco de informações sobre sua própria trajetória. Esta ferramenta permite ao bolsista revisitar situações, sentimentos e a partir destes lançar um olhar crítico e transformador sobre suas ações, tendo assim a oportunidade de constatar sua evolução relacionada à aquisição de arcabouço teórico, à prática pedagógica e na consciência da indissociabilidade destas, o que fortalece a importância do registro de ideias como instrumento de planejamento e reflexão docentes (ZABALZA, 1994).

Para além disso, cabe pontuar que a prática docente constitui-se não apenas de saberes (TARDIFF, 2014) mas também de experiências cultivadas ao longo da formação e atuação profissional no contexto de uma sala de aula. Nessa perspectiva, é vital uma reflexão para compreendermos a prática docente e a relação com os saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais), que por si só não legitimam a prática docente, mas contribuem na relação entre saber/formação e conhecimento/educação. Tardif (2014) esclarece que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, destacando conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser.

Observamos que alguns saberes são constituídos/construídos ao longo da carreira e nesse sentido Tardif (2014) disserta sobre a categorização dos mesmos e seus momentos de construção. Os Saberes da Formação Profissional constituem o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, ou seja, saberes destinados à formação científica ou erudita de professores que se constituem em um importante pilar na construção da identidade do docente.

Os Saberes Disciplinares estão ligados diretamente à prática docente, no que concerne à formação, tanto inicial quanto continuada dos professores nas diversas disciplinas do curso de formação. Já os Saberes Curriculares, constituem-se como

saberes a serem apropriados pelos professores ao longo de sua carreira e correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza. Os Saberes Experienciais ou Práticos possuem uma dimensão importante em nosso relato sobre a prática docente, já que são saberes práticos e não da prática, ou seja, superpõem-se à prática para assim melhor compreendê-la, mas ambos são partes integrantes da prática docente, constituído a cultura docente em ação.

É fato destacar que nenhum saber é por si mesmo formador. Saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. Assim, a apropriação desses saberes possibilita a construção de um alicerce importante para a prática docente e o PIBID se configura como um espaço que propicia vivências que contribuirão para a construção desse conjunto de saberes necessários à docência.

Ao experimentar a sala de aula, o bolsista experimenta a docência em si, participando de todo o processo educativo da turma a qual acompanha, tornando-se assim ator ativo de seu próprio processo formativo. Ademais, a possibilidade de colaborar e cooperar com as professoras acompanhantes em sala de aula, através do desenvolvimento das mais variadas atividades docentes, proporciona aos bolsistas adquirir experiência em culturas colaborativas docentes, previamente identificadas nas escolas que receberam o PIBID - UEMG (Poços de Caldas).

Teoricamente essa possibilidade deveria ser proporcionada pelo estágio curricular, porém, há dificuldades apontadas pela literatura que frequentemente limitam ou impedem essa efetivação. Ao introduzir a discussão “Pibid x Estágio curricular” a esta reflexão, deve-se pontuar os desafios encontrados para desvincular o bolsista do Pibid da figura do estagiário. O Estágio curricular é parte da formação acadêmica de todos os licenciandos e também da rotina das escolas que oferecem estágio a estes estudantes. Desta forma, o perfil de atuação do estagiário nas escolas já está bem definido e solidificado, ou seja, é um estudante que, no geral, observa passivamente as aulas durante um período de tempo. Na contramão dos estagiários, o bolsista do Pibid atua ativamente na escola, trabalhando nas mais variadas atividades pedagógicas segundo as necessidades e abertura oferecidas pela professora acompanhante, previamente delimitadas pelo Subprojeto. Neste contexto, o subprojeto UEMG Poços de Caldas realiza um trabalho contínuo com as escolas que recebem o Pibid com o objetivo de divulgar o programa e sanar dúvidas de toda comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES

A partir dos elementos discutidos no texto é possível afirmar que no PIBID, os estudos coletivos e colaborativos, promoveram a construção de um referencial teórico que contribuiu na construção da identidade docente do aluno bolsista, baseada na autonomia e na liberdade, reforçando a capacidade de examinar as ideias que lhes são apresentadas e a realidade social que vivenciam com criticidade. O conhecimento de diferentes contextos escolares e de várias práticas docentes, proporciona a ampliação de repertório de metodologias de ensino e, para além disso, a constituição de relações colaborativas com as professoras acompanhantes e as instituições formadoras.

Gatti et al. (2019), a partir de dados advindos de um levantamento nacional acerca da formação de professores, descrevem a multidimensionalidade e complexidade do contexto de formação docente. Entre as variáveis que os autores destacam, como carentes de atenção e intervenção, propõem a necessidade de aproximar as instituições formadoras e as escolas no sentido de que vivenciar experiências reais nas escolas, ainda em processo formativo, é essencial e fundamental à formação.

Ao discutir essa complexidade na formação docente é necessário enfatizar que a complexidade dos processos educativos dificulta reconhecer os fatores que o definem. A prática é determinada por parâmetros institucionais, organizacionais, metodológicos, e condições materiais e estruturais dos professores no exercício da profissão (ZABALA, 1998).

Concebendo o currículo dos cursos de formação, esse espaço de vivência deveria ser oportunizado pelos estágios curriculares, porém em função de dificuldades que se impõem relativas ao distanciamento entre as instituições formadoras e a resistência de professores experientes em acolher estagiários a partir da visão de que isso imputará em um acréscimo nas demandas dos estágios (CARVALHO, 2013; PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014), estes acabam por cumprir uma legislação, mas não atingem a finalidade, reduzindo sua realização a uma participação mais observacional e passiva por parte dos alunos.

Essas dificuldades podem implicar na ocorrência de uma evasão significativa ainda nos cursos de formação inicial e na desistência da carreira nos anos iniciais da docência, aumentando a intensidade do denominado “choque

de realidade” (VEENMAN, 1984), marcado pelo distanciamento entre as idealizações formadas durante o processo formativo e a realidade diária da docência. As múltiplas realidades escolares e as demandas diárias da sala de aula podem promover uma ambiguidade da função docente ao exigir uma multiplicidade de papéis de profissionais ainda na transição “aluno-professor” podendo resultar em inseguranças e frustrações.

Nesse sentido, a partir das reflexões aqui pontuadas, defendemos a relevância do PIBID enquanto um programa de iniciação à docência que contribui para as ações formativas nos cursos de formação inicial potencializando a formação docente dos bolsistas. Indica-se, por fim, a necessidade da manutenção do PIBID e de sua expansão visando que mais licenciandos possam usufruir dessa experiência ainda nos cursos de formação inicial.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em 17 de janeiro de 2020.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **A didática em questão**. 36.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 13-24.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Os estágios nos cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e sociedade**, 2005, 26.91: 443-464.

DA SILVA, Mário José Van Thienen. Análise de uma prática pedagógica vislumbrada pela transposição didática e modelização. **Revista Faz Ciência**, v. 4, n. 1, p. 33, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação Continuada de Professores: a questão psicosocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

GATTI, Bernardete Angelina Gatti et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. UNESCO: Edições UNESCO, 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.) **Vida de Professores**, Porto, Portugal: Porto, 2007.

JARDIM, Juliana Gomes. O uso da etnografia na pesquisa em educação. **XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. 7224-7233, 2013.

LIMA, Jorge Ávila. **As Culturas Colaborativas nas Escolas**. Porto, Portugal: Porto, 2002.

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. A observação reflexiva na prática pedagógica dos professores em formação inicial constituinte da transposição didática dos saberes a ensinar. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 3, 2014.

MÍGLIO, Marnice Araújo; TERÁN, Augusto Fachín. Concepções de professores sobre transposição didática em escolas da rede pública de ensino da cidade de Manaus. **Revista Educação e Emancipação**, p. 183-198, 2012.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4310/2020 de 22 de Abril de 2020**. Disponível em https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N_4310.pdf. Acesso em 13 de outubro de 2020.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nidia Nacib. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular - experiências na Educação Básica. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágios Supervisionados na formação docente**. p. 69-112, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da Formação de Professores Iniciantes. **Páginas de Educacion**. vol. 6, n.1. Montevideo, Junho 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf>> Acesso em 03 jul. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, n. 54, 1984, p. 143-178.

ZABALA, Antoni. **A prática reflexiva** - como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Mário Antônio. O diário como instrumento de análise do pensamento do professor. In: ZABALA, Mário. **Diários de aula** - contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994: 91-101.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E IDENTIDADE DOCENTE QUILOMBOLA

Alexandre Vanzuita⁷³

Elias Mande Laurindo André⁷⁴

INTRODUÇÃO

A formação de professores(as), de modo geral, envolve uma complexidade de questões a serem discutidas, pois enquanto processo contínuo de formação humana, é atravessada por inúmeros desafios que de tempos em tempos demandam ajustes e reajustes para dar respostas as novas indagações que envolvem essa profissão. As alterações operadas no cenário educacional sempre envolvem o lugar do(a) professor(a) e consequentemente o seu processo formativo. Portanto, diante das novas modalidades de educação inseridas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), nos últimos dez anos, como é o caso da Educação Escolar Quilombola-EEQ assentada na Resolução nº 8/2012 (BRASIL, 2012a), se faz necessário pensar a formação de professores(as) de modo geral e especificamente para esta modalidade, visando dar respostas a necessidade de efetivação dessa política pública nas comunidades quilombolas. Por outro lado, a atual conjuntura social, movida pela pauta neoliberal também impõe novos desafios a formação dos(as) professores(as) e consequentemente cobra (re)afirmações, e (re)significações da construção da identidade profissional docente.

A formação dos professores deverá ser sempre um processo contínuo, marcada pelas dinâmicas próprias do contexto de exercício da profissão. Isso envolve uma constante atualização da identidade profissional (identidade docente) a partir dos desafios impostos pelo percurso histórico da humanidade. Portanto, a construção da identidade docente para a Educação Escolar Quilombola, apesar das delimitações de suas especificidades, também está envolvida pela necessidade de constantes atualizações, uma vez que deve sempre se mostrar aberta ao diálogo com as demandas do meio externo, preservando o seu fio condutor: os elementos que a caracterizam como quilombola.

⁷³ Doutor (UNIVALI). Pós-Doutor (UFPR) em Educação. Docente (IFC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2060-339X>

⁷⁴ Mestrando em Educação (IFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3494-992X>

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

A formação de professores(as), de modo geral, configura um campo de tensões, desafios e disputas. Desde as percepções da escola como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1974) à compreensão da escola como *locus* privilegiado de construção do pensamento crítico, de formação de sujeitos emancipados e emancipadores (FREIRE, 1997), desvela-se a complexidade de forças que disputam a arena de formação dos(as) professores(as). Entende-se que é uma experiência concomitantemente individual e comunitária: essa formação se apresenta a partir das experiências individuais e coletivas. A comunidade (família, universidades, movimentos sociais, etc) influenciam na formação do(a) professor(a), ao mesmo tempo em que ele(a) participa da transformação e/ou manutenção dessas instituições. Portanto, pensar a formação de professores(as) envolve uma complexidade de fatores à considerar.

Nóvoa (2017) participa da percepção da formação de professores como um campo de grande complexidade, nos planos acadêmico, profissional e político. Para ele, por conta desta complexidade e das novas demandas em torno da figura do(a) professor(a), existem hoje muitas iniciativas e experiências buscando novos caminhos e novas respostas para essa formação. Destaca-se as que se centralizam na formação profissional de professores(as): “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Os processos formativos, desde a formação inicial à formação continuada, são fundamentais para construir a profissionalidade docente, além de prepararem o(a) professor(a) do ponto de vista técnico, científico e/ou pedagógico (NÓVOA, 2017). A profissionalidade implica olhar o(a) professor(a) para além das instituições de formação, envolve compreendê-lo(a) como participante de uma rede de significações que o(a) configuram. Na perspectiva de Iza et al (2014, p. 281) a profissionalidade envolve três aspectos: “a) a obrigação moral; b) o compromisso com a comunidade e c) a competência profissional”. Como toda experiência humana tem sempre participação coletiva, ainda que mínima, a formação do(a) professor(a) transcende a esfera individual, em razão de que acontece predominantemente no coletivo.

A profissionalidade é traduzida como “imperativo de profissionalização” (NÓVOA, 2017, p. 1115). Trata-se de ampliar o olhar sobre o processo (espaço-tempo) de formação de professores(as), edificar um novo lugar para essa formação,

numa zona de fronteira entre a universidade, as escolas e a comunidade na qual o docente está inserido, visando suprir a lacuna que tem constituído impedimento para pensar modelos inovadores de formação e atuação profissional (NÓVOA, 2017).

Fica evidente o caráter abrangente que envolve a formação docente. A construção e manutenção das relações sociais são necessidades desse processo, pois entende-se que essa formação é parte do amplo processo de formação humana, logo demanda o envolver-se num conjunto de relações que contribuem de forma positiva nesse processo. Isso envolve também trocas entre pares (ambiente acadêmico), ampliação das relações socioculturais e engajamentos políticos. Quanto a esse último, não se trata necessariamente de um engajamento político partidário, mas da tomada de posição/decisão diante dos dilemas cotidianos, pois a formação dos(as) professores(as) além de envolver questões técnicas e/ou institucionais, também é política, em razão das aspirações profissionais e das escolhas teórico-metodológicas que os(as) professores(as) realizam ao longo dos processos de formação inicial e continuada (NÓVOA, 2017). O exercício da profissão docente envolve/demanda a não neutralidade diante dos problemas que assolam o mundo.

A não neutralidade envolve assumir-se como ator social, assumir-se como sujeito e/ou protagonista no exercício da docência. Para tal, o(a) professor(a) deve atentar para três aspectos fundamentais desse processo: “a) Produzir a vida do professor; b) Produzir a profissão docente; c) Produzir a escola” (PIMENTA, 1996, p. 83). Estes três aspectos, de forma sequencial, envolvem preocupação com o desenvolvimento pessoal, mobilização para o desenvolvimento profissional e entender-se como parte constituinte da escola (PIMENTA, 1996).

Pode-se dizer que “ser-professor(a)” é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações (IZA et al, 2014, p. 276).

Desse modo, compreende-se que a formação docente acontece no processo formativo, de maneira contínua, sempre inacabada, aberta às novas possibilidades (desafios e oportunidades). Envolve a criação de espaços/momentos de “reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (PIMENTA, 1996, p. 84) que vise uma contínua mudança de postura e de autocrítica reconstrutiva (IZA et al, 2014).

No entanto, se faz necessário um constante olhar crítico vigilante (FRANCO, 2008), principalmente, considerando o fato de que no contexto atual os cursos de formação inicial e, principalmente, a formação continuada, estão sendo forçados a seguir rotas alternativas, que propõem cursos engessados, que padronizem professores(as) para atuarem em determinados contextos, na tentativa de os(as) privar da construção de seus próprios modos de atuação profissional, além de oferecer cursos, de curta duração, mais voltados para uma diplomação rápida, na manutenção das necessidades do mercado de trabalho, e não se atentando para o cuidado de preparar professores para as reais necessidades da sociedade (IZA et al, 2014). Com efeito, esse tipo de perspectiva formativa destoa da real natureza do trabalho docente: “ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos, historicamente situados” (PIMENTA, 1996, p. 75).

É necessário que o profissional docente faça sempre o exercício de tentar transcender a realidade imediata da escola, que busque relacionar sempre a sua prática docente à dimensão social mais ampla, de modo a manter aguçado o seu olhar crítico sobre o exercício da sua função e sobre a sua formação continuada.

De acordo com Cunha (2012, p. 76), cada professor tem sua própria história, não havendo dados que permitam generalização, a não ser de que a experiência de vida é fundamental no encaminhamento da formação. Portanto, apesar da formação envolver aspectos coletivos ou a participação da comunidade, ela é singular para cada professor(a). Cada experiência atribui significados particulares a formação e ao exercício da profissão que participam do processo de construção da identidade docente.

Em seguida, vamos discorrer a respeito da identidade quilombola, visando familiarizar o leitor com algumas idiosincrasias quilombolas, para posteriormente tratarmos da construção da identidade docente quilombola.

IDENTIDADE QUILOMBOLA

O termo quilombo historicamente aparece pela primeira vez na documentação colonial no final do século XVII (GOMES, 2015), isso porque até então, usava-se o termo mocambo para se referir aos quilombos. Inicialmente não havia unanimidade ou determinação de qual dos termos caracterizava de fato estas comunidades, no entanto, o uso de cada termo variava de acordo com a

localidade. Neste sentido, Gomes (2015) atesta que ao longo do século XVIII, na documentação oficial, as comunidades quilombolas foram alvos de dois termos, sendo denominadas ao mesmo de tempo de mocambos - principalmente na Bahia, e de quilombos em Minas Gerais; enquanto que em Pernambuco este termo apareceu somente a partir de 1681.

Em terras brasileiras, tais comunidades ficaram conhecidas inicialmente como mocambos (de mukambu – kimbundu e kikongo, línguas africanas) e posteriormente como quilombos. Termos oriundos da África Central, usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo para apresamento de escravizados (GOMES, 2015), tais termos também trazem locais de treinamento ou áreas de acolhimento para os desamparados/desabrigados quando derrotados nos conflitos/guerras entre povos no continente africano (MUNANGA, 1996). A partir disto, deduz-se que “Os quilombos eram comunidades móveis de ataque e defesa. Não houve algo como um quilombo de resistência *versus* quilombo de acomodação” (GOMES, 2015, p. 35).

A percepção reducionista que encerra as comunidades quilombolas à mera compreensão de comunidades formadas a partir da fuga de escravos(as) das casas dos senhores de engenhos, se mostra insuficientes quando se tem noção de que a configuração dos quilombos no Brasil é reflexo de uma herança cultural africana, e longe dos estigmas e preconceitos (reflexos do racismo) criados em torno disso, ao longo da construção histórica brasileira, os quilombos carregam desde sua origem uma identidade positiva, que traduz e reafirma a resiliência dos(as) negros(as).

Com a abolição da escravidão, o quadro de classificações atribuídas aos quilombos não sofreu reordenamentos significativos, apenas entrou em desuso a atribuição de “escravos fugitivos”. Pois, “com a abolição não havia mais escravos fugitivos legalmente” (GOMES, 2015, p. 120). Porém, os quilombos continuaram a reproduzirem-se, aumentando consequentemente o número de comunidades quilombolas presentes no território brasileiro. Diga-se de passagem, que a formação de quilombos a partir dos deslocamentos da população negra “tirada/arrancada” da África, pelo processo de escravização, não é fenômeno privilegiado das terras brasileiras, houve a constituição de quilombos nos demais lugares para os quais os(as) negros(as) africanos foram “levados(as)”.

A compreensão de expansão/multiplicação dos quilombos no pós-abolição também é corroborada por Gomes (2015, p. 120) ao afirmar que “os vários quilombos continuaram se reproduzindo, migrando, desaparecendo, emergindo e se dissolvendo no emaranhado das formas camponeses do Brasil de norte a Sul”. Essa constituição de quilombos traduz a luta e afirmação da existência de vidas negras – existência constantemente relegada à subalternidade. Portanto, a existência dos quilombolas é um constante rebelar-se contra todos os sistemas opressores antagônicos à existência dessas comunidades e não só.

No pós-abolição essas comunidades foram invisibilizadas e estigmatizadas. O processo de invisibilização foi gerado pelas políticas públicas ou falta delas, que não enxergavam em recenseamentos populacionais e censos agrícolas centenas de povoados (comunidades, bairros, sítios e vilas) de populações negras (GOMES, 2015). Não houve preocupação por parte do Estado de empreender a criação de políticas de integração dessas comunidades no tecido social, que passa a constituir o mosaico brasileiro, a partir do pós-abolição. Atualmente, o imaginário coletivo da sociedade brasileira ainda é preenchido pelo olhar de inferiorização sobre as comunidades quilombolas.

Como contribuição efetiva na (re)construção de identidade afirmativa dos quilombolas, algumas conquistas têm sido alcançadas na sociedade brasileira. No campo da educação, especificamente, celebra-se a implementação da Lei nº 11639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (BRASIL, 2003) e a implementação da educação escolar quilombola como modalidade da educação básica (BRASIL, 2012a). A aplicação criteriosa dessas, possibilitará a construção de novos olhares sobre as comunidades quilombolas, olhares desprendidos dos preconceitos, estigmas e do racismo. Pois, “a afirmação da identidade e a enunciação da diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder, não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2014, p. 81). Portanto, é necessário observar e admitir a necessidade de reconfigurar o lugar dos quilombos no processo histórico de formação da nação brasileira. Ao se pensar caminhos ou possibilidades de configuração da identidade docente quilombola, considera-se que esses atravessamentos históricos constitui “*conditio sine qua non*”.

Passamos então a discorrer sobre a identidade docente quilombola conforme anunciado anteriormente.

POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE QUILOMBOLA

O conceito de identidade tem a ver com reconhecimento das diferenças e das semelhanças. É por meio dela que um determinado sujeito consegue se perceber diferente, único, singular em relação aos demais. Através de suas características é possível agrupar elementos em determinadas categorias, distinguindo-os dos demais. Nesse caso, a identidade pode ser coletiva (grupo, comunidade, clube, etc) e/ou individual. As identidades coletivas cobrem um conjunto de identidades individuais. Os sujeitos constituem uma coletividade a partir de suas individualidades (singularidades). Portanto, é um processo de construção social de um sujeito ou coletividade historicamente situados (IZA, et al, 2014). “[...] é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (MARCELO, 2009, p. 112).

A identidade é sempre dinâmica, está à mercê da lógica espaço-tempo. Ela não é algo passível de ser possuída, mas que se desenvolve ao longo da existência. Não constitui uma caracterização fixa, mas um fenômeno relacional. Desenvolve-se no terreno subjetivo e é caracterizada por um processo evolutivo (MARCELO, 2009).

Em termos de classificações, a identidade docente insere-se na categoria de identidade de ofício, que de acordo com Dubar (2006, p. 102), é um tipo de identidade comunitária (coletiva) que supõe a existência de uma comunidade ou coletividade que partilha dos mesmos princípios e valores, traduzidos em “maneiras de fazer, de sentir, de pensar” constituindo assim concomitantemente valores coletivos e referências pessoais. “É a forma como os(as) professores(as) definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do ‘si mesmo’ profissional que evolui ao longo da carreira docente” (MARCELO, 2009, p. 112).

A identidade docente é construída com base na significação social da profissão, envolvendo suas tradições e o fluxo histórico de suas contradições (PIMENTA, 1996). O seu processo de constante ressignificação sofre influências da escola, das reformas, dos contextos políticos e do compromisso pessoal (MARCELO, 2009). Deste modo, a identidade docente nunca é estática, está em permanente (re)construção e (re)significação, fruto de um constante movimento atravessado pela reflexão, ação e interação da comunidade de professores (VANZUITA, 2018). “[...] A identidade não é um dado imutável. Nem

externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1996, p. 75).

Dubar (2006, p. 132) apresenta um outro tipo de identidade, as identidades simbólicas:

Identities simbólicas são as diversas formas identitárias no campo das crenças político-religiosas, aos tipos de referências a um Nós ou um Outro, correlativos das diversas definições do coletivo. As formas comunitárias valorizam a pertença herdada dos indivíduos a um grupo cultural, quer se trate duma etnia, duma religião, duma comunidade linguística ou territorial (aldeia, país, região) ou de tudo ao mesmo tempo.

É a partir desta perspectiva de identidade que pretendemos pensar a identidade docente do profissional da EEQ. A identidade simbólica abraça as especificidades das comunidades quilombolas, envolvendo toda uma carga cultural, histórica, política, social e econômica.

No entanto, é importante compreender que a construção da identidade docente acontece sempre numa relação com a comunidade pela qual esse profissional está inserido, as experiências de vida, as experiências de formação (inicial e continuada), pela resistência/acomodação/adequação às forças da conjuntura social. Porém, para o docente quilombola, outro elemento se insere neste contexto: A vida de suas comunidades com tudo que as constitui como comunidades quilombolas (história, memória, tradição, territorialidade, histórico de lutas, etc).

Essa identidade é marcada pelas diferentes formas de organização destas comunidades, pelas suas lutas políticas, pela noção de pertencimento através dos laços grupais, pelo compromisso ético comunitário e por se inserirem no grupo classificado como negros. Além disso, dos elementos que constituem a identidade de cada comunidade e consequentemente, participam da construção da identidade docente, uma vez que a identidade racial agrega outros elementos mais complexos a essa identidade (BRASIL, 2012b).

As dimensões da cultura material e imaterial, que compõe os modos de vida destas comunidades, desde as suas formas de fazer, criar, viver, conviver, festejos, expressões religiosas, territorialidade, saberes acumulados, entre outros, bem como os processos de transmissão desses saberes, dão o conteúdo para a

construção da identidade docente quilombola, pois é por meio desses elementos que é possível se reconhecerem e serem reconhecidos como quilombolas (COSTA, 2016). Com efeito, existe uma identidade docente própria para os(as) professores(as) da EEQ, que é tecida pelos elementos acima mencionados. Porém, isso não significa que é uma identidade fixa/rígida, antes, revela as delimitações da mesma e o que a define enquanto tal pela diferenciação das demais identidades profissionais.

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. De fato este processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam nos circuitos sociais (IZA et al, 2014, p. 276).

Ao construir uma identidade própria, o(a) docente quilombola é convocado(a) a atender as responsabilidades da função social que envolve essa identidade. É a partir deste lugar que se traduz o seu compromisso ético com a comunidade local e de modo geral com a nação.

A construção dessa identidade, apesar dos elementos externos já apontados, requer também uma predisposição pessoal, uma vontade política de assumir-se como tal, a partir de espaços e tempos de autoconhecimento e autoconstrução. Envolve a necessidade de acompanhamento, reflexão sobre a profissão, questionamentos sobre a comunidade de pertencimento (NÓVOA, 2017).

O(a) docente quilombola não é ilhado, apesar de pertencer e viver na comunidade (rural ou urbana), está inserido numa dinâmica global. É parte constituinte de uma nação, na qual estabelece diversas trocas sociais, culturais, políticas e econômicas com os não quilombolas. Não está confinado ao território quilombola, porém, seu papel fundamental requer promover a desconstrução dos preconceitos em torno da identidade quilombola, o reconhecimento e valorização das comunidades tradicionais (quilombolas e não só), preservar a memória africana por meio de suas práticas pedagógicas e engajar-se na construção de relações étnico-raciais positivas e no etnodesenvolvimento dessas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de formação (inicial e continuada) são experiências singulares, assim como o exercício da docência. Ao refletir sobre estes dois aspectos, é fundamental fazer um esforço de distanciar-se das generalizações. Entende-se que a experiência de vida imprime registros que dão contornos ao encaminhamento da formação e do exercício profissional, porém, cada sujeito atribui sentidos e significados a sua experiência a partir do seu campo de significações, fazendo dessas particularidades individuais um campo de resistência e de autoconhecimento. Esse processo levará sempre a atentar para o compromisso ético e a responsabilidade social com a comunidade do seu entorno.

Para a EEQ, o(a) docente deverá sempre orientar-se pela dimensão histórico-social, traduzido por elementos como a memória coletiva, as línguas remniscentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, os acervos e repertórios orais, bem como festejos, usos, tradições e os demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas e do país como um todo. Diante das disputas hegemônicas, sempre demandará a construção de um Projeto Político Pedagógico e uma matriz curricular diferenciadas, compostos pelas dimensões da cultura material e imaterial, que constituem os modos de vida dos quilombolas.

Considerando que estes desafios se acentuam se entendermos que além de ser uma modalidade recente, é uma proposta contra hegemônica, portanto, marginalizada. Está a mercê dos olhares e falas desrespeitosas, preconceituosas, subalternizadoras e em último caso, racistas. É fundamental que o(a) professor(a) da EEQ tenha consciência dos desafios em torno da construção da sua identidade, pois os mesmos se apresentam desde o espaço escolar à esfera social. Afetam diretamente as suas condições de existência e da sua comunidade. No entanto, deverá orientar-se sempre por uma consciência crítica e política, visando experiências emancipadoras.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologias e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1974.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, **Resolução nº 8, de 20 de Novembro, 2012a**.

BRASIL. Ministério da Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, **Parecer CNE/CEB nº: 16, de 5 de Junho 2012b**.

COSTA, Cândida Soares da. Educação escolar quilombola e formação docente. **Revista REAMEC**, Cuiabá – MT, vol. 1, n. 5, dezembro, p. 23 – 32, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Perspectivas Históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica Brasília**, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. [Coleção Educação Superior em Debate]. v. 8, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1997.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo – SP: Claro Enigma, 2015.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação (UFSCAR)**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. [Tradução: Cristina Antunes]. **Revista Formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, ago./dez. 2009, p. 109-131.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, vol. 2, n. 8, p. 56-63, dez-fev 95/96, São Paulo – SP, 1996.

NÓVOA, António. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, out./dez., p. 1106-1133, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação – USP**. vol. 22, n. 2, São Paulo, p. 72 – 89, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

VANZUITA, Alexandre. **A construção de identidade(s) profissional(is) em educação física**. 1 ed. Curitiba-PR: Appris, 2018.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA UNIVERSIDADE DE LISBOA: UM OLHAR SOBRE A INSERÇÃO DE TECNOLOGIA NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Melissa Meier⁷⁵

Hélia Oliveira⁷⁶

INTRODUÇÃO

A mobilidade transnacional de professores possibilita, segundo Sobhi e Locatelli (2015), que eles tenham contato direto com um sistema educacional no qual as abordagens de ensino, as metodologias e a organização podem ser diferentes daquele no qual foram educados e lecionam. Desse modo, é uma “oportunidade única para os professores refletirem sobre suas próprias maneiras de ensinar e trocar opiniões sobre sua experiência com colegas no exterior” (Sobhi e Locatelli, 2015, p. 85).

A colaboração estabelecida entre o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal) e o Instituto Federal Catarinense de Camboriú (Brasil) se dá em um contexto de mobilidade transnacional, possibilitando a realização do projeto de pós-doutorado da primeira autora. Seu objetivo é qualificar a formação de professores de Matemática no Instituto Federal Catarinense, especialmente quanto ao uso de Tecnologias Digitais, a partir da análise da formação de futuros professores de Matemática na Universidade de Lisboa. Apresentamos, aqui, a primeira etapa desse projeto, que consistiu na pesquisa sobre como ocorre essa formação no Mestrado em Ensino de Matemática dessa última instituição.

Iniciamos com uma breve exposição do contexto atual da formação de professores em Portugal, assim como das especificidades dos cursos lecionados na Universidade de Lisboa que habilitam para a docência no 3º ciclo do ensino básico e

⁷⁵ Pós-doutoranda (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Professora (IFC). ORCID: <http://lattes.cnpq.br/1591701114735652>

⁷⁶ Doutora (Universidade de Lisboa). Professora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2560-1641>

do ensino secundário⁷⁷. Em seguida, descrevemos o Mestrado em Ensino de Matemática na Universidade de Lisboa, abordando os três eixos nos quais o seu processo de formação pedagógica de professores se fundamenta. São eles: a) a Componente Reflexiva, presente em todas as unidades curriculares; b) a Componente de Prática Profissional, integrada desde o início do curso; e c) a Componente Investigativa, que culmina na elaboração de um Relatório de Prática de Ensino Supervisionada. Após, investigamos, nesses mesmos relatórios, as funções didáticas estabelecidas para integração de tecnologias digitais pelos futuros professores nas práticas de ensino que planejam e implementam. Para finalizar, apresentamos algumas considerações.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

O Decreto-Lei nº 43/2007, publicado na sequência do Processo de Bolonha⁷⁸, assumiu explicitamente a finalidade de definir “as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio” (Portugal, 2007, p.1320). Além disso, a formação de professores passou a fazer parte do 2º ciclo de formação do ensino superior, que em Portugal corresponde ao nível de Mestrado, em uma perspectiva de elevar o “nível de qualificação do corpo docente” e valorizar o “estatuto socioprofissional” (Portugal, 2007, p. 1320).

A opção majoritária das instituições universitárias, no âmbito do Processo de Bolonha, foi a de criar cursos de 1º ciclo do ensino superior (graduação) com 180 créditos do sistema europeu (ECTS), ou seja, passíveis de serem concluídos em três anos letivos, tendo como referência uma contabilização de 60 créditos por ano. As instituições que formam futuros professores oferecem um 2º ciclo do ensino superior (mestrados em Ensino) que pode ter entre 90 e 120 créditos, ou seja, um ano e meio a dois anos de duração, sendo que a esmagadora maioria apresenta a duração máxima. O Decreto-Lei nº 79/2014 (Portugal, 2014a) preconiza que os cursos de Mestrado em Ensino sejam organizados, no que diz respeito

⁷⁷ O 3º ciclo do ensino básico corresponde, no Brasil, ao período do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, enquanto que o ensino secundário corresponde ao Ensino Médio.

⁷⁸ Nome dado a um acordo assinado pelos ministros da Educação de diversos países de Europa que deu origem à organização do ensino superior europeu atual. Dele decorre a implementação do Sistema Europeu de Transferência de Créditos, o “ECTS” (European Credit Transfer System), a comparabilidade de graus com base na estrutura de três ciclos de estudos, a transparência, a equidade, a mobilidade e, em última instância, a empregabilidade dos estudantes, cidadãos europeus. (Brito *et al.*, 2014).

às unidades curriculares de Formação, em quatro componentes principais, cada um com uma quantidade determinada de créditos, conforme consta na Tabela 1.

