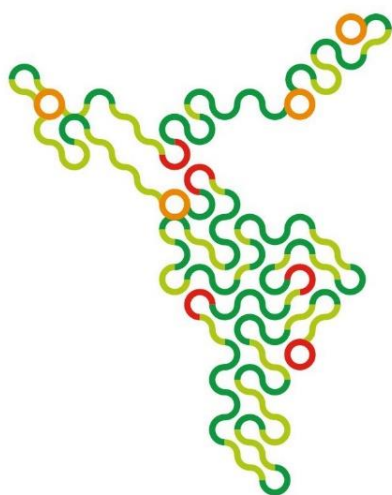


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:

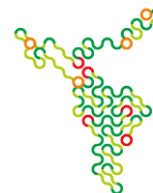


PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

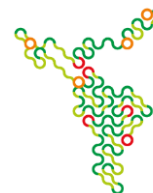




Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

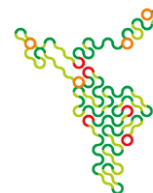


CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

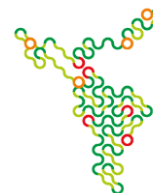


TRABALHOS

A DIVERSIDADE CULTURAL COMO UM DOS EIXOS ORIENTADORES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	4
Louise Miron Roloff; Marilene Savi; Ricardo Luiz de Bittencourt	
PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	15
Charlene Soares; Ricardo Luiz de Bittencourt	
ENTRE O ENSINO E A RESSOCIALIZAÇÃO: PRÁTICAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PRISIONAL MASCULINA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	26
Tatiane Almeida Diorio	
FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA NA REDE MUNICIPAL DE GUARULHOS: COM A PALAVRA, O MAGISTÉRIO	38
Edvaldo dos Reis Oliveira Filho	
PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS /MG (PAPIN): SUBSÍDIOS PARA PROGRAMA DE INSERÇÃO PROFISSIONAL	51
Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves; Carla Fernanda Figueiredo Felix; Ernesto de Oliveira Canedo Junior	
AS CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE BIOLOGIA SOBRE SER PROFESSOR	62
Fábio Luis Krützmann	
FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS NO BRASIL.....	71
André Freire Mastroiocco	
POTENCIALIDADES DO PIBID NA FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	83
Leonardo de Carvalho Duarte; Claudio Lucena de Souza; Suzana Alves Nogueira Souza	
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES?	94
Caroline Foggiano Ferreira; Andressa Aita Ivo	
POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE	106
Carla Fernanda Figueiredo Felix; Maria Iolanda Monteiro	
DIVERSIDADE CULTURAL CATARINENSE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): UM DEBATE NECESSÁRIO.	118
Elisa de São Thiago Cunha; Evita Alicia Gomes Silveira; Lourival José Martins Filho	



A PERCEPÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) EM RELAÇÃO A SEXUALIDADE DOS EDUCANDOS (AS) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	131
Andressa da Silva Bobsin	
A FORMAÇÃO DA LINGUAGEM COMUNICATIVA EM HABERMAS: POSSIBILIDADES NA EMANCIPAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	143
Elvis Francis Furquim de Melo	



A DIVERSIDADE CULTURAL COMO UM DOS EIXOS ORIENTADORES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Louise Miron Roloff¹

Marilene Savi²

Ricardo Luiz de Bittencourt³

Resumo: O conceito do multiculturalismo está cada vez mais reconhecido e refletido pela humanidade, fazendo com que ocorra uma importante transformação na educação. Tal condição mexe com o modelo educacional, proporcionando modificações para valorizar a diversidade, minimizando os preconceitos impostos pela própria sociedade. Com base nesta realidade, o presente artigo tem como objetivo compreender a diversidade cultural como um dos eixos orientadores da formação de professores, proporcionando sua contextualização no quadro brasileiro. O embasamento teórico desta pesquisa está centrado em estudos de Brandão e Bondia, sobre a educação na contemporaneidade. Envolve, ainda, estudos de Zeichner e Giroux, sobre aspectos sobre a formação de professores. Uma reflexão sobre a importância da educação e o saber da experiência para a formação crítica do indivíduo será apresentada. Caberá ao professor desenvolver e fazer uso de ações que transformem a educação e realmente contribuam para o desenvolvimento humano em busca da formação de uma sociedade plural.

Palavras-chave: Universidade. Formação de professores. Diversidade cultural.

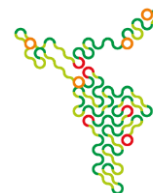
The cultural diversity as one of the guiding axes of teacher education program

Abstract: The concept of multiculturalism is increasingly recognized and reflected by humanity, causing a major transformation in education. Such a condition affects the educational model, providing modifications to value diversity, minimizing the prejudices imposed by society itself. Based on this reality, this article aims to understand cultural diversity as one of the guiding axes of teacher education, providing its contextualization in the Brazilian context. The theoretical basis of this research is centered in studies of Brandão and Bondia, on the education in the contemporaneity. It also involves studies by Zeichner and Giroux on aspects of teacher education. A reflection on the importance of education and the knowledge of experience for the critical formation of the individual will be presented. It will be up to the teacher to develop and make use of actions that transform education and really contribute to human development in search of a pluralistic society.

Keywords: University. Teacher training. Cultural diversity.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores e a educação inclusiva são hoje assuntos exibidos na mídia, na escola, nas universidades. Alguns questionamentos são feitos com relação a que tipo de educação está sendo oferecida. Será que a formação de docentes está sendo pensada de acordo com as



mudanças ocorridas no mundo globalizado, de reconhecer a necessidade de uma pedagogia, capaz de reconhecer a importância da valorização da diversidade e do multiculturalismo?

Neste contexto, é necessário que a formação de professores seja voltada para o reconhecimento e para a valorização da diversidade cultural, tendo em vista que a diversidade cultural constitui uma realidade. Assim, os cursos de formação docente deverão propiciar uma conscientização aos professores, para que não haja, nas salas de aula, atos de discriminação.

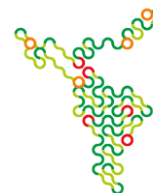
A compreensão da multiculturalidade ou diversidade cultural e o reconhecimento de sua legitimidade nos espaços escolares é essencial no processo de formação de professores. Assim sendo, os estudos de Tardif (2002), canadense, professor e pesquisador na área de formação de professores, têm contribuído para a reflexão do ofício docente. Um dos focos de sua pesquisa é conhecer o que pensam os professores sobre seus saberes. Para Tardif (2002), os saberes dos professores são um conjunto de diferentes saberes, oriundos de várias fontes e são a base do conhecimento profissional.

Com base no exposto acima, esta pesquisa tem como objetivo compreender a diversidade cultural como um dos eixos orientadores da formação de professores, proporcionando sua contextualização no quadro brasileiro. O estudo engloba uma revisão bibliográfica em cima de autores como Brandão e Bondia, sobre a educação na contemporaneidade e Zeichner, Giroux e Freire, sobre aspectos sobre a formação de professores.

2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E O SABER DA EXPERIÊNCIA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DO INDIVÍDUO

Pensar a educação é, primeiramente, pensar em qual cidadão a sociedade anseia em seu meio, haja vista que a educação é um passaporte para o convívio social. Assim, a escola, sendo uma das facilitadoras desse processo, tem por finalidade possibilitar espaços onde tais sujeitos possam desenvolver-se, por meio de um processo dialético que se estabelece entre a socialização e individuação de cada educando, buscando a construção da autonomia, através da formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica frente ao mundo.

De acordo com Brandão (1995), “não há uma forma única nem um modelo de educação, não é somente na escola que ela acontece, o ensino escolar não é exclusivo e nem o professor profissional seu único representante”. A educação está presente em todas as nossas ações, na nossa



vivência, enfim, na experiência de cada um. As pessoas não dependem de um professor para aprender. Elas aprendem através de suas relações e interações com o meio no qual estão inseridas.

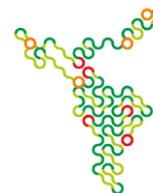
O autor ainda coloca que “a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e o que se espera é a transformação de sujeitos e mundos em alguma coisa melhor” (BRANDÃO, 1995). O processo educativo é materializado numa série de habilidades e valores, que ocasionam mudanças intelectuais, emocionais e sociais. O sistema escolar é a forma pela qual uma sociedade transmite e preserva a sua existência coletiva entre as novas gerações.

De acordo com a LBD (1996), conforme seu Art.1, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Dessa forma, o processo educativo se desenvolve numa esfera muito mais ampla que apenas a formação acadêmica.

Bondía (2002) aponta que devemos pensar a educação do ponto de vista experiência x sentido, lutando pelas palavras, que é uma necessidade da educação. No que tange à experiência, etimologicamente, a palavra significa aquilo que nos passa e nos acontece. Porém, Bondía (2002) afirma que não é apenas isso, já que muitas coisas apenas nos passam, mas quase nada nos acontece. No mundo atual a experiência é cada vez mais rara, uma vez que vivemos em uma época onde temos acesso a muitas informações, o que não significa experiência, ou melhor, a informação é antiexperiência, pois impede que a experiência propriamente dita aconteça. Por exemplo, é diferente saber que a fábrica abre às 8 horas (informação) e saber abrir a fábrica (experiência).

A falta de tempo é outro fator que prejudica a experiência. Devido à imensidão de informações existentes no nosso mundo atual, trata-se o tempo como uma mercadoria. O excesso de trabalho também é oposto a experiência, pois somos exigidos a estar sempre em atividade, em constante atualização e somos levados a crer que podemos modificar tudo ao nosso redor, segundo nosso saber, poder e vontade. Não existe mais tempo para buscar a experiência, os sujeitos estão sempre ocupados, a mercê das inúmeras informações, obtidas principalmente pela mídia.

Desse modo, Bondía (2002) afirma que na experiência propriamente dita é preciso uma interrupção. É necessário parar para pensar, olhar, sentir e ouvir. O sujeito só é capaz de adquirir experiência se estiver aberto para o aprender e o buscar. A experiência é adquirida a partir da



vivência de algo. Na maioria das vezes, a experiência é adquirida por uma necessidade ou por um desejo do sujeito, que vai em busca de algo.

O autor afirma que na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele (BONDÍA, 2002, p. 26). Dessa forma, a experiência domina, dá ênfase à aprendizagem, e por si só se forma e forma o experiente. Cada sujeito corre em busca da sua verdade que, com o passar do tempo, torna-se única e transformadora nas suas singularidades.

Conforme o autor, “se o experimento é genérico, a experiência é singular, se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível” (BONDÍA, 2002, p. 28), ou seja, a experiência sempre será única, sendo sentida de forma peculiar para cada indivíduo.