Tabela 1 – Componentes de Formação e seus respectivos créditos ECTS nos Mestrados em Ensino de Portugal.

Componente de formação	Créditos correspondentes (ECTS)
Formação na Área de Docência	18
Didáticas Específicas	30
Formação Educacional Geral	24
Iniciação à Prática Profissional	48

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na Universidade de Lisboa, a formação de professores para o 3º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário enquadra-se no regime jurídico de graus e diplomas do ensino superior. Esse regime é definido pelo Decreto-Lei anteriormente citado, no qual também constam os requisitos de acesso, a tipologia dos cursos, as componentes de formação e a estrutura do currículo de formação. Segundo Galvão e Ponte (2018), essa legislação preconiza que a instituição de ensino é responsável pela definição das disciplinas obrigatórias e optativas de cada componente, assim como pelos conteúdos e pelas metodologias de ensino e de avaliação, devendo, por um lado, obedecer ao estabelecido por lei, e por outro, concretizar os objetivos elencados pela própria universidade.

O MESTRADO EM ENSINO DE MATEMÁTICA NA UNIVERSIDADE DE LISBOA

Para serem admitidos no programa de Mestrado em Ensino de Matemática, os candidatos devem ter cursado, no 1º ciclo do ensino superior (graduação), no mínimo 120 ECTS de matemática. Já no Mestrado, eles complementam sua formação cursando os créditos apresentados na Tabela 1 da seção anterior, isto é, 18 ECTS de Matemática (correspondentes à Formação na Área de Docência), 30 ECTS de Didática de Matemática (correspondentes às Didáticas Específicas), 24 ECTS de Formação em Educação Geral e 48 ECTS de Iniciação à Prática Docente, que, no seu total, correspondem a dois anos de curso.

As disciplinas de Matemática, ministradas por docentes da área da matemática da Faculdade de Ciências, incidem sobre conteúdos específicos da Matemática que pretendem levar os futuros professores a aprofundar a sua formação científica para a docência. As de Didática da Matemática, ministradas por educadores matemáticos, trabalham sobre objetivos da Matemática, orientações curriculares, desafios de aprendizagem por parte dos alunos, estratégias de ensino, dinâmicas de sala de aula, tarefas e recursos de aprendizagem, relacionando esses temas ao ensino dos tópicos específicos de Matemática (números, álgebra, geometria, probabilidade e estatística). Já as disciplinas de Educação Geral incidem sobre temáticas como a escola e a sociedade, a escola como organização educativa e, também, sobre aprendizagem, currículo e avaliação. Finalmente, as unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional abrangem todos os quatro semestres, com destaque para o último ano do curso, no qual os futuros professores dedicam-se por mais tempo à Prática de Ensino Supervisionada em uma escola cooperante, cuja relação com a Universidade é firmada por protocolo.

Essas disciplinas e todo o modelo de formação inicial adotado no Mestrado em Ensino de Matemática da Universidade de Lisboa fundamentam-se nos três seguintes eixos, os quais possuem forte ligação entre si (Galvão e Ponte, 2018):

- a. Componente Reflexiva, que pressupõe que a formação deve promover o desenvolvimento, pelos futuros professores, de uma postura reflexiva e crítica em todas as unidades curriculares, em particular nas de Didática Específica e de Iniciação à Prática Profissional, para que o conhecimento didático seja conscientemente conectado às propostas desenvolvidas e postas em prática nas escolas básicas e secundárias;
- b. Componente de Prática Profissional, que pressupõe que o contexto escolar seja incorporado progressivamente desde o início do curso e ao longo dos dois anos;
- c. Componente Investigativa, que pressupõe que a formação dos futuros professores deve, desde o seu início, ser fundamentada em processos investigativos que culminarão na elaboração de um relatório de prática de ensino supervisionada.

Com base no que foi exposto até aqui, é possível perceber que o programa de Mestrado em Ensino de Matemática da Universidade de Lisboa valoriza tanto o desenvolvimento da capacidade reflexiva quanto a investigação na Educação

Matemática, práticas que são consideradas fundamentais para a construção de um conhecimento sólido na área da docência (Galvão e Ponte, 2018; Leinwand, 2014). Ou seja, o trabalho nas escolas, presente ao longo de todo o curso, oportuniza que o futuro professor desenvolva uma postura reflexiva e crítica em relação à prática docente, promovendo, em sua formação, a necessária conexão entre teoria e prática e construindo significados diversos sobre conhecimentos de diferentes domínios. O desenvolvimento dessa postura vai ao encontro do que é esperado dos futuros professores na construção do relatório final, o qual, segundo os regulamentos oficiais do programa de Mestrado deve constituir-se como uma pesquisa, ainda que em pequena escala, na área da educação (Ponte *et al.* 2017).

A COMPONENTE REFLEXIVA

A formação inicial de professores e a profissão docente são temas muito debatidos em vários países da Europa devido à importância da atuação desses profissionais para o desenvolvimento da sociedade (Galvão e Ponte, 2018). A racionalidade técnica que prevaleceu durante os anos de 1980 (Nóvoa, 1998) deu origem a um entendimento que reduzia o professor a um mero executante. Atualmente, em contraposição, reconhece-se que a sua ação profissional está permeada pela imprevisibilidade e pelo surgimento constante de novos problemas. Ele precisa, portanto, aprender a atuar de forma reflexiva, considerando as dimensões coletivas e contextuais de seu trabalho. Aprender a agir como um professor reflexivo, competência elencada como central em muitos relatórios sobre a formação de professores, significa ser capaz de (i) analisar o seu trabalho profissional, (ii) melhorar as suas próprias estratégias e práticas de ensino e (iii) assumir a responsabilidade de produzir novos conhecimentos acerca da educação e da formação (Galvão e Ponte, 2018).

Em função disso, a Componente Reflexiva é um dos eixos que fundamentam o Mestrado em Ensino de Matemática. Mencionada em documentos do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas – CRUP (Alarcão *et al.*, 1997) e discutida por vários autores, é considerada essencial na análise do trabalho do professor por ele mesmo, visto que possibilita que ele pense mudanças de práticas (Ponte, 2002) e resolução de problemas (Santos e Ponte, 2002). Ela pode ser traduzida, portanto, como a capacidade de análise que os mestrandos devem ter, isto é, capacidade de pensar sobre a vivência de experiências de aprendizagem em

contextos dentro e fora da sala de aula. Sendo uma atitude constante e permanente, a reflexão é mobilizada tanto na elaboração de planos de ensino-aprendizagem, a partir das suas experiências de ensino, quanto na própria implementação desses planos através da proposição de tarefas de natureza variada, com conteúdos e estratégias adequados ao contexto e às características dos alunos.

A COMPONENTE DE PRÁTICA PROFISSIONAL

Nos cursos de Mestrado em Ensino da Universidade de Lisboa, as unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional (IPP) I, II, III e IV são assumidas como espaços de contacto direto do futuro professor com a escola, nos quais o conhecimento profissional se desenvolve, segundo um processo dialético, pela interação entre teoria e prática, através da reflexão (Alarcão e Roldão, 2008). O futuro professor tem a oportunidade de analisar, refletir, questionar e intervir em situações escolares, em uma perspectiva de construção gradual da sua identidade docente. Essas unidades curriculares estão estruturadas de forma a incentivar que ele, aprimorando sua habilidade de refletir a respeito de todo o contexto escolar, assuma um ponto de vista profissional sobre as situações no quotidiano da escola e aprenda a enfrentar os problemas que surgirem (Galvão e Ponte, 2018).

No 1º e no 2º semestres do Mestrado, o futuro professor começa a observar tanto o ambiente de uma escola e as aulas de Matemática, quanto a entrevistar professores. O objetivo dessas atividades, que são viabilizadas nas disciplinas de Iniciação à Prática Profissional, é conhecer a realidade escolar e os diferentes papéis profissionais que os professores assumem, colocando em ação a Componente Reflexiva, além de iniciar a implementação de alguns métodos de pesquisa que serão úteis à elaboração do relatório final.

No 3º semestre, o futuro professor inicia a sua Prática de Ensino Supervisionado em uma escola, assumindo gradativamente o papel de professor em uma ou mais turmas de um professor colaborador e, também, inicia o planejamento do projeto investigativo que será executado no semestre seguinte. Para tanto, ele comparece a seminários de discussão sobre os objetivos, a estrutura e o conteúdo desse projeto, tendo a oportunidade de apresentar a primeira versão dele ao final do semestre. No 4º (e último) semestre, o mestrando continua sua Prática de Ensino Supervisionada, lecionando por no mínimo cinco blocos de

90 minutos e implementando o projeto investigativo que elaborou. Por fim, ele constrói o relatório final sobre essa Prática.

É importante salientar que, desde o início do planejamento do projeto investigativo, o mestrando conta com a orientação de dois professores supervisores (um matemático e um educador matemático). Esse processo de supervisão, que permanece até o final do 4º semestre, é essencial porque, segundo Feiman-Nemser e Buchamann (1987), sem o apoio de orientadores, o futuro professor raramente consegue transitar do pensamento acadêmico para o pensamento pedagógico, ou seja, de um pensamento acerca do ensino focado nos professores e no conhecimento disciplinar para um pensamento centrado nas diferentes características e necessidades dos alunos. Griffin (1999) afirma que, sozinho, esse professor em formação inicial revela-se com dificuldades de analisar criticamente os aprendizados e conhecimentos dos alunos e, conseqüentemente, em que ele se baseia para tomar decisões instrucionais. Esse impasse se estende à análise das razões de suas decisões relativas a situações específicas de sala de aula, fazendo com que, muitas vezes, transporte para as suas práticas como docente, sem questionar, os modelos a que foi sujeito quando aluno (Galvão e Ponte, 2018).

Durante todo o curso, a Prática Profissional e a Didática da Matemática estão relacionadas. Professores de ambos os domínios trabalham em estreita colaboração, articulando em conjunto conteúdos e atividades de planejamento. Desse modo, a preparação em Didática da Matemática busca fornecer ao futuro professor as bases para a sua intervenção docente. Os mestrandos, que costumam trabalhar em dupla ao longo de toda a prática docente, também contam com a orientação contínua dos professores das escolas onde realizam suas práticas de ensino supervisionada, os quais são chamados de cooperantes. Esses professores cooperantes, vinculados a cada ano do Mestrado, possuem mais de 15 anos de experiência de ensino e treinamento especializado, em sua maioria no nível de mestrado, na área de didática de matemática.

A COMPONENTE INVESTIGATIVA

Práticas de investigação podem ser integradas na formação inicial de professores de várias maneiras e com diversos objetivos. Nos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, assume-se que a realização de trabalhos de natureza

investigativa tem grande potencial para ajudar o futuro professor a aprofundar os conhecimentos que conquistou e as reflexões que fez a partir da sua prática de ensino (Ponte, 2008). Ao final do Mestrado, ele deve elaborar e defender publicamente o Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, de cunho investigativo, a respeito da sequência de intervenções de ensino que implementou no 4º semestre do Curso. Sua escrita é conduzida tanto por uma questão orientadora, isto é, uma problemática que o mestrando tenha identificado ao longo da prática, quanto por um fundamento conceptual e uma metodologia de coleta e de análise de dados. Esses fatores, unidos, levarão à produção de conclusões baseadas em evidências.

A estrutura e o conteúdo esperados dos relatórios são estabelecidos nas diretrizes da universidade e, conforme já mencionado, exploradas em detalhe nos seminários do 3º semestre. O texto precisa incluir: (1) uma Introdução que apresente e explique o contexto e o conteúdo da intervenção de ensino, assim como os objetivos da pesquisa e as questões a serem investigadas; (2) uma descrição do Currículo e um enquadramento didático, fundamentado pela literatura disponível sobre o tema em estudo; (3) a Unidade de Ensino lecionada pelo mestrando, com a descrição do contexto em que essa ocorreu, da abordagem de ensino utilizada, das aulas lecionadas (incluindo tarefas, recursos e estratégias de avaliação) e dos métodos de coleta e da análise de dados; (4) a Análise dos dados, os quais foram coletados na sala de aula e, eventualmente, em outro local, de acordo com os objetivos e as questões do estudo; e (5) as Conclusões, com possíveis respostas às perguntas estabelecidas no projeto, além de uma reflexão final sobre o trabalho realizado e os objetivos que haviam sido estabelecidos (Ponte *et al.*, 2017). Finalmente, o Relatório é apresentado e discutido em provas públicas, perante um júri composto, habitualmente, por três professores da Universidade de Lisboa.

Essa etapa do Mestrado proporciona que o futuro professor revise as situações que viveu, as estratégias de aula que utilizou, como percebeu os alunos e, também, o que pensa que correu bem e o que poderia ter sido melhor, tentando encontrar as razões disso e possíveis novas estratégias. A investigação dessas informações é uma forma poderosa de construir novos conhecimentos (Ponte, 2008) e de compreender o futuro papel como professor de matemática e o ambiente de aprendizagem (Crawford e Adler, 1996). A Componente Reflexiva que o mestrando já vinha desenvolvendo vai ganhando robustez à medida

que ele analisa mais profundamente as diferentes perspectivas relacionadas à questão norteadora do projeto (Ponte *et al.*, 2017).

Além disso, quando conduzida com comprometimento, essa experiência da investigação pode promover mudanças na identidade do mestrando, isto é, nos “valores, crenças, hábitos, normas, disposições, e, em geral, modos de ser professor” (Ponte e Chapman, 2016, p. 275). Desde o início de sua formação, ele é instigado a analisar, refletir e questionar as situações de aprendizado vividas no próprio Curso e, principalmente, nas situações escolares. Espera-se, assim, que ele de algum modo assuma um duplo papel de professor e investigador que, apesar de difícil concretização, pode oportunizar que ele elabore múltiplos significados e aprendizagens decorrentes de suas intervenções.

A INCORPORAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Estamos diante das primeiras gerações de crianças e pré-adolescentes que já nasceram na era das redes sociais⁷⁹, que conhecem e sabem manusear, desde os primeiros anos da infância, um celular, um *tablet* e muitos outros dispositivos (Martins, 2014). Como resultado, essas gerações elaboram pensamentos e desenvolvem ideias de modo diferente das gerações anteriores (Prensky, 2009), e a escola não pode ignorar isso. Também estamos diante da primeira geração de professores em formação que cresceu em um ambiente com essas e outras tantas tecnologias e formas de comunicação desconhecidas na década anterior (Martins, 2014). É fundamental, portanto, perceber e aceitar a existência de novas formas de aprendizagem, assim como da necessidade de se conscientizar acerca da diversidade humana e das potencialidades da tecnologia, elementos que influenciam de forma permanente a profissão docente.

A educação matemática mediada por tecnologias digitais no curso de Mestrado em Ensino de Matemática da Universidade de Lisboa é considerada, tal como se apresenta nos programas das disciplinas de didática, uma temática transversal à formação de professores, e não propriamente um eixo que a fundamenta. Por isso,

⁷⁹ Martins (2014) recorda que o Facebook foi criado em 2004, o YouTube, em 2005, e o Twitter, em 2006.

mesmo sendo trabalhada ao longo do curso, não há uma disciplina específica sobre os conhecimentos e as experiências necessárias para incorporá-la nos processos de ensino e aprendizagem. Ponte *et al.* (2017) realizaram uma pesquisa sobre o mesmo curso de Mestrado aqui analisado, cujos dados são provenientes de 38 relatórios da prática de ensino supervisionada elaborados por futuros professores no período 2010-2015. Dentre outras análises, os autores classificaram as escolhas didáticas dos futuros professores retratada nos relatórios em quatro categorias pré-estabelecidas: abordagem de ensino, tipo de tarefa, recursos de ensino e estratégia de avaliação. A utilização de tecnologias digitais, considerada como um recurso de ensino, foi citada na maior parte dos relatórios. Em 63% deles, os futuros professores mencionaram utilizá-las para demonstrar conteúdos, soluções de problemas ou fomentar discussões, enquanto em 74%, mencionaram sua utilização pelos alunos.

Complementamos a análise de Ponte *et al.* (2017) investigando, em 23 relatórios⁸⁰ escritos por futuros professores no período subsequente de cinco anos (2016-2020), a integração das tecnologias digitais que eles fazem em seus planejamentos e em suas práticas de ensino, a partir do relato da sua prática. Para tanto, utilizamos um modelo que distingue as três seguintes funções didáticas da integração das tecnologias digitais no ensino de matemática: (a) como ferramenta para fazer matemática, isto é, para terceirizar trabalhos; (b) como ambiente de aprendizagem para a prática de habilidades; e (c) como ambiente de aprendizagem para promover a compreensão de conceitos (Drijvers, Boon e Van Reeuwijk, 2011; Drijvers, 2015; 2020).

Em todos os relatórios que analisamos em nossa pesquisa são apresentados argumentos favoráveis à utilização de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem da matemática. Em 20 deles (87%), a utilização de tecnologias, tanto pelo próprio professor quanto pelos alunos, estava prevista no planejamento das práticas, enquanto que em três (13%) não estava. Em dois desses últimos relatórios, os futuros professores esclarecem que não planejaram utilizar tecnologias porque a escola não apresentava recursos para isso, e no outro o futuro professor reconhece que, apesar de não ter planejado a inserção de tecnologias nas aulas, elas foram utilizadas espontaneamente pelos alunos. Ao comparar esses dados com aqueles levantados na pesquisa de Ponte *et al.*

⁸⁰ Esses relatórios estão disponíveis no repositório institucional da Universidade de Lisboa – Repositório ULisboa, que pode ser acessado em: <https://repositorio.ul.pt/>.

(2017), percebemos que houve, nos últimos cinco anos, um crescimento na aceitação e na integração de tecnologias pelos futuros professores do Mestrado em Ensino de Matemática, principalmente no que se refere ao planejamento que prevê a sua utilização ativa pelos alunos.

Na Tabela 2, apresentamos a classificação quanto ao modelo de funções didática da tecnologia digital na educação matemática, de Drijvers, Boon e Van Reeuwijk (2011), dos 20 relatórios nos quais a integração de tecnologias digitais foi planejada pelos futuros professores. Essa classificação diz respeito à função didática identificada como predominante em cada relatório pois, segundo os autores, elas não são excludentes entre si.

Tabela 2 – Classificação dos Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada quanto a função didática das tecnologias digitais utilizadas.

FUNÇÃO DIDÁTICA/ANO	2016	2017	2018	2019	2020
Ferramenta para fazer matemática (terceirizar trabalhos)	5	1	3	2	4
Ambiente de aprendizagem Praticar Habilidades	1				
Ambiente de aprendizagem Compreender Conceitos		1	2	1	

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na maior parte dos relatórios, isto é, em 15, os futuros professores planejaram utilizar a tecnologia em razão de sua função como ferramenta para fazer matemática, focando na proposição de cálculos, representações gráficas, vídeos e simulações, principalmente para verificação de relações, demonstração de propriedades e de exercícios. É importante salientar que o uso da Calculadora Gráfica para a execução de cálculos, que foi relatado em 10 desses relatórios, tem uso previsto no programa de matemática do ensino secundário em Portugal (Portugal, 2014b). Essa função da tecnologia “não aborda o cerne da atividade matemática em si, mas refere-se à terceirização de parte do trabalho para aliviar a mente do aluno” (Drijvers, 2020, p. 21). Desse modo, para os futuros professores que redigiram esses relatórios, a tecnologia é entendida como facilitadora, por exemplo, de trabalhos de repetição nos quais há uma divisão de trabalho entre o aluno e a máquina que permite que

ele invista energia em pensar sobre o exercício enquanto a máquina atua como um assistente (Drijvers, 2020). Os trechos a seguir exemplificam essa percepção:

Futuro Professor 11: *“Tendo em conta as várias construções geométricas que a tarefa exigia e também para minimizar quaisquer eventuais dificuldades de visualização por parte dos alunos, inclui a utilização do software GeoGebra na planificação.”*

Futuro Professor 12: *“A escolha deste software [Geogebra] deveu-se, sobretudo, ao facto de ser familiar para os alunos, uma vez que a professora responsável pela turma fazia uso do mesmo; e por permitir uma exploração que em registo escrito seria muito mais exaustivo.”*

Futuro Professor 15: *“Especificamente no estudo das funções, deve-se recorrer à tecnologia, como é o caso do GeoGebra, para os alunos poderem visualizar as representações gráficas das funções, serem confrontados com determinadas características que de outro modo poderia ser difícil de conseguir.”*

Em um dos demais relatórios, o futuro professor planejou utilizar a tecnologia em função de sua função como ambiente de aprendizagem para praticar habilidades, desenvolvendo um programa computacional com o qual os alunos resolveriam equações de 1º grau. A utilização de tecnologias para esse fim é possível porque elas, enquanto ferramentas digitais, “podem oferecer variação e randomização de tarefas e *feedback* automatizado e inteligente” além de constituírem-se como “um ambiente pessoal no qual se pode cometer erros com segurança e aprender com eles” (Drijvers, 2020, p. 21). O trecho a seguir demonstra que esse professor compreende esses aspectos, ressaltando a importância desse *feedback* imediato que o programa dá aos alunos:

Futuro Professor 19: *“[...] verifico que o Par 2 procura somar ‘5’ ao monómio ‘-5x’ para obter ‘x’. Faço notar que este par de alunos, após verificar que não obteve a simplificação pretendida, “navegou nas folhas de cálculo do Solver e, seguidamente, fez uma nova inserção no Solver (subtrair ‘10’ a cada membro) que, desta vez, conduziu à obtenção de uma equação mais simples.” [...] “Assinalo aqui o benefício da tecnologia na aprendizagem das equações do 1.º grau, concretizado neste caso pelo feedback imediato que o Solver dá aos alunos.”*

Por fim, nos quatro relatórios restantes, os futuros professores planejaram utilizar a tecnologia em razão de sua função como ambiente de aprendizagem para promover, a partir da exploração de fenômenos, a compreensão de con-

ceitos matemáticos. Segundo Drijvers (2020), na integração de tecnologias em práticas de ensino de matemática, não importa apenas a ferramenta em si, isto é, a tecnologia escolhida, mas também a forma como o seu uso é integrado e orquestrado nos processos de ensino e aprendizagem. É em consequência disso que, conforme esse mesmo autor, a tecnologia como ambiente de aprendizagem para compreender conceitos “é provavelmente a função de ensino mais desafiadora e sutil de explorar, pois o desenvolvimento de conceitos pode ser considerado um objetivo de aprendizagem” (p. 21). Os trechos a seguir exemplificam isso:

Futuro Professor 13: *“O Geogebra permitiu dinamizar as atividades propostas, realizar diversas tentativas, confirmar conjecturas e observar as relações entre os comprimentos dos lados e as amplitudes dos ângulos, generalizando a invariância dos valores das razões trigonométricas de um ângulo agudo.”*

Futuro Professor 18: *“A visualização, através do Geogebra e da calculadora gráfica, permitiu aos alunos terem consciência das mudanças que ocorriam graficamente, relacionando a componente gráfica e algébrica. Este aspeto foi bastante realçado pela utilização de tarefas exploratórias que fomentavam a conexão entre estas duas componentes.”*

Concluimos, com base na análise dos relatórios de Prática de Ensino Supervisionado escritos nos últimos cinco anos, que predomina, nas práticas de ensino que os futuros professores planejam e implementam, o entendimento da utilização de tecnologias digitais em razão de sua função como ferramenta para fazer matemática, isto é, para terceirizar trabalhos como, por exemplo, o desenho de gráficos. O fato de apenas cinco relatórios apresentarem um planejamento voltado para a integração de tecnologias em razão de sua função como ambiente de aprendizagem (quatro para a compreensão de conceitos matemáticos e um para a prática de habilidades) pode indicar que este entendimento precisa ser aprofundado e refletido no trabalho com os mestrandos na sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o objetivo do projeto de pós-doutorado da primeira autora é, conforme já explicado, qualificar a formação de professores de Matemática no Instituto Federal Catarinense, especialmente quanto ao uso de Tecnologias Digitais, a reflexão sobre a formação de futuros professores dessa área em outros países e outras instituições, no caso dessa pesquisa, em Portugal, na Universidade de Lisboa,

é fundamental. Essa primeira etapa da pesquisa nos permitiu analisar, além do contexto atual da formação de professores em Portugal, a formação de futuros professores conduzida no Mestrado em Ensino de Matemática nessa universidade e o entendimento que eles têm a respeito das funções didáticas das tecnologias digitais que integram nas práticas de ensino que planejam e implementam.

Os três eixos nos quais se fundamenta a formação de futuros professores de Matemática na Universidade de Lisboa, isto é, a Componente Reflexiva, a Componente de Prática Profissional e a Componente Investigativa, são trabalhados para que o futuro professor esteja capacitado para: refletir sobre sua prática; investigar e avaliar seu próprio desempenho; posicionar-se de forma autônoma, responsável e crítica; e trabalhar em equipe. Evidenciamos que a elaboração, pelo futuro professor, de um relatório acerca da sequência de aulas que planejou e ministrou é fundamental para desenvolvimento dessas capacidades, isto é, para a consolidação de seu perfil profissional. Contudo, por ser escrito em um curso de Mestrado com caráter profissionalizante, esse trabalho não se caracteriza como uma pesquisa investigativa aprofundada.

Também constatamos, a partir dos relatórios, que, apesar de não haver uma disciplina específica sobre a integração de tecnologias digitais na educação matemática no Mestrado analisado, os futuros professores são favoráveis a integrá-las em seus planejamentos e práticas. Entretanto, a maioria desses futuros professores utiliza tecnologias predominantemente em razão de sua função didática como ferramenta para fazer matemática, isto é, para terceirizar trabalhos. O estudo e discussão de modelos de utilização didática de tecnologia, como o de Drijvers, Boon e Van Reeuwijk (2011), pelos futuros professores poderá auxiliá-los a avaliar as práticas de ensino que planejam e implementam, com o intuito de que passem a utilizar as tecnologias digitais em razão da sua função como ambiente de aprendizagem.

A partir dessas análises, nos questionamos: quais são os conhecimentos e as experiências necessárias aos futuros professores para que as tecnologias digitais compreendidas como mediadoras de processos que viabilizam o desenvolvimento do raciocínio matemático? Questões como essas norteiam a continuidade dessa pesquisa, visto que respondê-las é fundamental para aprofundar a compreensão sobre essa temática e, assim, qualificar a formação de professores de matemática.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I.; Freitas, C. V.; Ponte, J. P.; Alarcão, J.; Tavares, M. J. F. **A formação de professores no Portugal de hoje**. Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. 1997.

Alarcão, I.; Roldão, M. do C. **Supervisão**. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.

Brito, E.; Rodrigues, F.; Simões, F. As implicações do processo de Bolonha na formação de professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal. **Vozes dos Vales**, Janaúba, v. 3, n. 6, p. 1-21, out. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3pR8H15>. Acesso em: 10 mai. 2021.

Crawford, K.; Adler, J. Teachers as researchers in mathematics education. *In*: Bishop, A. J.; Clements, K.; Keitel, C.; Kilpatrick, J.; Laborde, C. (eds). **International handbook of mathematics education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1996. p. 1187-1205.

Drijvers, P. Instrumentación Corporeizada: combinando diferentes puntos de vista sobre el uso de la Tecnología Digital en la Educación Matemática. *In*: Congreso Internacional sobre Enseñanza de las Matemáticas, 10., 2020, Lima, **Actas [...]**, Lima: PUCP, 2020. p. 19-43.

Drijvers, P. Digital technology in mathematics education: Why it works (or doesn't). *In*: Cho, S. J. (ed.). **Selected regular lectures from the 12th international congress on mathematical education**. New York: Springer International Publishing, 2015. p. 135-151.

Drijvers, P.; Boon, P.; Van Reeuwijk, M. Álgebra e tecnologia. *In*: Drijvers, P. (ed.). **Educação secundária de álgebra**. Revisitando tópicos e temas e explorando o desconhecido. Rotterdam: Sense: 2011. p. 179-202.

Feiman-Nemser, S.; Buchamann, M. When is student teaching teacher education? **Teaching and Teacher Education**, v. 3, n. 4, p. 255-273, 1987. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90019-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90019-9). Acesso em: 10 mai. 2021.

Galvão, C.; Ponte, J. P. Os Mestrados em Ensino no Contexto Atual da Formação de Professores em Portugal. *In*: Galvão, C.; Ponte, J. P. (orgs). **Práticas de formação inicial de professores**: participantes e dinâmicas. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2018. p. 13-24. Disponível em: <https://bit.ly/3zlMtbP>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Griffin, G. Changes in teacher education: Looking to the future. *In*: Griffin, G. (ed.). **The education of teachers**: Ninety-eight yearbook of the national society for the study of education. Chicago: The University of Chicago Press, 1999. p. 1-28.

Leinwand, S. **Principles to actions**: Ensuring mathematical success for all. Reston: National Council of Teachers of Mathematics - NCTM, 2014.

Martins, I. P. Políticas Públicas e Formação de Professores em Educação CTS. **Uni-Pluri/versidad**, v. 14, n. 2, p. 50-62, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3pNAwr7>. Acesso em: 10 mai. 2021.

Nóvoa, A. **Histoire et comparaison**: Essais sur l'éducation. Lisboa: Educa, 1998.

Ponte, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: Grupo de trabalho sobre Investigação (orgs). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002. p. 5-28.

Ponte, J. P. Researching our own practice. In: Czarnocha, B. (ed.) **Handbook of mathematics teaching research**. Rzeszów: University of Rzeszów, 2008. p. 19-35.

Ponte, J. P.; Chapman, O. Prospective mathematics teachers' learning and knowledge for teaching. In: English L.; Kirshner, D. (eds.) **Handbook of international research in mathematics education**, 3. ed. New York: Routledge, 2016. p. 275-296.

Ponte, J. P.; Santos, L.; Oliveira, H.; Henriques, A. Research on teaching practice in a Portuguese initial secondary mathematics teacher education program. **ZDM Mathematics Education**, v. 49, n. 2, p. 291-303, fev./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0847-7>. Acesso em: 12 mai. 2021.

Portugal. Decreto-Lei nº 43, de 22 de fevereiro de 2007 (do Ministério da Educação). **Diário da República**, Lisboa, 1ª Série, nº 38, 22 fev. 2007, p. 1320-1328.

Portugal. Decreto-Lei n.º 79, de 14 de maio de 2014a (do Ministério da Educação e Ciência). **Diário da República**, Lisboa, 1ª Série, nº 92, 14 mai. 2014. p. 2819-2828.

Portugal. Programa e Metas curriculares de Matemática do Ensino Secundário (do Ministério da Educação e Ciência). Lisboa, 2014b.

Prensky, M. H. sapiens digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. **Innovate: Journal of Online Education**, v. 5, n. 3, fev./mar. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3gg68CA>. Acesso em: 09 mai. 2021.

Santos, L.; Ponte, J. P. A prática letiva como atividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário. **Quadrante**, v. 9, n. 2, p. 29-54, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.48489/quadrante.22753>. Acesso em: 12 mai. 2021.

Sobhi, T.; Locatelli, R. **Rethinking education**: Towards a common global good? Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO, 2015.

FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela Neto de Oliveira Peixer⁸¹

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva⁸²

Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos⁸³

INTRODUÇÃO

Esse capítulo decorre dos estudos realizados pelas autoras no âmbito da Formação de Professores para Educação Infantil. Tais estudos têm revelado que para a docência na Educação Infantil exige, além de uma formação inicial consistente, uma política de formação continuada de professores que corroborem para o desenvolvimento de processos educativos e formativos comprometidos com a qualidade da educação das crianças pequenas. As crianças pequenas, entendidas como sujeitos de direitos, estão legalmente amparadas a terem acesso a uma educação que contribua para seu desenvolvimento e aprendizagem em todos os seus aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, conforme expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDBEN, 9394/1996).

Considerado o exposto, a problemática de pesquisa que nos propusemos a refletir é: “De que forma a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de um município catarinense aos professores da Educação Infantil, contribuiu para a construção de saberes docentes convergentes com a concepção teórica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)?”.

Diante de tal problemática, nos propusemos a analisar o Programa de Formação Continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de um município catarinense e sua contribuição sobre a construção de novos saberes da docência pelos professores regentes na etapa da Educação Infantil, no que

⁸¹ Doutorado (UDESC). Professora Formadora no Programa Aperfeiçoando Saberes (Camboriú - SC). CV: <http://lattes.cnpq.br/4951529504826235>

⁸² Doutorado em Educação (UFSC). Professora (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/9115883879758456>

⁸³ Doutora em Educação (UNIVALI). Diretora de Ensino da Educação Infantil (Camboriú - SC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2601360900408557>

se refere ao proposto nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/MEC/SEB N° 05/2009).

Para melhor delinear o estudo, buscou-se: a) Conhecer e examinar as ações desenvolvidas pelo referido município, no que se refere à formação continuada de professores da Educação Infantil; b) Identificar as concepções (saberes e fazeres) apreendidas pelos professores quanto aos fundamentos teóricos contidos na Resolução CNE/SEB/MEC N° 5/2009; c) Verificar as expectativas desses profissionais a respeito da formação continuada de professores da Educação Infantil; e d) Analisar a importância da formação continuada dos professores da Educação Infantil do referido município para a construção dos saberes e fazeres docentes.

No que concerne à metodologia, o estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso que permite ao pesquisador utilizar tanto estudos teóricos quanto dados empíricos para desenvolver uma visão mais ampla e aprofundada do objeto investigado (ANDRE, 2005). Como procedimentos de pesquisa utilizamos de estudo bibliográfico, análise documental e realização de entrevistas.

Quanto aos estudos teóricos, apropriamo-nos de autores cujas publicações apresentassem alinhamento com a temática investigada, subsidiando as reflexões deste estudo (KULHMANN, 2000; KRAMER, 1995, 2002, 2008; ANDRÉ, 2005; BODNAR, 2011; OLIVEIRA, 2011).

No que diz respeito à análise documental, nos apropriamos especialmente do proposto nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/MEC/SEB N° 05/2009), uma vez que as concepções de criança, currículo e Educação Infantil são os eixos condutores deste estudo.

As entrevistas, realizadas com professores da Educação Infantil, possibilitaram-nos identificar as concepções (saberes e fazeres) apreendidas por tais profissionais quanto aos fundamentos teóricos contidos na Resolução CNE/SEB/MEC N° 5/2009, além de permitirem verificar as expectativas desses profissionais a respeito da formação continuada que realizaram.

Por fim, são tecidas algumas considerações importantes acerca da relevância da instituição de uma política de formação continuada para os profissionais que atuam na Educação Infantil, especialmente por entendermos que, temos uma dívida histórica com a primeira etapa da educação básica, tanto em relação à

formação dos profissionais que nela atuam, quanto da própria concepção do trabalho e dos saberes docentes que envolvem o exercício da profissão.

DESENVOLVIMENTO

A preocupação com os cuidados da criança pequena fora do ambiente familiar ocorre desde a Revolução Industrial, quando as fábricas, ao se depauperarem com a necessidade de mão de obra, buscam incorporar as mulheres no mercado de trabalho (KULHMANN, 2000). Nesse período, segundo Kramer (2002, p. 125), a identidade desse profissional era orientada por um “modelo de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos o trabalho doméstico e a maternagem”.

As creches, como ambientes restritos aos cuidados básicos da criança pequena, permaneceram tanto no cenário internacional como em nosso país, até meados da década de 1990. Como marco legal que rompe com esta característica, podemos citar a LDBEN 9394/1996, que confere caráter educativo a esta etapa da educação básica, o qual, até então ficava sob a responsabilidade das Secretarias de Bem Estar Social (BODNAR, 2011).

Estas mudanças fizeram com que o cuidado com as crianças pequenas, assumisse um novo caráter, com funções e objetivos distintos daqueles estabelecidos até a segunda metade da década de 1990.

Todas essas transformações ocorridas historicamente na sociedade produziram um olhar especial em relação à infância, que começa a reconhecer a criança, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB, 1988), como um “sujeito de direitos”. Em 1990, entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerado um marco na proteção integral da infância e da criança.

A educação como um dos direitos fundamentais expressos nas três leis anteriores passa a ser regulamentada e organizada com base no princípio do direito universal à educação para todos, promulgada no Art. 29 da LDBEN 9.394/1996 que institui a Educação Infantil como:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDBEN, 9.394/1996).

A materialização dos direitos por meio da legislação, permite a construção de Diretrizes que em âmbito nacional nortearão os processos educativos para as crianças de zero aos cinco anos. Assim, as Diretrizes Nacionais, por meio da LDBEN 9394/1996, assim como a Resolução CNE/MEC/SEB N° 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, passam a conceber a primeira etapa da Educação Básica da seguinte forma:

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Art. 5° da Resolução CNE/MEC/SEB N° 05/2009).

Neste contexto, podemos dizer que o conceito de criança se constitui influenciado pelo processo histórico vivido pela sociedade. Compreende-se que as concepções sobre a infância têm significado social e histórico marcados pelas condições que permeiam os ideais sociais e políticos de organização da sociedade. A esse respeito, corroboramos com a afirmação de Kramer (1995, p. 127) de que “a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social”.

Seguindo essa diretiva, a concepção de criança definida nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, concebe a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Art. 4° da Resolução CNE/MEC/SEB N° 05/2009).

Com estas mudanças acerca do papel social da criança, tem origem a constituição de uma forma de educar com o olhar voltado para a criança como um sujeito social e histórico, que se desenvolve e aprende por meio da interação com o outro. Desse modo, as instituições de Educação Infantil deixam de ser

um espaço apenas de cuidados físicos e biológicos e passam a se instituir em um espaço em que articula o processo educativo das crianças pequenas com as experiências e saberes da criança, o que demanda uma proposta de organização do trabalho docente. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a concepção de currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Art. 3º da Resolução CNE/MEC/SEB Nº 05/2009).

Sob tal concepção de currículo da Educação Infantil, surgem novas demandas de formação de professores que possam contemplar as especificidades da criança.

Em que pese à exigência de uma formação mínima para a docência junto às crianças pequenas, foi a inserção da Educação Infantil como etapa da educação básica, que estabeleceu a obrigatoriedade de uma formação adequada que contemplasse em suas práticas o educar e o cuidar como ação integrada, visando o desenvolvimento e a aprendizagem plena das crianças.

[...] é em decorrência dessa valorização da criança e da inserção da educação infantil na educação básica que se estabelece na LDB uma nova exigência de formação para os educadores, levando, principalmente, no caso das creches, a não limitar sua experiência apenas com a guarda e o cuidado de crianças, como historicamente foi tratada a formação dos profissionais de educação infantil (OLIVEIRA, 2011, p. 37).

Dito isso, consideramos relevante ressaltar que nem sempre o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões é compreendido pelo profissional da forma como está estabelecido na legislação, ou mesmo de forma a permitir a continuidade dos processos educativos nos mesmos moldes que já vem sendo praticada, como reprodução das práticas do ensino fundamental. Há que se mencionar ainda que, muitas vezes, as práticas se voltam para outro extremo onde a interpretação dos dois grandes eixos do currículo proposto nas Diretrizes Nacionais, *interações* e *brincadeiras*, é compreendido como “deixar a criança livre para brincar da forma que lhe aprouver”, sem quaisquer interações

ou mediações por parte do profissional professor ou dos educadores auxiliares (MICARELLO, 2011).

Assim, refletir sobre a qualidade nas ações desenvolvidas pelos profissionais que atuam nas unidades de Educação Infantil é um grande desafio, que perpassa pela formação inicial e continuada, e impacta sobre a concepção de educação das instituições de Educação Infantil e dos profissionais que nelas atuam e sobre os saberes da docência.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental (DCN, 2013, p. 81).

Percebemos que a Resolução CNE/MEC/SEB N° 05/2009, se torna uma aliada dos profissionais desta etapa de ensino, estabelecendo uma direção para a educação, mostrando caminhos, ideias, concepções, orientações para as propostas pedagógicas das instituições de ensino. Com isso, gestores e professores podem tornar-se protagonistas da almejada qualidade do atendimento a esta faixa etária.

No entanto, este protagonismo requer que a formação dos professores se constitua como um “processo contínuo e sistemático, em que teoria e prática mantenham-se em constante atualização” (OLIVEIRA, 2011, p. 38).

Nessa direção, compreende-se que a teoria e prática ser entendidas na perspectiva da indissociabilidade, sendo a formação continuada dos professores estratégica para a formação das crianças pequenas em todos os seus aspectos.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

No percurso de análise e interpretação dos dados, inicialmente analisamos as informações coletadas a partir das entrevistas, destacando as ações desenvolvidas pelo departamento de Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal

de Educação do referido município no que se refere à formação continuada de professores para Educação Infantil.

Em um segundo momento, dedicamo-nos, a partir da visão das professoras, a conhecer os aspectos da formação continuada que influenciaram na construção dos saberes e fazeres docentes, além de identificar suas expectativas a respeito da formação continuada.

Os critérios para a definição da amostra das professoras entrevistadas nos auxiliaram a alcançar os objetivos da pesquisa. Assim, para a escolha dos CEIs⁸⁴ buscamos abranger o mesmo número de instituições respeitando a divisão por zoneamento utilizada pela Secretaria de Educação. Elegemos 08 (oito) CEIs, sendo 04 (quatro) da Zona⁸⁵ I e 04 (quatro) da Zona II. Feito isso seguimos os seguintes critérios para a seleção dos entrevistados: 1) ser efetivo na rede pelo menos um ano anterior a realização do referido programa; 2) ter participado de todos os encontros do Programa de Formação Continuada oferecido pela secretaria; 3) ser professor regente de Educação Infantil; 4) disponibilidade em participar do estudo.

A formação continuada oferecida pela Secretaria teve carga horária de 80h/a, tendo como objetivo alinhar os documentos norteadores do município e as práticas pedagógicas para Educação Infantil com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/MEC/SEB N° 05/2009).

As temáticas trabalhadas na formação continuada foram divididas em cinco Módulos: 1) Módulo I: Estruturando o tempo e o espaço – Rotinas e Planejamentos; 2) Módulo II: Didática – Metodologia de Projetos; 3) Módulo III: Avaliação na Educação Infantil (MEC/SEB – DCNEI 2010); 4) Módulo IV: Apresentação dos Projetos de Aprendizagem segundo os Eixos Norteadores das Diretrizes Nacionais (Resolução CNE/MEC/SEB N° 05/2009); e 5) Módulo V: As concepções expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/MEC/SEB N° 05/2009);

Questionadas quanto às expectativas sobre a formação, as professoras entrevistadas relataram que esta tem contribuído para lembrar ou aprofundar

⁸⁴ Na Rede Municipal de Ensino do município pesquisado, a nomenclatura adotada para as instituições de Educação Infantil é CEI: Centro de Educação Infantil.

⁸⁵ A divisão em Zonas se estabelece pela localização geográfica, servindo de referência para a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação nos trabalhos de orientação aos mesmos.

os saberes construídos em sua formação inicial, permitindo rever conceitos e refletir sobre a prática com um novo olhar sobre a Educação Infantil. De acordo com uma das professoras entrevistadas, antes da formação recebida, sua visão da educação infantil era de que as crianças

E1- [...] tinham que sair daqui tipo “alfabetizados” para entrar nas séries iniciais. Agora não, mudou até mesmo o meu jeito de ensinar, a gente procura mais focar na criança, produzir atividades mais lúdicas e focar também nas brincadeiras, porque as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento da criança. Foi isso que me chamou mais atenção, para melhorar como professora, como profissional.

Este depoimento sinaliza que a formação continuada é um elemento importante, senão fundamental, na construção dos saberes da docência das professoras, favorecendo a reflexão crítica sobre sua prática e permitindo que percebam a necessidade de mudanças em seu fazer pedagógico que requerem novas formas de se relacionar com as crianças e com o próprio conhecimento acerca da profissão, conforme destaca a professora (E5),

[...] trouxe pronta a porta e depois a gente construiu com eles, foi bem legal, foi mais proveitoso, porque é deles a produção, cheguei toda feliz lá com a porta pronta, na verdade não é isso que se quer.

A mudança de atitude da professora, conforme expressa Kramer (2008, p. 164), possibilita, “reconhecer as crianças e os adultos, sujeitos sociais, produtos e produtores da cultura, situados na história e produtores de suas histórias”. O próximo relato demonstra as contribuições da formação continuada na produção de novos significados para a docência que possibilitam perceber novas formas de olhar, de pensar e de agir na Educação Infantil.

E2- Ver diferente a educação infantil, que antes era voltada para o cuidar. Agora temos o educar, mais um educar que não seja cansativo, que a gente trabalhe só com a folha impressa, de forma mecanizada; mais livre, a criança tem direito de fazer a atividade livremente. Mas ali ela aprende também, de maneira mais lúdica. E o enfoque maior são as interações e brincadeiras. Esse é o foco principal, tanto no projeto como no planejamento, é o eixo: interações e brincadeiras.

Esse depoimento ilustra a percepção da professora acerca da necessidade de superação das práticas de cunho assistencialista, tecnicista e baseadas no senso comum, que são reflexos do processo histórico da Educação Infantil. Em outras palavras, ratifica-se a partir do relato a urgente e necessária indissociabilidade da teoria e da prática.

A partir da investigação realizada, observamos a necessidade da formação continuada para que os (as) professores (as) acessem ou fortaleçam a compreensão acerca dos novos aportes teóricos constantes não somente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, mas também nas publicações dos pesquisadores da área da infância, contribuindo para avançarmos no caminho da superação das práticas assistencialistas e de escolarização da Educação Infantil. Além disso, identificamos nos relatos das professoras entrevistadas que a formação continuada contribui para ampliação de novos horizontes, provocando desacomodação e estimulando novas práticas.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTUDO

O estudo realizado revelou-nos que a formação continuada é estratégica para mobilizar a construção de novos saberes acerca da docência na Educação Infantil.

A partir dos estudos teóricos realizados, compreendemos que possivelmente a fragilidade da formação inicial dos professores para trabalhar na Educação Infantil pode estar relacionada ao processo histórico desta etapa de ensino. Dizemos isto considerando que, apesar de ter se passado mais de duas décadas da promulgação da LDBEN 9394/1996 que institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e da compreensão de que a licenciatura em Pedagogia é a mais adequada para fornecer os conhecimentos necessários para a docência junto às crianças pequenas, ainda existem muitos profissionais atuando sem a formação requerida.

Ademais, constatou-se que o a formação continuada se constitui como mecanismo estratégico para a docência na Educação Infantil ao oportunizar a reflexão sobre a prática profissional e sobre os saberes necessários ao exercício da docência. Desse modo, em nossa análise, a formação continuada oportuniza o preenchimento de lacunas advindas tanto da formação inicial, quando do próprio processo histórico em que se constituiu a Educação Infantil do referido município.

Pode-se dizer que, em alguma medida, a formação provocou a reflexão acerca dos conceitos e concepções de criança como sujeito social e histórico na medida em que algumas das entrevistadas sinalizaram para a ressignificação do seu olhar e pensar sobre as crianças, deixando de lado práticas que ‘enchem os olhos dos pais’, por meio de práticas escolarizantes na Educação Infantil.

Desse modo, entendemos que, o reconhecimento da criança como sujeito capaz de produzir algo, sinaliza para uma mudança de olhar dos profissionais que atuam na Educação Infantil do município, passando a considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil instituída pela Resolução CNE/MEC/SEB N° 05/2009 como aliada para (re) pensar a suas práxis.

Outro aspecto que julgamos relevante ratificar nessas considerações acerca do estudo realizado é que as expectativas das professoras entrevistadas a respeito da formação foram atendidas na medida em que proporcionou experiências diversificadas, articulações entre o saber e o fazer docente de forma contextualizada, produzindo a indissociabilidade entre teoria e prática.

Além disso, é essencial frisar que uma formação continuada que produz expectativas desta natureza, exige políticas públicas contínuas, tanto em nível inicial quanto continuada, comprometida com a concepção de criança, de currículo e de Educação Infantil expressa na Resolução CNE/MEC/SEB N° 05/2009. Para tanto, além de se construir uma política de formação continuada para os professores da Educação Infantil, é preciso regulamentá-la nos Conselhos Municipais de Educação) de forma que as mudanças no executivo não impeçam sua continuidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

BODNAR, R. T. M. **Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da Educação Infantil**: Ressignificando a prática pedagógica. In: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal 8.069/1990**. Porto Alegre: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2003. 104 p.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica – **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009.**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Formação de profissionais de educação infantil:** questões e tensões. In: MACHADO, A. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação de profissionais de educação infantil:** questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 5ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MICARELLO, H. **Formação de professores da Educação Infantil: puxando os fios da história.** In: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo.** Campinas: Papirus, 2011. p. 385-395.

OLIVEIRA, Z. M. R, **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE AS AÇÕES DE FORMAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMBORIÚ (RMEC) POR MEIO DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Francini Scheid Martins⁸⁶

Rafaela Reis Machado⁸⁷

Andressa Grazielle Brandt⁸⁸

CONTEXTUALIZANDO O TEMA ABORDADO

O presente capítulo apresenta uma discussão acerca da implantação do Programa Mais Alfabetização (PMALFA) no ano de 2018 no município de Camboriú, localizado em Santa Catarina (SC), a partir da percepção de professoras alfabetizadoras. Pretendeu-se investigar quais as contribuições e lacunas do Programa Mais Alfabetização para as classes de alfabetização no município de Camboriú, em Santa Catarina. Neste sentido, foi analisada a implantação do Programa Mais Alfabetização nas classes de alfabetização no município de Camboriú. O que exigiu, também, a contextualização do Programa Mais Alfabetização, em nível nacional, e a discussão a partir das percepções de professoras alfabetizadoras quanto à metodologia utilizada no Programa Mais Alfabetização.

No ano de 2018, o Ministério da Educação (MEC), através da portaria nº 142, aprovou a implementação do Programa Mais Alfabetização (PMALFA), nas Redes Federais, Estaduais e Municipais de Ensino. Este Programa apresenta como objetivo a tentativa de suprir a carência encontrada nas classes de alfabetização, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O mesmo, também desenvolve um papel de suma importância, pois seus resultados auxiliam para o cumprimento

⁸⁶ Doutora em Educação (UFMG). Professora Colaboradora (IFC).

CV: <http://lattes.cnpq.br/2356971594053980>

⁸⁷ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/3756535306055414>

⁸⁸ Doutora em Educação (UFSC). Professora e Pedagoga (IFC).

CV: <http://lattes.cnpq.br/5766947022430917>

da meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE)⁸⁹, que propõe a alfabetização das crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

Após os resultados obtidos em 2016 pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), percebeu-se que muitas crianças chegavam ao 3º Ano do Ensino Fundamental e ainda não se encontravam alfabetizadas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o objetivo principal para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental é a alfabetização desses alunos, sendo assim, não condizentes com os resultados apresentados pela ANA. Deste modo, o PMALFA surgiu com a tentativa de elevar os índices de alfabetização no Brasil. O Programa tem como objetivo alfabetizar alunos até os dois primeiros Anos do Ensino Fundamental e assim melhorar o índice de alfabetização. O objetivo apresenta-se como similar ao delimitado no antigo Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC), que foi criado pelo Governo Federal em 2012 e encerrado em 2018.

Discorreremos nos itens a seguir sobre a criação do PMALFA, bem como serão apresentadas análises acerca das percepções de professoras alfabetizadoras que participaram do Programa, foram abordadas questões relacionadas ao índice de alfabetização no Brasil e à metodologia do PMALFA (processo formativo, papel das assistentes).

PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO, CONCEITUAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

O Programa Mais Alfabetização foi instituído no dia 22 de fevereiro de 2018, por meio da Portaria nº 142 (BRASIL, 2018), estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC). A proposta para a elaboração do Programa surgiu após

⁸⁹ O governo Bolsonaro vem modificando completamente o debate educacional brasileiro. Se anteriormente as propostas/ações estavam principalmente articuladas às metas estabelecidas pela ONU e pela OCDE e aos desafios educacionais brasileiros mais evidentes (como aumentar a qualidade e a equidade na educação básica e buscar cumprir as 20 metas do Plano Nacional de Educação/PNE - 2014-2024), atualmente o debate foi deslocado para a questão da chamada “doutrinação” – ou a chamada “pauta dos costumes” – e, conseqüentemente, à desqualificação e ao ataque às universidades, especialmente as federais. A postura política atual do MEC, por exemplo, é de secundarização do PNE e institucionalização do Sistema Nacional de Educação a partir de um reordenamento conservador das políticas e da gestão para a educação nacional. Juntamente a isso, há uma retomada das políticas de governo, em detrimento de movimentos e processos que se organizavam em torno de políticas de Estado.

os resultados apresentados em 2016 na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁹⁰, esta pertencente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que identificou uma grande quantidade de alunos não alfabetizados no final do 3º Ano do ensino fundamental.

O Programa tem como objetivo (BRASIL, 2018, p. 4), “fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização – para fins de leitura, escrita e matemática – dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental”. Para que este fortalecimento se concretizasse foram pensadas estratégias para as salas de aula, chegando assim na opção de contratar assistentes alfabetizadores para auxiliarem dentro de sala de aula no turno regular em que as crianças estudam.

O assistente de alfabetização auxilia em um período de dez horas semanais em escolas que se encontram em estado de vulnerabilidade, atendendo no máximo quatro turmas. Em escolas não vulneráveis desempenha sua função por cinco horas semanais, atendendo no máximo oito turmas.

O PMALFA traz dois pontos como suas finalidades principais sendo elas, a alfabetização dos alunos dos primeiros e segundos anos no Ensino Fundamental nos três eixos abordados pelo Programa: leitura, escrita e matemática. A segunda finalidade trata-se da diminuição ou aniquilação do abandono escolar e da reprovação, evitando assim que os alunos ampliem seu tempo de permanência no Ensino Fundamental, ocorrendo a distorção idade-série.

O Programa apresenta ainda dez diretrizes norteadoras de suas ações, promovendo basicamente: a) criação de metas para a melhoria da alfabetização nas escolas, b) integração do Programa com o Projeto Político Pedagógico da instituição, c) atendimento personalizado para os ambientes escolares vulneráveis, d) verificação, avaliação e impactos que o Programa está apresentando, e) cooperação entre Estados e Municípios para o funcionamento do Programa.

Para que o PMALFA seja posto em prática, antes da inserção dos auxiliares em sala de aula, alguns processos precisam ser seguidos para a adesão do

⁹⁰ A ANA é uma avaliação que tem como objetivo principal analisar o nível de alfabetização dos alunos do 3º Ano do ensino fundamental e verificar a qualidade de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de identificar elementos que possibilitem a melhoria dos resultados da alfabetização no país (BRASIL, 2015). A avaliação é aplicada ao final do ano com estas turmas e são avaliados dois eixos, os quais: Língua Portuguesa (escrita e leitura) e Matemática (realização das operações). Esta avaliação é considerada anual, porém sua última edição foi em 2016, levando à elaboração do Programa Mais Alfabetização.

mesmo nas escolas estaduais ou municipais. O primeiro trata-se da adesão por parte do município através do Secretário da Educação por meio do acesso à plataforma digital do Programa.

Ainda na execução deverão ser informadas, também pelo Secretário de Educação, quais escolas participam do Programa para que os recursos sejam enviados a estas unidades através do Sistema Dinheiro Direto na Escola. Após a adesão, deve ser realizada uma análise de quais professores alfabetizadores gostariam ou não de um assistente de alfabetização para auxiliá-lo em sala de aula. O professor que não quiser aderir ao Programa tem sua escolha respeitada e não receberá um Assistente de Alfabetização em sua sala de aula. Entretanto, poderá ser solicitado aos alunos de sua turma que realizem as avaliações preestabelecidas pelo PMALFA para comparação com as demais turmas que recebem os Assistentes, para fins de análise comparativa acerca da efetividade do desenvolvimento do Programa (BRASIL, 2018).

Posteriormente ao levantamento de professores e escolas “aptas” a aderirem ao Programa, a responsabilidade paira sobre o Município para a divulgação do primeiro edital do Programa Mais Alfabetização. No Município analisado, o primeiro edital⁹¹ simplificado correspondente ao Programa foi publicado em 13 de abril de 2018. Após a divulgação do edital, realização das provas e oficialização dos resultados, a convocação para os aprovados foi publicada em 27 de abril de 2018.

O Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento, aborda tal responsabilidade ao apresentar no sexto capítulo, denominado de atores, a atribuição do Secretário da Educação, posto como responsável “por assegurar que as unidades escolares iniciem as atividades com o Assistente de Alfabetização, em sala de aula, se possível, até o dia 16 de abril, uma vez que em 2018 o Programa terá duração de 6 meses” (BRASIL, 2018, p. 13). Comparando as datas previstas no Manual Operacional para o início do Programa e a data de convocação do edital do Município, é possível perceber que tecnicamente o Município de Camboriú não realizou os 6 meses previstos para a duração do Programa.

Os editais foram lançados nos meses de abril (um edital), maio (dois editais), julho (um edital), setembro (um edital), outubro (um edital), totalizando

⁹¹ Os editais lançados pela Secretaria Municipal de Educação de Camboriú são: Edital nº 004/CAMBORIÚ/2018; Edital nº 005/CAMBORIÚ/2018; Edital nº 009/CAMBORIÚ/2018; Edital nº 011/CAMBORIÚ/2018; Edital nº 016/CAMBORIÚ/2018; Edital nº 018/CAMBORIÚ/2018.

seis editais com a finalidade de selecionar Assistentes de Alfabetização. Das 11 escolas que oferecem Anos Iniciais na rede municipal e somente as unidades de campo não aderiram ao Programa. Um total de 76 turmas participaram do Programa, recebendo um Assistente de Alfabetização, sendo que 47 profissionais foram aprovados para a função.

As inscrições para a participação do Programa podem ser consideradas inferiores às demandas de turmas, porém este não é o único agravante. O ressarcimento proposto para o Assistente de Alfabetização foi calculado (BRASIL, 2018, p. 14), “[...] em função do número de matrículas e do número de turmas informados no Censo Escolar do ano anterior ao ano da adesão [...]”. Como o Município de Camboriú não informou se haviam instituições de ensino em situação de vulnerabilidade, o valor proposto para instituições em situação de não vulnerabilidade social foi de “cento e cinquenta reais por mês, por turma, para ressarcimento do assistente de alfabetização nas demais unidades escolares” (BRASIL, 2018, p. 14).

A atuação no Programa não gera vínculo empregatício e o Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento (BRASIL, 2018, p. 13), ressalta que “[...] as atividades desempenhadas pelo Assistente de Alfabetização serão consideradas de natureza voluntária, na forma definida pela Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, sendo obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário”.

Desta forma, os três pontos apresentados acima, remuneração, falta de profissionais para o preenchimento das turmas e a ausência de vínculo empregatício do Assistente com a Secretaria Municipal da Educação, fazem com que o interesse na participação ao Programa seja relativamente baixo e caso o Assistente não se encontre satisfeito, o mesmo fica livre para desistir do Programa quando desejar.

PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ACERCA DO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO

Para análise das percepções das professoras alfabetizadoras, foram realizadas entrevistas estruturadas com três docentes. Apresenta-se neste espaço do texto questões investigadas juntos às professoras alfabetizadoras, consideradas como eixo para discussão ora proposta. Para preservar as identidades das parti-

cipantes estas foram identificadas como *K*, *P* e *C* e estavam à época da realização das entrevistas em início, meio e final da carreira⁹² docente.

As entrevistadas foram questionadas acerca do Plano de Formação do Programa (material, palestras, reuniões, cursos) pelo município. As professoras apresentaram respostas semelhantes. A *Professora K* negou a existência de qualquer tipo de formação, dizendo: “Nada. Em nenhum momento eu recebi alguma coisa”. Em sua resposta, a *Professora C* também relata a inexistência de uma qualificação, tanto para as assistentes, quanto para as professoras alfabetizadoras: “[...] elas não tiveram formação nenhuma e nós também não [...]”. A *Professora P* destaca: “Se teve, eu não sei, porque eu não cheguei a receber nada”.

Durante a participação no PMALFA não foi oportunizado às professoras alfabetizadoras entrevistadas qualquer tipo de material formativo ou qualificação. O que é contrário ao previsto no Manual Operacional do Programa Mais Alfabetização (2018, p. 08), que em seu capítulo V, trata das funções de cada membro do Programa, apresentando no segundo subtítulo, a competência destinada aos Estados, Distritos e Municípios participantes do Programa. Ainda, no segundo subtítulo, sexto parágrafo, apresenta a seguinte competência: “colaborar com a qualificação e a capacitação do assistente de alfabetização, professores alfabetizadores, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o MEC”. Neste sentido, o Programa não cumpriu com o quesito de formação continuada para as professoras alfabetizadoras. O questionamento que fica acerca deste fato relacionado ao desenvolvimento deste aspecto do Programa é sobre a falta de acompanhamento ou supervisão e, também, orientação e exigência do cumprimento do disposto por parte do MEC.

Além disso, há um outro elemento importante a ser destacado sobre a intencionalidade e perspectiva formativa do PMALFA. Em seus documentos oficiais, menciona de forma superficial a importância de se trabalhar a alfabetização e o letramento em sala de aula, dando foco maior apenas para a alfabetização, ou seja, a codificação e descodificação do código escrito (SOARES, 2013). O termo letramento ou letra aparece apenas duas vezes na Portaria n. 142/2018, conforme mostra-se abaixo:

⁹² Quanto ao tempo de carreira das professoras alfabetizadoras, classificamos o tempo de experiência na carreira como iniciante/início de carreira (0 a 5 anos), intermediário/meio de carreira (6 a 20 anos) e final de carreira (a partir de 21 anos).

Que, conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos; (BRASIL, 2018, p. 02).

Parágrafo único. A coordenação do processo formativo dar-se-á no âmbito do Comitê Gestor Nacional e dos Comitês Gestores Estaduais para a Alfabetização e o Letramento, instituídos em conformidade com os normativos do PNAIC. (BRASIL, 2018, p. 07).

Já o Manual Operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento, do Programa Mais Alfabetização cita apenas uma vez o termo letramento:

O Manual cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, quando estabelece que nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 04).

Durante as leituras e análise de ambos os documentos, quando fala-se de alfabetização parece estar implícita a ideia de letramento. Portanto, pode-se supor que há interesse em trabalhar o letramento, visto que o termo é citado, porém a ênfase está posta na alfabetização.

Na sequência as professoras alfabetizadoras entrevistadas foram questionadas a respeito dos avanços na turma com a presença do assistente de alfabetização. As *Professoras C, P e K* afirmam que não observaram nenhum avanço ou progresso dos alunos, mesmo com o auxílio do assistente de alfabetização. A *Professora C* aponta: “Não, infelizmente não”, somando-se a esta resposta, a *Professora P* diz: “Não, pois era algo superficial [...] não percebi muito avanço assim”. Da mesma forma, a *Professora K* tem a percepção de que o avanço não

foi suficiente, relatando: “Eu acho que se desenvolveu, mas nem tanto. Eu acho que ele poderia crescer mais, ele poderia se desenvolver mais”.

Nas percepções das professoras alfabetizadoras o Programa não foi eficaz para suas turmas, deixando uma lacuna no quesito de fortalecimento e apoio das unidades escolares. Isto leva à reflexão do distanciamento entre o prescrito no Programa e o praticado nas escolas. Algumas hipóteses levantadas para justificar são: a falta de formação dos assistentes, o tempo que eles trabalharam no Programa e a falta de apoio das Secretarias.

A fim de compreendermos com mais profundidade a implementação do Programa nas escolas, ou seja, a realidade materializada e vivenciada pelas entrevistadas, questionou-se as motivações que as levaram a aderir ao PMALFA em suas turmas. A *Professora K* explica que viu como uma oportunidade para auxiliar seus alunos no processo de aprendizagem, dizendo: “penso que o que eu puder fazer para que os meus alunos possam crescer, possam aprender, possam se alfabetiza... Eu estou disposta a trabalhar”. A *Professora C* apresenta fala semelhante, afirmando: “Então, é como eu falo, tudo é uma ajuda. Tudo o que é novo a gente quer saber, né?! E eu gosto muito, por mais que eu já esteja quase me aposentando, mas assim oh, eu sempre tô em busca de formação, eu sempre tô em busca de coisas novas, de pesquisa porque a gente não pode ficar parada, né?! [...]”. Diferentemente das *Professoras K e C*, a *Professora P* informou que em nenhum momento pôde escolher se gostaria ou não de aderir ao programa: “Na verdade, já tava aderido, né?! Foi algo que o município fez, não foi nem o professor que solicitou, né?! [...] É um projeto que é feito não pro professor, mas para os alunos e é algo que não é passado para o professor, pra gente que é professor”.

A resposta dada pela *Professora P* leva às seguintes reflexões: será que a escola em que esta professora trabalha não abriu a oportunidade para a escolha de participação do Programa? Caso não tenha aberto, acabou por violar o que está prescrito no Manual Operacional do Programa, que prevê que “o professor alfabetizador poderá optar pelo apoio do assistente de alfabetização em sala de aula, comunicando sua opção à direção das unidades escolares no momento da adesão ao Programa” (2018, p. 06).

O Programa, em tese, apresenta uma excelente proposta para a melhoria no índice da alfabetização, mas a partir das percepções das professoras alfabetizadoras

é possível afirmar que quanto à sua execução, algumas lacunas ficaram abertas e precisam ser organizadas e melhoradas para que o PMALFA possa auxiliar ainda mais professores e alunos nas classes de alfabetização. Isto corrobora com o que discutem Ball e Mainardes (2011) a partir da ideia de ciclo de políticas. Estes destacam que é necessário compreender interpretações e construções dessas políticas, lançando foco sobre o processo de implementação destas. Neste sentido, chamam atenção para a necessidade de identificar o processo de formulação de políticas educacionais a partir do ciclo de políticas. Isto pressupõe considerar o contexto de influência no qual estão inseridas as formulações das políticas, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

As entrevistadas relataram suas percepções sobre qualificação dos assistentes de alfabetização para atuarem juntos aos alunos de suas turmas. As respostas das professoras novamente foram semelhantes. Inicialmente, as três professoras responderam que seus assistentes não eram qualificados ou não estavam preparados para participar e auxiliar a turma no processo de alfabetização. A *Professora K* ainda informa que sua assistente era formada em Pedagogia, mas que não era experiente nas classes de alfabetização. O comentário da *Professora P* refere-se ao tempo de trabalho do assistente de alfabetização: “Uma hora tá em uma sala, outra hora tá em outra sala e eu acho que esse professor do Mais Alfabetização tinha que tá na sala cinco aulas e não fazer rodízio”.