Experimentar, descobrir, estudar e pesquisar estarão sempre no auge e em discussão, pois o ato de ganhar experiência é único e pode ser comparado a paixões e conquistas. No entanto, cada sujeito sabe o nível e auge dos seus ganhos e perdas de experiência. Nesse sentido, a educação deve e pode ser usada para se entender as desigualdades sociais de uma nação e deveria ser para todos e de todos.

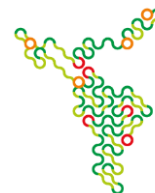
3 UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O RESPEITO E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL

De acordo com Giroux e Simon (1994, 112), quando a pedagogia se propõe a acolher a cultura popular “afim não de calar mas de afirmar a voz do estudante, também apresenta suas dificuldades”. Para eles,

cultura popular e diferença social podem ser vistas pelos educadores de duas maneiras: como formas agradáveis de conhecimento e poder, que abrem caminho para uma individualização e para uma administração mais efetiva de formas de regulamentação física e moral; ou como o terreno em que devemos nos reunir com nossos alunos para uma experiência pedagógica capaz de ativar, e não desativar, a imaginação e as capacidades humanas em benefícios da alegria individual, da prosperidade coletiva e da justiça social.

O preconceito é hoje um dos problemas mais presentes tanto no ambiente social quanto no ambiente escolar. Uma pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) datada de 2015 aponta que 99,3% dos entrevistados (de 18,5 mil), profissionais e alunos de escolas públicas de todo o país, demonstram algum tipo de preconceito.

Dessa forma, é necessário o desenvolvimento de uma cultura de valorização da diversidade ainda na escola, onde os alunos possam exercer desde cedo a função sócia. Tal cultura também deve possibilitar a compreensão das semelhanças entre os seres humanos e a diversidade existente em



cada um deles. Precisamos estar envolvidos nessa ação, pois as crianças são observadoras e aprendem com os exemplos que lhes são transmitidos. A escola é um lugar propício para desenvolver uma cultura de valorização à diversidade e é onde os conflitos podem ser resolvidos através da educação. Tratar sobre esse assunto na escola será um fator determinante na formação do caráter e do perfil pessoal. No entanto, para que isso ocorra, uma formação docente voltada à prática reflexiva, na qual o docente seja preparado para atuar e conviver com a diversidade cultural, é imprescindível.

De acordo com Zeichner (1993), para abordar a necessidade de auxiliar os professores a adquirirem as atitudes, de modo que os saberes e as capacidades essenciais ao desenvolvimento de um trabalho eficiente com uma população diversificada, colocam-se as seguintes questões: como ensinar alunos-mestres, na sua maioria femininos, brancos e monolíngues, a ensinarem alunos diferentes deles próprios? Como trabalhar com a resistência de professores para assumirem classes em bairros pobres de população étnica e linguisticamente distintas das deles?

Para a implantação do princípio da inclusão como único caminho possível para a democracia e valorização da diversidade cultural, o autor, refletindo sobre o saber necessário ao professor, aponta abordagens alternativas de formação de professores para o ensino das minorias étnicas e linguísticas: a abordagem da infusão, que supõe a integração da formação de professores para a diversidade nos cursos profissionalizantes já existentes, e a abordagem segregada, que propõe a formação de professores para a diversidade como um tópico ou um complemento nos cursos de formação. Zeichner (1993) enfatiza ainda que os professores precisam ser, saber, e saber fazer, para ensinarem com sucesso as chamadas minorias étnicas e linguísticas.

Segundo Zeichner (1993), com o rápido desenvolvimento dos programas de reforma da formação de professores, baseados no conceito de investigação reflexiva, ocorreu o nascimento de uma literatura científica que procura descrever a natureza e o impacto da reforma dos programas, o processo da reflexão sobre o ensino e as relações entre este processo de reflexão e o desenvolvimento do professor. Foram incorporadas no discurso relativo à formação reflexiva de professores todas as correntes de opinião relativas ao ensino, à aprendizagem, à escolaridade, à ordem social e à cultura, formuladas no seio da comunidade da formação de professores.

No Brasil, assim como em outros países, a cultura é dinâmica, se transforma. Isso ocorre em meio a um processo caracterizado como “globalização”, que significa a “ocidentalização” de boa



parte do mundo. Nesse contexto, a diversidade cultural é necessária para que haja um dinamismo cultural. Às vezes associada à ideia de “tradição”, a cultura foi pensada como algo imutável, que tenderia a se reproduzir sem perder suas características.

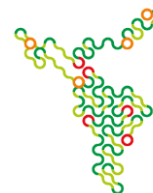
Assim, a dinâmica cultural está diretamente relacionada à diversidade cultural existente em nossa sociedade. Esta, por sua vez, deve passar por um processo de transformação que implica incorporar a diversidade, e isso será possível se houver uma formação docente mais efetiva, profundamente contextualizada nas condições do Brasil. E, sem dúvida, um aspecto a ser inserido é a questão da diversidade.

Na concepção de Zeichner (1993), a questão principal é verificar como as tradições podem auxiliar para compreender melhor os programas atuais de formação de professores. O autor enfatiza que, a partir de diferentes experiências, há uma imprecisão em relação ao uso do termo *reflexão*, ao mesmo tempo em que aponta o surgimento de demandas de esclarecimentos quanto às semelhanças e diferenças entre as várias tentativas de reformas levadas a cabo.

São abordadas as diferentes concepções de prática reflexiva, com a finalidade de tornar o conceito mais claro. A prática acadêmica, que se refere à prática reflexiva baseada na tradução do saber das disciplinas para o desenvolvimento da compreensão do futuro professor; a eficiência social, onde a aplicação de estratégias de ensino que resultam da investigação educacional; a desenvolvimentista, que acentua a reflexão sobre o desenvolvimento dos alunos e a reconstrução social, que acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade.

Segundo Zeichner (1993), para se perceber a abordagem de um determinado programa de formação de professores não basta olhar para o seu conteúdo curricular. É preciso ver também a pedagogia e as relações sociais que orientam o programa, ou seja, o que é que as formações de professores fazem e como é que fazem.

Contudo, trabalhar com uma proposta de conscientização cultural em formação docente significa ter em vista as representações e o saber desenvolvido por docentes em seu cotidiano escolar. A incorporação de iniciativas de rupturas com a homogeneização cultural é um assunto recente já que a formação docente não abordava o assunto com rigor. Para combater as expectativas negativas com relação àqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes, estudos vêm sendo desenvolvidos relacionados ao multiculturalismo, enfatizando a importância desta pesquisa como um dos eixos orientadores na formação docente.



4 A PRÁTICA REFLEXIVA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR

Na última década, tornaram-se moda em todos os setores da comunidade da formação de professores temas como o ensino reflexivo, a prática reflexiva, a investigação ação, os professores investigadores. Zeichner (2008, p. 537) iniciou a formação reflexiva com os professores em 1976 na Universidade de Wisconsin desenvolvendo pesquisas com estudantes de licenciatura sobre a aprendizagem. Dentre os resultados dessas pesquisas constatou que os estudantes da formação docente entendiam o ensino como uma técnica a ser aplicada de acordo como haviam “aprendido”.

Os alunos enxergavam o ensino como uma forma mecânica sem refletirem sobre suas práticas. Um ponto negativo destacado por Zeichner sobre o ensino reflexivo foi o fato de que, nas palavras do autor, “passamos muito mais tempo falando sobre o que o ensino reflexivo não era, em vez de falar sobre o que ele era” (ZEICHNER, 2008, p.537).

Segundo o autor, foi o início das pesquisas sobre o ensino reflexivo que levou a outras discussões por vários pesquisadores sobre a prática reflexiva no ensino. A prática reflexiva não ocorre isoladamente, mas se dá a partir de trocas de experiências. De acordo com Zeichner (1993), passou-se a construir lemas a que os formadores de professores aderiram em todo o mundo, em nome da reforma da formação que ministram.

Com o rápido desenvolvimento dos programas de reforma da formação de professores, baseados no conceito de investigação reflexiva, ocorreu o nascimento de uma literatura científica que procura descrever a natureza e o impacto da reforma dos programas, o processo da reflexão sobre o ensino e as relações entre este processo de reflexão e o desenvolvimento do professor. Foram incorporadas no discurso relativo à formação reflexiva de professores todas as correntes de opinião relativas ao ensino, à aprendizagem, à escolaridade e à ordem social, formuladas no seio da comunidade da formação de professores.

Giroux e Simon (1994) afirmam, referindo-se à importância de se conhecer o cotidiano no qual intenções se traduzem em pedagogia, que:

“[...] a realidade concreta das salas de aula permite perceber como o trabalho de um professor, em um contexto institucional, determina qual o tipo de conhecimento vale mais, para qual direção deveríamos voltar nossos desejos, o que significa saber alguma coisa e, finalmente, como poderíamos formular representações de nós mesmos, dos outros e de nosso ambiente físico e social”. Em outras palavras, a pedagogia diz respeito, a um só tempo, às práticas em que alunos e professores podem juntos engajar-se à política cultural que está por trás delas.



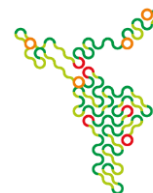
Dessa forma, devemos pensar que a reflexão não ocorre no imediato, no individualismo, ela é um processo de construção coletiva a partir da experiência prática do professor. Para compreender o que é a educação ao longo da vida profissional do professor, não é só o conhecimento, só modelo de boas práticas, só diversificar práticas, nem tampouco só avaliar. Refletir sobre a experiência prática do professor é a tomada de consciência do processo de formação enquanto emancipação do sujeito. Logo, a reflexão não pode ser individual, ela deve ser coletiva.

A formação profissional implica em entender a aprendizagem como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evolução e concretizações, para redimensionar conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas ideias e valores. O estudo do professor no seu cotidiano como ser reflexivo, histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação. Quanto maior e mais rica for sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades do desempenho de uma prática educacional significativa.

Um “professor reflexivo” está a todo momento refletindo sobre sua prática em sala de aula, evolui em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Essa reflexão edifica novos conhecimentos, os quais são reinvestidos na ação. Um professor reflexivo faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide avançar de forma distinta quando ocorre uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se inicia, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos.

Para Zeichner (2008, p. 539), “o conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de ‘conhecimento-na-ação’.” Isso significa que o professor que reflete sobre sua própria prática pode contribuir para a melhoria de seu ensino. Portanto, a experiência recebida de outros professores e pesquisadores é insuficiente se o professor não participar do processo de reflexão.

De acordo com Zeichner (2008, p. 545), “[...] a formação docente reflexiva precisa abordar todas essas dimensões e não deve ser apoiada, a não ser que contribua para a construção de uma sociedade melhor para os filhos de todos.” Nesse sentido, a reflexão por si só não contribui para uma prática reflexiva. É necessário ter objetivos claros sobre o que é necessário que os professores reflitam. “Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e

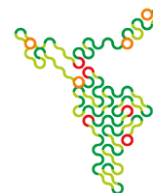


como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada” (ZEICHNER, 2008, p. 546). Dessa forma, uma prática reflexiva profissional não ocorre isoladamente. Ela deve basear-se em conversas informais, em momentos organizados de profissionalização interativa, de trocas de experiências, de reflexão sobre a qualidade e de avaliação do que é feito, sempre buscando o desenvolvimento de competências. O desenvolvimento de práticas reflexivas por parte do professor é fundamental, a fim de que este possa propiciar o desenvolvimento de competências em seus alunos.

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamentos e das orientações éticas necessárias. As competências básicas que cabem ao professor desenvolver devem objetivar a transformação de uma ação educacional previamente estabelecida em uma intervenção adaptada, frente a uma necessidade emergente no contexto educacional.

A prática reflexiva deve estar fundamentada nas competências profissionais. Dentre as competências ligadas às transformações do ofício de professor, podemos mencionar: a organização e estimulação de situações de aprendizagem, o gerenciamento e a progressão das aprendizagens, a evolução dos dispositivos de diferenciação, o envolvimento dos alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, o trabalho em equipe, a utilização de novas tecnologias, entre outros. Fica claro perceber que a prática reflexiva e o envolvimento crítico não podem ser considerados elementos conexos e nem mesmo andares acrescentados ao edifício das competências. Ao contrário disso, são posturas que devem ser adotadas, desejadas e desenvolvidas pelo conjunto de formadores e das unidades de formação, conforme as múltiplas modalidades.

Segundo Zeichner (1993), na perspectiva teórica, o professor é visto como um sujeito prático reflexivo, ou seja, o professor não é apenas um executor de projetos educativos, o professor é um sujeito fundamental na produção de conhecimento sobre e para o ensino. Seu trabalho está ligado à prática do dia a dia e à reflexão na e sobre a sua prática, onde ser reflexivo é também uma maneira de ser professor. Além disso, no desenvolvimento profissional docente deve-se considerar não somente sua qualificação técnica, mas também concomitantemente ou em relação às dimensões da prática e de transformação de prática por meio da reflexão, o que não é pontual, linear e tampouco exclusiva, mas processual, dialética e colaborativa.



Ainda, segundo Zeichner (1993, p. 21):

“[...] não há ninguém mais apto que o próprio professor para analisar crítica e empiricamente se determinado saber possui validade na realidade da sala de aula, permitindo que o professor teorize sobre sua prática, porque a diferença entre teoria e prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre teoria e prática”.

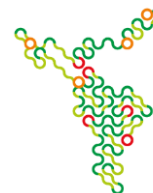
Com base no exposto, os estudos de Zeichner se mostram de extrema importância para a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências para ensinar. A própria condição relacionada ao multiculturalismo vivenciado na atualidade desafia os padrões antigos de educação. Com isso, caberá ao professor desenvolver e fazer uso de ações que transformem a educação e realmente contribuam para o desenvolvimento humano em busca da formação de uma sociedade plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, com este artigo, refletir brevemente sobre a formação de futuros professores para a diversidade cultural da educação básica, assuntos que giram em torno do conceito de reflexão na formação docente e que estão cada vez mais inseridos na mídia, na escola e nas universidades. Os conceitos de ensino reflexivo e prática reflexiva apresentados, valorizam as reflexões dos alunos e dos professores, despertando para um conhecimento emergido das ações e apresentam novos significados as reflexões sobre a reflexão na ação.

Os educadores devem participar da construção e do desenvolvimento de uma ação educativa consciente, que promova no aluno suas potencialidades e capacidades de criar e soluções e respostas adequadas, ou seja, uma consciência cidadã. Exercer esse papel só será possível se o professor for um profissional reflexivo, agente de sua própria formação, e estimulador da formação do educando, mediando a construção do conhecimento com atividades lúdicas desafiadoras, criativas e significativas, possibilitando aos alunos tornarem-se sujeitos participantes, autônomos e críticos em relação ao contexto em que estão inseridos. Uma atitude reflexiva permanente possibilitará uma análise mais complexa do ofício de profissional da educação, onde estabelecer uma relação crítica com o saber é essencial para a construção da identidade de formador competente.

Concluimos que devemos pensar sobre a constituição do profissional professor a partir de sua experiência e prática reflexiva no modelo educacional brasileiro atual no tocante às



metodologias a serem aplicadas em seu cotidiano de sala de aula, na relação entre teoria e prática; independe, por vezes, de algo advindo somente objetivamente, mas que deve ser assumidamente subjetivo, ou seja, é também um processo interno de mudança perfazendo-se assim, o professor, como um agente inconcluso que ao mesmo tempo que aprende, ensina.

Assim, fica entendido que o reconhecimento da diversidade de universos culturais de alunos no âmbito de práticas docentes é de suma importância. Não somente a conscientização acerca do peso dessas práticas reflexivas no sucesso ou no fracasso desses alunos, como também aspectos no sentido de mobilizar expectativas positivas que promovam a aprendizagem de todos, independentemente de classe social ou padrões culturais.

Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **MEC: Revista Brasileira de Educação**. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1995.

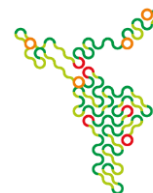
GIROUX, Henry A. & SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 93-124.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Edição digital. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa : Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.



PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS¹

Charlene Soares²
Ricardo Luiz de Bittencourt³

Resumo: Em busca da qualidade na educação superior e ensino democrático, pensa-se uma educação libertadora, onde os professores se sintam parte desse processo e se reconheçam como seres inacabados. Com este estudo discutiu-se sobre alguns princípios formativos para o aperfeiçoamento do magistério, baseados em Freire (1996) e no conceito trazido por García (1999) e Zabalza (1987) que discorrem sobre o tripé influenciador na formação de professores, relevante para o desenvolvimento social e econômico. Esta pesquisa foi desenvolvida no ano de 2017, parte do princípio bibliográfico, de cunho qualitativo, que aborda uma reflexão dialética acerca da formação de professores universitários, cujo objetivo geral foi compreender alguns dos princípios norteadores para o aperfeiçoamento da prática docente. Estes princípios são discutidos como elementos de contribuição para o aperfeiçoamento da prática em qualquer nível e não deve ser considerado um regulador ou um manual para a formação. Apesar das formações docentes, serem tratadas de forma conjunta, com cursos de formação continuada, o processo não deixa de ser uma conquista de abstração individual. Assim sendo, foi possível entender que a formação de professores envolve toda a carreira docente em qualquer nível acadêmico. E os princípios são elementos positivos, contribuintes para a formação. As reflexões apontadas não são suficientes para solucionar os problemas existentes na docência, no entanto é um ponto de partida.

Palavras-chave: Universidade. Formação. Docência.

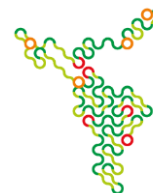
Guiding principles for education of university teachers

Abstract: In search of quality in higher education and democratic teaching, a liberating education is thought, where teachers feel part of this process and recognize themselves as unfinished beings. With this study, some training principles for the improvement of the teaching profession, based on Freire (1996) and the concept brought by García (1999) and Zabalza (1987), which discuss the influential tripod in teacher training, are discussed. social and economic development. This research was developed in 2017, part of the qualitative bibliographical principle that addresses a dialectical reflection about the formation of university professors, whose general objective was to understand

¹Artigo desenvolvido com aporte teórico na disciplina: *Universidade e Formação de Professores*, ministradas pelo professor: Ricardo Luiz de Bittencourt, no segundo período de 2017, do Curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

²Licenciada em Letras e mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Pesquisadora no grupo de pesquisa (GEU/UNESC). (charlene@unesc.net). Criciúma, Brasil.

³Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenador Adjunto do Curso de Pedagogia da UNESC. Coordenador do (PIBID) Subprojeto Interdisciplinar. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Pesquisador no grupo de pesquisa (GEU/UNESC). Atualmente é professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). (rlb@unesc.net). Criciúma, Brasil.



some of the guiding principles for the improvement of teaching practice. These principles are discussed as contributing elements to the improvement of practice at any level and should not be considered a regulator or a manual for training. Despite teacher training, being treated together, with continuing education courses, the process is still an achievement of individual abstraction. Thus, it was possible to understand that teacher training involves the entire teaching career at any academic level. And principles are positive elements that contribute to training. The reflections pointed out are not enough to solve the problems in teaching, but it is a starting point.

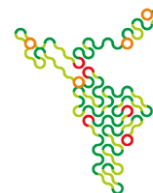
Key words: University. Formation. Teaching.

Introdução

Embrenhados em um pensamento freiriano de ensino democrático, progressista e igualitário, pensa-se uma educação libertadora e comunitária, e assim caminha-se na busca constante pela qualidade na educação superior. É com esse olhar que cada vez mais se discute sobre formação de professores universitários, uma preocupação que é vinculada diretamente às práticas pedagógicas e ao ensino. Por isso, compreender a importância dos princípios guiadores dessa formação se torna essencial para que se obtenham resultados positivos no ensino em geral. A curiosidade acerca do assunto surgiu durante as aulas da disciplina *Universidade e Formação de Professores*, no segundo período de 2017, ao longo do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Neste sentido, centra-se a discussão no conceito trazido por García (1999) que discorre sobre o tripé influenciador na formação de professores, relevante para o desenvolvimento social e econômico: a informação, a ciência e a tecnologia. Os estudos bibliográficos abordados por García (1999), fundamentados em Zabalza (1987) e em outros autores, apresentam oito princípios norteadores, assim denominados por García, para o aperfeiçoamento da prática docente que serão discutidos neste artigo, com o objetivo geral de compreendê-los e com isso contribuir com a prática pedagógica.

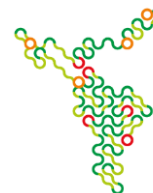
Esta é uma pesquisa qualitativa que aborda uma reflexão dialética acerca da formação de professores universitários, cujo objetivo geral é compreender alguns dos princípios para o aperfeiçoamento da prática docente. Estes são discutidos, neste estudo, como elementos de contribuição para o aperfeiçoamento da prática em qualquer nível e não deve ser considerado um regulador ou um manual para a formação.