Por meio da fala destacada, é possível perceber que as professoras alfabetizadoras mostram a partir de suas percepções que o tempo de atuação do assistente em alfabetização em cada turma não colaborou para que o mesmo pudesse desempenhar um trabalho significativo.

Houve a falta de percepção sobre a necessidade de profissionais qualificados, com formação na área da educação. Isto evidencia a negligência do Programa frente a qualificação dos assistentes de alfabetização e em última análise da educação. Neste sentido, a *Professora C* faz um comentário interessante sobre a necessidade de formação dos profissionais para atuar na área da Educação, destacando que “[...] hoje precisa de pessoas qualificadas, se a gente é tão cobrada pra tá dentro de uma sala de aula que tem que ter formação, essas pessoas também tem que ter, porque senão não dá certo nada. Até num apoio escolar, “ah na minha escola tem um apoio escolar”, mas se tu coloca qualquer

“pessoa não adianta, não flui. Se é para qualificar a nossa Educação? Vamos colocar pessoas qualificadas também né?”.

Por meio dos relatos das professoras alfabetizadoras foi possível conhecer e compreender suas percepções quanto ao PMALFA. Neste sentido, percebe-se que o mesmo forneceu aprendizados para todos os participantes, já que puderam compartilhar suas visões e conhecimentos quanto à alfabetização e o letramento. Entretanto, no tocante à formação continuada, a mesma foi insuficiente e poderia ter contribuído, trazendo mais informações e fornecendo subsídios para o desempenho do trabalho docente, ampliando as possibilidades de desenvolvimento das crianças participantes.

Infere-se que, ainda assim, o Programa possui dimensões formativas não só para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas também para as professoras alfabetizadoras e assistentes de alfabetização na construção de seus saberes e fazeres pedagógicos. Neste sentido, mobiliza os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, compreendidos como constitutivos da docência (PIMENTA, 2005).

A movente realidade que permeia o contexto atual evidencia a importância deste estudo que teve como foco o PMALFA na perspectiva de analisar as percepções das professoras alfabetizadoras. Conforme destacam Ball e Mainardes (2011), as formulações das políticas envolvem as múltiplas identidades dos sujeitos, revelando os diversos sentidos sociais atribuídos a elas, influenciando diretamente em sua concretude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Mais Alfabetização apresentou diversas falhas e lacunas que, na percepção das professoras alfabetizadoras entrevistadas, não trouxeram contribuições significativas para a construção do desenvolvimento da alfabetização e letramento nas turmas em que o Programa foi desenvolvido.

Foi possível identificar uma série de dificuldades no âmbito da implementação do PMALFA, principalmente quanto à capacitação dos profissionais que atuaram no Programa. Nos relatos das entrevistadas fica evidente a ausência de formação das assistentes em alfabetização, bem como falta de qualificação, para atuação no Programa. Além disso, houve distinção do trabalho nas esco-

las do município de Camboriú quanto ao Programa Mais Alfabetização, pois compreende-se que cada unidade escolar atuava de maneira diferenciada, a partir da sua gestão e contexto.

O aspecto mencionado leva a questionamentos sobre a execução do Programa nas escolas atuantes: Por que o Programa Mais Alfabetização na prática é materializado de forma distinta? Será que o Manual Operacional não apresenta com clareza as informações necessárias, deixando o mesmo aberto para diferentes interpretações? Ou o Programa não especifica sua real funcionalidade de execução? A formação pedagógica continuada proposta e a sua realização são suficientes para atuação das professoras alfabetizadoras no Programa? Indagações como estas não puderam ser literalmente respondidas nesta pesquisa, apesar de esboçadas algumas hipóteses e movimentos de análises, mas ficam para reflexão acerca da efetividade do Programa no município.

Pode-se concluir que o Programa Mais Alfabetização trouxe possíveis contribuições para seus participantes. A análise ora apresentada, constitui-se como uma microanálise, já que realizada apenas em um município e em seu primeiro ano de implantação. No entanto, é importante destacar que o trabalho docente precisa ser valorizado e que a formação adequada para a participação do Programa é fundamental para manter a qualidade do trabalho desenvolvido no âmbito da alfabetização, fase de mais extrema importância no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J; MAINARDES, J. (orgs). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, D., 2014.

_____. **Sobre a ANA**. Brasília, DF: INEP/MEC. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana> Acesso em: 19 de out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Documento Orientador. Brasília, DF: MEC. 2017.

_____. **Portaria Nº - 142, de 22 de Fevereiro de 2018**. Brasília, DF: MEC. 2018.

_____. **Programa Mais Alfabetização:** Manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento. Brasília, DF: MEC/SEB. 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília, DF. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor – Pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos** - volume 5 - n. 1 - p. 09-22 - Itajaí, jan./abr. 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

Nota: este capítulo apresenta um recorte de resultado de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, *campus* Camboriú. O referido trabalho tem como título *Programa Mais Alfabetização: uma análise sobre as Ações na Rede Municipal de Camboriú (RMEC)* e foi defendido em dezembro de 2020.

A FORMAÇÃO CONTINUADA JUNTO A/O PROFESSORAS/ES DE TURMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO: DISCUSSÃO DE UMA EXPERIÊNCIA

Ana Paola Sganderla⁹³

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin⁹⁴

O presente capítulo objetiva a discussão de uma prática pedagógica de formação continuada de professores. Essa formação ocorreu a partir de 2015 em um município de Santa Catarina junto aos articuladores/professores de diferentes turmas de correção de fluxo do denominado Programa Tempos de Aprendizagem- TAS.

O TAS foi um programa pensado e organizado pela Secretaria Municipal de Educação de São José, Santa Catarina para “atender de forma diferenciada aos estudantes que apresentavam dois ou mais anos de distorção visando motivá-los a continuidade dos estudos e a conclusão do Ensino Fundamental (SÃO JOSÉ, 2014, p. 1).

A reprovação tem sido tema recorrente de variadas discussões no campo educacional na atualidade. Neste cenário, as redes de ensino têm se organizado como diferentes programas progressão continuada, correção de fluxo, ciclos de aprendizagem que visam atender estudantes com defasagem idade-série.

A questão da repetência, no entanto, já era pauta discutida no campo educacional nos anos 1920-1930 enquanto um problema a ser superado. Para exemplificar esta questão podemos citar os Testes ABC Para Verificação da Maturidade Necessária à Aprendizagem da Leitura e Escrita de Lourenço Filho (1934). Estes testes foram amplamente utilizados nas escolas públicas brasileiras para selecionar e classificar as crianças que tinham maturidade para a alfabetização, tendo em vista uma questão prática da educação: o elevado nível de repetência dos estudantes nos primeiros anos escolares. (SGANDERLA, 2007).

⁹³ Doutora em Educação (UFSC). Professora colaboradora (UNICENTRO).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0172449828243835>

⁹⁴ Doutora em Educação (UFSC). Professora Associado III (UFSC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8076122422477570>

Os testes ABC ofereciam aos educadores meios de lidar com as diferenças individuais e culturais no sistema escolar, sem, contudo, questionar em profundidade a origem dessas diferenças. Ao serem largamente utilizados nas escolas públicas primárias brasileiras, propiciaram a incorporação de uma série de termos da psicologia ao ambiente educacional. (SGANDERLA, 2007).

Se a reprovação já era pauta dos educadores dos anos 1920-1930 em 1950 tomam vultos as discussões direcionados a este tema e as possibilidades de programas para aprovação automática. Fernandes (2000) apresenta um estudo realizado nos artigos da Revista Brasileira de Educação nos anos 1950 onde localiza diversos escritos sobre a promoção automática. Os artigos analisados centram-se na necessidade de alteração da escola primária com modificação dos programas/ currículos e nos critérios de promoção que possibilitariam um maior número de brasileiros em sala de aula sendo alfabetizados e preparados para o trabalho.

As ideias dos anos 1950 sobre progressão continuada ou a organização em ciclos ecoaram nos anos posteriores e também na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 4.024/61 que em seu artigo 104 admitia:

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal. (BRASIL, 1961, s/p)

Estas mudanças permitidas pela LDB aparecem em Santa Catarina no início da década de 1970 pela criação do Sistema de Avanços Progressivos (SAP) em que não poderiam haver reprovações nas quatro primeiras series e nem das quatro ultimas. Esta política educacional perdurou de 1970 a 1985 embora a grande preocupação fosse a reprovação, os gastos que estas geravam ao estado parecem ter sido os encadeadores deste sistema. Pesquisas como a de Koch (1989) indicam que apesar do SAP prever a democratização do ensino público catarinense alargando as possibilidades da permanência dos estudantes pela não retenção o que ocorreu foi um número grande de não alfabetizados ao final dos quatro primeiros anos de escolarização, ou seja, aumentou-se os número de estudantes em sala sem no

entanto garantir-se sua efetiva aprendizagem: “A implantação do Sistema de Avanços Progressivos, transformado em promoção automática, na prática, acabou se tomando um instrumento balizador do conteúdo escolar, prejudicando, sensivelmente, a qualidade do ensino “ (KOCH, 1995, p. 42)

No cenário nacional, em 1996 é promulgada a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96* quem em seu artigo 24 inciso V traz a indicação do avanço/ progressão dos estudantes: “V a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. E ainda indica a possibilidade de organização por ciclos de aprendizagem que seria outra forma de organização pensada para evitar as reprovações anuais oferecendo um tempo maior a aprendizagem do estudante (ciclo) em que ao final seria retido ou avançado:

Art.23 A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não- seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, s/p)

Visando a correção de Fluxo Escolar foi criado e patrocinado pelo Instituto Ayrton Senna em 1997, o Programa Acelera Brasil. Este programa quando aderido pelos municípios ou rede estaduais de educação e foram muitas, atendia aos estudantes multirrepetentes dos anos iniciais que organizados em classes com 25 alunos e poderiam progredir até a 5 série, o IAS ainda disponibilizava materiais necessários aos professores que atuassem nas classes de aceleração.

Em 1998, a rede estadual de ensino de Santa Catarina inicia o Projeto Classes de Aceleração, de 1 a 4 série do ensino fundamental em dois níveis distintos: o Nível I, que atendia os alunos não alfabetizados ou em processo; e o Nível II destinado aos alunos com dificuldades de aprendizagem nas 3ª e 4ª séries. A SEED construiu uma estrutura organizacional para o programa que contava com coordenadores desta secretaria e nas escolas com professores articuladores e de sala de aula.

Diferente do projeto classes de aceleração o Estado reedita em outros moldes em 2010, a política de não retenção dos alunos em algumas séries e aprovação facilitada em outras, no Ensino Fundamental como já o fizera nos anos 1970-1980. A Portaria N/20/24/05/2010/SC determinou que “nas 1ª, 2ª

e 4ª séries iniciais do Ensino Fundamental, não haverá retenção ou reprovação de alunos.”

O PROGRAMA TEMPOS DE APRENDIZAGEM (TAS)

O programa TAS vigente desde o ano letivo de 2015 visava diminuir a distorção idade série dos estudantes que se encontrava em 2014 assim distribuída entre as vinte de duas escolas de ensino fundamental do município:

Quadro 1: Distorção idade/série no município de São José em 2014

Ano	Anos Iniciais	Anos Finais
2014	11,5	19,3

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Jose

Além disso, os dados de reprovação de 2013 também eram significativos nas escolas de ensino fundamental da rede:

Quadro 2: Reprovação no município de São José em 2013

Ano	Anos Iniciais	Anos Finais
2013	10,19	24,14

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Jose

Para dar conta dos altos índices de reprovação e distorção a Secretaria Municipal de Educação instituiu a seguinte organização pedagógica: Quatro disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Informática; e um professor que atuasse como articulador de todas as disciplinas e Língua Portuguesa, pois o centro do trabalho seria a articulação dessas áreas/disciplinas com outras, como ciências naturais, humanas e artes, em um trabalho interdisciplinar.

Neste cenário desafiador de um novo programa que contava com mais de mil estudantes, interdisciplinar e de correção de fluxo iniciamos o planejamento da formação. Nosso objetivo central foi constituir e aprofundar os fundamentos teóricos e curriculares do Programa Tempos de Aprendizagens – Correção de

Fluxo - em consonância com a Proposta Curricular de São José e a Portaria SME Nº 1713 de 28/11/2014. E como objetivos específicos tínhamos: produzir proposta orientadora e pedagógica para a rede de ensino; subsidiar os professores em suas práticas pedagógicas, possibilitando acesso aos fundamentos do desenvolvimento do Programa Tempos de Aprendizagens (Correção de Fluxo). Para tanto, foram organizadas formações em separado de Língua Portuguesa e Matemática, além de outra com todos os articuladores denominada Orientação Curricular. Os professores de Educação Física e Informática foram contemplados em formações específicas de suas áreas e o articulador tinha como papel dividir os conhecimentos/discussões das suas formações com o restante da equipe docente.

Neste capítulo trataremos da formação em Organização Curricular e que permaneceu nos anos de 2015, 2016 e 2017. Essa formação com foco nos professores articuladores, foi orquestrada a partir das necessidades do grupo envolvido, das demandas da Secretaria Municipal de Educação e, especialmente, dos desafios encontrados pelas/pelos docentes ao colocarem o Programa TAS em movimento/ação.

O FUNDAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A base teórica que fundamentou a formação continuada em Organização Curricular foi o Materialismo Histórico Cultural, especialmente o autor russo Lev S. Vigotski (1896-1934) que também embasa a Proposta Curricular do Município de São José (2000).

A constituição de uma Psicologia marxista no início do século XX na URSS, teve como principal autor Vigostki e estava inserida em um contexto histórico revolucionário, que propunha a criação de um Estado proletário onde uma gama de excluídos tivesse acesso aos meios de produção. A Psicologia baseada no materialismo histórico-dialético visava superar os impasses da época, nas palavras de Davidov e Radzikhovsky (1985):

Os anos 20 estão marcados na Psicologia russa por um intenso e rápido trabalho de demolição da tradição subjetivista-empiricista que dominava antes da revolução, na tentativa de construir uma Psicologia em consonância com os princípios do marxismo. (Davidov; Radzikhovsky, 1985 apud Pino, 1990, p. 63).

Vygotski entende a pessoa como “*um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo*” (Vygotski, 2000, p. 33), compreendendo que o sujeito constitui-se em contextos sociais, ao mesmo tempo em que, os contextos sociais são resultado da ação coletiva do homem. “*O homem constrói sua identidade fazendo-se*” (Maheirie, 1994, p. 116), porém desta ação necessariamente, participaram e participam muitas outras, uma vez que é mediada pela cultura, isto quer dizer que sua ação envolve um outro, que pode estar presente fisicamente ou simbolicamente.

Vygotski (2000) afirma que é um ponto central em sua teoria o entendimento de como o coletivo age sobre a criança desenvolvendo os processos psicológicos superiores. Zanella (2001) corrobora com este aspecto ao salientar que em sua teoria, Vygotski, busca mostrar os processos psicológicos superiores como características unicamente humanas, sendo esses: o pensamento deliberado, atenção voluntária, linguagem entre outros, são construídos nas relações sociais em que este ser humano se engaja. Além de esclarecer que na perspectiva dialética assumida por Vygotski a cultura é produzida por características particulares assim como constrói as mesmas, ou seja, ao mesmo tempo em que o homem se objetiva se subjetiva, constituindo-se.

Este movimento no qual o sujeito social constitui-se com base no coletivo um sujeito singular é segundo Pino (1993) uma operação da criança denominada “*internalização*”. Para Vygotski (1929/2000) o aprender consiste no fato da criança se apropriar do seu universo cultural, sendo que afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto a dizer que é histórico, ou seja, exprimi o longo processo de modificação que o homem opera na natureza e também nele mesmo, uma vez que, é parte dessa natureza. Isso faz do homem artesão de si mesmo, é ao mesmo tempo inventor e invenção (Pino, 2000).

Segundo Vygotsky (1998) a criança/adolescente aprende através do processo de mediação semiótica, apropriando-se através dos signos e ferramentas os elementos de sua cultura. Assim a aprendizagem não ocorre somente em ambientes organizados (instituições) para receber crianças, mas também em todos os ambientes que essas se relacionam com os outros, tais como: o lar, ambientes de outros familiares, vizinhos, igreja e etc. Entretanto é dado em nossa sociedade um papel diferenciado a educação formal, pois segundo Zanella e Cord (1999) o contato do adulto com a criança/adolescente independentemente de sua finalidade agrega significados, porém a ação docente tem sua especificidade

que é possuir uma intencionalidade. Com isso, a família, a comunidade e a educação formal juntas precisam formar parcerias para transcender os limites da realidade da criança, afim de que a mesma possa superar sua condição atual.

A escola cabe, ensinar as crianças/adolescentes os conceitos científicos, pois os espontâneos podem ocorrer em qualquer espaço de relação. Os conceitos espontâneos darão a base para a formação dos conceitos científicos que são aqueles que dependem da escola através da atividade mediada e organizada do professor, partindo do abstrato ao concreto, das generalizações teóricas. É um pensamento que possibilita ao humano conhecer em profundidade e operar com os conceitos em sua vida prática e levam a construção do pensamento teórico que deveria ser a meta central de toda educação que se propõe a desenvolver o ser humano em suas máximas capacidades.

Para tanto, a mediação do professor se faz mister é outro conceito Vygostky que se faz presente é o de Zona de Desenvolvimento Proximal caracterizado como a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela resolução independente do problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de um problema sob orientação de um adulto, ou em colaboração com colegas mais capazes.

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: “*o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*” (Vygotsky, 1998, p. 114).

Neste sentido para o adulto favorecer as aquisições da criança/adolescente consiste em regular a transição da atividade sob orientação externa para a atividade em autonomia, para que isto aconteça o adulto deve ajustar os conteúdos e as condições de instruções não as capacidades presentes da criança, mas a seu potencial de progresso, trabalhando fundamentado na experiência e nas possibilidades da criança ao mesmo tempo em que rompendo com elas de modo adaptado aos conteúdos e métodos (Foulin e Mouchon, 2000). A mediação desempenhada pelo adulto assume neste contexto um papel de evolução da resposta do sujeito bem como de complexificação da mesma.

A partir do exposto fica evidente o papel intencional do professor, enquanto um mediador no desenvolvimento e aprendizagem das crianças/adolescentes, na medida que são os adultos que significam o mundo para as crianças, assim não há como apreender e compreender o mundo se não tivermos o outro permitindo pensá-lo, abstrai-lo.

A centralidade na aprendizagem dos conceitos científicos pelos estudantes e a importância do professor neste processo através de sua mediação qualificada levando a novos níveis de desenvolvimento seus discentes, foram os focos privilegiados da formação em Orientação Curricular durante o ano de 2015 como veremos a seguir, na descrição dos encontros.

DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO DO TAS

O programa TAS atendeu entre os anos de 2015-2017 quase oitenta turmas e seus respectivos articuladores de diferentes escolas de ensino fundamental, como indica o quadro abaixo:

Quadro 3: Turmas atendidas pelo TAS entre 2015-2017

Ano	Turmas Anos Iniciais	Turmas Anos Finais
2015	17	34
2016	02	12
2017	02	12

Fonte: Dados repassados pela Secretaria Municipal de Educação de São José

Ao longo de 2015 contamos com dez encontros de fevereiro a novembro junto aos professores articuladores do TAS. Estes encontros buscaram num primeiro momento fundamentar o trabalho a ser desenvolvido junto ao TAS, através da discussão teórica amparada em Vygotsky e construção dos principais conceitos a serem trabalhados com os estudantes dentro das principais quatro áreas do TAS: Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática e Informática. Estes conceitos esboçavam uma primeira organização curricular do TAS que os professores levariam as suas escolas.

Destes primeiros encontros, pensados para fundamentar a atuação inicial dos professores e que emergiram as questões centrais que precisavam ser trabalhadas nas formações posteriores, pois os professores já conheciam suas escolas, seus estudantes e o nível de desenvolvimento em que se encontravam. A partir das falas e inquietações destes professores e das dificuldades encontradas no dia a dia para pensar um planejamento com turmas que tinham estudantes com diferenças significativas de aprendizagem e que começamos a discussão e construção de projetos de trabalho para as turmas de TAS, onde seriam trabalhados os conceitos construídos e valorizado o trabalho interdisciplinar.

A indicação dos projetos como metodologia que embasassem a prática pedagógica ocasionou diferenças no modo como os professores do TAS passaram a planejar suas aulas e trabalhar os conteúdos, no entanto, os conceitos centrais a serem trabalhados ainda configuravam-se como um desafio que muitas vezes, os levava a não saber ao certo o que ensinar, quais seriam os conteúdos para que as crianças/adolescentes se apropriassem de determinados conceitos o que levou a equipe da SME São José responsável pelo programa, a construir indicações de conteúdos a serem trabalhados com base nos conceitos elencados.

Com um currículo indicado e projetos sendo executados nas turmas a formação dedicou-se a discussão de outros temas levantados pelos docentes e que constituíam preocupações e inquietações dos mesmos em sua prática diária, entre as quais destacam-se: registro docente, construção de descritores para os conteúdos trabalhados nos projetos, adolescência, artes, avaliação.

Para o fechamento das atividades foi realizado um seminário em que professores/articuladores do TAS apresentaram um dos projetos desenvolvidos ao longo do ano com sua turma. Além desta apresentação rica em trocas, os professores escreveram/transcreveram suas experiências visando a socialização de suas práticas exitosas que culminou em um caderno pedagógico já publicado.

PARA CONTINUARMOS PENSANDO

Como se buscou retratar e refletir ao longo deste capítulo, esta foi uma formação em que não cabia um planejamento anual, fechado porque os desafios impostos pela prática dos professores nestas turmas foram a principal fonte de nossos encontros.

O Materialismo Histórico Cultural tem como pressuposto que o homem se constrói nas relações que estabelece com o outro, pode-se transpor esta ideia para a formação, que se construiu nas relações entre formadora, SME, articuladores/professores do TAS. A ideia foi levar estes docentes a sua zona de desenvolvimento proximal, a irem além dos conhecimentos, a desenvolverem seu pensamento teórico e realmente se apropriarem de novas formas de saber e fazer munidos de afetividade e conhecimento para vivenciarem este ano desafiador nas turmas de TAS.

Sabe-se que nem sempre se atinge o máximo das pretensões iniciais, que o TAS enquanto um programa de correção de fluxo não conseguiria fazer o melhor por todos os estudantes, que nossos professores ainda são reticentes quanto a formação continuada e por isso nem sempre o engajamento e uma constante. Mesmo assim, os dados quanto a diminuição da reprovação foram significativos frente a realidade inicial da rede municipal como nos assinala o quadro abaixo:

Quadro 4: Dados da reprovação no município de São José 2013

Ano	Anos Iniciais	Anos Finais
2013	10,19	24,14
2015	6,98	12,53

Fonte: Dados repassados pela Secretaria Municipal de Educação de São José

Os momentos de formação continuada ocorreram também nos anos de 2016 e 2017 com os professores articuladores do TAS. O foco manteve-se nos projetos de trabalho dos professores e nas demandas que advinham da prática docente diária com as turmas englobando questões como: emoções, adolescência, observação e registro, avaliação formativa, fracasso escolar.

O caminho da docência é um porvir por vezes alegre e por vezes frustrante, mas o que permanece são os relatos de professores do TAS de estudantes que conseguiram refazer sua vida escolar, retirando fracasso de seu caminhar e se permitindo acreditar em uma escola em que aprendizagem seja possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em 14 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 01 dez. 2016.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Promoção automática na década de 1950: uma revisão bibliográfica na RBEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./ abr. 2000.

HANFF, Beatriz Bittencourt Collere.; BARBOSA, Raquel; KOCH, Zenir Maria. Clases de aceleração: pedagogia da inclusão ou da exclusão. Ponto de vista, n. 3/4, p. 27-46.

KOCH, Zenir Maria. Sistema de avanços progressivos: a política educacional dos anos 70/80 em Santa Catarina. Perspectiva, Florianópolis, v. 13, n. 23, p. 28-45, jan. 1995. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10635>>. Acesso em: 31 mar. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/0x>.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. Testes ABC: Para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e escrita. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1969.1 ed. 1934.

MAHEIRIE, K. *Agenor no mundo: um estudo psicossocial da identidade*. Coleção Teses. Florianópolis: Letras contemporâneas, 1994.

OLIVEIRA, Martha Kohl. Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky. In: Piaget-Vygotsky, Novas Contribuições para o Debate. 5º Ed. São Paulo: 1998.

PINO, Angel. "A corrente sócio-histórica de psicologia: Fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais". Em aberto, Brasília, vol. 9, n. 48, pp. 61-67, out-dez. 1990.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia*. n. 2, 1995.

PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*. n.1, 1993.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygostki. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

SANTA CATARINA. Portaria N. 20 de 24 de maio de 2010. Florianópolis, 2010.

SÃO JOSÉ. Portaria Portaria SME Nº 1713 de 28/11/2014 Institui Programa Tempos de Aprendizagem- TAS na Rede Municipal de Ensino de São Jose. 2014.

SÃO JOSÉ. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José - SC. 2000. Disponível em: <http://www.saojose.sc.gov.br/images/uploads/publicacoes/Proposta-Curricular-de-Sao-Jose.pdf>. Acesso em: 23 de fev. de 2016.

SGANDERLA, Ana Paola. A Psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: A defesa de uma base científica da organização escolar. 2007. 120f. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOSTKI, Lev Semenovich. *Manuscrito de 29*. São Paulo Martins Fontes, 2000.

ZANELLA, Andrea Vieira; CORD, Denise. Atuação docente e educação infantil: contribuições da Psicologia. Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. Especial, p.73-83, jul./dez. 1999.

ZANELLA, A. V. *Vygotski: contextos, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Ed. UNIVALI, 2001.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPAÇOS DE ATUAÇÃO

Naranúbia Lima Barros⁹⁵

Rosângela Duarte⁹⁶

INTRODUÇÃO

Considerar o estudo sobre a formação de professores é o principal ponto de partida para também analisar a sua prática. Reconhecer a formação de professores como relação entre quem foi, quem é e quem poderá ser esse professor, parece ser um ponto de encontro emergente entre licenciaturas (áreas), teorias (processos) e professores (sujeito).

A partir daí, é estabelecida a prática docente como parte inerente ao processo de formação do professor, visto que a formação não se dá somente nos bancos da universidade, mas como processo contínuo, permeia toda a atividade profissional do professor, pois “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais” (TARDIF, 2014, p. 21). Em se tratando de educação física, pensando em práticas mais especificamente ligadas ao universo terapêutico, temos professores que atuam em equipes multiprofissionais com a responsabilidade de atender, junto com profissionais da área de saúde, pessoas com deficiências, por exemplo. Considerando que a educação física ocupa uma posição de promotora da saúde, embora seja, no imaginário da população, frequentemente relacionada apenas ao aspecto biológico, proporciona aprendizagens sociais, neurológicas, psicomotoras que englobam um universo muito maior que a visão simplista de um trabalho isolado que diz respeito unicamente a movimento ou práticas de esporte. Essa visão reducionista pode vir a ser, ao longo dos anos, a principal referência dos alunos que ingressam nos cursos de graduação em Educação Física e, ao mesmo tempo, um entrave para que se possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla e também suas interfaces com diferentes campos de saberes.

⁹⁵ Mestranda em Educação (UFRR). CV: <http://lattes.cnpq.br/6913706268820530>

⁹⁶ Doutora em Educação (UFRS). Professora (UFRR).

CV: <http://lattes.cnpq.br/5519281704901697>

A licenciatura em educação física propõe ao acadêmico formação a respeito de práticas corporais dos indivíduos no que diz respeito às suas competências, não determinando limites entre o que é possibilidade física e motora ou tratamento de pessoas com ou sem deficiência física ou intelectual. Assim, neste estudo refletimos sobre a formação do professor de educação física nos aspectos em que ela comunga com as demais práticas docentes, e também naquilo que é específico de sua área de atuação, sobretudo no que tange ao atendimento a pessoas com deficiência em ambientes terapêuticos, como a Equoterapia.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Anterior à criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), as intervenções e/ou espaços de atuação do profissional de Educação Física atendiam à demanda sócio-política de determinadas épocas. Através dos tempos, a Educação Física tem buscado a formação de uma identidade que perpassa desde a área da saúde à uma ação educativa, área na qual tem lugar e importância significativas.

Como enfatiza Saviani (2006), a história se faz necessária para compreensão da razão, sentido e finalidade das transformações que se processam no tempo, o que corrobora a ideia do presente trabalho em percorrer os processos pelos quais passou a Educação Física para formação de um quadro geral que explique suas possibilidades de atuação em ambientes escolares e não escolares, educacionais e terapêuticos.

Em 2018, a Resolução nº 6, do Conselho Nacional de Educação revoga a resolução nº 07/04 e institui novas diretrizes curriculares para o curso de graduação em Educação Física. Paralelo às atribuições do profissional de Educação Física na resolução nº 07/04, a nova resolução define etapa comum e etapa específica para o graduando em Educação Física:

Art. 5º Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e dobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir:

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura. (RESOLUÇÃO N°06/18 – CNE).

O curso passa a ter uma etapa comum, ou seja, será realizado um vestibular único entre os que optarem por bacharelado ou licenciatura. Ao iniciar o 4º semestre, a instituição realizará uma consulta oficial a todos os graduandos quanto a escolha da formação que pretendem seguir na etapa específica, se bacharelado ou licenciatura. O parágrafo segundo enfatiza que a formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas. (RESOLUÇÃO N° 06/18 – CNE).

Agregando teorias biológicas e das ciências humanas, mas atuando majoritariamente em ambientes em que predominam os estudos das ciências humanas, a escola, historicamente

o conhecimento produzido na Educação Física atendeu às necessidades das ciências-mãe (Anatomia, Fisiologia, Psicologia, por exemplo) e suas respectivas subdisciplinas (Biomecânica, Fisiologia do Exercício, Aprendizagem Motora, por exemplo). (VERENGUER, 1997, p. 126).

Isso tornou o investimento e a investigação acerca da prática pedagógica cada vez mais escassos, não contribuindo, necessariamente, para instrumentalizar os profissionais com relação às questões aplicadas ou dificuldades pedagógicas. A definição legal para a atuação do profissional de Educação Física declara que:

competem ao profissional de educação física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares. Elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto. (ART. 3º DA LEI 9.696/98).

Apesar da tendência de busca integrada de soluções, mantém papéis e intervenções bem definidos, garantindo que o foco de cada ação profissional não seja desvirtuado, o que faz com que, no que tange à saúde, somente a profilaxia

mantenha-se no seu leque de atuação, qualquer atividade curativa foge, portanto, às raias do profissional de Educação Física.

LUGAR E ESPAÇO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nóvoa (1999), afirma que “professores estão presentes em todos os cursos sobre a educação. Por uma ou por outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o ‘lugar do morto.’” Ao recorrer à imagem do jogo *Bridge*, explica que a expressão “lugar do morto” refere-se ao jogador que, embora nenhuma jogada seja feita sem atender suas cartas, não pode interferir no jogo, e é obrigado a expô-las sobre a mesa.

Essa ilustração aponta para o fato de que a autonomia do professor é retirada, mas seus recursos, sejam conhecimentos, experiências, ou a própria força de trabalho, continuarão a ser utilizados por quem controla o jogo. Embora sua presença na mesa se dê somente por aquilo que pode oferecer ao jogo, sua participação se resume a observar o que fazem daquilo que foi obrigado a disponibilizar.

Em níveis acadêmicos, “o lugar do morto” precede o jogo, uma vez que ainda na formação as práticas reais do chão da sala de aula e de ambientes não escolares nem sempre norteiam as reflexões propostas nos cursos, uma questão histórica, como afirma Menezes (1991):

O descompasso entre o que a Universidade formava e a sociedade exigia do profissional de Educação Física, culminou, após inúmeras discussões entre os intelectuais da área, com o Parecer n. 215/87 do Conselho Federal de Educação, que tratou da reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física e Desportos. Facilitando à Universidade pensar seu próprio currículo e o perfil do profissional necessário à sua região, propiciando-lhe assim, no exercício da autonomia universitária, pensar sobre duas graduações para a área, sendo uma licenciatura e/ou bacharelado em Educação Física. (MENEZES, 1991, p. 92).

Ao que parece, currículo e formação foram/são fragmentados oportunamente, seja para atender “necessidades” políticas, sociais ou econômicas. Sobre a formação docente do professor de educação física:

Persistiu a ausência de articulação mais significativa entre os conhecimentos específicos e os conteúdos relacionados à metodologia e práticas pedagógicas, o que resultou num acúmulo de conhecimentos fragmentados que pouco contribuiu para uma prática pedagógica reflexiva e crítica dos futuros professores. Ainda, manteve-se presente uma formação eclética, sem assegurar um profissional preparado para o ensino da Educação Física na escola e para o segmento não escolar. (MIRANDA, 2013, p. 24829).

A fragmentação do currículo do curso de formação de professores de educação física é refletida diretamente nos profissionais que forma, na escola o professor de educação física aparenta não ser tão pedagógico; nos ambientes terapêuticos, não tão técnico. O que denota inevitável a necessidade de uma especialização à escolha do profissional formado para que, então, ele tenha uma identidade. Essa especialização pode ser baseada em cursos de formação continuada, pós-graduação ou experiências.