Este artigo de caráter bibliográfico, com objetivo descritivo, foi desenvolvido sob uma abordagem qualitativa e reflexão dialética a respeito das questões que envolvem a formação de professores universitários. De acordo com Gil (2008), toda pesquisa tem um caráter bibliográfico por apresentar conceitos teóricos e uma vantagem dela está em possibilitar ao investigador pesquisar os fenômenos de forma mais ampla do que aquela que poderia pesquisar. Para o autor (GIL, 2008, p. 50), “esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço”, que é o caso do processo formativo.

Dessa forma, pesquisar sobre as políticas e práticas de formação de professores com ênfase em alguns princípios do magistério, entendendo que a universidade, além de ser o ponto de partida da formação, é uma instituição social. Por isso, torna-se indispensável refletir criticamente sobre o assunto, pois este é um problema presente no meio acadêmico que diz respeito a todos os educadores. Segundo Saviani (2002, p. 18), “o problema apresenta um lado objetivo e um lado subjetivo, caracterizando-se este pela tomada de consciência da necessidade”. Desse modo, o objetivo geral desse artigo é compreender alguns dos princípios que envolvem o aperfeiçoamento da prática docente. Apresentam-se nesse viés os oito princípios norteadores para a docência e que contribuem para a prática pedagógica. Assim sendo, o estudo apresenta uma ponderação do assunto, que segundo Saviani (2002, p. 22), “trata-se de um processo em que esses momentos se interpenetram, desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade”. Então, o pensamento poderia ser organizado de acordo com o autor, pela ação fundada na ideologia que suscita novos problemas, que, por sua vez, exigem uma reflexão filosófica, que organiza a ação e reformula a ideologia. Isso tudo é o que Saviani chama de esquematização da dialética. Desse modo, adota-se esse pensamento neste artigo.

Esta pesquisa está dividida em cinco seções. A primeira como apresentado acima, é introdutória e descreve-se a metodologia utilizada. Na segunda, apresenta-se a universidade como um lugar de formação profissional, de pesquisa e extensão, que visa à formação do sujeito como cidadão crítico, direcionando o aprofundamento do estudo para a formação dos professores universitários, com a terceira seção, a abordagem está baseada nos apontamentos de García (1999) sobre os princípios da formação de professores, que podem ser benéficos para o cenário da educação superior. Em sequência, na quarta seção, discorre-se acerca das considerações finais do estudo de forma reflexiva e por vezes inacabada, porque toda pesquisa não se limita a um único

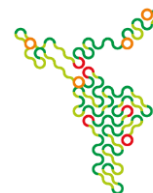


estudo, além de ser este o pensamento de uma base teórica crítica progressista, que faz parte desse processo formativo e contínuo de aprendizagem que será abordado no artigo. E, por fim, as referências para consultas futuras ou integrais dos conceitos utilizados.

A universidade e a formação de professores universitários

A universidade que promove mudanças na sociedade é um lugar de formação profissional, de pesquisa e extensão. O intuito é de formar pessoas capacitadas para atuarem nas diversas áreas do conhecimento, com criticidade, aptas a se posicionarem frente às questões socioeconômicas e políticas presentes no mundo globalizado. Nessa seção o objetivo está centrado no cenário onde se dá a formação de professores, já que esta é uma preocupação constante, pois segundo Chauí (2003, p. 5), como já mencionado, a universidade é vista como uma instituição social que abarca de maneira definida a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade de modo geral. Para a autora, “tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade”. (CHAUÍ, 2003, p. 5). Portanto, essas instituições caracterizam-se por promoverem o ensino, a pesquisa e a extensão. Esse processo se dá por meio de trocas de conhecimentos com amparo científico, filosófico e didático. Também, por oferecer cursos em áreas de conhecimentos diferenciadas, e ainda, por ser uma instituição educacional que possui autonomia em organizar questões referentes à matriz curricular. Assim sendo, a universidade é o espaço no qual se discute questões pertinentes às dinâmicas sociais, políticas e econômicas. Dessa forma, abrange, além da formação técnica, que profissionaliza o sujeito, a formação crítica, que, através da pesquisa e da extensão, leva para a sociedade o conhecimento produzido no interior da instituição.

Nesse contexto se pensa a formação, que, para García (1999), é um processo contínuo que se baseia no princípio da apropriação de práticas escolares, curriculares e de ensino, com a necessidade de ligar a formação inicial ao desenvolvimento profissional, além de integrar teoria e prática vinculadas ao avanço tecnológico. O autor considera que a relação existente entre esses elementos constitui a formação do sujeito. Diante dessa perspectiva, atualmente a formação de professores é uma temática de grande preocupação e interesse. É preciso prestar atenção quanto à formação, a fim de responder aos desafios do sistema educativo vigente. Para García (1999), a formação é um instrumento potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. E



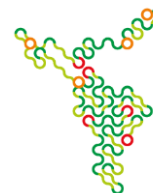
é uma preocupação que aflige todos os professores, desde a educação básica até a pós-graduação. Isso posto, uma das preocupações recorrentes no espaço da universidade é a formação de professores, que:

[...] é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, 1999, p. 26).

Levando-se em conta o que foi observado por García (1999), entende-se que o processo de formação de professores é de certa forma, universal. Engloba seus saberes teóricos e práticos, as trocas de experiências e a vivência na organização escolar. Além disso, o aprimoramento de suas competências profissionais em um processo contínuo, não só na formação inicial, seria o primordial para a formação. Dado o exposto anteriormente, García (1999), em sua pesquisa bibliográfica, guiado principalmente pelos estudos de Zabalza (1987), mas com a contribuição de outros teóricos precursores desses conceitos, defende que existem alguns princípios que auxiliam no aprimoramento do processo formativo. Tais princípios podem ser utilizados para aprimorar a formação de professores em qualquer nível acadêmico (inclusive universitário) e será discutido na próxima seção. Resumido, as universidades não formam os indivíduos pelos mesmos processos com que se formam os anódinos, porque a formação não é, segundo os autores, uma tendência ou um dom, tão pouco destino é um processo de ensino contínuo e reflexivo.

Os princípios da formação de professores no contexto da educação superior

A formação humana é um processo de transformação e aprendizado contínuo e individual pelo qual o sujeito alcança sua plenitude. Logo, cada pessoa conquista, a seu modo, no seu tempo, seu espaço no mundo e assim se reconhece como ser humano. No meio acadêmico-profissional não é muito diferente, e apesar das formações de professores serem tratadas de forma conjunta, com cursos de formação continuada, ponderados nos entendimentos formativos, o processo não deixa de ser uma conquista de abstração individual. É com esse ponto de vista que se discorre nesta seção sobre os princípios da formação no magistério, frente ao contexto da educação superior. Não obstante, estes pensamentos formativos muitas vezes são de ordem política e talvez alienada a pré-

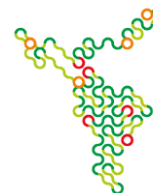


conceitos que promovem o discurso de preparar professores para atuar em uma sociedade tecnológica e globalizada, porém o que se percebe na realidade é uma formação carente de pensamento crítico progressista. Por isso, existe essa preocupação com as formações continuadas, com o que está sendo discutido, que visão está sendo vinculada a esses cursos e que profissionais da educação estão se tornando aqueles que participam deles. É nesse sentido que se discorre sobre alguns princípios formativos básicos que deveriam ser apontados nos cursos de formação continuada para toda a rede de ensino e contemplar especialmente os professores universitários, por sua importância social, pois são eles os formadores de todos os outros profissionais da sociedade.

Dentro do contexto da atual sociedade na qual se vive no século XXI, García discorre que o tripé influenciador na formação de professores está ligado ao desenvolvimento social e econômico e permeia pela necessidade de uma formação qualificada e informação precisa, pelas pesquisas científicas e a propagação da ciência e sem dúvida alguma pelo rápido avanço da tecnologia. No que tange à formação dos professores, García (1999), apresenta oito princípios que, segundo ele, devem nortear o aprimoramento da prática.

O primeiro princípio diz respeito à **formação de professores como um processo contínuo**, ou seja, conforme o autor, a formação deve ser um processo constante, e não apenas reservado a um momento único, pois seriam por meio de uma sucessão de formações permanentes que o professor poderia aprimorar os seus conhecimentos e, conseqüentemente, a sua prática profissional. Com base no conceito freiriano onde o ensino é democrático, progressista e igualitário, esse princípio caminha em direção a uma educação libertadora e comunitária que colabora com a formação dos professores.

O segundo princípio de formação é “[...] **integrar a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular [...]**” (GARCIA, 1999, p. 27). Esse princípio é abrangente e requer muito dos governantes e das políticas públicas de desenvolvimento social, econômico e educacional, pois não está nas mãos dos formadores a total autonomia para sancionar as mudanças nos currículos, por exemplo, no que se ensina nos cursos, com quais meios ensinar e como fazer essas instruções. Entretanto, é de competência de todos os cidadãos lutarem por governantes que lhes representem junto ao Ministério da Educação (MEC), para que conquistem essas mudanças e inovações, tanto para a educação básica, quanto para a formação inicial e continuada.

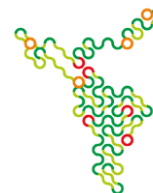


Outro fator apontado por Garcia (1999, p. 28) está em **“ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola”**, que é também um processo formador da profissão, pois é na escola ou na universidade, ou seja, é no meio físico no qual o professor faz parte que ele irá desenvolver seus conhecimentos teóricos. O sistema organizacional de qualquer instituição é composto por pessoas, regras e diretrizes que devem ser respeitados e entendidos para que se obtenha melhor desempenho.

No que tange à formação acadêmica, instrumental, o autor salienta a **importância de uma integração entre a formação de professores e os conteúdos propriamente teóricos e disciplinares**. Para García (1999) e Zabalza (1987), os momentos formativos contínuos devem contemplar os conhecimentos científicos e os empíricos, sem se esquecer da formação pedagógica, que possibilitaria uma melhor prática - não que aqueles professores que não as tenham sejam desvalorizados, mas seria relevante, dentro deste princípio, que os adquirissem.

Com o entendimento do apontamento anterior, García (1999, p. 28) discorre que existe uma **“necessidade de integração de teoria e prática na formação de professores”**, assunto muito discutido atualmente em todos os meios acadêmicos. Outros autores contemporâneos tratam mais amplamente desse assunto, como Tardif (2002) em seu livro *Saberes docentes e formação profissional*. Segundo o autor, o interessante seria ter um equilíbrio nos cursos de formação de professores, ter uma visão inovadora do processo formativo “entre os conhecimentos produzidos pelas Universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas [...]” (TARDIF, 2002, p. 23).