Bragança (2011), traz os conceitos de educação e de formação. A primeira coloca-se como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente formal; a segunda trata de um processo interior, liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Perante essa conceituação quanto à formação é admitido que conhecimentos sejam produzidos para além de espaços formais, a autora continua: “... todos os espaços e tempos de vida são espaços e tempo de formação, de transformação humana” (BRAGANÇA, 2011, p. 158).

Assim, conhecer os espaços que o professor de educação física ocupa propicia conhecer os saberes que lhes são acrescidos e que condizionarão sua prática docente. A formação é um processo interior, portanto, particular, o que torna possível tomar o espaço equoterapia como um lugar do professor de educação física e território da educação. López (2006), afirma que

O professor de educação física não só pode treinar uma equipe esportiva, administrar aulas de educação física na escola, trabalhar na recreação física e lazer das populações, mas também é capaz de compartilhar com o médico o tratamento de uma enfermidade, sempre que este recomende e, portanto, autorize e indique em seu tratamento o exercício físico. (LÓPEZ, 2006, p. 23).

López (2006), que atualmente é professor e diretor do Instituto Latino Americano de Atividade Física Terapêutica, afirma que muitas enfermidades podem ser tratadas mediante a prática de exercícios físicos, com a variante de que estes possuam fins terapêuticos, mas pondera que são poucos os profissionais que “possuem a formação que esperamos para este tipo de atividade especializada para as enfermidades que são possíveis de atender por meio do exercício físico” apesar de destacar que “onde esse profissional atua tem atingido sucesso.” (LÓPEZ, 2006, p. 42-43). Dizer que o professor de educação física é capaz de compartilhar com o médico o tratamento de uma enfermidade, sinaliza os lugares relativos ao professor de educação física possivelmente não previstos em sua formação.

O Conselho Federal de Educação Física – CONFEF, na resolução nº46/2002, dispõe sobre as competências e campo de atuação do profissional de educação física:

Art. 1º - O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais -, tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da autoestima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo.

Sendo uma das atribuições do professor de educação física a contribuição no restabelecimento da saúde dos indivíduos, é necessária a apresentação de concepções pedagógicas que tornem didática essa prática. A psicomotricidade,

por exemplo, é uma abordagem pedagógica da educação física que pode constituir um elo entre educação, educação física e equoterapia. A educação psicomotora é base, e atende a dupla finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se, por meio do intercâmbio com o ambiente humano. Le Boulch (1982) acreditava que a educação psicomotora é a base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo e da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. Na opinião do autor, a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, pois permite prevenir inaptações difíceis de serem corrigidas quando já estruturadas. Embora remeta-se às crianças, a ideia de que aprendizagens através do corpo aconteçam se estende também a qualquer corpo que ainda precise aprender, independentemente da idade desse corpo. Um corpo que não atingiu a maturidade no tempo previsto ou um corpo que, de alguma forma, foi lesionado pode ser reabilitado por meio de atividades psicomotoras com finalidade terapêutica, do mesmo modo, ou em alguns casos, mais eficientemente do que em tratamentos que se utilizem somente de fisioterapia, por exemplo.

Embora a psicomotricidade seja um componente facilmente aplicável à equoterapia, há aspectos neurológicos particulares a cada tipo de deficiência física ou motora que devem ser considerados, por essa razão práticas terapêuticas requerem conhecimentos específicos da área de educação física em conjunto com outras áreas da saúde.

Entretanto, há um bloqueio à entrada do professor de educação física na equipe de saúde para a área de reabilitação, o que pode ser justificado pela não formação do professor de educação física requerida para esse tipo de atividade profissional especializada (LOPÉZ, 2006).

Porém, quando o professor de educação física se torna parte da equipe multidisciplinar em um programa de reabilitação, independente dos objetivos propostos no programa, há um consenso da equipe sobre a importância do referido profissional. (LÓPEZ, 2006, p. 45-46).

López (2006), volta-se para as potencialidades terapêuticas do exercício físico e para o profissional da atividade física: o professor de educação física.

Entretanto, ressalta a importância de se formar professores de educação física para além de espaços escolares. “O professor de educação física deve possuir conhecimentos teóricos práticos e desenvolver investigações sobre os métodos mais idôneos de tratar diferentes enfermidades com o exercício físico.” (LOPÉZ, 2006, p. 46-47). Dentre as conclusões de López (2006), está a de que é imprescindível que o profissional de educação inclua à sua formação recursos necessários à área de reabilitação; e aos já formados, organização de cursos de pós-graduação que preparem esse profissional para um campo de atuação já existente e reconhecido.

Essas reflexões comungam como o que Gorzoni e Davis (2017), baseadas em Sacristán (1995), dizem ser função da profissionalidade: “aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade.”. (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 6). Para as autoras, a ação docente

envolve um conhecimento profissional específico, bem como o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece em suas ações, considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de atuar como docente. (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 16).

Perfazer o caminho do professor de educação física na equoterapia vai além de conceituar educação física e seu espaço. É reconhecer a necessidade desse profissional em ambientes não escolares e uma formação que torne isso possível. A evolução da educação física, bem como os conteúdos que abrange, lidam diretamente com as experiências físicas, motoras e culturais que qualquer corpo vivo necessita, anseia. Como enfatiza Saviani (2006), a história se faz necessária para compreensão da razão, sentido e finalidade das transformações que se processam no tempo, o que corrobora a ideia do presente trabalho em percorrer os processos pelos quais passou a Educação Física para formação de um quadro geral que explique suas possibilidades de atuação em ambientes escolares e não escolares, educacionais e terapêuticos.

CONSIDERAÇÕES

Particularidades como limitações físicas, motoras e culturais são conteúdo nos cursos de formação de professores de educação física, no entanto restringem a abordagem desse professor ao lugar escola. Ora, é natural lembrar que nem

todo corpo está na escola, assim como todo corpo precisa de educação física, logo, uma formação que garanta territórios à Educação Física, já preconizados na própria legislação do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF, é matéria de estudo social. Os cursos de formação necessitam considerar ambientes não escolares, sobretudo os terapêuticos, como possibilidades para atuação dos professores de Educação Física, incluindo em seus currículos conhecimentos que norteiem não só a prática de atendimentos dessa natureza, mas também que possibilitem o desenvolvimento de uma autonomia que capacite o profissional a administrar e reconfigurar sua aprendizagem profissional às demandas de novos espaços e tempos, e usar suas cartas “no lugar do vivo”.

Analisar a equoterapia do ponto de vista da educação é importante, primeiramente, por ser um ambiente em que educadores estão presentes, como é o caso do professor de educação física e do pedagogo. Posteriormente, por ser oportuna em trazer maiores estudos sobre essa educação que não acontece na escola. Nesse estudo nos limitamos a análises bibliográficas e documentais que, associadas à uma pesquisa de campo, poderiam responder mais eficazmente quanto a prática dos educadores na equoterapia. Contudo, há uma lógica da presença de educadores e da educação na equoterapia, uma vez que ela lida com processos de ensino e de aprendizagem. O que não se pode duvidar nunca é da capacidade de um educador fazer de uma sala de aula, um picadeiro e de um picadeiro, uma sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 215, de 11 de março de 1987. Dispõe sobre **Reestruturação dos cursos de graduação em educação física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo**.

_____. Conselho Federal de Educação Física. Resolução n° 46, de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a **Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional**.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 6 de 18 de dezembro de 2018. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências**.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 7 de 31 de março de 2004. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**.

_____. Lei nº 9.696, de 01 de setembro de 1998. Dispõe sobre a **regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica**. Educação, vol. 34, núm. 2, maio-agosto, 2011, pp. 157-164 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, Brasil.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor**. Porto Alegre/; Ed. Artes Médicas, 1982.

LÓPEZ, Ramón F. Alonso. **Educación Física e rehabilitación física: utopia ou necessidade** / Brasília: Thesaurus, 2006.

MENEZES, V. **Formação e atuação do profissional em educação física escolar**. Revista Paulista de Educação Física, v.5(1/2), p. 92-94, 1991.

MIRANDA, Simone de. **Formação inicial do professor de educação física**. XI Congresso Nacional de Educação – p. 24824-24837. EDUCERE, 2013.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. 2ed. Porto: Porto Ed., 1999.

SAVIANI, Dermeval. História e História da Educação / Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi. José Luís Sanfelice (orgs.). – 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / 16. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VERENGUER, R. C. G. **Dimensões profissionais e acadêmicas da Educação Física no Brasil: uma síntese das discussões**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 11, n. 2, p.164-175, 1997.

A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Amanda Santana de Souza⁹⁷

Suzana Alves Nogueira Souza⁹⁸

Denize Pereira de Azevedo⁹⁹

Marroney de Santana Nery¹⁰⁰

Aiana Carvalho Carneiro¹⁰¹

Ivanilton Carneiro Oliveira¹⁰²

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem voltado para alunos com deficiência é atrelado a algumas especificidades. O ensino para os estudantes de modo geral exige uma atenção maior e um olhar mais sensível do professor para que haja compreensão das especificidades de cada aluno. Na educação especial não ocorre de maneira diferente, pois o nível de atenção do professor e a dedicação com o trato pedagógico também demanda atenção e sensibilidade com o trabalho para toda a turma, considerando que cada aluno tem um modo distinto de aprender e o professor enquanto docente e ministrante do momento pedagógico de aprendizagem deve possibilitar estratégias e uma mediação favorável para que os alunos compreendam o conteúdo e tenham uma aprendizagem significativa.

A visão do professor sobre a deficiência considerando-a como um problema torna-se limitante para a área docente, principalmente no exercício das

⁹⁷ Mestranda em Educação (UFBA). CV: <http://lattes.cnpq.br/7625305335330603>

⁹⁸ Doutora em Educação (UFBA). Professora Adjunta (UEFS).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9144414967504260>

⁹⁹ Doutora em Educação Física (UFSC). Professora Adjunta (UEFS).
CV: <http://lattes.cnpq.br/7119288070201183>

¹⁰⁰ Graduando em Educação Física (UEFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/0754003130777174>

¹⁰¹ Graduada em Educação Física (UEFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/3770109670436997>

¹⁰² Graduado em Educação Física (UEFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/5049443853705199>

práticas pedagógicas. É essencial que se entenda as diferenças, o modo distinto de ser de cada aluno; e perceber isso como novas possibilidades para o ensino.

Para Moscardini e Sigolo (2012), o processo de inclusão começou a aparecer com destaque na maior parte dos eventos focados em debates relacionados ao universo da educação contemporânea. Sendo aceito como uma nova missão da escola, o movimento inclusivo se encaminha pelo respeito às particularidades e singularidades que cada aluno tem, percebendo as crianças como indivíduos que possuem características específicas, que devem ser consideradas na elaboração de iniciativas pedagógicas com objetivos de garantia do desenvolvimento integral desses alunos. Souza e De Assis (2015) destacam que para os docentes, os obstáculos estão atrelados ao comportamento peculiar do aluno, que traz um desconforto e atrapalha o momento da aula e o comportamento da turma. Assim, nota-se que muitos alunos com deficiência são hiperativos e tem um comportamento que foge ao que é considerado “normal” e o professor muitas vezes espera ter uma turma homogênea, mas no contexto da diversidade as distintas formas de ser e de estar no mundo se expressam.

De acordo com Silva e Nascimento (2019) o processo de inclusão das crianças com TEA nas aulas de Educação Física surge como um desafio para toda a comunidade escolar, percebendo que o aluno com TEA tem uma forma diferenciada de perceber e experimentar o mundo social e o seu processo maturacional ocorre de maneira gradativa e contínua.

O objetivo deste estudo é trazer a discussão de elementos acerca da formação acadêmica dos professores de Educação Física visando o trabalho no contexto inclusivo, especificamente, o trabalho com alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A pesquisa trata-se de um estudo de campo que segundo Gil (2002 p. 53), “focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica”. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa, a qual se diferencia das demais por atuar com um universo de significados e um aprofundamento das relações, dos fenômenos e processos. (MINAYO, 2012). De acordo com os objetivos do estudo, esta pesquisa classifica-se de caráter descritivo que segundo Gil (2008, p. 28) tem como objetivo primordial “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

O estudo foi realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Feira de Santana (APAE). A associação é uma organização social que conta com uma estrutura organizacional composta por pais e pessoas da comunidade, em condição de associados e voluntários que também cuidam da manutenção da mesma.

Os participantes do estudo foram professores de Educação Física e estagiários da área que trabalham com o público alvo da pesquisa, que são alunos com TEA. Os participantes da pesquisa foram cinco professores de Educação Física e um estagiário de Educação Física, atuantes no atendimento educacional especializado na escola da APAE de Feira de Santana e no Núcleo Especializado para Pessoas com Espectro do Autismo (NEPEA).

Para que o sigilo dos professores fosse mantido foram identificados na pesquisa com nomes de flores e a ordem na organização do quadro tem associação com a ordem que os professores participaram da entrevista, conforme pode observado no quadro abaixo:

Quadro 01 – Caracterização dos participantes do estudo.

Identificação	Formação	Tempo de atuação na docência	Tempo de atuação com público do TEA
Flor de Lis	Bacharelado	10 anos	13 anos
Rosa	Licenciatura e Bacharelado	3 anos	3 anos
Lírio	Bacharelado	2 anos	4 anos
Lótus	Licenciatura e Bacharelado	4 anos	4 anos
Crisântemo	Licenciatura e Bacharelado	5 anos	5 anos
Cravo	Bacharelado	1 ano	1 ano

Fonte: Dados do estudo (2021).

No geral, foram seis participantes, quatro do sexo masculino e dois do sexo feminino. É importante ressaltar que ao longo dos estudos os participantes serão generalizados em suas denominações por professores, haja vista ser maioria, afinal só houve a participação de um estagiário.

Como instrumento de coleta de dados optou-se pela entrevista semiestruturada, que tem como características questionamentos básicos que se apoiam em teorias e algumas hipóteses que são relacionadas ao tema da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Na análise de conteúdo das entrevistas optou-se pela Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (1977) que trata de um conjunto de técnicas de análise de comunicação que se proponha a atingir através dos procedimentos sistemáticos e aspectos descritivos do conteúdo das mensagens, evidências que possibilitem a inferência de conhecimentos às condições de recepção das mensagens.

Para a realização da pesquisa objetivou-se da categoria da análise de conteúdo que consta de uma operação para classificar os elementos constitutivos de um conjunto, por diferenças e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (BARDIN, 1977).

Inicialmente, foi realizada a pré-análise, na qual foi selecionado o *corpus* a ser analisado; depois, procederam-se as leituras flutuantes de todo o material, com o intuito de apreender e organizar de forma não estruturada os aspectos importantes de tais materiais. Em seguida, houve a exploração, em que foi feito o desmembramento do conteúdo das falas em unidades para posterior categorização. Foi realizada a categorização em categorias temáticas e a interpretação dos dados e a inferência.

Na análise dos dados obtidos neste estudo evidencia-se, a partir do conteúdo das respostas dos professores da APAE, a presença de elementos que foram agrupados em 2 (duas) categorias de análise, a saber: a) Os elementos da formação acadêmica dos professores de Educação Física no contexto inclusivo; e b) Formação acadêmica e as estratégias para trabalho com TEA. Essas categorias serão analisadas a seguir.

OS ELEMENTOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO TRABALHO COM TEA

A discussão dessa primeira categoria temática está atrelada aos elementos da formação acadêmica dos professores de Educação Física e como estes influenciam no trabalho com TEA a partir da visão dos professores entrevistados.

Nas aulas dos cursos do ensino superior, ocorre uma aproximação de como é realizado o trabalho pedagógico na educação especial, porém ainda são

insuficientes para o trabalho pedagógico na prática na educação especial e/ou inclusiva no contexto escolar.

Pimentel e Fernandes (2014) afirmam que para que o processo de ensino inclusivo seja eficiente é essencial que haja uma boa preparação na atuação do professor como mediador e que a escola assuma o papel como espaço propício para esta concretização. Afinal, são muitos os aspectos que necessitam serem melhorados para que a educação destes alunos se torne mais efetiva. Dentre estes aspectos estão envolvidos a rede específica de apoio aos professores, adaptações curriculares e tomada de medidas que facilitem a comunicação e trabalho entre todos os profissionais envolvidos.

O foco a seguir busca compreender através das respostas dos entrevistados se a formação acadêmica dos mesmos ofereceu embasamento teórico científico e prático para exercer o trabalho com alunos com TEA ou com outra deficiência. Abaixo seguem os trechos destacados:

Não; só com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual. Mas bem pouco embasamento. Aprendi mesmo na prática (Flor de Lis).

Muito pouco, o aprendizado foi mais na prática (Rosa).

Infelizmente não. Houve apenas uma matéria específica se tratando de desenvolvimento e aprendizagem motora, porém não voltado a esse público (Cravo).

Não, a gente tem que investir na pesquisa, porque se a gente ficar só com o ficou lá na faculdade não vai para canto nenhum (Lírio).

Nenhum, infelizmente se eu pessoalmente não busco, não faço os cursos e não busco na literatura, não saio com preparação nenhuma (Lótus).

Não, com autismo, eu lembro que na minha época eu tive ótimos professores na UEFS, tive ótimos professores que trabalham com deficiência física e tal, mas na época a gente não falava de autismo, autismo realmente eu aprendi na prática, (...) na verdade pra trabalhar com autismo você precisa entender o ser humano, você tem que conseguir perceber no outro os sinais, pra você tá trabalhando nos mínimos sinais, precisa tá pra você tá evoluindo com ele, se você não conseguir perceber isso no outro você não vai conseguir trabalhar com autismo (Crisântemo).

Os professores entrevistados afirmaram que não tiveram embasamento teórico científico suficiente para prepará-los para atuar com alunos com deficiência, mais especificamente o TEA teórico durante o período de formação; apenas Cravo afirma que teve pouco, porém os demais afirmam que não tiveram embasamento suficiente e ainda afirmam que aprenderam na prática, como Flor de Lis e Rosa. Por outro lado, Lírio e Lótus, afirmaram que tiveram que investir por conta própria em pesquisas e cursos para poder ter mais conhecimento para exercer o trabalho pedagógico.

Há um despreparo tanto para lidar com estes alunos, tanto para educá-los, quanto para ensiná-los. Aparentemente, este despreparo vem da formação profissional que é insuficiente para as áreas especiais e não só a falta de informações sobre os conceitos, mas o que se vê é o desconhecimento acerca das implicações das características dos alunos com TEA no processo de ensino-aprendizagem. Muitos professores até sabem o conceito do transtorno, mas não conseguem pensar nas adaptações nas estratégias de ensino aprendizagem.

Nota-se que há a necessidade de reformulação curricular nos cursos de graduação, tanto para atender e preparar os futuros professores para o ensino inclusivo, como também para que estes possam entrar em contato e aproximação com a realidade inclusiva ainda na formação inicial. Como também é necessária a atenção à formação continuada dos professores que estão em exercício na escola, pois, ambos necessitam de formação continuada para atuação com alunos com TEA e outras deficiências.

É relevante enfatizar que na fala do entrevistado Crisântemo, há alguns elementos que devem ser melhor analisados já que são essenciais a todos os profissionais que trabalham com TEA e que surgiu implicitamente no conteúdo da resposta do entrevistado. O Crisântemo, afirma que para o trabalho com TEA é necessário que o professor entenda o ser humano e consiga perceber no outro os sinais de avanço cognitivo, até mesmo os mínimos sinais, são importantes para que o professor evolua junto com o aluno e caso isso não seja percebido será muito difícil conseguir trabalhar com o aluno com TEA.

Dialogando com o que Crisântemo afirma em sua fala, Dos Santos et al. (2017, p. 229) traz significações do que é entender o autismo:

Entender o autismo é ir além do que olhos podem ver, é trilhar um caminho sem placas de direcionamento, e

que apesar das dúvidas, cada caminho trilhado, é um conhecimento construído, e os obstáculos que aparecerem no caminhar vão conduzindo a novos saberes. (DOS SANTOS et al., 2017, p. 229).

Assim, o entendimento do TEA ultrapassa os resultados de um diagnóstico ou de uma análise comportamental a partir do resultado de algum estudo. O entendimento do TEA se dá pelo conhecimento do seu aluno, pela aproximação da relação aluno-professor, da percepção de enxergar para além do que os olhos podem ver; da sensibilidade de visualizar muito mais as possibilidades do que as limitações do aluno, de entender que o aluno, apesar de suas especificidades, está para aprender, conhecer e vivenciar cada aula como um todo e o professor enquanto mediador neste processo deve se doar a fim de proporcionar aquele aluno toda experiência e conhecimento que possa contribuir neste processo.

O próximo aspecto a ser discutido trata a respeito da suposição de uma determinada situação, que questiona aos entrevistados como os mesmos agiriam a fim de defender a importância da área de Educação Física, seu trabalho e evidenciar a importância da sua prática pedagógica com alunos com TEA a frente de um colega de profissão que esteja desmerecendo o resultado das aulas de Educação Física com estes alunos:

Ele não tem embasamento, ou não está sabendo planejar suas aulas e não conhece seu aluno. Você tem que conhecer o usuário, observar seu comportamento, conversar com os pais e traçar estratégias de ensino-aprendizagem para ele, de acordo com a necessidade e funcionalidade de cada um (Flor de Lis).

Na fala acima, percebe-se que o mesmo evidencia na situação, argumentos relevantes, sendo estes o conhecimento do aluno, percepção do seu comportamento e utilização de estratégias de aprendizagem de acordo com a individualidade do aluno. Desta forma, nota-se que a individualidade do aluno é um dos princípios norteadores no trabalho com crianças com TEA, visto que em cada um o espectro pode se apresentar de uma maneira distinta.

Dos Santos et al. (2017) afirmam que os sintomas e características do TEA não surgem de forma igualitária para todos. Os autores afirmam que, é necessário que por mais que sejam parecidos, se reconheça que cada situação do TEA é um caso singular, nenhum autista é igual ao outro. Justifica-se assim,

mais uma vez, a necessidade da percepção e olhar sensível por parte do docente no trabalho com alunos com TEA.

Na fala do entrevistado Cravo percebe-se que o mesmo assumiria uma postura diferenciada na suposta situação, como pode ser vista a partir do trecho abaixo:

Convidava para assistir uma aula e apresentaria toda a ficha de evolução dos pacientes. (Cravo).

A resposta do entrevistado foi bastante precisa, mostrando que ao expor a ficha de evolução e convidando o colega para um momento assistindo a aula, o mesmo poderia perceber com seus próprios olhos a eficácia do trabalho da Educação Física com TEA.

O modo de expor os resultados que a Educação Física proporciona aos alunos com TEA vem sendo um dos fatores que comprovam também a evolução das crianças para pais e responsáveis; de modo que as fichas de evolução demonstram os níveis de desenvolvimento de atividades, de como os alunos chegam à instituição/escola, e logo em seguida após um período regular de prática das aulas e atividades, geralmente, nota-se um diferencial significativo no perfil dos alunos.

Os entrevistados Lírio e Crisântemo contaram aspectos relevantes, abaixo estão alguns trechos que evidenciam em suas respostas como os mesmos argumentariam nesta situação:

O autismo tem série de dificuldades, tipo na aprendizagem, cognitivo, trabalhos sensoriais, aí... se eles não conseguem tipo assim trabalhar com... o corpo, lateralidade, como é que ele vai conseguir escrever, ler alguma coisa. Uma das grandes dificuldade do autismo é socialização, uma coisa que a gente pode tá trabalhando aqui; vamos supor que ele gosta do bosu, o que é que a gente vai fazer, eles não querem socializar mas querem ficar lá em cima, mas já tem outra criança, a gente vai tá mostrando pra ele que tem que esperar a vez de cada um pra poder interagir. Regras, que eles são bastante resistentes, têm uns que não admitem escutar um não, você falar não é a mesma coisa de falar assim “o mundo tá se acabando”, aí ele se desorganiza todo. Aí a gente pode tá trabalhando tudo isso na Educação Física de uma forma de se regular (Lírio).

Poderia falar que é extremamente importante para o ser humano, mas não só para as funções metabólicas dele,

mas as fisiológicas, como também para o bem-estar, na verdade, eles tem muito por exemplo, problema social, a Educação Física dá isso, eles conseguem fazer atividades com um grupo de pessoas, eles conseguem se sentir dentro de um meio, então vai muito de contramão do que é o autismo, então para mim, isso ajuda demais no desenvolvimento deles, de todas as formas (Crisântemo).

Percebe-se na fala do Lúrio que são apresentadas dificuldades e limitações do aluno com TEA e em seguida nota-se que o mesmo fala das contribuições das aulas de Educação Física para os alunos. O professor cita a socialização e a resistência às regras, visto que muitas vezes as crianças com TEA apresentam resistências a socializar-se com outras crianças, sendo que este é um dos fatores que são trabalhados nas aulas de Educação Física, com atividades em grupos e trabalhos em equipe; da mesma forma as regras que são estabelecidas nas atividades para que não hajam conflitos e os alunos possam estar respeitando a vez do colega nas tarefas e jogos.

Crisântemo fala das questões de melhorias nas funções metabólicas, fisiológicas e de bem-estar, porém enfatiza também os aspectos de interação social, vendo que o aluno com TEA na aula de Educação Física consegue realizar atividades dentro de um grupo de pessoas sem que haja resistência ou conflito, por este fato, percebe-se o quanto o momento pedagógico da aula de Educação Física pode contribuir na interação social destes alunos.

O TEA apresenta distúrbio neurológico que está presente desde a infância que ocorre no sistema nervoso central e isso acarreta déficits na comunicação, prejudicando as dimensões sociocomunicativa e comportamental da criança (APA, 2014). Assim, justifica-se o porquê a maioria dos indivíduos com TEA apresentam uma grande resistência em se comunicar com outros colegas e interagir em atividades grupais.

A formação inicial dos professores ainda não oferece conhecimento suficiente para que os mesmos possam estar concluindo a licenciatura, preparados para a atuação na educação especial e/ou educação inclusiva. Assim, nota-se que os participantes deixaram claro que não houve embasamentos suficientes em suas formações para que pudessem se sentir capacitados para exercício do trabalho pedagógico com alunos com TEA, porém eles tiveram que encontrar meios que justificassem e auxiliassem a tecer vias para avanços e construções de suas práticas pedagógicas que funcionassem em suas aulas de Educação Física.

FORMAÇÃO ACADÊMICA E AS ESTRATÉGIAS PARA TRABALHO COM TEA

A discussão dessa segunda categoria aborda aspectos relacionados à formação acadêmica em Educação Física e o planejamento de estratégias utilizadas nas aulas de Educação Física para os alunos com TEA. As respostas deste questionamento foram separadas a partir das semelhanças que foram percebidas no conteúdo das falas dos entrevistados.

Surgem nas falas de Rosa, Cravo e Lótus elementos centrais parecidos, como a coordenação, o circuito e a estimulação nas atividades como aspectos essenciais a serem trabalhados nas aulas de Educação Física como podem ser visto abaixo:

“Procuro explorar ao máximo a coordenação motora dos alunos, estimulação sensorial, explorando também a parte de exercícios físicos” (Rosa).

“Estímulos, atividades de circuito motor, adaptações para os mais severos etc.” (Cravo).

“(...) nós trabalhamos muito com o circuito motor, porque na verdade é um circuito (...) a gente trabalha todas as valências que a gente quer, seja coordenação motora, força, agilidade, é... noção de espaço, então a gente trabalha todas essas valências de forma lúdica, de forma divertida e geralmente com uma compensação, bota uma bola no final do circuito para criança arremessar, para a criança derrubar um boliche” (Lótus).

Percebe-se nos trechos acima a presença do foco em trabalhos que envolvem atividades de coordenação motora e estimulação sensorial, para alunos com TEA. Segundo estes professores, estas atividades visam, de modo geral, sanar as dificuldades e atrasos de desenvolvimento motor.

Os professores entrevistados afirmam também que os estímulos sensoriais são de suma importância nas aulas de Educação Física com alunos com TEA, visto que as atividades que são executadas têm todo potencial para explorar o desenvolvimento de tais estímulos.

Assim, destaca-se que o trabalho pensado na individualidade de cada um é importante, afinal, estimula e incentiva o aluno realizar a atividade proposta, destacando que não se trata de fazer uma atividade que atenda a preferência pessoal

do aluno, mas utilizar essas preferências como estratégias estimuladoras para que o mesmo se sinta motivado a se envolver e participar das atividades propostas para a aula.

Nas falas a seguir de Lírío e Crisântemo, percebe-se a preocupação de destacar o que o aluno prefere como elemento incentivador no que tange as atividades propostas, como podem ser vistas nos trechos a seguir:

“Eu gosto de procurar o que ela gosta (...) vamos supor que um dinossauro, que a maioria dos autistas gostam de dinossauro, eu vou tá mostrando a ela que o dinossauro pula (...) posso trabalhar com celular mostrar um vídeo, alguma coisa, aí através do dinossauro pulando, mostro pra ela, aí ela vai começar a ver que tem que pular, vamos supor, quando for pegar o alimento, aí eu digo que ali é um pé de árvore e tem que pular pra pegar um alimento, como se fosse um dinossauro (...) vamos supor que um dia na vida ela vai crescer e não vai ter a vida toda dinossauro, vai mostrando outras coisas, bota um canguru, pra poder tá mudando de vista, aí com o passar do tempo ela vai esquecer o dinossauro (Lírío).

“a gente tem que realmente descobrir com eles, a primeira aula você tem que mais prender ele, pra depois que você consegue prender, começa a direcionar a aula, na verdade cada aluno é diferente, e nem sempre dar certo, tem uns que amam o som, tem uns que gostam de se movimentar, tem uns que só querem ficar parados, tem uns que gostam de cores, outros que se você botar cores eles se perdem, cada um é cada um.” (Crisântemo).

Os professores esclarecem a partir de suas falas que não se trata apenas de fazer uma aula a partir da preferência de um aluno, mas utilizar o que o aluno prefere para incentivar o mesmo a participar da aula. Nos trechos destacados ainda percebe-se que no início deve-se buscar “prender” o aluno no foco da aula, assim vale utilizar de todos os artifícios de compensação, incentivo e preferências do aluno. Sendo atingido esse primeiro objetivo, a saber, a atenção para a aula e confiança no professor; então se começa a direcionar a aula para o objetivo pedagógico proposto que foi planejado pelo docente para aquela aula.

Desta maneira, nota-se que parece funcionar a estratégia de utilizar as preferências ou elemento que mais agrada o aluno para a inserção de uma nova atividade ou novo planejamento, pois a presença de algo que agrada a criança

auxilia para que possa cumprir a atividade sem resistência focando em estar fazendo algo que goste ao mesmo tempo.

Vale ressaltar que na resposta de Flor de Lis surge o elemento da ludicidade, de modo que o aspecto lúdico colabore nas estratégias das aulas de Educação Física, como pode ser observado:

“Estratégias de aulas lúdicas e que não fuja da proposta de ensino-aprendizagem” (Flor de Lis).

Relacionado a esse trecho, Luckesi (2005) afirma que ao vivenciar uma atividade lúdica cada um se encontra em estado pleno, ou seja, estando inteiro neste momento, nesta vivência com total atenção. Enquanto participa de uma atividade lúdica não há lugar para outra atividade, não há divisões, o ser humano encontra-se inteiro na atividade, alegres, flexíveis e saudáveis.

Percebe-se que a utilização da ludicidade como estratégia de ensino pode ser considerada como uma forma de diversificar as aulas com os alunos e buscar trazê-los para o foco da aula atraindo-os de forma lúdica. Cabe destacar que é importante a busca de inserção da ludicidade nas atividades e no planejamento, mas que a ludicidade é muito mais que uma estratégia, considera-se como um estado pleno de vivência, como afirma o autor acima citado, sendo assim é necessária uma vivência inteira para que se possa experimentar este estado.

Os alunos com TEA têm como uma das características mais marcantes a ausência de interesse por interações sociais e comunicação, geralmente se mantendo sozinho e isolado dos demais. Porém, através da iniciação a prática de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, esse cenário provavelmente sofrerá algumas alterações. Partindo do princípio que a maioria destas atividades são realizadas em equipes, percebe-se que os estímulos da participação dos alunos com TEA em atividades lúdicas proporcionará ao aluno mais contato com outros colegas e assim terá a influência destas vivências no processo de interação social e comunicação com a turma.

No que tange as estratégias utilizadas para exercício do trabalho em suas aulas de Educação Física com alunos com TEA, os professores mostraram ser bastante flexíveis em suas formas de planejar e executar as aulas de Educação Física, assim, nota-se que o trabalho pedagógico com alunos com TEA não tem uma fórmula mágica que possa ser sempre utilizada para garantir o funcionamento

do cronograma das aulas, mas sim, exige uma flexibilidade e um dinamismo dos professores a fim de que se desdobrem e busquem alternativas diversas até que estas sejam aceitas e auxiliem no ensino dos conteúdos planejados para as aulas de Educação Física.

CONCLUSÃO

A partir de todos os aspectos discutidos nota-se que os professores evidenciaram a importância da Educação Física para o trabalho pedagógico com alunos com TEA. A partir do resultado do estudo percebe-se o quanto o trabalho da Educação Física em conjunto com o processo de desenvolvimento dos alunos pode contribuir de modo significativo no seu aprendizado. Ficou evidenciado que a Educação Física trabalha com gestos, movimentos, coordenação e atividades lúdicas, esses aspectos reverberam no trabalho com TEA. As atividades e conteúdo da Educação Física podem gerar grandes avanços no desenvolvimento dos alunos, pois têm como elemento fundamental o trabalho com corpo e o uso de atividades de práticas corporais contribuindo de forma bastante positiva no aprendizado e desenvolvimento dos alunos com TEA.