O sexto princípio descrito por García é pautado na **“necessidade de procurar o Isomorfismo entre a formação recebida pelo Professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolvesse”** (GARCÍA, 1999, p. 29). Nos estudos relacionados às ciências sociais, o isomorfismo incide na aplicação de uma teoria, conceito, proposta ou lei equivalente para não existir uma específica, relacionado às questões subjetivas, ou pode-se dizer que é relativo à comparação de um sistema biológico com um sistema social, quando se pretende definir um “sistema”. O conceito de Isomorfismo que García (1999) aponta é de união na dissemelhança, em busca de objetivos comuns. Dessa forma, entende-se que a heterogeneidade entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que ele deverá desenvolver na escola, embora muitas vezes sejam distintas, devem abarcar uma união entre a teoria e a prática dentro do

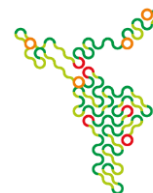


contexto organizacional da instituição de ensino que o professor estiver inserido. Alcançar essa união e constituir sua aplicação efetiva prevê o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de uma melhor prática pedagógica em qualquer nível formativo, isto é, desde professores da educação básica até os pós-graduados.

Em sequência García (1999, p. 29) relata que o sétimo princípio diz respeito à **“individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores”**, pois ele parte do conceito de que o ensino não deve ser entendido como um processo homogêneo a todas as pessoas, porque abrange atividades tecnológicas, científicas e artísticas diferenciadas. Os indivíduos, por sua vez, são únicos, são constituídos por processos cognitivos, psicológicos, racionais, personalizados e ideológicos. Por esses motivos a individualização requer ver que os professores têm ideias, conceitos, ideologias, personalidades e metodologias diferenciadas, e, assim como o ensino, devem ser vistos como um processo heterogêneo, pois cada pessoa tem sua forma individual de aprendizado. No entanto, o autor ressalta que essa individualização é pensada em um sentido mais amplo do que o significado da palavra, logo, pensa-se nela como um elemento de constituição e respeito de diversas ideias que agregam as organizações educacionais e os professores, respeitando as necessidades e os interesses de ambos. Se assim fosse, esse princípio poderia atribuir um melhor desenvolvimento profissional, uma formação de qualidade, e além do mais pode ser um fator positivo nas formas de aprender e ensinar.

E, por fim, García (1999, p. 30) aponta baseado em estudos realizados em Little (1993), que o último princípio norteador da formação docente deve **“dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais”**. (apud LITTLE, 1993, p. 139). Entende-se que a percepção dos professores, suas indagações e suas práticas vivenciadas são partes importantes do processo de formação. Nesse mesmo pensamento o autor Giroux (1997) evidencia que os professores não são consumidores de conhecimento, são geradores deles e por terem a capacidade de valorizar o aprendizado dos outros seres, devem ser respeitados criticamente nos programas de formação, de modo que se criem possibilidades de desenvolvimento intelectual, emocional e social aos professores.

Em linhas gerais, o processo de formação de professores está alicerçado em vários princípios teóricos. Para García (1999, p. 12), e com a contribuição dos outros autores apresentados, compreende-se que a formação é um processo contínuo, baseado no princípio de integração de

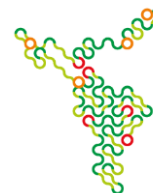


práticas escolares, curriculares e de ensino, com a necessidade de ligar a formação inicial com o desenvolvimento profissional, integrar teoria e prática, ter consideração com relação à “semelhança entre formas” (educação, teoria, prática e tecnologia) que permite relação de correspondência (isomorfismo) além de preservar a individualização de cada professor.

Considerações finais

As formações, de modo geral, como mostrou o estudo, são preocupações constantes, assim como a formação continuada de professores. Diante do exposto, o problema que se discutiu essencialmente foi à qualidade de como se dá a formação. Abordou-se a forma e o que se ensina nos cursos de formação continuada, além do conceito humanístico formativo. Com a intenção de responder a essa questão social, imersa às Universidades, que visam formar profissionais críticos com uma aprendizagem contínua e alcançar eficiência e modernização, nessa sociedade em constante mudança e, não menos importante, com o objetivo de compreender alguns dos princípios elencados para o aperfeiçoamento da prática docente, pensou-se neste estudo, com o intuito reflexivo e filosófico da docência de forma geral, porém com um olhar especial, também ao contexto universitário.

A abordagem reflexiva adotada não foi pautada em uma utopia ou ideologia de vida e sim em um discurso filosófico, dialético, reflexivo e progressista, em busca de uma educação libertadora e igualitária, amparada em ensinamentos de Freire e Saviani. Portanto, é plausível lembrar que para Saviani (2002, p. 21), “todos e cada um de nós temos nossa “filosofia de vida”. Esta se constitui a partir da família, do ambiente em que somos criados.” Além disso, é pertinente lembrar que filosofia de vida não é pensamento filosófico, é uma forma de ter e manter essa posição ou atitude de forma individual, ou seja, deve-se ter clara a noção de que as normas às quais se seguem não são impostas; estão presentes na sociedade e cabe a cada indivíduo decidir segui-las ou não. Foram com essas noções que se discutiram os princípios da docência. Estes, às vezes, se confundem com a noção de ideologia, e segundo Saviani (2002) em pesquisas deve-se ter cuidado em analisar conceitos e teorias a fim de não confundi-los, assim sendo, não se deve discernir os princípios norteadores, discutidos em García e Zabalza, com princípios de vida, pois se trata, neste caso, de um conjunto de sugestões que orientam e não ditam as ações.



Assim sendo, diante do que foi exposto no artigo, percebeu-se que a formação de professores e suas práticas em sala de aula são preocupações recorrentes devido à evolução do conhecimento, do desenvolvimento e à influência das tecnologias da informação presentes em todos os setores da sociedade. Como observado por García (1999, p. 112), a formação de professores é vista dentro de um “processo contínuo, sistemático e organizado”. Para García, a formação é um instrumento potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. É uma preocupação que abrange todos os professores, desde a educação básica até a pós-graduação. Esses apontamentos serviram para compreender que a formação de professores envolve toda a carreira do magistério em qualquer nível acadêmico. Acrescenta-se, que há cada vez mais uma necessidade de se prestar atenção quanto à formação, para poder responder aos desafios do nosso atual sistema educativo. Como últimas palavras, é conveniente dizer que as reflexões trazidas nesse estudo sobre os princípios de formação para professores não bastam para solucionar os problemas existentes na docência, no entanto, é um começo. Dessa maneira, sugere-se que em trabalhos futuros desenvolvam-se, de repente, pesquisas de campo com as percepções dos professores quanto ao assunto pesquisado.

Referências

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. MEC: **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

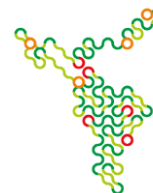
_____. **Conversando com educadores**. Montevideu. Roca Viva, 1990.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Coleção Ciência da Educação-Século XXI. 1999. Portugal. Ed. Porto Editora. 272 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 13 de out de 2017.



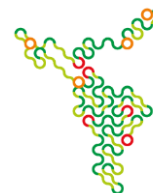
GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem Porto Alegre, Artmed, 1997.

SAVIANI, Dermeval, “**A filosofia na formação do educador**” In: SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 2002, p. 9-24.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2000.

ZABALZA, Beraza, M. **Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas practicos de los profesores**. Santiago. Proyecto de Investigación de acceso a Cátedra. 1987.



ENTRE O ENSINO E A RESSOCIALIZAÇÃO: PRÁTICAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PRISIONAL MASCULINA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Tatiane Almeida Diorio¹

Resumo: O trabalho é uma investigação sobre a prática educativa dos professores de Ciências que atuam na educação prisional. Busca-se caracterizá-las, reconhecendo as especificidades do ensino de Ciências nessa modalidade escolar. A amostra foi constituída de 10 professores com experiência no ensino de Ciências em escolas prisionais estabelecidas em unidades penais de regime fechado, gênero masculino, localizadas no Complexo Penitenciário de Gericinó, no município do Rio de Janeiro. Os dados, obtidos através de entrevista individual semiestruturada, foram tratados qualitativamente de acordo com o referencial teórico de Maurice Tardif sobre a natureza dos saberes docentes. A interpretação das informações coletadas apontam que é no cotidiano da sala de aula que os professores de Ciências compreendem a especificidade do ensino em prisões e, a partir disso, constroem as suas práticas educativas e sua formação como profissional.

Palavras-chave: Educação prisional. Ensino de Ciências. Saberes docentes. Prática docente.

Between teaching and resocialization: practices of science teachers in the male prison education in the city of Rio de Janeiro

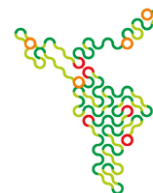
Astract: The research is an investigation into the educational practice of science teachers who work in prison education. It seeks to characterize them, recognizing the specificities of science teaching in this school modality. The sample consisted of 10 teachers with experience in teaching science in prison schools established in closed prison units, male gender, located in the Penitentiary Complex of Gericinó, in the city of Rio de Janeiro. The data, obtained through a semi-structured individual interview, were treated qualitatively according to the theoretical reference of Maurice Tardif on the nature of the teaching knowledge. The interpretation of the information collected indicates that it is in the daily life of the classroom that the science teachers understand the specificity of teaching in prisons and, from this, construct their educational practices and their professional training.

Keywords: Prison education. Teaching science. Teacher knowledge. Teacher practice.

Introdução

A pesquisa em questão é parte de dissertação homônima, cujo objeto de investigação é a prática educativa dos professores de Ciências que atuam na educação prisional. Partiu-se do pressuposto de que, na ausência de uma formação profissional e acadêmica no campo, esses docentes acabam por usar em suas aulas no cárcere as mesmas estratégias didáticas realizadas em

¹Professora de Ciências da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil.



escolas extramuros, subestimando as especificidades do ensino prisional.

Ao questionarmos tais professores sobre a importância da formação inicial e continuada em sua prática pedagógica na escola prisional, percebemos que os mesmos veem o ensino universitário demasiadamente teórico e “desligado” da realidade escolar dentro ou fora dos presídios, principalmente no que diz respeito às condições de trabalho e dificuldades que precisam enfrentar – e superar. Então, que saberes foram realmente mobilizados em suas intervenções pedagógicas com os sujeitos privados de liberdade?

Como disse a professora Luiza¹, foi “o dia a dia, a vivência com os alunos” que tornou possível a construção de uma prática educativa no cárcere. “Eu já estou lá [na escola prisional] esse tempo todo, já vi muita coisa, você aprende”.