A realização deste estudo contribuiu para a percepção de que mesmo em meio às dificuldades, os professores de Educação Física se superaram a fim de oferecer um ensino de qualidade e que contribua positivamente com o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, físico-motor, enfim o desenvolvimento integral do aluno com TEA. Os professores entrevistados demonstraram que procuram estratégias para minimizar e/ou superar os obstáculos e lacunas do seu processo formativo. Os professores buscam utilizar de estratégias para melhorar o seu trabalho, seja por capacitações por conta própria, cursos, pesquisas ou aprendizados na prática.

De modo geral, a pesquisa demonstrou o quanto é válido e positivo para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, físico-motor, de alunos com TEA as aulas propostas da Educação Física. Porém, fica claro que estas aulas devem ser pensadas a partir de uma intencionalidade pedagógica que leve em consideração as individualidades com um olhar sobre o desenvolvimento de características sociais e atitudinais com os alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA-APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Ludicidade**: o que é mesmo isso, p. 22-60, 2005.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MOSCARDINI, S. F.; SIGOLO, S. R. R. L. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: práticas pedagógicas no ensino comum e no atendimento educacional especializado. **XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino-UNICAMP-Campinas-2012**, 2012.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology-Communication Research**, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.

SILVA, C. M. da; NASCIMENTO, H. T. B. **Perturbações do espectro do autismo: uma revisão bibliográfica dos benefícios da prática de educação física em alunos com necessidades educativas especiais**. 2019.

SOUZA, J. R.; DE ASSIS, R. M. Alunos autistas nas aulas de educação física: limites e possibilidades do trabalho cotidiano. **Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE) do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED)**, v. 6, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM (CON) TEXTOS DE SAÚDE COLETIVA

Augusto Cesar Rios Leiro¹⁰³

Daniela Santana Reis¹⁰⁴

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula¹⁰⁵

EDUCAÇÃO EM SAÚDE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTRODUÇÕES

Quando um tema nos leva a deslocar as mãos sobre o teclado e a fixar os olhos na tela, é preciso, a um só tempo, assegurar que os caracteres dispostos no texto tratem da complexidade e da singularidade de cada fenômeno e dedicar tempo àqueles que leem, sobretudo se tratamos do Outro ou das realidades que determinam a vida cotidiana de numerosas populações. Essas reflexões introdutórias nos põem no lugar de sujeitos que reconhecem que saúde e doença são multifatoriais, polissêmicas e metafóricas. Por essa razão, nas páginas destinadas às nossas sínteses, teceremos capturas possíveis diante da amplitude de abordagens sobre o binômio saúde e educação, por vezes antagônico. Assim, elegemos ambas como categorias substantivas e estruturantes, e, por conseguinte, particularizamos a formação de professores na tela que se forma diante de nós e se materializa em texto.

Estudar criticamente essa temática, seguramente, não é tarefa simples e requer a compreensão dos ritos dos tratamentos e das subjetividades dos doentes. Tal obstáculo condiz com a literatura setorial em educação e saúde. Ao buscar nexos entre os dois campos e reconhecer pesquisas neste imbricamento, a escassez de trabalhos é evidente, especialmente em virtude da relevância das interlocuções que se tornam viáveis através de estudos dessa natureza (REIS; LEIRO, 2018).

Conquanto delimitemos o lugar dessa discussão, resgatamos que, no Brasil, especialmente nas últimas décadas, com o processo de humanização na saúde, professores de diferentes áreas transitaram em equipes hospitalares

¹⁰³ Doutor em Educação (UFBA). Docente (UFBA e UNEB).

CV: <http://lattes.cnpq.br/5271359090827105>

¹⁰⁴ Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Docente (UNIFAN).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3936182849513273>

¹⁰⁵ Doutora em Educação (UFBA). Docente (UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/6507718848252634>

e trabalharam em contextos de saúde coletiva. Por seu turno, os profissionais de saúde também passaram a experimentar a realização de atividades didáticas laborais de forma multidisciplinar, com professores em unidades de saúde e em unidades educacionais. Nessa conjuntura, existe uma ruptura de fronteiras, e novas aprendizagens são requeridas em territórios emergentes. É nesse ponto que se desbravam outros processos de formação de professores.

Nas seções seguintes, aprofundaremos a discussão sobre os processos de formação de professores e saúde coletiva, entrecruzaremos estudos já realizados e que convergem para a discussão e, finalmente, apontaremos desafios estratégicos.

SAÚDE COLETIVA COMO LUGAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SUA CONCRETUDE

Sontag (1984, p. 42) explicita que, ao longo da história, o “[...] tratamento romântico da morte afirma que as pessoas se tornam singulares e mais interessantes por sua doença”. Ainda que essa percepção tenha adquirido novos contornos com o passar do tempo, conquanto abordemos saúde, humanização dos espaços de cuidado e práticas de educação em saúde, entre outros temas, os sentidos da doença ultrapassam a definição dicionarizada.

Quando nossos olhares se voltam para a complexidade literal da doença como metáfora, revela-se o lugar do atendimento multidisciplinar e abre-se espaço para a atuação dos profissionais da educação nas unidades de saúde. Desse modo, tem sido crescente a participação de professores na realização de práticas pedagógicas nesses espaços.

Em torno das práticas de educação em saúde existem discussões sobre diferentes termos no que concerne à atuação dos profissionais nos contextos de saúde coletiva. Para Falkenberg *et al.* (2014), nas práticas dos serviços, são utilizados diferentes conceitos, como ‘educação e saúde’, ‘educação em saúde’, ‘educação popular em saúde’, ‘educação sanitária’, ‘educação permanente’ e ‘educação continuada’. Os autores consideram apropriada a utilização do conceito de ‘educação em saúde’ como

[...] processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população [...]. Conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar

uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades. (FALKERNBERG *et al.*, 2013, p. 847).

No documento *A educação permanente entra na roda: polos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer*, elaborado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2005), existem os conceitos de integralidade na saúde, de transformação das estratégias tradicionais nas relações médico-paciente e de trabalho cotidiano dos profissionais de saúde e educação. Está posto que

[...] a integralidade da atenção à saúde envolve, dentre outras coisas:

1. a ideia da “clínica ampliada”, segundo a qual o centro da atenção se desloca do profissional isolado para a equipe responsável pelo cuidado; e da doença para a pessoa que corre o risco de adoecer, para os modos como ela adoece e para a realidade em que ela vive;
2. o trabalho em equipe multiprofissional (formada por profissionais de diferentes áreas) e transdisciplinar (com conhecimento em várias áreas do saber); 3. a ação inter-setorial; 4. o conhecimento e a capacidade de trabalhar com as informações epidemiológicas, demográficas, econômicas, sociais e culturais da população de cada local e com os problemas de impacto regional, estadual e nacional. (BRASIL, 2005, p. 19).

As práticas de educação em saúde envolvem um processo que intenta fazer com que as pessoas que recebem o atendimento não sejam tratadas apenas como usuários dos serviços disponibilizados mas também como pessoas capazes de ter autonomia e propor ações de melhoria para o funcionamento do sistema de saúde. As origens deste conceito de educação em saúde, segundo Falkernberg *et al.* (2014, p. 848), estão relacionadas com o desenvolvimento da saúde pública:

O termo *educação em saúde* vem sendo utilizado desde as primeiras décadas do século XX e para sua melhor compreensão faz-se necessário o entendimento da história da saúde pública no Brasil. A expansão da medicina preventiva para algumas regiões do país, a partir da década de 1940, com o Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), apresentava estratégias de educação em saúde autoritárias, tecnicistas e biologicistas, em que as classes populares eram vistas e tratadas como passivas e

incapazes de iniciativa própria. As ações do Estado se davam por meio das chamadas campanhas sanitárias.

A preocupação com a utilização do binômio educação e saúde provém da dicotomia e do paralelismo entre esses conceitos, pois, durante muitos anos, essas áreas trabalharam em separado. Cabia à educação propor métodos pedagógicos para a prevenção da saúde e transformar comportamentos; e à saúde, intervir sobre as doenças. Mas a tendência era responsabilizar as pessoas pelas origens dos problemas de saúde, e não discutir os contextos sociais de produção das doenças. Falkenberg *et al.* (2014) também consideram que os termos ‘educação sanitária’ e ‘educação para a saúde’ são concepções higienistas de educação, pois não consideram o papel social dos sujeitos nos processos de cuidado.

Quando afirmamos uma mudança de perspectiva quanto à compreensão posta em relevo no parágrafo anterior, resgatamos a educação popular em saúde, que surgiu com os movimentos sociais da década de 1960, sob a influência das ideias de Paulo Freire, a qual propunha práticas integrais de saúde voltadas às reais necessidades das classes populares.

No campo da saúde, a educação continuada envolve o ensino na graduação e na pós-graduação, enquanto a educação permanente ocorre durante todo o processo de formação e prática profissionais. No Brasil, a educação popular em saúde busca trabalhar com estratégias de ensino-aprendizagem fundadas nos diálogos com as comunidades e na promoção da saúde.

No Brasil, nos cursos de formação de professores, tanto na Pedagogia como nas licenciaturas, a discussão sobre a saúde coletiva em diferentes contextos ainda é incipiente. São poucas as Instituições de Ensino Superior (IES), as entidades (profissionais, educacionais, sindicais, etc.) e os eventos que promovem essa discussão e realizam um trabalho intencional e sistemático, de modo preciso e coerente com o cenário traçado. A esse respeito, importa destacar o Encontro Nacional e Encontro Baiano sobre Atendimento Hospitalar e Domiciliar. Trata-se de fórum de debate, produção e socialização de conhecimentos que articula o binômio saúde e educação.

No que se refere à formação de professores no Brasil, há algumas décadas, na educação básica, pedagogos e professores de diferentes licenciaturas têm atuado em ambientes hospitalares para dar continuidade à escolarização das crianças, dos jovens e dos adultos hospitalizados, através da implantação de classes hospitalares

ou de ações pedagógicas que visam restabelecer o estado de normalidade e contribuir para a garantia dos direitos à educação e à saúde de modo concomitante.

O contexto demanda a adoção de currículos de formação que contemplem a imagem capturada acima, entretanto os estudos e as inquietações sobre os processos de formação têm protagonismo limitado na pauta das discussões brasileiras.

Reis (2017) afirma que, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, o debate foi construído, respectivamente, em torno da racionalização do ensino e do planejamento; das reformas educacionais, que reorientavam a engenharia dos currículos; e do funcionamento das instituições, paralelamente à gestão do trabalho pedagógico. No final do século XX, as questões concernentes à formação para a docência passaram a reconfigurar o cenário de prioridades das políticas nacionais de muitos países ocidentais, informação esta corroborada pela análise do relatório divulgado pela Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005).

Paralelamente à retomada das discussões sobre os processos de formação de professores, outros desafios se impõem à docência de nosso tempo, caracterizada por sua liquidez, pela incerteza e pelo devir, que apontam para a crise e a corrosão de numerosos aspectos concernentes àqueles que estão à margem da/na sociedade (BAUMAN, 2003; SENNETT, 1999). Citemos, como parte dessa população, escolares com doenças crônicas ou crianças e jovens que, no curso de suas vidas, precisaram permanecer por períodos prolongados em unidades de saúde. Emergem então outras expressões literais, como o absenteísmo, a autorrotulação e a comisseração, dentre outras. O primeiro, um fenômeno resultante da descontinuidade dos estudos por parte daqueles que estão ou estiveram hospitalizados e da ineficiência dos sistemas de ensino, que relutam em estabelecer parcerias entre IES, unidades escolares e unidades de saúde, a fim de garantir o direito à saúde sem prejuízo da vida escolar. E as duas últimas, sinais da permanência, que aliena escolares de diversas faixas etárias de seus espaços de formação.

No Brasil, diferentes resoluções defendem o direito à educação para crianças e jovens em tratamento de saúde desde a década de 1960, como por exemplo, o Decreto-Lei nº 1044, de 21 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969), que delibera sobre a pessoa com direito à educação hospitalar e/ou domiciliar:

Art. 1º São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, por-

tadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por:

a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;

b) ocorrência isolada ou esporádica;

c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc.

Art. 2º Atribuir a esses estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercício domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento.

Art. 3º Dependerá o regime de exceção neste Decreto-lei estabelecido, de laudo médico elaborado por autoridade oficial do sistema educacional. (BRASIL, 1969).

Como é possível observar, desde a década de 1960, existem decretos de proteção à vida escolar das pessoas com doenças crônicas, mas, nos dias atuais, essas discussões são incipientes.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes, que estabeleceu os Direitos das Crianças e dos Adolescentes Hospitalizados (BRASIL, 1995), buscam garantir o direito das crianças à educação, ao tratamento digno nos hospitais e à companhia de seus familiares. Todavia, somente em 2018, com a promulgação da Lei 13.716, de 24 de setembro, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), o direito à educação das crianças e dos adolescentes hospitalizados foi incluído no artigo 4º-A da LDBEN e passou a ser direito de fato. Mas poucas pessoas conhecem esse direito, inclusive os próprios professores:

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação

básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (BRASIL, 1996, p. 2).

Portanto, após sua inserção na LDBEN/1996, as crianças e os adolescentes da educação básica deveriam ter assegurado o direito à educação enquanto estivessem com a saúde comprometida.

Ainda que o tom denunciativo anteceda a pergunta e que a jurisprudência corrobore os dispositivos legais, faz-se oportuno questionar: quando a captura é outra, que imagem pode ser vista? A Rede Sarah de Hospitais do Aparelho Locomotor, vinculada à Associação das Pioneiras Sociais, possui professores em várias cidades e regiões do Brasil. No Paraná, há o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH), que atua em 18 hospitais do Estado. São mais de 60 professores concursados da Rede Estadual de Ensino atuando com as crianças e os adolescentes. Na Bahia, há professores que atuam em hospitais e domicílios relacionados às Redes Municipal e Estadual de Saúde, dentre os quais o Hospital das Obras Irmã Dulce é uma das iniciativas mais exitosas.

Diante do quantitativo de leitos pediátricos no território nacional, a cobertura ainda é tímida; e o quadro de profissionais para o trabalho nesses espaços, igualmente insuficiente. Ainda que nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas esteja prevista a atuação do pedagogo em espaços escolares e extraescolares, tais como os hospitalares, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (BRASIL, 2015), o que se observa, de um modo geral, é a diminuta oferta de componentes curriculares que abarquem os múltiplos conhecimentos que entrecruzam educação e saúde.

LUGARES, SUJEITOS E SÍNTESES EM RETROSPECTIVA

O texto em tela, escrito por várias mãos, resulta de estudos anteriormente construídos por nós e que aqui entrecruzam educação e saúde como categorias teóricas substantivas e relacionais. Tendo em vista as distintas experiências que

nos implicam nessa temática, que enlaça saúde coletiva e educação, destacamos uma tríade experiencial de **ensino**, **pesquisa** e **extensão** envolvendo sujeitos e discussões no campo da saúde.

A primeira experiência de **ensino**¹⁰⁶ em foco é desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/Uneb), em disciplina de Tópicos Especiais em Educação intitulada ‘Educação e Saúde’. O componente curricular sublinha na sua ementa:

Educação e saúde como categorias teóricas, referências de procedimentos metodológicos e campo investigativo. Entrecruza a Educação como *práxis* formativa e a Saúde como campo social. Estuda as cartas, manifestos, ordenamentos legais e declarações internacionais em educação e saúde. Discute fontes, paradigmas e conferências interdisciplinares em educação, saúde coletiva e qualidade de vida. (UNEB, 2017).

A experiência pedagógica em questão atrai estudantes de diferentes formações iniciais em educação e, principalmente, em saúde. Conta com o seguinte objetivo geral: “Compreender e analisar as relações entre educação e saúde como binômio de relevo acadêmico e legitimidade social” (UNEB, 2017). Já os seus objetivos específicos preveem: “Discutir concepção, paradigma e estudos implicados entre educação e saúde; identificar as produções teóricas e metodológicas no âmbito da educação e saúde; produzir e socializar conhecimentos em torno da educação e saúde” (UNEB, 2017).

A avaliação do componente é contínua, considera a participação direta dos estudantes e envolve a produção de um artigo coletivo e a realização de seminário temático que entrecruze educação e saúde.

Considerando a dramática crise sanitária decorrente da pandemia de Covid- 19 e a crise no Ministério da Saúde, a oferta da disciplina ganhará fôlego teórico e um transbordamento de informações para pensarmos o tema à altura deste novo tempo.

¹⁰⁶ O componente curricular é oferecido como Tópico Especial em Educação – Educação e Saúde (TEE 087/PPGEduC/Uneb). Acolhe estudantes do doutorado, do mestrado e estudantes especiais e em 2021.2 será coordenado pelo Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro e terá as professoras Daniela Santana Reis e Ercília Angeli de Paula como convidadas.

A segunda experiência de **ensino**¹⁰⁷ aqui relatada ocorreu em ambiente hospitalar e foi marcada por práticas educativas desenvolvidas no Hospital Sarah de Brasília e, posteriormente, no de São Luís do Maranhão. Esse trabalho, em um cenário ainda desconhecido na época e com poucas referências teóricas para a atuação como professora hospitalar, foi marcado pelo encantamento e pela sensibilidade social. As aprendizagens sobre a atuação do professor em hospitais geradas nesse período possibilitaram a construção de muitos conhecimentos. O primeiro aprendizado foi conhecer as dificuldades de crianças e jovens com doenças do aparelho locomotor, que, muitas vezes, tinham dificuldades de serem atendidas nas escolas, devido às suas especificidades, (PAULA, 2007).

No início da década de 1990, poucas escolas incluíam essas crianças nas salas de aula regulares e não existiam adaptações, nem físicas, nem pedagógicas, para o atendimento desses alunos. Muitas crianças eram excluídas das escolas regulares por precisarem se ausentar das aulas constantemente, devido ao tratamento. Essas situações eram pouco compreendidas pelos professores da rede de ensino. Os trabalhos de continuidade de escolarização realizados pelos professores com as crianças e os jovens hospitalizados também eram muito poucos reconhecidos pelo sistema de ensino e pela própria sociedade, em razão da falta de conhecimento sobre as ações desses profissionais.

No entanto, o Hospital Sarah possibilitava ao professor o trabalho com um currículo que promovia a interculturalidade e uma série de atividades lúdicas, culturais e pedagógicas, que ocorriam nos interiores das enfermarias. Essas práticas educativas possibilitavam múltiplos conhecimentos, não somente para as crianças e os jovens que frequentavam as aulas mas também para os familiares e acompanhantes. Além das aulas sistematizadas de acompanhamento individual da escolarização, também ocorriam atividades em grupo, como momentos de cinema, brincadeiras nas quadras, atividades culturais ligadas às festas tradicionais do Maranhão, a exemplo do bumba meu boi, da dança do Cacuriá, do tambor de crioula e da capoeira, além de passeios ao Centro Histórico e às praias. Atividades estas que, muitas vezes, os educandos hospitalizados não realizavam nas suas escolas regulares de origem.

¹⁰⁷ Trata-se da experiência desenvolvida pela Prof.^a Dr.^a Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, que iniciou seu trabalho como professora hospitalar de crianças e jovens no período de 1994 a 1997.

A experiência de **pesquisa** relata brevemente o estudo realizado no PPGE-duC/Uneb (REIS, 2017), que buscou compreender como se constituem as práticas pedagógicas de professores de jovens com doenças falciformes matriculados em escolas da Rede Estadual de Ensino localizadas na Região Metropolitana de Salvador, BA. Nesse estudo foram analisados 595 documentos performativos, que descreviam algumas das jornadas de jovens com doenças falciformes, os quais nos fizeram olhar para seus professores. Catorze deles foram ouvidos, discutiram e, enquanto participavam da pesquisa, vivenciaram experiências de formação, pois, quando falamos sobre as inquietudes desse espaço chamado escola, reconhecemo-nos, distanciamo-nos e formamo-nos. Assim como o que descrevemos anteriormente neste estudo, há absenteísmo, há dor, há fragilidade nos processos formativos, mas, como não citado até aqui, há também esperança.

Os estudos evidenciam, após alguns anos, que parte das discussões não apenas permanecem na pauta vigente como ainda revelam a ineficiência do Estado em garantir direitos já regulados. Logo, ainda é preciso falar sobre saúde, educação e formação de professores.

O trabalho na área da **extensão**,⁶ realizado em diferentes cidades do Paraná, como Ponta Grossa e Maringá, através de projetos de extensão desenvolvidos em hospitais, hemocentros e casas de apoio a crianças com câncer, mostra a relevância da inserção de estudantes dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas na realização de estágios como vivências de práticas de educação em saúde de natureza lúdica e cultural, que promovem uma formação de professores ampla, em um contexto diferenciado e encharcado de sensibilidade social. Na experiência extensionista, Paula (2008) defende relações humanizadas nos espaços hospitalares e destaca a formação dos estudantes em diferentes situações e o *stress* gerado nas crianças e nos jovens devido às internações hospitalares, aos procedimentos invasivos da área médica e ao afastamento da família e dos amigos, que trazem consequências físicas, emocionais e até mesmo cognitivas às crianças que ficam distantes das suas escolas de origem. Nos hemocentros, os estudantes universitários têm acesso ao conhecimento de diferentes patologias, como hemofilia, anemia falciforme, talassemia e púrpura, além de aprender sobre as limitações físicas desses alunos. São necessárias atividades adaptadas, principalmente na área de Educação Física, para a promoção de práticas corporais consoantes com as necessidades e condições desses educandos internados.

Em relação às atividades realizadas com as crianças e os jovens com câncer, os estudantes aprendem sobre 108os processos de adoecimento e suas implicações na vida das famílias, sobre as dificuldades de realização das ações educacionais, principalmente nos momentos de quimioterapia, e sobre a necessidade de atividades mais motivadoras. Portanto, os estudantes aprendem a lidar com infâncias e realidades plurais, mas, para tanto, é preciso construir currículos flexíveis e elaborar diferentes estratégias didáticas nos projetos de extensão, para que as crianças, os jovens e seus familiares possam ter acesso à uma educação humanizadora nesses contextos.

Os breves recortes do tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão aqui apresentados indicam a potência do entrecruzamento entre educação e saúde, bem como a relevância acadêmica e cultural de experiências que busquem qualidade de vida para todos e para cada um.

DESAFIOS FORMATIVOS EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS

Para professores que trabalham com a promoção da saúde coletiva, da educação básica ao ensino superior, essas questões já são conhecidas, mas esses profissionais ainda enfrentam numerosos desafios, como a falta de reconhecimento de suas atribuições na composição das equipes multidisciplinares para promoção da saúde coletiva. Além disso, há que se superar o desrespeito para com os conhecimentos pedagógicos, que contribuem, inclusive, para o processo de restabelecimento da saúde dos usuários, entendendo a doença de modo multifatorial.

Quanto ao ensino superior, é salutar que os cursos de Pedagogia e as licenciaturas considerem a possibilidade de instituir outros procedimentos metodológicos na educação de pessoas com doenças crônicas, principalmente no que diz respeito ao direito à humanização e à continuidade da escolarização, a fim de que os educandos sejam tratados com dignidade no universo diverso das suas vidas.

¹⁰⁸ Trata-se da experiência da Prof.^a Dr.^a Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula com projetos de extensão em dois hospitais da cidade de Ponta Grossa, PR, enquanto docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no período de 2001 a 2010, e na Universidade Estadual de Maringá (UEM), no período de 2012 a 2020, com projetos de extensão no Hemocentro Regional de Maringá e na Rede Feminina de Apoio a Crianças com Câncer.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 3, p. 8956, 21 out. 1969.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 18551, 27 set. 1990.

BRASIL. Resolução nº 41, 13 de outubro de 1995. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, 17 out. 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **A educação permanente entra na roda**: pólos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**: Brasília, Seção 1, p. 11, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

FALKENBERG, Mirian Benites; MENDES, Thais de Paula Lima; MORAES, Eliane Pedrozo; SOUZA, Elza Maria. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 847-852, mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.01572013>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Teacher's Matter**: Attracting, developing and retaining affective teachers. Paris: OCDE, 2005.

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira. Crianças e adolescentes que voam em jaulas: a tecnologia promovendo a liberdade no hospital. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 319-334, set./dez. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3g8CKOC>. Acesso em: 4 abr. 2021.

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira. Educação Popular em uma brinquedoteca hospitalar: humanizando relações e construindo cidadania. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31. 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2008. p. 1-16. Disponível em: <https://bit.ly/3pGwpwX>. Acesso em: 4 abr. 2021.

REIS, Daniela Santana. **Professores de jovens com doenças falciformes**: contornos, nuances e imagens de viagem. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

REIS, Daniela Santana; LEIRO, Augusto Cesar Rios. Tecituras entre educação e saúde: processos de escolarização da juventude soteropolitana com doenças falciformes. **Rev. FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 51, p. 195-212, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3itDfo1>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SONTAG, Susan. **A doença como metáfora**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. **Programa da Disciplina TEE - Educação e Saúde**. Salvador, 2017. Não paginado. (mimeo).

PREVENÇÃO DE ACIDENTES E PRIMEIROS SOCORROS NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE EXTENSÃO DO IFC *CAMPUS* CAMBORIÚ

Flávia de Souza Fernandes¹⁰⁹

Paulo Sérgio de Castro Leão¹¹⁰

Alessandra Domingues Malheiro¹¹¹

Alexandre Vanzuita¹¹²

INTRODUÇÃO

O termo primeiros socorros refere-se a procedimentos simples que tem a finalidade de salvar vidas em situações de urgências e emergências, visando a prestação de uma assistência imediata até que o socorro especializado chegue ao local. Esses procedimentos podem ser realizados por qualquer pessoa, inclusive os profissionais da educação dentro ou fora do ambiente escolar.

A escola é o local onde as crianças passam boa parte do seu dia e muitos acidentes podem ocorrer durante o período que elas estejam presente nesse espaço. Por este motivo, os conhecimentos de primeiros socorros são fundamentais aos educadores, pois quando estiverem em situações de urgência e emergência, saberão como proceder para atender os estudantes. Fundamentados nessa problematização, o objetivo do presente curso foi capacitar os profissionais da Rede Municipal de Educação de Camboriú sobre primeiros socorros.

Diante da necessidade de aprofundar o debate sobre este tema dentro do ambiente escolar, docentes da área da Saúde e Segurança do Trabalho do Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Camboriú decidiram realizar um curso por meio de um projeto de extensão, a fim de atender esta demanda no

¹⁰⁹ Doutora em Ciências da Saúde (UNISUL). Professora (IFC).

CV: <http://lattes.cnpq.br/5361584734456553>

¹¹⁰ Bombeiro Civil. Estudante do Curso Técnico Segurança do Trabalho.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5787025793243240>

¹¹¹ Mestre em Ciências Sociais (PUCRS). Enfermeira.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0113123479841677>

¹¹² Doutor em Educação (UNIVALI). Professor (IFC).

CV: <http://lattes.cnpq.br/0197986049005891>

município de Camboriú-Santa Catarina. De acordo com o Ministério da Saúde, muitas crianças/adolescentes são hospitalizadas no Brasil, e morrem anualmente por acidentes que poderiam ser muitas vezes evitados.

Desta forma, sendo o IFC *Campus* Camboriú uma instituição comprometida com o ensino, pesquisa, extensão e o desenvolvimento regional, buscou articular essa demanda local à importância da temática sobre primeiros socorros dentro do ambiente escolar, verificando a necessidade treinar os profissionais da Rede Pública Municipal de educação sobre noções básicas de primeiros socorros.

DESENVOLVIMENTO

O Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Camboriú tem como missão proporcionar educação profissional comprometida com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional, e por meio de atividades de extensão, promover cursos de capacitação para a comunidade local. Além de sua função de formar cidadãos e profissionais críticos e reflexivos em diversas áreas, também se constitui como locus de educação em saúde.

Com base nesse pressuposto institucional, foi proposto e desenvolvido um curso de capacitação, por meio de projeto de extensão intitulado: Prevenção de acidentes e primeiros socorros na escola. Este projeto de extensão teve como objetivo, a capacitação em primeiros socorros para os trabalhadores da Rede Municipal de Educação de Camboriú. Primeiramente, foi elaborado o edital do curso de extensão no mês de fevereiro de 2018, no qual foi publicado e divulgado no site do IFC *Campus* Camboriú. Esse edital foi enviado por e-mail para todas as escolas públicas do município de Camboriú e foram oferecidas 30 vagas para que os trabalhadores da educação pudessem realizá-lo.

Diversos são os locais e situações da vida diária em que são necessários conhecimentos de primeiros socorros, a fim de salvar a vida de uma pessoa, ou evitar o agravamento de uma situação de saúde. Desta forma, torna-se importante que estas habilidades sejam desenvolvidas nas diversas etapas do sistema educativo. Segundo Precioso (2004), uma das vias mais promissoras para promover a adoção de comportamentos saudáveis e a modificação de condutas prejudiciais à saúde é a educação para a saúde. Esta deve ser um

direito de todos os cidadãos em qualquer fase de sua vida. Segundo o mesmo autor, a educação em saúde deve começar na família, prolongar-se por todas as fases do sistema educativo, continuar no local de trabalho e na comunidade (PRECIOSO, 2004).

De acordo com dados do Ministério da Saúde, mais de 110 mil crianças/adolescentes de até 14 anos são hospitalizados no Brasil, e outros 3,6 mil morrem anualmente por acidentes domésticos ou escolares (BRASIL, 2001a; BRASIL 2009b). Por conta desse cenário, precisamos discutir sobre a temática primeiros socorros na escola e principalmente capacitar os profissionais da educação, na busca de redução desses acidentes e agravos à saúde.

Por este motivo, verificou-se por parte dos docentes da área de Saúde e Segurança do *Campus* Camboriú, a necessidade de realizar um curso que contemplasse esta temática para os profissionais da Rede de Ensino de Camboriú. Para dar início às atividades, os responsáveis pelo curso acolheram os participantes, encaminhando-os ao auditório do IFC *Campus* Camboriú para conhecerem as instalações dos extintores e os espaços da instituição. Posteriormente, foram entregues o material criado pela equipe, que continham os conteúdos teóricos e práticos necessários para desenvolver as oficinas. O material continha os seguintes temas: introdução aos primeiros socorros, princípios básicos de atendimento, kit de primeiros socorros, situações de mal estar na escola (febre, diarreia, vômitos, dor, desidratação, desmaios), princípios de biossegurança, avaliação da cena de urgência/emergência, fraturas, luxações, entorses, imobilizações, percepção de risco, queimaduras, hemorragias, obstrução de vias aéreas por corpo estranho, parada cardiorrespiratória e ressuscitação cardiopulmonar, prevenção e controle de incêndio, conforme demonstrado na Figura 1 e 2.

A **Figura 1**- apresenta os participantes do curso em aula teórica no IFC *Campus* Camboriú



FONTE: Imagens registradas pelos autores do curso.

O discente do curso Técnico de Segurança do Trabalho, que é bombeiro civil, desenvolveu as oficinas práticas, entre os meses de março e abril de 2018, com carga horária de 4 horas em cada encontro, totalizando 20 horas, sob supervisão dos professores responsáveis pelo curso de extensão. As oficinas práticas evidenciaram o que foi abordado nos conteúdos teóricos, sobre as temáticas desenvolvidas ao longo do processo formativo. A Figura 2 apresenta uma das atividades práticas desenvolvida no curso. Por se tratar de um curso com muitas atividades práticas, foi possível verificar uma ampla adesão dos participantes nos conteúdos abordados.

Figura 2- Atividades práticas realizadas durante o curso no Instituição



FONTE: Imagens registradas pelos autores do curso.

O tema primeiro socorros na escola vem ganhando relevância desde a implantação da Lei Lucas, em 2018 (BRASIL, 2018c), porém não são todas as pessoas que percebem e sabem como as técnicas de salvamento são importantes em situações cotidianas. Além disso, é importante considerar que este tema é pouco explorado e desenvolvido na educação básica, exatamente porque os profissionais da educação (professores, gestores, técnicos administrativos em educação) recebem de maneira incipiente os conhecimentos específicos sobre primeiros socorros. Nesta perspectiva, foi criado no dia 4 de outubro de 2018, por meio da Lei nº 13.722, a capacitação obrigatória ou reciclagem anual de primeiros socorros para professores e demais funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básica e de educação infantil. Essa determinação tornou-se obrigatória após o acidente que levou a morte do estudante Lucas Begalli, de 10 anos de idade, durante um passeio escolar (BRASIL, 2018c).

Sobre o mesmo olhar, o Caderno de Atenção Básica Saúde na Escola (nº 24), de 2009, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2009d), ressalta que a escola tem papel importante na formação de diversos valores e comportamentos. É um ambiente propício para adquirir novos conhecimentos e habilidades, por meio de troca de informações e experiências e em contato com diferentes culturas. Indica a necessidade de envolver professores, pais e alunos, em especial, os adolescentes, no planejamento e na operacionalização das ações em educação e saúde, levando em consideração que as mudanças e opções sugeridas devem ser passíveis de serem incorporadas à realidade social e à vida cotidiana, tanto no plano individual, como na família e escola.

A educação em saúde é uma das estratégias utilizadas para enfrentamento do déficit de conhecimento dos professores acerca de uma determinada temática. No contexto desse curso, não foi diferente, uma vez que estudos já realizados, demonstraram que o conhecimento sobre primeiros socorros é essencial no ambiente e contexto escolar, pois reduz significativamente o número de mortes que poderiam ser evitadas se fossem realizados os procedimentos básicos de urgência e emergência a tempo (JOSEPH, 2015; NETO, 2017; SILVA, 2017; LEITE, 2018).

Um estudo realizado na Índia, avaliou o conhecimento de professores acerca dos primeiros socorros na escola e concluiu que 13% dos professores possuem baixo nível de conhecimento sobre o tema. No mesmo estudo, foi verificado que 87%

possuem conhecimento moderado, ou seja, pouco adequado para prestação dos primeiros socorros (VARELLA; JARDIM, 2011). Um estudo realizado na África, identificou que a falta de conhecimento e despreparo dos professores do ensino fundamental referentes às condutas corretas de primeiros socorros são evidentes no cotidiano dos docentes (NGAYIMBESHA; HATUNGIMANA, 2015).

De acordo com Varella e Jardim (2011), primeiros socorros são ações que devem ser realizadas quando um acidente acontece e elas objetivam manter a pessoa viva e/ou ajudá-la a se recuperar mais rápido. Segundo os autores, para socorrer alguém nem sempre são necessários procedimentos complicados, pois, primeiros socorros não passam de um conjunto de medidas práticas e simples, ditadas pelo bom senso, isto é, são providências que podem e devem ser conhecidas por mulheres, homens e crianças.

Sobre o curso ofertado no IFC *Campus* Camboriú, uma das limitações foi o material educativo e de tecnologias para o ensino dos primeiros socorros na escola, em razão de que muitas instituições não possuem os modelos apropriados para demonstração de técnicas de primeiros socorros aos alunos. Os participantes foram provocados a realizar ações que minimizassem os acidentes nos ambientes escolares, tais como: solicitar a instalação de grades de segurança nos locais com escadas; utilizar móveis com laterais arredondadas ou protetores de quinas; instalar faixas antiderrapantes em pisos escorregadios; supervisionar os alunos durante o intervalo das aulas; manter a fiação elétrica protegida e utilizar protetores de tomadas; observarem os espaços com grama e a presença de insetos venenosos; realizarem as manobras indicadas para cada caso estudado.

O material didático (DVD com os materiais do curso) sobre primeiros socorros foi entregue para cada um dos participantes conforme preconiza o Programa Saúde na Escola. Esse Programa desenvolve ações de promoção da saúde aos alunos e indica que a capacitação dos professores é necessária para o fortalecimento das suas ações (BRASIL, 2009c). O Programa corrobora também com a Política Nacional de Redução de morbimortalidade por Acidentes e Violências, em razão de contribuir com a multiplicação de informações acerca do tema aos professores e às condutas corretas a serem adotadas em casos de uma situação de urgência e emergência (BRASIL, 2001a).

Verificou-se durante a realização do curso o quanto é importante que os trabalhadores da educação tenham conhecimento em primeiros socorros, pois, mais do que saber lidar com situações de urgência e emergência, é preciso prevenir os acidentes. O curso possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens teórico-práticas através de estratégias simples, como por exemplo, a contenção da coluna cervical por meio de uma caixa de papelão, de modo a aumentar a segurança da vítima até a chegada da equipe de urgência e emergência no ambiente escolar.

O alcance do curso foi além do esperado, uma vez que os participantes tornaram-se multiplicadores dos conhecimentos adquiridos. Um exemplo dessa experiência foi o caso de uma participante, em que elaborou um projeto com o objetivo de transmitir o aprendizado recebido no seu ambiente de trabalho. A dificuldade mais evidente foi em alcançar o público alvo, visto que muitos professores da rede pública de Camboriú não conseguiram liberação para participação no curso, já que as atividades foram desenvolvidas no período vespertino.

A nível institucional, o curso foi de extrema relevância para os docentes responsáveis pelo curso, pois além de ser apresentado na Feira de Iniciação Científica (FICE), evento institucional que divulga os trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, foi também apresentado na Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar (MICTI) na modalidade Pôster e foi premiado na categoria área da saúde. A MICTI é, portanto, um evento interdisciplinar em que os estudantes do IFC *Campus* Camboriú participam apresentando os trabalhos de pesquisa e de extensão realizados no contexto do *Campus*, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3- Trabalho apresentado na Feira de iniciação Científica (FICE) do IFC *Campus* Camboriú



FONTE: Imagens registradas pelos autores do curso.

Diante do exposto, torna-se significativo que o tema seja profundamente debatido e discutido nos ambientes escolares, pois os educadores precisam ter os conhecimentos sobre primeiros socorros e prevenção de acidentes, para que possam utilizar em eventuais situações de urgências/emergências nos ambientes escolares. Além disso, é necessário o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão pelos estudantes da IFC *Campus* Camboriú, o que vai ao encontro de uma formação cidadã, reflexiva e educativa. Este curso proporcionou então além transdisciplinaridade, contribuiu também para o desenvolvimento desta prática nos ambientes escolares da Rede de ensino de Camboriú.

CONSIDERAÇÕES

O curso de extensão realizado no IFC *Campus* Camboriú foi significativo, uma vez que os professores da Rede Ensino do município desenvolveram habilidades básicas em primeiros socorros, podendo utilizar esses conhecimentos em situações do cotidiano escolar, familiar e comunitário. Cabe ainda destacar, que os alunos envolvidos serão multiplicadores em suas comunidades escolares e o IFC *Campus* Camboriú contribui com a sua missão, ou seja, provocando a formação cidadã, inclusão social e desenvolvimento regional. Durante o

desenvolvimento das atividades, pode-se perceber que os participantes consideraram importante a temática no contexto escolar e admitiram um despreparo com relação as práticas e técnicas necessárias no momento de uma situação de urgência e emergência. Muitos relataram ainda, condutas inadequadas diante de uma situação de urgência e emergência, decorrentes da falta de conhecimento por parte desses profissionais. Ficou evidente nesta capacitação a necessidade de agir precocemente, a fim de minimizar o agravo ou evitar danos futuros.

Foi possível perceber também que o curso de extensão em primeiros socorros foi uma experiência inédita no IFC *Campus* Camboriú e que possibilitou aos servidores e participantes envolvidos, a construção de uma cultura educativa necessária no ambiente escolar. Com relação as dificuldades encontradas, podemos citar a adesão ao curso, ao próprio desenvolvimento do curso em relação a infraestrutura, tecnologias e limitação dos materiais.

Dessa forma, compreendemos que o curso de extensão na escola contribuiu para a capacitação e treinamento em primeiros socorros dos trabalhadores da educação da Rede Municipal de Ensino de Camboriú. Esse curso é necessário ser desenvolvido no contexto da educação, em razão de que não deve ficar restrito apenas aos profissionais da área da saúde, uma vez que os acidentes ocorrem em qualquer ambiente, principalmente nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria GM/MS no. 737 de 18 de maio de 2001.** Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violências. Diário Oficial da União, Brasília, n. 96, seção 1e, 2001a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde.** Departamento de Atenção Básica. Saúde na escola. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2009b.

BRASIL. **Lei nº 13.722, de 4 de outubro de 2018.** Torna obrigatória a capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básica e de estabelecimentos de recreação infantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13722.htm. Acesso em: 09 de nov de 2019c.

BRASIL. **Caderno de Atenção Básica nº 24** – Saúde na Escola, 2009d.

LEITE, Hellen Samara Nunes *et al.* **Primeiros socorros na escola:** conhecimento da equipe que compõe a gestão educacional. Faculdade Integrada de Patos. ISSN: 2447-2131,

João Pessoa, p.290-312, 2018. Disponível em: <https://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2018/10/fip201819.pdf>. Acesso em: 21, abr. 2021.

PRECIOSO, José. Educação para a saúde na escola: um direito dos alunos que urge satisfazer. **O Professor**, n. 85, mar-abr, p. 17-24, 2004.

VARELLA, Drauzio; JARDIM, Carlos. **Primeiros socorros**. São Paulo: Editora Enigma, 2011.

JOSEPH, Nitin *et al.* Awareness, attitudes and practices of first aid among school teachers in Mangalore. **J Prim Health Care**, South India, n. 7, v. 4, p. 274-81, 2015.

NETO GALINDO, Nelson Miguel *et al.* Primeiros socorros na escola: construção e validação de cartilha educativa para professores. **Acta Paul Enferm.**; n. 30, v. 1, p. 87-93, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/apc/v30n1/1982-0194-apc-30-01-0087.pdf>. Acesso em: 21, abr. 2021.

NGAYIMBESHA, Adrien; HATUNGIMANA, Onesphore. Evaluation of first aid knowledge among elementary school teacher in Burundi. **Int J Sport Scienc Fit**. n. 5, v. 2, p. 304, 2015.

SILVA, Larissa Graziela Sousa da *et al.* Primeiros socorros e prevenção de acidentes no ambiente escolar: intervenção em unidade de ensino. **Enferm. Foco.**; n. 8, v. 3, p. 25-29, 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a7a8/a9c3df83d61c6a6b3cbdac-d89b070ff3339f.pdf>. Acesso em: 21, abr. 2021.

O USO DAS ARTES INTERDISCIPLINARES COMO TÉCNICA COMPLEMENTAR NA FORMAÇÃO E DIDÁTICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Amanda Leite Bastos-Pereira¹¹³

Daniel Sérgio Cipriani¹¹⁴

Luana de Oliveira Martins¹¹⁵

Brenda da Silva¹¹⁶

INTRODUÇÃO

Como “Artes Interdisciplinares” define-se o uso da arte como forma de abordar, integrar e interagir com outras disciplinas. Para os educadores, é uma ferramenta importante com o intuito de encontrar novas estratégias para desenvolver um ensino cativante e, ao mesmo tempo, funcional. Promove-se, desta forma, uma colaboração ativa entre professor e aluno, gerando em consequência um ambiente de aprendizagem imersivo, lúdico e fácil na escola (SAKATANI, 2005).

O envolvimento das artes em outras disciplinas proporciona um novo método de pensamento, fundamental para o desenvolvimento do conhecimento. Esses métodos representam bases sólidas para tudo o que conhecemos e para as formas pelas quais conhecemos, representando a ciência e a natureza na forma como se manifestam e interagem com a humanidade. Ou seja, o ensino contemporâneo baseado nesse conceito não visa apenas transmitir conhecimento, mas despertar o desejo do aluno nas interações desse mesmo conhecimento com os demais objetos de estudo e sua natureza (HAUSER; CUSHMAN, 1973).

Desta forma, a natureza interdisciplinar das artes pode auxiliar no desenvolvimento de aprendizagem em outras disciplinas, de acordo com as modalidades sensoriais essenciais que as referem (visual, auditiva ou sensorial). Essas

¹¹³ Doutora em Farmacologia (UFPR). Professora adjunta (UDESC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9810071121019327>

¹¹⁴ Médico Veterinário (UDESC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2746134980247533>

¹¹⁵ Estudante de Medicina Veterinária (UDESC). CV: <http://lattes.cnpq.br/9639308613972394>

¹¹⁶ Estudante de Medicina Veterinária (UDESC). CV: <http://lattes.cnpq.br/0052113246850612>

distinções são particulares a cada disciplina e precisam ser reconhecidas pelo professor, o qual decide a melhor integração entre as artes plásticas, cênicas ou visuais e seu mais cabível método de aplicação na disciplina que será ensinada em sala de aula (KNILL, 1994).

Para entender sua aplicação prática, precisamos antes ter consciência de que o conceito de arte vem mudando ao longo dos anos. Isso significa que a mesma arte que usamos hoje como metodologia de ensino não é aquela observada no passado, bem como não será a mesma que vivenciaremos no futuro. O ramo que até hoje mais empenhou-se em caracterizar e descrever a arte foi, talvez, a filosofia. Para Platão, a arte é uma ameaça ao conhecimento, afirmando que a natureza primitiva da arte causa um prazer que estraga e apodrece o intelecto, se estabelecendo dentro da alma do indivíduo e seu entorno, causando um efeito corrosivo que imita a verdadeira natureza e destrói a condição humana para discernir sobre o mundo perceptível e o mundo das formas ideais (MUNIZ, 2010). Aristóteles, por sua vez, concorda com Platão que a arte é uma imitação da natureza, porém afirma que a mesma não afasta o indivíduo negativamente quanto ao discernimento da verdade. Para ele, a função mimética da arte presente na linguagem humana é uma forma natural de arquivar o conhecimento pela investigação filosófica do que já sabemos (SANTORO, 2006). Desta forma, Aristóteles considera a arte um fator importante para a formação e elevação espiritual dos homens, pelos efeitos que causa e pelos <https://drive.google.com/file/d/1bvQOEsoizgwn6bwwtx2DFZYEzUj0dJvA/view?usp=sharing> meios que usa, interagindo com sensações, inteligência e emoções (SANTORO, 2007).

Embora Platão e Aristóteles discutissem os efeitos da arte na humanidade, um dos primeiros filósofos a dar meios a ela foi Horácio. Para ele, a forma mais polida de arte é a poesia, sendo mais importante do que a própria pintura e escultura. A partir disso, Horácio afirma que o poeta tem o poder de proporcionar anos de entretenimento sofisticado, o que dá seu primeiro meio de prazer a validação à arte. O segundo meio vem com o princípio de que o poeta deve ter técnica como complemento ao talento e vice-versa, o que significa que o poeta deve buscar conhecimento para desenvolver e melhorar sua arte, transformando-a em uma ferramenta de instrução (HORÁCIO, 1784). A partir deste ponto, a arte não foi vista apenas como entretenimento, mas sim um meio eficaz de introdução do conhecimento na sociedade, ou seja, ferramenta pedagógica.

Em uma observação mais atual, a arte é um elo que conecta emoções e crenças, modifica o que é real e ajuda a construir o mundo como conhecemos e como ele vai ser, constantemente mudando e reconstruindo a realidade que nos cerca (PILAN, 2010). Para Fischer, a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo, mas também é necessário entender e ver a magia inerente que vem com ela (FISCHER, 1987). Em conclusão, a arte sempre foi tida como objeto modificador, sendo capaz de atuar na elevação e no refinamento dos meios de transmissão do conhecimento e na forma como este impacta e instiga o ser humano, tida assim como fator intrínseco ao próprio conhecimento.

O entendimento das mais diversas formas de arte pelo pedagogo é tão importante quanto a forma como ela é disponibilizada aos alunos. As principais formas de arte, hoje, são as artes visuais, plásticas e cênicas, sendo que cada um dos exemplos citados apresenta seu próprio propósito e estética, os quais representam o significado que o artista quer demonstrar.

As artes plásticas são caracterizadas como uma estrutura dependente do tempo. Esse referido tempo é uma característica essencial e particular em cada obra, representando o poder do artista em determinado período, que se baseia nas referências antropológicas de seu tempo atual. Envolve gráfico, escultura, arquitetura, artesanato artístico e artes menores (SAURIAU, 1949). Já as artes visuais são aquelas que representam dois atos totalmente diferentes que se fundem psicologicamente entre si em um. O primeiro ato é a percepção do objeto estético por entender a obra de arte de acordo com a intenção de seu criador, reproduzindo a emoção e o conhecimento que teve o intuito de ser passado pelo autor da obra, sendo o segundo ato a criação irracional de um novo valor estético, que nada tem a ver com o objetivo e ideia transpassados pelo artista, criado com base nas características do próprio espectador. Envolve desenho, pintura, gravura, fotografia e semelhantes (PANOFSKY, 1955).

Por sua vez, teatro, ópera, dança, circo e artes relacionadas são caracterizadas como artes cênicas. Apresentam princípios baseados no aspecto comum de que toda obra é composta sempre por um espectador e um artista performando um ato que envolve dramaturgia, interpretação, encenação, coreografia e/ou crítica, em um tipo de relação dinâmica e social. Esse tipo específico de arte considera o espectador como um elemento no campo artístico, sendo parte da cadeia sim-

bólica do espetáculo (CANTANHEDE e FONTANA, 2013). Em uma análise voltada ao contexto pedagógico, as limitações de entendimento presentes nas artes plásticas e visuais podem ser empecilho para o correto entendimento do aluno para com a ideia que está sendo passada pelo professor e, por este motivo, as artes cênicas talvez sejam a melhor forma de representação e desenvolvimento das artes interdisciplinares no contexto educacional por expressar artista e expectador como objetos correlacionados e, assim, partes da mesma ideia a ser propagada.

Efetivamente, a interação entre a cena e o ensino sempre existiu no teatro, mas a prática pedagógica usando o teatro como forma de transmitir conhecimento ainda é algo novo para a sociedade. Essa nova competência, que revela um professor que é também ator, constitui uma abordagem pedagógica que dialoga com a arte, mas apesar do que a sociedade pode pensar, não reduz a transmissão do conhecimento já sistematizado. Pelo contrário, conduz uma nova visão ao aluno sobre diferentes argumentos, de forma singular, que utiliza a pedagogia como motor que mantém a cena acontecendo (FÉRAL, 2009).

Para que essa filosofia aconteça, os educadores devem evitar se fixar em suas certezas e conhecimentos, o que leva a ensinar a mesma teoria, sem a possibilidade de contextualizar na contemporaneidade. Essa atitude cria um ambiente pouco atrativo para o aluno. Por outro lado, os alunos precisam saber como se manter abertos a diferentes práticas, mas também a teorias, incluindo as de outras disciplinas, a fim de importar conhecimento de um domínio para outro, o que incentiva os professores a procurar novas formas de transmitir seus conhecimentos (FÉRAL, 2009).

O educador tem que ter em mente que o fator que faz um aluno amar uma disciplina, pode ser a mesma razão pela qual outro a odeia, sendo algo intrínseco de cada aluno. É função do professor descobrir formas de incluir ambos no mesmo ambiente a fim de aprenderem e desenvolverem o conhecimento por igual. De acordo com Alfred Hitchcock, o teatro é uma grande ferramenta nesses casos, pois a dramaturgia que existe em cada cena cativa os espectadores e prende sua atenção por algum tempo, até que outra cena instigante aconteça (MAHIEU, 1980). Desta forma, a plasticidade do teatro permite que cada aluno expresse, em sua performance, o conhecimento transmitido anteriormente pelo pedagogo, mesclando conhecimentos adicionais de sua vivência ou pesquisa, esta última instigada pela introdução do teatro no ensino convencional.

O teatro como prática pedagógica deve permitir ao aluno vivenciar a arte não como produto da cultura de massa, mas como uma experiência estética, sensível e cognitiva própria (CAVASSIN, 2008). Para isso, o professor deve ver a educação como uma empresa política, social e cultural, que expurga múltiplas formas de envolver os alunos com diferentes linguagens, experiências e códigos culturais. Em outras palavras, o educador deve ensinar os alunos não só a ler códigos criticamente, mas também a aprender os limites desses códigos, incluindo aqueles que eles usam para construir suas próprias narrativas e histórias. Reproduz-se, assim, o conhecimento passado na sua vivência de forma crítica (CABRAL, 2007).

No ensino de ciências, por exemplo, o conceito de “Artes Experimentais” hoje é uma forma de como as artes interdisciplinares se propagam pelas mais diversas matérias. Em suma, artes experimentais são o conceito de que o conhecimento é adquirido não a partir do estudo dos princípios e preceitos de uma disciplina, mas através da aplicação desses métodos a problemas da vida real (HAUSER; CUSHMAN, 1973). Embora saibamos que alguns modelos experimentais precisam de uma base teórica prévia a sua execução, a experiência de aplicação do ensino real em um dilema da vida real é uma grande oportunidade para o aluno ver e aprender sobre como ele pode ser usado, o que dá um significado a ele e o torna instigante.

A ideia é ativar a curiosidade dos alunos em momentos de processo de ensino utilizando experimentos cativantes que atraem e chamam a atenção (LABURÚ, 2006). Quando os alunos se deparam com um laboratório com alguns instrumentos desconhecidos, escalas diagonais e protocolos complexos, é difícil entender seus próprios resultados e permitir que isso se torne um ambiente mais familiar. Por outro lado, criar relações entre ciência e vida é uma das melhores maneiras de expulsar a ansiedade e tornar a mente do aluno aberta ao conhecimento (MENZIE, 1970). Para o aluno, o “ambiente familiar” pode ser um problema em um texto linguístico sobre brincadeiras infantis e brinquedos simples ou o uso de reagentes comuns, como sal, limão e óleo de cozinha, para desenvolver reações químicas mais complexas.

Esses experimentos podem ser realizados visando vários objetivos e em estilos variados, como demonstrar um fenômeno químico, ilustrar um princípio teórico físico, coletar dados linguísticos, testar uma hipótese matemática, desenvolver observação biológica básica ou até mesmo fornecer uma simples

demonstração de luzes (HODSON, 1988). Na verdade, o educador tem o papel de analisar a disciplina e transformá-la para se tornar uma disputa mais acessível, para que o aluno possa entendê-la de forma mais fácil, reproduzir o experimento em outros lugares além da escola e manter tanto informações teóricas quanto práticas em mente como um conhecimento de longo prazo (LABURÚ, 2006).

Nesse sentido, podemos entender que um processo de aprendizagem desenvolvido de maneira favorável levando em consideração as ideias e desenvolvimento pessoal cada aluno, nunca no sentido automático, e sim como um processo consciente de participação ativa de ambas as partes envolvidas e com o apoio de uma prática pedagógica emancipatória, levam a um refinamento metodológico de ensino por parte do professor e a um maior envolvimento, desenvolvimento pessoal com base no conhecimento passado e senso crítico por parte do aluno.

DESENVOLVIMENTO

O presente texto é um relato do Grupo de Trabalho (GT) intitulado “O Uso das Artes Cênicas e Experimentais na Educação”, desenvolvido durante o XIV Congresso de Educação do Município de Lages/SC, em julho de 2019. Tal evento reuniu diversos professores de todo estado de Santa Catarina e alguns do Rio Grande do Sul, com o intuito de aprimorar a formação dos educadores pela introdução, apresentação e desenvolvimento de novas práticas educativas e pedagógicas.

Na atividade do GT, os participantes eram sete professores do ensino fundamental, apresentando caráter multidisciplinar. Inicialmente, fez-se uma apresentação audiovisual sobre a caracterização da arte e sua aplicação como prática pedagógica, exemplificando conceitos de aplicação em diversas disciplinas, como ciências, português, matemática, entre outras. A partir disso, uma vez que uma única disciplina não poderia ser adotada como ferramenta base para o desenvolvimento das atividades subsequentes, foram expostos aos pedagogos uma série de vídeos sobre os pensamentos, história e vida dos mais conhecidos cientistas da antiguidade e atualidade, tais como Galileu Galilei, Isaac Newton, Marie Curie, Nikola Tesla, Alexander Fleming, Albert Einstein, Immanuel Kant, Charles Darwin, Ada Lovelace e Stephen Hawking.

Após introduzido, caracterizado e solidificado o cerne do assunto discutido, o grupo foi convidado a escolher um dos cientistas explanados

anteriormente e realizar um teatro baseado nas filosofias deste cientista. Foram fornecidos alguns materiais recicláveis, como revistas e jornais antigos, garrafas vazias de plástico e metal, caixas e sacos de plástico e papel, além de algumas roupas e perucas, a fim de se criar cenário, caracterização e enredo para a peça. Foi então disponibilizado tempo e meios para que efetuassem uma pesquisa mais aprofundada a respeito do cientista e filósofo escolhido por eles, sendo este Immanuel Kant.

O intuito deste exercício foi desenvolver o conhecimento por meio da pesquisa, posterior a uma breve introdução teórica, por parte dos professores, mimetizando o que acontece em sala de aula pelos alunos. Da mesma forma, também era objetivo fazê-los fixar esse conhecimento obtido, utilizando o teatro para tal fim, caracterizando-o como prática pedagógica e legitimando seu uso por meio de uma experiência pessoal.

Para contextualização, Immanuel Kant foi filósofo e pesquisador, sendo amplamente considerado como um dos principais filósofos da era moderna, tendo escrito algumas das principais obras filosóficas da modernidade. Para ele, a educação é uma arte que almeja o desenvolvimento filosófico no sentido de buscar os fundamentos da determinação daquilo que seja o homem e sua tarefa no mundo, ou seja, no contexto atual, educação é o meio físico e prático pelo qual entendemos os fundamentos de determinado acontecimento, gerando, assim, conhecimento. Além disso, o filósofo ressalta a disciplina como sendo o primeiro e mais impactante momento da teoria educativa, afirmando que sem disciplina não existe a possibilidade de se desenvolver educação (ROSA, 2010).

Essa disciplina, no contexto da sociedade atual, não se refere apenas ao aluno, mas também ao meio ao qual se insere. Pode ser traduzida como uma boa estrutura familiar, acompanhamento didático e pedagógico adequado às suas necessidades e limitações, condições financeiras mínimas ao desenvolvimento humano e até mesmo estabilidade emocional. O desequilíbrio de qualquer um destes pontos pode gerar defasagem no regulamento da disciplina social do aluno, o que interfere na sua educação, assim como foi proposto por Kant.

O conto criado pelos professores foi narrado em dois cenários distintos, todavia interligados. O primeiro ato deu-se em uma escola, na qual era

possível observar duas irmãs rebeldes faltando às aulas por conta da falta de informação que tinham sobre como o conhecimento que estariam obtendo impactaria em seu cotidiano, ressaltando a falta de interesse pelos métodos convencionais de ensino. O segundo ato deu-se na casa da família, pertencente aos pais das irmãs, sendo caracterizados como dois adultos que não atendiam as necessidades ou apoiavam suas filhas, desenvolvendo um ambiente hostil à educação e seu impacto social.

O início da história narrada exemplificou uma abordagem comum do diretor da escola, demonstrando-se ineficaz e aumentando a rejeição das irmãs para com a escola, aqui utilizada como sinonímia ao conhecimento. Aos meados da história, o conto fez uma perspectiva mais aprofundada sobre o problema em questão, levando o expectador a observar não apenas a falta de interesse da família, mas também na resposta das entidades pedagógicas frente a ela. Nesta cena, a mensagem passada foi que os pais não eram inteiramente responsáveis pelo comportamento hostil das filhas, sendo descrita a falta de conhecimento dentro da escola sobre como lidar com os diferentes tipos de alunos, não criando assim formas eficazes de ensino e desenvolvimento de um conhecimento a longo prazo e nos levando a refletir no verdadeiro papel do educador frente ao aluno, não sendo apenas a ele dada a tarefa de passar o conhecimento, mas sim de torná-lo acessível, fácil e instigante.

No final, como é mostrado na figura 1, o grupo encenou um dos professores conversando com a família, numa atitude corajosa contra o sistema convencional de ensino, utilizando das teorias de Kant para identificar o centro do problema familiar. Para recuperar a atenção e o amor das meninas pela escola, o professor propôs novas técnicas pedagógicas utilizando formas interativas e engraçadas, fazendo o uso das artes, como teatro, música, etc. Para os pais, ela propôs mais envolvimento nas atividades escolares e pediu que ajudassem as meninas com a lição de casa, assim desenvolvendo uma troca de conhecimento, o que dá suporte a educação e estrutura familiar, reforçando a ideia de disciplina proposta por Kant.

Figura 1 - Uma cena do teatro, criada pelo grupo de professores, representando a conversa entre a família e o professor com base nas teorias de Kant.



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Quando questionados sobre a lição moral da atividade, o grupo de educadores explicou a necessidade do envolvimento dos pais nas atividades dos filhos e o impacto que esse fator gera no desenvolvimento do aluno do ensino fundamental. Ainda, descreveram a necessidade constante do professor em desenvolver novas ferramentas pedagógicas que consigam envolver o ensino de todos os alunos, proporcionando-lhes um conhecimento que faça sentido no contexto em que o aluno se insere, seja instigante para que o mesmo queira aprofundar seu conhecimento posteriormente e traduza efetivamente o que o professor tem a ensinar.

CONSIDERAÇÕES

O relato apresentado foi fruto do Projeto de Extensão “Ciência para Todos - Universidade na Escola” da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a convite da Secretaria Municipal de Educação para participar como Grupo de Trabalho durante o XIV Congresso de Educação do Município de Lages/SC. O objetivo principal do programa é ensinar ciência de forma divertida e integrada para crianças e adolescentes, com foco nas regiões pobres de Lages e cidades vizinhas, por meio de teatros interativos, como visto na figura 2, e experimentos fáceis de serem elaborados e reproduzidos em casa (COSTA, 2019).

Figura 2 - Uma cena de teatro, elaborado pelos alunos da UDESC, mostrando uma bactéria importunando Alexander Fleming durante a descoberta da penicilina.



Fonte: Elaborado pelos autores, (2019).

O intuito das ações previstas pelo projeto é conectar os alunos com a ciência de forma simples e prática. A ideia principal é demonstrar pra os alunos de ensino infantil e fundamental como e onde se desenvolve a ciência, repassando aquilo que se aprende na universidade para a sociedade e cativando aqueles que, um dia, serão também alunos e cientistas, isso por meio de ferramentas que explanam a vida de um cientista, seus métodos de descoberta e avaliação, práticas experimentais acessíveis utilizando reagentes do cotidiano, além de jogos e brincadeiras, todos em correlação com explicações simples de seus porquês. Desta forma, instigando e desenvolvendo a imaginação e a ideia de que ser cientista não é um sonho inalcançável e que a obtenção de conhecimento pode ser algo prazeroso, lúdico e interessante.

REFERÊNCIAS

CABRAL, B. A. V. Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia. *In: Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, 4., 2007, MG. **Anais [...]**. MG: ABRACE, 2007. p. 1-4.

CANTANHEDE, C.; FONTANA, F. Projeto Memória das Artes Cênicas: um breve histórico de um acervo das artes cênicas e algumas considerações metodológicas. *In: Simpósio Nacional de História*, 27., 2013, RN. **Anais [...]**. RN: ANPUH, 2013. p. 1-14.

CAVASSIN, J. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Rev. Científica/FAP**: PR, v. 3, p. 39-52. 2008.

COSTA, C. Udesc receberá apoio da SBPC para dois projetos de educação para ciência e inovação. 2019. Disponível em: <https://www.udesc.br/esag/noticia/udesc_recebera_apoio_da_sbpc_para_dois_projetos_de_educacao_para_ciencia_e_inovacao>. Acesso em: 06 de mai. 2021.

FÉRAL, J. Teatro performativo e pedagogia - entrevista com Josette Féral. **Rev. Sala Preta**: SP, v. 9, p. 255-267. 2009.

FISCHER, E. **A necessidade da Arte**. 9 ed. RJ: Ed. Guanabara, 1987.

HAUSER, G. A.; CUSHMAN, D. P. McKeon's philosophy of communication: the architectonic and interdisciplinary arts. **Philosophy & Rhetoric**: Pensilvânia, v. 6, n. 4, p. 211-234. 1973.

HODSON, D. Philosophy of science, science and science education. **Journal of Philosophy of Education**: Nova Jersey, v. 20, n. 2, p. 53-66. 1988.

HORÁCIO. **Arte Poética**. 3 ed. Portugal: Ed. Typographia Rollandiana, 1784.

KNILL, P.J. Multiplicity as a tradition: theories for interdisciplinary arts therapies - an overview. **The Arts in Psychotherapy**: Nova York, v. 21, n. 5, p. 319-328. 1994.

LABURÚ, C. E. Fundamentos para um experimento cativante. **Cad. Brasileiro de Ensino de Física**: v. 23, n. 3, p. 382-404. 2006.

MAHIEU, J. A. Recuerdo de Alfred Hitchcock. **Cuadernos Hispanoamericanos**: Madri, n. 361-362, p. 308-320. 1980.

MENZIE, J. C. The lost arts of experimental investigation. **American Journal of Physics**: Nova York, v. 38, p. 1121-1127. 1970.

MUNIZ, F. Platão contra a arte. In: Haddock-Lobo, R. **Os Filósofos e a Arte**. RJ: Ed. Rocco, 2010. p.15-42.

PANOFSKY, E. **Meaning in the Visual Arts**. 1 ed. Nova York: Anchor Books, 1955.

PILAN, H. C. Arte, uma necessidade vital. **Rev. Trama Interdisciplinar**: SP, v. 2, n. 1, p. 154-161. 2010.

ROSA, L. R. Disciplina, o princípio da educação em Kant. In: Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 5., 2010, RS. **Anais** [...]. RS: CINFE, 2010. p. 1-11.

SAKATANI, K. Intersections of technology with art education. **Visual Arts Research**: Illinois, v. 31, n. 1, p. 53-62. 2005.

SANTORO, F. Arte no pensamento de Aristóteles. In: Fernando Pessoa (Org.). **Arte no Pensamento**. 1 ed. ES: Museu Vale do Rio Doce, 2006. p. 72-88.

SANTORO, F. Sobre a estética de Aristóteles. **Rev. Viso**: RJ, v. 1, n. 2, p. 1-13. 2007.

SAURIAU, E. Time in the Plastic Arts. **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**: Oxford, v. 7, n. 4, p. 294-307. 1949.

A ABORDAGEM MULTICULTURAL DO ENSINO DA CULTURA ANCESTRAL GUARANI NA DISCIPLINA DE ARTES

Caio Montenegro De Cápua¹¹⁷
Carlos Valério Corrêa Magalhães¹¹⁸

INTRODUÇÃO

O capítulo versa em torno da importância da Inclusão da cultura ancestral Guarani encontrada nas aldeias localizadas na área do município e no grande legado que esta cultura e sua contribuição no currículo da educação básica do município de Biguaçu, tendo como viés o pertencimento cultural de um povo sendo construído através das interações sociais que estes indivíduos desenvolvem durante a vida e os impactos desta cultura em relação à educação existente no município.