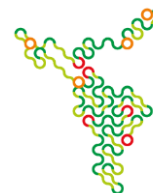
Os saberes experienciais ou práticos são saberes específicos desenvolvidos pelos professores no cotidiano de sua rotina profissional. Ao serem validados pela própria experiência, incorporam-se a ela individualmente e coletivamente sob a forma de um saber-fazer e de um saber-ser docente (Tardif, 2002). Segundo o autor, os saberes experienciais geram certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada docente e que, ao serem compartilhadas com seus pares, transformam-se em certezas objetivas capazes de informar e formar outros docentes. Isso aparece claramente no depoimento da professora Rosângela: “A gente aprende na prática. Acho que é um colega ajudando o outro”.

Tardif (2002) explica que os saberes experienciais são a “cultura docente em ação” e surgem do confronto diário entre o professor e os diversos condicionantes² da prática educativa. Ao lidar com as múltiplas interações que constituem o ensino, o docente produz saberes que o ajudam a compreender e dominar melhor o seu trabalho. As habilidades adquiridas através da experiência podem se transformar, inclusive, em um estilo de ensino e em traços da “personalidade profissional”. Ou como a professora Daniele prefere chamar, uma “autodidática”. Segundo Tardif “a personalidade dos professores impregna a prática pedagógica: não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa” (Tardif, 2002, p. 144-145).

Nesse sentido, busca-se compreender de que maneira os professores de Ciências adaptam

¹ Para preservar a identidade dos entrevistados, optou-se por nomes fictícios.

² Espaços e estruturas da escola, característica dos alunos, número de alunos por aula, pressões sociais, recursos disponíveis, trajetória profissional dos professores, ajuda externa etc. (Zabala, 1998).



suas ferramentas da prática educativa às especificidades do ensino em prisões. Considerando que este espaço não é suficiente para expor toda a pesquisa, restrinjo-me a apresentar os dados obtidos em relação ao planejamento, seleção e organização dos conteúdos curriculares do ensino de Ciências na Educação Prisional. A análise desses detalhes do currículo nos mostra claramente a importância dos saberes docentes apreendidos pela prática cotidiana na prisão, a favor da construção de um trabalho pedagógico específico com os alunos apenados.

A amostra foi constituída de 10 professores com experiência no ensino da disciplina escolar Ciências - anos finais do Ensino Fundamental - em escolas prisionais³ estabelecidas em unidades penais de regime fechado, gênero masculino, localizadas no Complexo Penitenciário de Gericinó⁴, no município do Rio de Janeiro. Os dados, obtidos através de entrevista individual semiestruturada, foram tratados qualitativamente. As categorias de análise foram construídas, principalmente, a partir do referencial teórico de Maurice Tardif sobre a natureza dos saberes docentes.

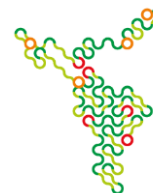
A interpretação das informações coletadas aponta para a importância dos saberes docentes provenientes da experiência profissional nas escolas prisionais. Ou seja, é no cotidiano da sala de aula que os professores de Ciências compreendem a especificidade do ensino em prisões e, a partir disso, constroem suas práticas educativas e sua formação como profissional.

Planejamento, seleção e organização dos conteúdos curriculares do ensino de Ciências na Educação Prisional: flexibilidade e contextualização

Em educação, “currículo” pode ser entendido brevemente como tudo aquilo que envolve o que ensinar (conteúdos), como ensinar (metodologias) e por que ensinar (objetivos) (Silva, 2011). Assim, o planejamento, seleção e organização dos conteúdos a serem abordados em sala de aula são parte do currículo escolar.

³Essas escolas têm a sua gestão administrativa e pedagógica sob a responsabilidade da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP), vinculada a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). À SEEDUC, por meio da DIESP, cabe a responsabilidade de oferecer ensino formal em todas as unidades escolares prisionais do Estado e garantir os recursos necessários para tal (mobiliário, material permanente, material pedagógico e didático, realização de encontros de formação para profissionais da educação, contratação de funcionários, elaboração de proposta curricular e projetos anuais etc.), além das obrigações administrativas e de gestão rotineiras.

⁴O Complexo Penitenciário de Gericinó está sob responsabilidade da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado do Rio de Janeiro (SEAP-RJ), que deve garantir a construção e reforma dos espaços físicos destinados à escola e garantir o acesso dos internos à sala de aula. Um “Termo de Cooperação Técnica” entre a SEEDUC e a SEAP, publicado em 2011 e válido por 10 anos, determina as normas a serem respeitadas pelas escolas prisionais em relação ao estabelecimento prisional onde estão inseridas.



Nas escolas prisionais administradas pela DIESP não há, até o momento, um currículo oficial exclusivo ao ensino em prisões para orientar os professores nesse sentido. Sugere-se, então, que os docentes tomem como base para seu planejamento curricular, o livro didático Alcance EJA Ciências (Dudeque e Sampaio, 2013), disponibilizado pelo Ministério da Educação através do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Entretanto, alguns professores não concordam com o uso de tal recurso para essa finalidade, alegando que o livro em questão não é compatível com as necessidades do alunado privado de liberdade. Para o professor Fabio, por exemplo, o material é muito “superficial”.

Existe um currículo oficial da rede estadual, eu procurei me orientar por ali. Tinha outra opção que foi até dada pela direção: 'olha, tem esses livros. Esse livro é o nosso currículo. Você tem que dar esse livro'. Aquele 'Alcance EJA'. Me disseram que esse é o currículo, é o que você tem que dar. Só que eu achei aquilo insano demais. Não tem como trabalhar isso. Não que eu me ache alguma coisa, mas é subestimar a inteligência do aluno trabalhar aquilo.

(Prof. Herbert)

O “currículo oficial” mencionado pelo professor Herbert é o “Currículo mínimo” proposto pela SEEDUC, em 2013, para a Educação de Jovens e Adultos de um modo geral (Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2013). No entanto, esse documento está desatualizado conforme a nova organização do currículo escolar para a EJA, que estabelece o ensino em módulos semestrais para toda a educação básica, incluindo a disciplina Ciências apenas nos módulos I e III dos anos finais do ensino fundamental, com 6 tempos de aula por semana cada um⁵.

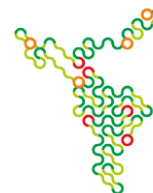
Segundo a professora Fernanda, essa mudança na organização curricular não prejudica nem beneficia seu trabalho. Para ela, mais importante do que essa “burocracia”, é desenvolver aulas que, ao mesmo tempo, atendam o currículo mínimo e a necessidade de aprendizado e socialização de seu alunado.

Sendo extremamente sincera, pra mim pouco importa. É tudo burocracia. O que conta pra mim é: passada as formalidades do currículo mínimo, elaborar aulas prazerosas, lúdicas, de socialização literalmente falando. Se vai ser módulo, regular, seriada... estou alheia à isso.

(Prof.^a Fernanda)

Mesmo não sendo específico ao ensino de jovens e adultos privados de liberdade, o

⁵ A organização curricular anterior, que era atendida pelo Currículo mínimo atual para a EJA, estabelecia o ensino básico em fases semestrais, incluindo a disciplina Ciências nas fases VI a IX do ensino fundamental, com 3 tempos de aula por semana cada uma.



“Currículo mínimo” da SEEDUC foi citado pela maioria dos professores entrevistados como recurso – não exclusivo – para a construção do planejamento das aulas de Ciências. No entanto, com exceção da professora Rosangela - que seguia à risca o documento pela possibilidade de bonificação no ano seguinte⁶, os professores procuravam adaptar o “currículo oficial” conforme a necessidade, curiosidade e interesse dos alunos. Conforme mostra a professora Fernanda, na prática, a aula que se desenvolve “vai muito da necessidade da turma, da curiosidade que cada um manifesta”. Sob o mesmo ponto de vista, o professor Herbert relata que “a coisa se transforma por completo. O caminho vai sendo construído ao longo das aulas”.

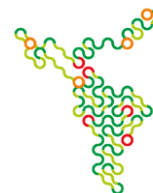
Percebe-se, então, que na educação prisional, os conteúdos curriculares do ensino de Ciências são bastante influenciados pelos questionamentos que os alunos levam para a sala de aula – decorrentes, principalmente, de suas experiências cotidianas dentro da instituição penitenciária. Por isso, ouvimos de alguns professores sobre a importância de “flexibilizar o currículo”, no sentido de associar assuntos diversos (levantados pelos alunos ou pelo próprio docente) com a disciplina Ciências ou, até mesmo, de não se prender apenas àqueles conhecimentos referentes à formação acadêmica.

Eu não posso ser sempre pronto com as minhas questões. Tantas vezes eu vou para a sala de aula com questões prontas e daqui a pouco eu falo de outra coisa, completamente diferente. Eu não sou uma pedra na frente do aluno.

(Prof.^a Daniele)

Eu acho que o cara que trabalha no sistema enquanto professor tem que ir muito além da formação dele. Ele não está ali pra dar aula só de Ciências. Ele tem que navegar por outros caminhos também, navegar pela filosofia... Acho que dá um suporte muito grande porque irão aparecer alguns questionamentos por parte do aluno. Eu acho que o cara tem que navegar pelo Direito, tem que navegar por várias outras áreas pra entender o universo da pessoa que está ali, que é muito ligado a área de humanas, do Direito, de História. Tem uma série de contextos que fazem com que aqueles meninos estejam ali. Você vê que a maioria tem um perfil bem semelhante. Então, eu acho que um professor que trabalha no sistema tem que ter condições de ir além da disciplina dele e acreditar que a educação prisional transforma as pessoas. Acho que é basicamente isso. Não adianta eu chegar lá e querer dá aula só de Ciências: mitocôndria, mitocôndria, mitocôndria. E o questionamento que eu também me faço, o que daquilo serve pra educação de jovens e adultos: 'qual o significado daquilo?'. Eu questiono hoje a ideia do conhecimento pelo conhecimento. O cara tem que conhecer, sei lá, a história grega porque é importante, tem que ler Dom Quixote porque é um clássico, ver as peças de

⁶ A docente se refere a avaliação do desempenho escolar, instituída pelo Programa Nova Escola. Se dava por meio provas externas, dirigidas aos alunos da rede pública estadual, incluindo assim as escolas prisionais. Tal exame tinha como base os conteúdos presentes no currículo mínimo da SEEDUC/RJ. A professora Rosangela contou também que os livros didáticos enviados pela SEEDUC não contemplavam o currículo mínimo, e por isso precisou construir um *blog*: “O blog com todas as aulas do primeiro ao último dia de aula foi feito. Eu imprimir o blog inteiro e passava isso no quadro para os alunos”.



Shakespeare porque é um clássico. Acho que não necessariamente. Ele não é mais culto porque ele tem acesso a uma coisa mais erudita. Mas eu acho que tem que ter sentido, porque se não tem sentido, é muito provável que aquele conhecimento seja inútil e pouco atrativo. E é até uma forma dele alcançar outras coisas.

(Prof. Herbert)

Cabe ressaltar que o relato do professor Herbert está associado claramente a uma teoria crítica do currículo escolar. Diferentes teorias apresentam diferentes concepções sobre o currículo. Enquanto as teorias tradicionais preocupam-se com a atividade técnica de como fazer um currículo, as teorias críticas questionam os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais e, inclusive, aqueles relativos a seleção dos conhecimentos que são considerados válidos (Silva, 2011).

Segundo Tardif (2002), a experiência profissional é como um processo de aprendizagem, onde os professores retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão. Nesse sentido, eliminam o que lhes parece inútil ou sem relação com a realidade vivida e conservam o que pode lhes servir, de uma forma ou de outra, para resolver os problemas da própria prática educativa. No caso dos professores de Ciências entrevistados, nota-se que eles mantiveram estratégias de organização didática apreendidas em sua formação inicial – como o planejamento das aulas, mesmo sabendo que esse “roteiro” inicial podia ser completamente modificado, ou mesmo deixado de lado, ao respeitar outros assuntos que os alunos quisessem discutir naquele momento.

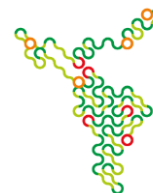
Acho que o professor de Ciências ali [na prisão] é muito diferenciado por causa da realidade deles. Eles têm a gente como uma âncora pra perguntar tudo. E eles perguntam tudo. Você planeja uma aula, vai lá e muda o assunto, tem que dar outra aula. Eles veem você não só como o amigo que vai lá dar conhecimento, mas pra tirar dúvidas.

(Prof.^a Denise)

Se tem a impressão, às vezes, eu não sei no caso dos outros, mas o meu aluno chega com uma intenção. Ou ele quer ser engraçado, gosta de você porque você é esquisito falando, ou então porque 'eu quero minha remissão', ou então 'porque tem o iogurte, é bom para o intestino', isso é muito importante lá. Então se você chega com um assunto completamente descontextualizado, ele vai continuar indo por causa do iogurte, por causa da remissão, pra ver os amigos, o cara da outra galeria. Então eu acho que o que é trabalhado ali tem que ter sentido. O cara que vai trabalhar ali tem que ter a competência de fazer aquilo ter sentido no mundo deles, e ele tem que entender o universo onde ele está. [...] Os caras falavam 'poxa, professor, lá embaixo é muito ruim, o ambiente, o que se conversa é muito ruim, na escola o assunto muda, vocês falam de outras coisas'. Acho que é por aí.

(Prof. Herbert)

Ao “flexibilizar” o conteúdo curricular para atender aos interesses e necessidades reais dos alunos, os professores de Ciências em questão levam em consideração dois conceitos importantes



em educação: o de “aprendizagem significativa”⁷ e o de “contextualização”⁸. Ambos os conceitos valorizam o papel do educando como autor de sua própria aprendizagem. Para o aluno no cárcere – tão acostumado a ser marginalizado e ignorado – isso implica em valorização do trabalho realizado na sala de aula, já que lhes permite perceber vínculos entre aquilo que estão aprendendo e suas experiências de vida.

Há de se levar em conta também que, em consequência do afastamento da escola por longos períodos, os alunos da EJA tendem a apresentar inúmeras dificuldades de compreensão dos conteúdos programáticos. Portanto, propostas desarticuladas com o cotidiano desses estudantes e com as peculiaridades inerentes à tal modalidade de ensino aumentam essas dificuldades de aprendizagem, contribuindo para a repetência ou evasão (Krummenauer, Costa e Silveira, 2017).

É sob esse ponto de vista que os professores de Ciências assumem que a educação prisional difere das escolas extramuros, principalmente em relação a quantidade e seleção dos conteúdos abordados. Enquanto que nessas instituições as aulas tendem a ser mais “conteudistas” por conta da preparação para exames internos e externos (concurso para outras instituições escolares e ENEM, por exemplo), na prisão não há exatamente essa preocupação - as aulas são mais “leves”, um “bate-papo”.

Nesse sentido, alguns docentes preferem revisar conteúdos e discutir curiosidades sobre os diversos temas científicos. Outros ressaltam que o mais importante para a educação prisional é conseguir ligar esses temas às questões sobre direitos e valores humanos, provocando no aluno reflexões sobre a sua realidade – o que consistiria em uma das especificidades dessa disciplina no ensino em prisões.

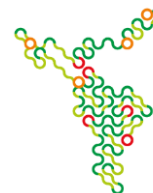
Incorporar nas Ciências Biológicas algo mais voltado para responsabilidade social, para cidadania; [...] trabalhar questões que trouxessem reflexões sobre a situação onde ele [o aluno-presos] está, com os conhecimentos de Ciências.

(Prof. Herbert)

Ao fazer essa relação, os professores acreditam contribuir para alcançar os dois objetivos principais de uma escola no cárcere: escolarizar o aluno e ressocializá-lo, aumentando assim suas possibilidades de reinserção na sociedade para que o mesmo não retorne ao crime.

⁷A aprendizagem significativa, em sua perspectiva cognitiva clássica, foi proposta por David Ausubel na década de sessenta e por ele reiterada quarenta anos depois (Moreira, 2007). Consiste no estabelecimento de uma relação cognitiva não-arbitrária entre o que foi ensinado e o que já fazia parte da estrutura cognitiva do aluno – seus conhecimentos prévios.

⁸Contextualizar significa integrar certo conhecimento dentro de um contexto específico.



Por outro lado, no ensino prisional há também professores apegados ao modelo conteudista tradicional. A professora Rosangela, por exemplo, se mostrou incomodada com o fato de não conseguir trabalhar com os alunos um conteúdo “mais elaborado” - consequência do curto horário de trabalho⁹, da baixa frequência e da dificuldade de aprendizagem dos alunos.

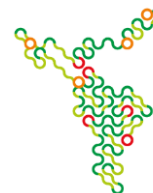
A escolha por determinado conteúdo pode variar muito de acordo com a personalidade e, principalmente, com a experiência de vida do professor (profissional e pessoal). Como relata o professor Herbert, existe uma heterogeneidade de opiniões: “Para muitas pessoas, saúde é mais importante; para outras, abordar fisiologia é mais importante, ou a ética e o comportamento ambiental, [...] cada um vai puxar pro seu lado”. Entretanto, certos professores notam uma ênfase em assuntos como higiene e saúde, o que é decorrente, essencialmente, da situação de insalubridade vivida pelos internos na instituição penitenciária.

Minayo e Ribeiro (2016) apontam que são vários os problemas de saúde apresentados pelos indivíduos presos nas unidades penais do Estado do Rio de Janeiro. São decorrentes, indiretamente, da superlotação das cadeias, do ócio, da escassez de perspectivas, de maus tratos e relacionamentos conflituosos. As autoras ainda alegam que, apesar de existirem dispositivos legais para o cuidado com a saúde dos sujeitos apenados, os serviços são escassos e ineficientes – o que consiste em uma das maiores causas de insatisfação dos presos. Entre os problemas de saúde física acometidos aos encarcerados, os osteomusculares, como dores no pescoço, costas e coluna (76,7%) e os do aparelho respiratório, como sinusite (55,6%) e rinite alérgica (47%)” são os mais comuns nas prisões.

Os professores entrevistados relataram que os alunos são conscientes de sua suscetibilidade a diversas doenças, principalmente as infectocontagiosas como a tuberculose, a leptospirose e a pneumonia. E por isso, costumam solicitar a discussão desses assuntos ao professor de Ciências, o qual eles entendem como mais qualificado para explicar noções de saúde. Segundo o docente Herbert, os alunos “acham que o professor de Ciências tem a ver com o cara da medicina: 'eu tenho uma ferida aqui', 'minha unha tá encravada, o que eu faço?'”.

Eu sou uma professora de Ciências voltada muito para área de saúde, porque eu fiz bacharelado, trabalhei muito tempo na Fiocruz com vacinas. Quando eu fui para o sistema prisional, até achei

⁹As escolas prisionais administradas pela DIESP funcionam nos turnos da manhã e da tarde, cada um com carga horária diária de 4 tempos de aulas de 50 minutos. Além disso, nos presídios de segurança máxima (regime fechado), os alunos precisam ser liberados pelo agente penitenciário de plantão para que possam chegar à escola e, geralmente, há uma demora nesse processo.



melhor porque a gente trabalha muito aquela questão de epidemiologia, doenças transmissíveis, sintomas, profilaxia. Como eu tenho essa formação de análises clínicas, eles buscam muito isso em mim. Às vezes até nem dá tempo. Na época do ebola, eu fiquei quase que o ano inteiro só montando trabalho de ebola, 'a gente está preso aqui dentro, e esse ebola vindo aí, vai morrer todo mundo'. Eles querem saber da tuberculose, da AIDS, das doenças sexualmente transmissíveis. É um trabalho que eu faço dentro do presídio com maior facilidade, com maior retorno e durabilidade. Coisas que no regime regular lá fora é um tópico de repente de um dia só. É um ponto na matéria. Lá no prisional, não. A esquistossomose se torna uma aula de um semestre todo. Porque aí você vai falar sobre alimentos contaminados, lavagem das folhas, das mãos, aí vem a problemática da água que eles não tem. Aí às vezes eu dou a explicação da água contaminada, da água poluída. Os assuntos se esticam.

(Prof.^a Daniele)

A professora Denise também afirma a predominância de assuntos sobre doenças, principalmente aquelas mais propícias ao ambiente onde os alunos apenas estão inseridos. Segundo ela, isso acontece porque os alunos sentem-se mais seguros para tirar suas dúvidas com os professores do que com os profissionais de saúde que atendem no presídio. Aliás, para a docente, “poder levar essa questão de saúde pública lá pra dentro [da prisão]” é uma das possibilidades de lecionar Ciências na educação prisional.

Eu falo da água, aparelho de barbear. Tem coisa que às vezes é tão banal, mas acho que eles estão tão confinados ali dentro que até esquecem. Coisas de higiene pessoal, essa questão da proteção, das doenças sexualmente transmissíveis, apesar que tem o hospital lá dentro, a enfermeira falando, mas acho que com os professores eles querem falar mesmo. Planejamento familiar. Eu trabalho muito essas coisas.