O questionamento norteador para este capítulo fora “Como a cultura Ancestral Guarani pode acrescentar, a partir de sua concepção cultural e de sociedade com a cultura promovida e exemplificada nas escolas municipais de Biguaçu? E com o objetivo de promover o processo de inserção da cultura Ancestral Guarani na proposta curricular de ensino da rede municipal de Biguaçu. Com uma abordagem de estudo campo e análise documental de registros dos documentos pedagógicos da escola dentro da Aldeia do povo Guarani, como também os autores como (FREIRE,1996), (OSTETTO, 2004), (HERNÁNDEZ,2000), (MANTOAN, 2003), (HAMADA e ZENUM,1998), (MOREIRA, 2009), (FISCHER, 1959), (ZENUN e ADESSI 2008), (SILVA e GRUPIONI 1998) alicerçando teoricamente as reflexões que serão abordadas neste presente capítulo.

Visando a abordagem multicultural ao invés da abordagem eurocêntrica que permeia a quase totalidade dos livros didáticos no território nacional. Mediando estas relações o grupo de professores articuladores das áreas de conhecimento da rede municipal, em especial o articulador de Ensino da Arte e o consultor em assuntos de povos ancestrais Guarani.

¹¹⁷ Arqueologia para professores de Ensino Fundamental (UFSC).

¹¹⁸ Mestrando em (UFPR). Professor de Arte (Biguaçu – SC).

ORCID: <http://lattes.cnpq.br/5477151456363386>

Em tempos tão difíceis que estamos inseridos, por conta e culpa exclusivamente de nossos péssimos hábitos de viver harmonicamente com o meio ambiente que com os seres que pertencem a este planeta. Como perceber que neste fluxo nossa capacidade de empatia estava se perdendo cada dia opaca, latifundiária do pragmatismo e futilidades das relações humanas da atualidade. Como resgatar este olhar e realizar esta reconexão com as coisas mais simples e puras da existência humana? Com isso, ressaltamos da importância e da Inclusão da cultura ancestral Guarani encontrada nas aldeias localizadas na área do município e no grande legado que esta cultura e sua contribuição no currículo da educação básica do município de Biguaçu, pois, a escola está atolada de formalismos, grades curriculares sem sentido, amarras burocráticas sem sentido e de fato, excludente. Um padrão inexistente de um ensino ideal e de alunos ideais. Portanto a “[...]ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. [...]” (MONTAÑO, 2003, p.12). A inclusão vem romper este atual paradigma para que se possa traçar novos caminhos para a educação inclusiva. Seguindo esta linha de raciocínio, como uma cultura ancestral guarani nos ensina e nos revela sua magia e seu entendimento sobre tudo o que nos cerca. Pois em uma conversa com um pajé e sua sabedoria em seus altos 104 anos, nos revela que o homem branco buscou querer saber conhecimento, para poder explicar tudo, e eles da cultura ancestral escolheram buscar o entendimento das coisas e do mundo a sua volta. A busca entre conhecer e entender nos traz até esta reflexão e conhecimento da cultura ancestral Guarani. Pensada em um primeiro momento pelo grupo do pedagógico da Secretaria Municipal de Biguaçu, formou-se um grupo de professores articuladores das áreas de conhecimento e em um segundo momento em tornar parte do currículo da educação básica a cultura ancestral Guarani. Alguns processos significativos e de construção coletiva este grupo de profissionais tiveram que passar, onde o crescimento enquanto seres humanos e com um olhar mais complexo e humano se completaram nesta jornada. Importante salientar que este estudo dos povos indígenas precisa estar alicerçado em princípios teóricos e metodológicos sólidos, embasado nos modos de vida dos povos indígenas em sua diversidade: suas histórias, temporalidades, territorialidades, crenças e lutas. Segundo BERGAMASCHI, ZEN e XAVIER (2012, p. 6) “essa posição

implica um exercício da reciprocidade, o qual nos coloca, educadores imersos, não apenas observadores dessa outra cosmologia”. Esse é o cuidado em tratar de uma cultura ancestral e inclui-la no currículo da educação básica, o compromisso de tornar real o acesso da comunidade escolar toda a importância e diversidade desta cultura. Importante ressaltar que cultura afro-brasileira e indígena, que está disciplinada no artigo 26 A, parágrafos 1º e 2º da referida lei que aduz:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

O referido artigo e parágrafos citados acima são respectivamente as leis nº 10.639/03 e 11.645/08, acrescentam medidas obrigatórias no âmbito nacional no sentido que estabelecem em especial nos currículos das disciplinas de Educação Artística e Literatura e História do Brasil, ministradas nos ensinos fundamental e médio de escolas públicas e particulares, os conteúdos programáticos pertinentes à formação da população brasileira nos aspectos de “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional.”. Conforme a lei nº 10.639/03 a aplicabilidade foi no ato da publicação no Diário Oficial da União, que foi publicado no dia 10/01/2003, ou seja, tal lei está há mais de 10 anos vigorando. Mas possuímos este paradigma entre as leis e o que deveríamos tornar real em nossa prática do dia a dia, com este intuito e necessidade de conhecer e se apropriar dos sabe-

res culturais de um povo se deu o processo de interlocução entre a Secretaria Municipal de Biguaçu e seu grupo de articuladores das áreas de conhecimento e a aldeia Guarani M'Biguaçu e sua escola indígena Wherá Tupã Poty D'já, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 16). Portanto a necessidade de uma imersão nesta cultura ancestral se faz necessária, e principalmente com os olhares atentos na importância dos instrumentos musicais e seus significados ritualísticos e de equilíbrio com o cosmos.

DESENVOLVIMENTO

Esta aproximação entre Secretaria Municipal de Biguaçu e a Aldeia Guarani com o propósito de se estreitar laços culturais e de uma política pública de realmente tornar real o ensino da cultura indígena parte do currículo da educação básica deste município, conforme a lei nº 10.639/03. Com um projeto de professores articuladores, das áreas de conhecimento, que iniciou em março de 2019, com a proposta de reescrever a proposta curricular municipal alinhando-a a BNCC e currículo territorial de Santa Catarina. O

Projeto coordenado Pelas Especialistas em assuntos Educacionais do pedagógico da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) Tayse Daiane Ribeiro e Luiza Fagundes Neves Azambuja e tendo como Secretária da Educação Katia Roussenq Bichels e a Diretora de Ensino Kátia Bernardeth da Silva. Dentre estas ações, a principal delas foi procura estreitar relações com a cultura Guarani e a Aldeia existente dentro dos territórios do município de Biguaçu, uma das metas do trabalho de conhecimento, observação e visita às aldeias Guarani era de valorização e levar ao conhecimento dos professores e estudantes a riqueza deste povo do município e que estes conhecimentos pudessem fazer parte do currículo local. E em especial, para as crianças pequenas do Centro de Educação infantil Cecília de Alaíde Carvalho Rosa, que puderam vivenciar o contato com os instrumentos musicais ritualísticos da cultura ancestral guarani. Através da utilização de meios que possibilitaram a experimentação visual, tátil e auditiva dos instrumentos confeccionados por esta aldeia do povo ancestral, principalmente os instrumentos musicais artefato cultural utilizado nas dinâmicas com os bebês (zero a 19 meses) da educação infantil onde o professor de ensino da arte desenvolveu a atividade mais a frente descrita.

Importante salientar, que se fora necessário a imersão de todos envolvidos no projeto de articuladores, professores e pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, nos documentos e autores, referentes ao tema da cultura Guarani, e que e alicerçassem nosso suporte teórico em relação a essa cultura. Portanto a necessidade de conhecer e perceber a realidade da Aldeia se tornava de fundamental importância neste contexto educativo. Segundo José Filho (2006, p.64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Nosso mediador neste contexto foi o especialista em assuntos da Cultura Ancestral Guarani Caio Montenegro que nos possibilitou o acesso e o diálogo de aproximação entre as partes envolvidas, ficou responsável de explicar o projeto para a liderança da Aldeia os Caciques Hyral Moreira e sua esposa Celita Antunes e verificar o interesse da aldeia e assim agendar uma possível visita da equipe de educadores.

Como houve interesse por parte da comunidade Guarani, foi agendada uma visita da equipe a aldeia, a visita ocorreu no mês de maio de 2019.

REUNIÃO COM A LIDERANÇA E EDUCADORES GUARANI NA ESCOLA INDÍGENA

Na reunião a fala do cacique Hyral foi dividida em dois tópicos: A situação da Escola em relação as suas necessidades e a relação com o governo do estado de Santa Catarina, falando das exigências do estado que fogem do que reza a lei, a falta de material escolar e a necessidade urgente de reforma da escola. Na fala sobre o processo de educação Guarani, o cacique explicou como é feito o PPP e como eles adequam a cultura Guarani ao currículo escolar. Mostrou como a cosmovisão da cultura Guarani trabalha no paradigma sistêmico e a dificuldade de se adequar ao paradigma mecanicista do sistema de ensino do Brasil. Depois mostrou alguns dos materiais didáticos produzidos pelos Guarani e o PPP em forma de “teia de aranha” para trabalhar a interdisciplinaridade na escola, o que fascinou a equipe de educadores.

O ponto principal da fala do cacique foi a questão da espiritualidade que é a base da educação guarani e que isso acontece na Opy (casa de reza Guarani) onde são passados os ensinamentos sagrados através das narrativas mitológicas e das cerimônias e rituais.

O destaque da educação Guarani ficou por conta da importância do aprender a SER, o que nos remete aos objetivos da educação propostos por DELORS. Importante abrir um parêntese aqui, procurando dar contornos pragmáticos a esse novo papel da educação e inspirados nos desafios de Jomtien, especialistas do mundo inteiro prepararam um Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, “Educação: Um tesouro a Descobrir” coordenada por Jacques Delors. Este relatório representa uma revisão crítica à política educacional para as salas de aula de todo o mundo e fundamenta-se em grandes objetivos e em estratégias para alcançá-los. Diante deste estudo foram criados os Quatro Pilares da Educação pensando em como a educação engloba mais do que imaginamos, em como ela poderia evoluir, abordar mais aspectos importantes dentro do ambiente escolar, mas sempre mantendo a alta qualidade e focando em criar novas gerações ainda mais preparadas para mudar e melhorar o mundo. Fala que nos levou ao próximo passo da visita que é conhecer a área sagrada da aldeia onde fica a OPY.

CENTRO ESPIRITUAL GUARANI

A segunda parte da visita foi ao centro espiritual da Aldeia onde se encontram os locais cerimoniais como a OPY (casa de reza), o campo do Tchondaro (arte marcial Guarani) a tenda do Temazcal (sauna sagrada) e a casa de medicinas (local de preparo de medicinas sagradas). Nesta parte da visita foi explicada a relação do Guarani com o corpo, a comunidade e a natureza no processo de educação segundo a cosmovisão deste povo. Vários utensílios ritualísticos foram mostrados, instrumentos musicais, que possuem significados além da produção de sons, e sim uma importância nos rituais e cânticos. O que para a nossa cultura equivaleria ao treino de psicomotricidade. Após a visita, tanto a equipe, quanto os professores de cada área de conhecimento, começaram as primeiras ideias e planejamentos do material didático sob a orientação do articulador Caio Montenegro como interlocutor da Cultura Ancestral Guarani.

INSTRUMENTO MÁGICO DA CULTURA ANCESTRAL GUARANI

A necessidade de compreender os aspectos intrínsecos da atividade musical que difere do uso dos não indígenas da música que é utilizada em

sua maioria para entretenimento, para o povo Guarani ela adquire um aspecto mágico e didático. Percebe-se início que o Guarani não se refere aos instrumentos como “musicais” e sim “de poder” conduzindo a busca do entendimento de que tipo de poder eles se referiam. De forma resumida, os instrumentos tem a função de auxiliar na relação com a natureza, compreender a natureza e para o processo de cura pelo poder de harmonizar a pessoa com o ambiente. Uma busca por materiais acadêmicos produzido pelo próprio povo Guarani foram encontrados junto a UFSC na Licenciatura Intercultural Indígena os quais são de fundamental importância para pesquisa e aprofundamento. Destacando nestas pesquisas os instrumentos ritualísticos o chocalho, O tambor e o pau de chuva. Cada um possui sua função e significado pois:

- O tambor está relacionado com o coração, mais especificamente com o coração da “Mãe Terra” e seu uso tem a função de ajustar nossos corações com ela;
- O chocalho está relacionado com as energias do universo e seu equilíbrio e seu uso tem o propósito de trazer equilíbrio emocional;
- O Pau de chuva representa a conexão e o fluir de tudo o que há na natureza e seu objetivo é auxiliar nesse processo de integração com o fluir.

As canções Guarani sempre tratam dessa conexão com a natureza com uma atitude de amor, respeito e cuidado para com ela. Está é uma canção composta pelo índio Wanderley Moreira “Tangará Mirim” ou “Mborai Marae”, na língua Guarani. Já há registro da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a composição foi registrada junto à Biblioteca Nacional, sendo o “primeiro registro de uma produção musical em guarani no Brasil”. A composição é de Inácio da Silva, um jovem Karaí Guarani que vive na aldeia Marangatu, no município de Imaruí (SC), conforme a ABA. E serviu de trilha-sonora para o documentário “Tempo da Travessia” (2012). Tangará mirim é um pequeno pássaro da Mata Atlântica, sagrado para os índios dessa etnia.

É uma música na língua Guarani e, para quem não sabe, Tangará Mirim é um pequeno pássaro³¹¹⁹ da Mata Atlântica, sagrado para os índios dessa etnia.

¹¹⁹ Artigo: Saber sobre pássaros, saber com pássaros: Introdução ao estudo sobre formas de interações e modos de conhecimento na experiência de pessoas Guarani. Disponível em: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/12314-Texto%20do%20artigo-52824-1-10-20170221.pdf.

Tangará é nome comum a vários pássaros da família dos Piprídeos; os machos de muitas espécies apresentam grande variedade de colorido, principalmente os do gênero *Pipra*, ou como em *Antilophia galeata*, em que o macho é preto, azul no dorso e vermelho na cabeça, ou como em *Chiroxiphia caudata*, de cor predominante azul, cauda e asas pretas; recebem também os nomes de dançador, dançarino, fandangueiro e atangará. T.-de-cabeça-branca, Ornit: pássaro da família dos Piprídeos (*Pipra pipra cephaloleucos*), de cor negra, com a fronte, cabeça e nuca brancas; cabeça-branca. T.-de-cabeça-encarnada: pássaro da família dos Piprídeos (*Pipra galeata*), de cor preta predominante, e carmesins a cabeça, o manto, que termina em ponta no meio do dorso, e a poupa, que pende para a frente. T.-de-cabeça-vermelha: pássaro da família dos Piprídeos (*Pipra erythrocephala rubrocapila*), de cor negra e cabeça vermelha. Veja abaixo a tradução da letra: TANGARÁ MIRIM (Pequeno tangará) Compositor: Wanderley Moreira.

Tangará Mirim, Tangará Mirim (Pequeno Tangará,
pequeno Tangará)

Nhamandu ouare tamae taetcha (Olharei o sol nascente e verei)

Nhanderu nhanderu nhanderu (o nosso Criador...
Nosso Criador)

Tangará Mirim, Tangará Mirim (Pequeno Tangará,
pequeno Tangará)

Nhamandu ouare tamae taetcha (Olharei o sol nascente e verei)

Nhanderu nhanderu nhanderu (o nosso Criador...
Nosso Criador)

Yvy djú Yvy djú Yvy djú (Olharei o sol nascente e verei a Terra)

Sagrada...Terra Sagrada)

Apropriado da experiência estética e das vivências na aldeia do povo ancestral Guarani¹²⁰, dos estudos de artigos relacionados aos instrumentos musicais ritualísticos e de oficinas promovidas pelo nosso assessor para assuntos de cultura ancestral Guarani Caio Montenegro partiremos para o chão da escola, agora não só como professor de ensino da Arte mas também como professor-

¹²⁰ Através do Mbaraka: Música e xamanismo Guarani. Disponível em: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/tdeDeiseLucy.pdf.

-pesquisador ,para promover interações e vivencias através dos instrumentos musicais ritualísticos Guarani e os bebês e crianças pequenas do Centro de Educação Infantil Cecília Alaíde de Carvalho Rosa do município de Biguaçu S.C.

PISANDO NO CHÃO DA ESCOLA

É no chão da escola onde tudo acontece as relações, a latência, os conhecimentos de diferentes culturas colocados em um lugar só com pessoas de realidades diferentes e visão de mundo formada e construídas de maneiras diferentes. Em meio a isso o trabalho do professor de ensino da arte é de fato muito rico pois trabalhar com a primeira infância, além do privilégio, é a oportunidade de proporcionar experiências estéticas únicas, vivencias e experimentações, pois as crianças estão no espaço tempo do agora e do sentir constantemente. Portanto um campo vasto e muito fecundo para explorar relações entre artefatos culturais e desmistificar padrões e pré-conceitos estabelecidos em nossa sociedade.

Importante ressaltar o caráter místico e de importância ritualística dos instrumentos musicais da cultura ancestral Guarani, essa forma cultural de referendar o mundo a sua volta, seus costumes e principalmente sua concepção de mundo. E tentar de alguma forma trazer esse significado cultural para a escola, em específico a educação infantil, o campo de pesquisa e execução do trabalho de ensino da arte desenvolvido ao longo do ano de 2019 com crianças da faixa etária (zero a 5 anos e onze meses). A ideia aqui não é apresentar os instrumentos musicais ritualísticos como meras apropriações de sons para tocarmos e fazermos barulho ao som da “galinha pintadinha” de maneira alguma, a intenção é explorar as representações visuais, táteis, pictóricas e sonoras dentro de seu contexto mais profundo e respeitando o seu significado e apresentando pra as crianças uma cultura ancestral através de seus instrumentos ritualísticos.

Há consenso na literatura especializada de que o desenvolvimento da criança não depende apenas da maturação de seu sistema nervoso central (SNC), mas também de vários outros fatores: biológicos, relacionais, afetivos, simbólicos, contextuais e ambientais, pois respaldado pelo estudo realizado em Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. Portanto a aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a

ação. Acrescentando nestas possibilidades reflexivas sobre infância, Henri Paul Hyacinthe Wallon, que defende que o processo de evolução, depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente, que o afeta de alguma forma. Ele nasce com um equipamento orgânico, que lhe dá determinados recursos, mas é o meio que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam. Levando em conta que o desenvolvimento de crianças, segundo a literatura especializada, não depende somente da maturação do sistema nervoso central (SNC) como também estímulos citados nas Diretrizes de estimulação precoce como:

biológicos, relacionais, afetivos, simbólicos, contextuais e ambientais. Essa pluralidade de fatores e dimensões envolvidas com o desenvolvimento infantil se expressa nas vivências e nos comportamentos dos bebês e das crianças, nos modos como agem, reagem e interagem com objetos, pessoas, situações e ambientes. (Diretrizes de Estimulação precoce, 2016, p. 21).

Como apresentar estes instrumentos musicais ritualísticos da cultura ancestral Guarani preservando sua essência e significados, através da mediação do professor de ensino da arte para bebês e crianças pequenas da educação infantil? De uma maneira simples e direta como o povo Guarani o fazem, apresentar os instrumentos através de seu cesto, pois o cesto além de guarda objetos ele serve para oferta-los com oferendas aos seus deuses e principalmente as seu povo. Proteção, acolhimento e entrega de artefatos culturais de uma maneira sutil e puras crianças foram recebidas na sala pelo professor de ensino da arte ao som de uma música Guarani do coral citado anteriormente, e no meio da sala se encontrava o cesto com os instrumentos musicais, comprados da aldeia Guarani do município de Biguaçu, e estava recheado de chocalhos de vários tamanhos e plumagens diferentes, pau de chuva de vários tamanhos e de desenhos abstratos diferentes com elementos gráficos comuns a cultura Guarani. O som da música já criava um clima diferente na sala, pois aqueles sons e vozes não eram peculiares do dia a dia das crianças. A apropriação dos objetos pelas crianças e a descoberta tanto das formas, cores, materiais e sons foram o ponto alto desta experiência estética única com os artefatos culturais de um povo ancestral. Pois tiveram a oportunidade não só de toca-los, mas de se apropriarem de uma cultura ancestral e construir sua cultura visual própria e coletiva com o contato com esses instrumentos.

CONSIDERAÇÕES

Podemos considerar em uma análise sobre esta pequena incursão a cultura ancestral Guarani e seus artefatos culturais, em específico os instrumentos musicais ritualísticos, por mais simples esta apropriação das crianças, os olhares para esta realidade cultural podemos constatar que as vivências das crianças e suas experimentações através destes instrumentos foram ricas e muito transformadoras, pois tiveram a oportunidade não só de tocar, apreciar visualmente e pictoricamente, mas como também construir uma cultura visual através destes objetos pois estas ideias e temáticas relacionadas às suas funções e efeitos em nossas vidas pois “os objetos, eventos e experiências que caem em esta categoria de classificação; um currículo relacionado com as formas pelas quais esse conteúdo pode ser ensinado, interpretado e aprendido” (TAVIN, 2000), constituem até aqui uma construção de um novo olhar relacional para esta cultura, e não somente o estereótipo reforçado no dia a dia das escolas e dos livros didáticos de “índios nus e de cocá” de uma sociedade que reproduz padrões de beleza e de comportamento distorcidos de realidade de uma cultura ancestral que já eram pertencentes desta terra antes de o território ser invadido e saqueado. É a possibilidade de criar novos valores de igualdade, equidade, gênero para uma nova sociedade, através de experiências estéticas mediadas com as linguagens da arte, para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Rafael. Design para um mundo complexo. São Paulo: Cosac Naify, 2011. 262 p.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce:** crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Brasília, 2016.
- JOSÉ, FILHO, Pe. M. **Pesquisa: contornos no processo educativo.** In: JOSÉ FILHO, Pe. M.; DALBÉRIO, O. **Desafios da pesquisa.** Franca: UNESP - FHDSS, p.63-75, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? /** Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. editora Cortez, 2011.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. Editora Brasiliense, 1985.

FISHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Editora Círculo do Livro – 1959.

HAMADA e ZENUN, ADISSI, Katsue- Valéria Maria Alves. **Ser índio hoje** – Edições Loyola, 1998.

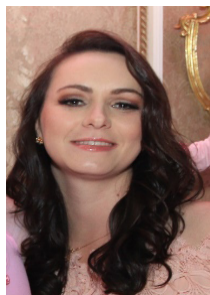
PISSOLATO, Elizabeth. JUNIOR, Rafael Fernandes Mendes. **Saber sobre pássaros, saber com pássaros**: Introdução ao estudo sobre formas de interações e modos de conhecimento na experiência de pessoas guarani. Teoria e Cultura. Artigo disponível em: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/12314-Texto%20do%20artigo-52824-1-10-20170221.pdf. 2016.

MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. **Através do Mbaraka: Música e xamanismo Guarani**. <https://biblioteca.fflch.usp.br/.2002>. Disponível em: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/tdeDeiseLucy.pdf. Acesso em: 20/10/2020.

MARIANO, Cláudio Ortega. **Licenciatura indígena**. <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Claudio-Ortega-Mariano.pdf>.

A canção Tangará Mirim. Wanderley Moreira (compositor e cantor indígena). Moacir Silveira (vídeo) 2012. disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=tUsMR-jZbDho>. Acesso no dia 21/06/2020.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



ANDRESSA GRAZIELE BRANDT

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pedagoga e Professora da área de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe) (UFSC/CNPq). Integrante do Grupo de Pesquisas interdisciplinares: Educação, saúde e Sociedade (UEMA/CNPq). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8176-1930>

E-mail: andressa.brandt@ifc.edu.br



NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Assuntos Educacionais na Rede de Educação Municipal de Biguaçu-SC. É integrante grupo de estudos e pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino - FOPPE/ UFSC. Também integra o grupo de Pesquisa “INTERDISCIPLINAR: Educação, Saúde e Sociedade” da UEMA.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5252794642374099>

E-mail: nadjamagalhaes78@gmail.com



FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA

Possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - Campus Camboriú. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos do Instituto Federal Catarinense e membro do Grupo de Pesquisa EMPesquisa - Ensino Médio em Pesquisa. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9115883879758456>

E-mail: filomena.silva@ifc.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 7, 18, 125, 153, 164, 181, 182, 227-240

Anos Iniciais do Ensino Fundamental 138, 181, 228, 230, 237

Aprendizagem 8, 10, 12, 19, 28, 46-48, 52, 55, 57, 65, 70, 74, 81, 82, 91, 92, 95, 98, 99, 101, 102, 104, 106, 109, 122, 123, 127, 134, 136, 137, 139, 148, 160, 163, 166, 176-178, 184, 204, 205, 208-214, 217, 221, 223, 235, 240, 242, 243, 245, 247-250, 254, 260, 262, 266-269, 299, 304, 318

Autonomia 9, 11, 22, 23, 56, 65, 86, 106-108, 114-116, 129, 167, 187, 188, 198, 246, 255, 257, 260, 277, 278

B

BNCC 125, 127, 129, 130, 229, 234, 313

C

Carreira docente 39, 60, 125, 196, 233

Contação de histórias 6, 16, 144, 147, 148

Cultura ancestral Guarani 7, 19, 20, 310, 311, 313-315, 317-320

Currículo escolar 312, 314

Curso de Pedagogia 6, 15, 16, 91-94, 101, 102, 132-134, 137-139, 141-145, 149

D

Desenvolvimento profissional 5, 8, 10-12, 14, 15, 20, 36-38, 44-48, 50, 53, 54, 70, 73, 77, 104, 142, 143, 179, 185, 192, 215

Didática 7, 8, 10-12, 17, 19, 20, 40, 71, 77, 78, 132, 133, 135, 136, 139, 140, 142, 143, 178, 179, 184, 188, 189, 203, 204, 207, 209, 211, 214, 223, 257, 275, 299

Didática específica 71, 204

Dificuldades de aprendizagem 242

Diretrizes Curriculares Nacionais 11, 18, 107, 116, 126, 128, 130, 131, 134, 142, 200, 217, 220, 221, 223, 225-227, 260, 282, 287

Disciplinas 12, 19, 60, 82, 92, 133, 139, 141, 185, 203, 204, 206, 209, 243, 299, 302, 304, 312

E

Educação de Jovens e Adultos 134, 169

Educação Física 7, 18, 19, 200, 243, 244, 247, 252-265, 268-271, 273-275, 285

Educação Infantil 5, 6, 16, 18, 30, 75, 105-120, 125, 128-130, 132, 133, 135-138, 141-149, 152-154, 181, 217-227, 251, 293, 313, 318, 319

Ensino 6-10, 12-19, 22, 26, 28, 33, 34, 36-39, 41-44, 46-49, 52, 53, 56-58, 60, 65, 71-73, 81-83, 86, 87, 91-93, 98, 107, 125, 128-130, 132-139, 153, 158, 160, 168-172, 175-181, 187, 189, 195, 201-211, 213-217, 220-223, 225, 228-230, 232, 234, 237, 238, 240-244, 246, 247, 250, 251, 256, 260, 262, 263, 265-267, 273-275, 279, 280, 282-286, 290, 291, 293-300, 302-304, 306-314, 317-319, 322

Ensino de Matemática 201-205, 209-211, 213, 214

Ensino Superior 9, 15, 33, 34, 36, 37, 39, 41-44, 48, 58, 91-93, 168, 202, 203, 265, 279, 286

Estudantes 10, 12, 33, 35, 41, 72, 74, 82, 88, 92, 94, 97, 98, 100-102, 125, 144, 176, 184, 186, 202, 230, 240-243, 247-249, 262, 281, 283, 285, 286, 289, 295, 296, 313

Estágio supervisionado 134, 135, 142, 144, 146, 151, 168-170, 176, 177

F

Formação continuada 6, 7, 9, 11, 18, 19, 36-38, 41, 52-54, 60, 125, 126, 128, 130, 131, 142, 184, 188, 191, 193, 198, 217, 218, 222-226, 229, 233, 237, 240, 244, 249, 256, 267, 282, 287

Formação de professores 5-15, 17-20, 33-35, 38, 41, 44, 48, 56, 58, 61, 65-67, 70, 72, 73, 75-78, 91-95, 98-103, 124, 125, 127, 129, 133, 136, 142-144, 168, 176-179, 183, 185, 187, 189-191, 200-203, 205, 209, 213-217, 221, 227, 252, 253, 256, 259, 276, 277, 279, 280, 285, 322

Formação humana 5, 15, 79-84, 86-88, 156, 162, 167, 178, 190, 192

Formação inicial 5, 6, 9-11, 14, 15, 17, 28, 40, 48, 58, 60-62, 71, 91, 99, 102, 125, 126, 128-131, 134, 142, 176, 177, 179, 180, 184, 187-189, 191-193, 198, 201, 204, 205, 207, 215, 217, 222, 224, 225, 261, 267, 270, 282, 287

Formação profissional 6, 15, 16, 46-48, 52, 74, 78, 108, 166, 168-170, 183, 185, 189, 191, 261, 267

H

Habitus 5, 15, 66-73, 75-78

I

Identidade docente 6, 17, 35, 38, 107, 187, 190, 193, 195-198, 200, 206

Interdisciplinaridade 128, 134, 314

M

Metodologias 12, 135, 139, 140, 171, 172, 175, 182, 184, 187, 201, 203

Mobilidade transnacional 17, 201

Modalidades 8, 40, 58, 62, 130, 171, 190, 299

N

Narrativas (auto)biográficas 5, 15, 91-95, 98-101, 104

Narrativas infantis 6, 16, 117, 127

P

Pandemia 5, 15, 45, 46, 53, 91, 92, 94, 97, 99-102, 181, 283

Pedagogia freireana 57

Pedagogo 91, 141, 260, 282, 301, 302

Pesquisa 5, 9, 12-15, 17, 18, 20, 33-44, 56-65, 75, 76, 93-96, 98, 100, 103, 117, 119, 128-130, 133, 134, 136, 137, 141-143, 170, 176, 177, 185, 188, 189, 200, 201, 205, 206, 208, 210, 213, 214, 217, 218, 223, 226, 235, 238, 239, 260, 261, 263-266, 274, 275, 283, 285, 286, 288, 290, 295, 296, 302, 305, 308, 313, 316, 318, 320, 322

PIBID 6, 17, 65, 178-182, 186-188

Planejamento 133, 138, 140, 147, 149, 168, 180, 181, 185, 206, 207, 210, 211, 213, 224, 243, 248, 271-273, 280, 293

Políticas de formação 14, 65, 127

Prevenção de acidentes e primeiros socorros 19

Professores 5-20, 22, 31, 33-35, 37-41, 43, 44, 48, 56, 58-62, 64-67, 70-78, 91-95, 98-107, 109-115, 118, 119, 122, 124-129,

131, 133, 136, 137, 139-144, 154, 159, 161, 166, 168, 171, 175-193, 196, 198, 200-218, 221-223, 225-227, 231, 233, 236, 238, 240, 242, 244, 247-249, 252, 253, 255, 256, 259, 260, 262-267, 270-277, 279-282, 284-286, 288, 292-299, 302, 304-307, 310, 311, 313-315, 322

Professor reflexivo 205

Programa mais alfabetização 7, 18, 228-234, 237-239

Projeto de educabilidade 6, 16, 155, 156, 158-166

Prática 5, 6, 8, 12, 14, 15, 17-19, 21, 22, 25, 26, 29, 30, 38, 45, 46, 53, 57, 58, 60, 61, 63, 65-68, 71-78, 82, 86, 89, 91-93, 97, 98, 100, 102, 103, 105-108, 111, 116, 122, 126, 132-141, 144-146, 148, 153, 155-158, 160-171, 176, 177, 179-189, 193, 200-211, 213, 214, 216, 222, 224-226, 230, 236, 238, 240, 246, 248, 249, 252, 254, 256, 257, 260, 266-269, 273-275, 279, 296, 300, 302-305, 308, 312, 320

Prática de ensino 6, 17, 153, 169, 170, 176, 177, 201, 202, 204, 206, 208, 210, 211, 213, 275

Prática pedagógica 14, 18, 19, 22, 30, 46, 58, 75, 91, 92, 97, 100, 102, 107, 132, 146, 157, 160, 161, 164, 167, 185, 188, 189, 226, 240, 248, 254, 256, 268, 302-305, 308

Psicologia Histórico-cultural 30

Q

Quilombola 6, 17, 190, 193, 195-198, 200

S

Saberes da docência 6, 18, 37-39, 42, 200, 217, 222, 224

Saúde Coletiva 7, 19, 275-277, 279, 283, 286, 287

T

Teoria 8, 12, 15, 20-22, 25, 26, 30, 31, 43, 44, 63, 65, 75, 77, 81, 86, 89, 91, 93, 98, 134, 135, 137, 140, 141, 144, 145, 155, 156, 160, 164, 167, 168, 170, 183, 184, 205, 206, 222, 225, 226, 245, 246, 275, 302, 305, 321

Transtorno do Espectro Autista (TEA) 7, 18, 19, 262, 263

Turmas de correção de fluxo 7, 18, 240

V

Valorização profissional 158

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br