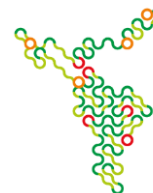
(Prof.^a Daniele)

Sob outro ponto de vista, a professora Patricia atenta que, ao abordar esse tipo de assunto, muitos alunos aproveitam para lamentar sua condição de encarcerado. É importante ressaltar que, ao relatar dessa forma, a docente não leva em consideração a realidade de seu alunado.

Eles reclamam muito assim: no ano passado nós falamos sobre saúde bucal, 'ah, professora, mas aqui não tem dentista'. Tudo bota pra esse lado, como se ele fosse um coitadinho. Então, isso aí é um diferencial negativo. Quando você fala de alimentação, fala de vitaminas, 'mas como é que eu vou comer isso aqui, não tem nem como, professora'. Então, tudo eles colocam que são coitados. Eu falo: 'gente, o arroz, o feijão, uma verdura você tem'. Aí eu tenho que explicar que também tem uma nutricionista. Toda vez que você fala alguma coisa de saúde, sempre fala 'porque eu não tenho', 'porque aqui eu não posso'. Até da água que eu falei, 'não pode desperdiçar a água', 'ah, professora, mas aqui a gente não desperdiça'. Tudo eles levam pra esse lado. Você tem até mais trabalho, porque além de dar o conteúdo, você tem que passar toda aquela visão de educação mesmo.

(Prof.^a Patricia)

Além da preocupação com a abordagem significativa e contextualizada dos conteúdos, a professora Fernanda relata que, para lecionar na prisão, deve-se ter “paciência com as fortes correntes religiosas”. Para ela, o maior desafio de sua docência na prisão foi justamente aprender a



“ter sabedoria para dissociar ciência da religião”, pois, “tudo acabava em oração e sermão, até os projetos”.

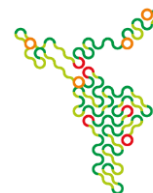
Os conflitos entre ciência e religião não estão restritos às salas de aula na prisão. Existem claras evidências das dificuldades enfrentadas pelos professores de Ciências, em todas as modalidades de ensino, quando são ensinados os conteúdos referentes à origem da vida e evolução dos seres vivos, por exemplo (Porto e Falcão, 2010). Dada a coexistência de diferentes explicações para tais fenômenos (a científica, tal como mostrada nos livros de Ciências e Biologia, e as religiosas, trazidas de outros espaços de vivência pelos sujeitos que aí transitam) é compreensível que a sala de aula se torne, no momento de discussão dessas teorias, um “ringue” de disputas para definir qual conhecimento deve ser considerado verdadeiro.

Considerações finais

A prática de um profissional do ensino, ou seja, sua pedagogia, não deve ser associada unicamente ao emprego de ferramentas ou técnicas, mas a uma ação social global e complexa, interativa e simbólica ao mesmo tempo – o que a aproxima muito mais de uma *práxis* (ação com reflexão) do que de uma *téchne* (ação mecânica) no sentido restrito do termo (Tardif, 2002). Assim, não se pode separar a prática docente do ambiente de trabalho do professor, de seu objeto, de seus objetivos profissionais, dos dilemas que enfrentam no cotidiano de suas aulas, das implicações éticas e deontológicas que estruturam suas ações, de seus saberes e técnicas e, muito menos, de sua personalidade e experiência de vida.

Foi a partir desse ponto de vista que buscou-se compreender o modo como os professores de Ciências que lecionam em escolas prisionais constroem sua prática educativa. A partir da análise dos dados obtidos sobre o planejamento e seleção dos conteúdos curriculares, nota-se que o ensino de Ciências na educação prisional apresenta traços peculiares, que determinam sua especificidade nesse contexto. Os professores entrevistados assumem não seguir rigidamente o currículo mínimo da SEEDUC, sendo menos preocupados com a quantidade de conteúdo curricular em suas aulas na prisão do que naquelas em “escolas extramuros”¹⁰. Eles entendem que o mais importante é proporcionar aulas prazerosas e significativas aos alunos apenados e, assim, adaptam o currículo

¹⁰Termo usado pelos professores da educação prisional em referência às escolas não prisionais, ou seja, aquelas que ficam do lado de fora dos muros da penitenciária.



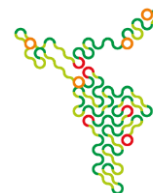
oficial de modo a contextualizar com a realidade dos educandos e conforme a curiosidade e interesse deles, mesmo que para isso se fuja totalmente dos conhecimentos escolares da disciplina Ciências.

Especialmente pela preferência dos alunos, há uma predominância dos assuntos relativos a saúde e higiene humanas no currículo de Ciências na educação prisional. E para certos docentes entrevistados, mais importante que respeitar o interesse dos educandos é conseguir vincular o conteúdo curricular da disciplina Ciências às questões sobre direitos humanos. Esse “desafio didático” tem por objetivo provocar no aluno reflexões sobre a sua realidade, contribuindo para sua ressocialização. Percebe-se, portanto, que esses professores veem o ensino de Ciências no cárcere para além da escolarização. Ao construir novas estratégias dentro de suas aulas de Ciências, acreditam poder transformar o aluno de modo que ele não retorne ao crime.

Isso nos remete à importância do caráter utilitário do ensino de Ciências na educação prisional, em oposição a um caráter teórico e acadêmico geralmente valorizado no que diz respeito às disciplinas científicas. Marandino et al (2009) explicam que no Brasil, a disciplina Ciências surgiu no ensino secundário oficialmente nos anos de 1930, a partir do texto da Reforma Francisco Campos, sob o objetivo de se iniciar nos estudantes o estudo das ciências de uma maneira integrada. Nesta época, prevalecia uma visão positivista de que as diversas disciplinas científicas de referência - tais como a Biologia, a Física e a Química, poderiam ser reunidas em um mesmo grupo por apresentarem uma metodologia única, baseada no método científico. No entanto, as Ciências foram de fato legitimadas através do seu caráter utilitário, quando permitia inserir na rotina escolar conteúdos relacionados com o dia a dia dos alunos e de suas famílias. Ao mesmo tempo, esta disciplina escolar contribuía para a formação dos cidadãos brasileiros, seus valores e suas percepções sobre vida, saúde e sociedade.

Dessa forma, a hipótese inicial – de que os professores de Ciências subestimam as especificidades da educação prisional na ausência de uma formação profissional e acadêmica no campo – não foi confirmada. O estudo mostra que esses docentes constroem suas aulas no cárcere de modo único, influenciadas pelas preocupações que enfrentam em seu dia a dia de trabalho e pelas possibilidades de ensino que lá encontram.

Para além da proposição inicial, espera-se que a pesquisa abra novos caminhos para a compreensão dos desafios e finalidades da educação para jovens e adultos privados de liberdade. Só



assim será possível lidar com a realidade da educação no cárcere e trabalhar, efetivamente, na construção de um ensino de qualidade nesse contexto.

Referências

RIO DE JANEIRO (Estado). **Currículo Mínimo 2013: EJA – Educação de Jovens e Adultos: Ciências e Biologia**. Disponível em <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

DUDEQUE, M. L.; SAMPAIO, E. S. **Educação de Jovens e Adultos: Alcance EJA: ciências: anos finais do Ensino Fundamental** [Livro do educando]. Curitiba: Positivo, 2013.

KRUMMENAUER, W. L.; COSTA, S. S. C.; SILVEIRA, F. L. **Uma Experiência de Ensino de Física Contextualizada para a Educação de Jovens e Adultos**. Ensaio, Belo Horizonte, v. 12, n. 02, p. 69-82, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

MARANDINO, M.; ESCOVEDO, S. S.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, A. C. de S.; RIBEIRO, A. P. **Condições de saúde dos presos do Estado do Rio de Janeiro, Brasil**. Ciência & Saúde coletiva, 21(7), p. 2031-2040, 2016.

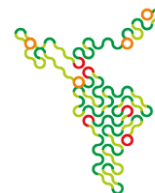
MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica**. Encontro Nacional sobre Enseñanza de la Matemática, 1, 2007, Tandil (Argentina), Ata..., Tandil (Argentina), abr. 2007.

PORTO, P. R. de A.; FALCÃO, E. B. M. **Teorias da Origem e Evolução da vida: dilemas e desafios no Ensino Médio**. Rev. Ensaio, Belo Horizonte, v.12, n.03, p.13-30, set./dez. 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA NA REDE MUNICIPAL DE GUARULHOS: COM A PALAVRA, O MAGISTÉRIO

Edvaldo dos Reis Oliveira Filho¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir a criação do *Centro Municipal de Educação a Distância – Maria Aparecida Contin* (Cemead), da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, e seu impacto na formação continuada, a partir da perspectiva do próprio magistério. Para tanto, entrevistou-se 23 docentes de 7 escolas, com o intuito de sondar o que pensam e como avaliam os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos por meio do Cemead. Afim de contextualizar e situar essa política de formação no rol das políticas nacionais, discute-se, brevemente, a criação do Cemead a partir dos seus aspectos legais, bem como a própria construção da rede municipal durante as gestões Elói Pietá (2001-2008) e Sebastião Almeida (2009-2016). Por fim, conclui-se que uma parte considerável do professorado entrevistado avaliou positivamente os cursos do Cemead, destacando a contribuição deles no que diz respeito ao fazer pedagógico.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação a distância. Guarulhos. Cemead

Distance continuing education in Guarulhos' municipal education system: you have the floor, teachers

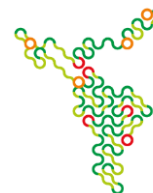
Astract: This paper has the objective to discuss the creation of the Centro Municipal de Educação a Distância – Maria Aparecida Contin (City's Center of Distance Education – Maria Aparecida Contin), well known as Cemead, from Guarulhos' Municipal Education System, and its impact on continuing education, based on the perspectives of teachers. Therefore, 23 teachers from 7 schools were interviewed, seeking to probe their opinions and evaluation on the courses offered by the Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos through Cemead. For the purpose of contextualizing and situating such education politics within the national politics, the paper briefly discusses the creation of Cemead as from its legal aspects, as well as the own construction of the city's education system, during the mandates of Elói Pietá (2001-2008) and Sebastião Almeida (2009-2016). At last, it was concluded that a considerable number of the teachers interviewed evaluated Cemead's courses positively, emphasizing their contribution toward pedagogical practices.

Keywords: Continuing education. Distance education. Guarulhos. Cemead

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que foi desenvolvida no curso de graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de São Paulo, e que teve como problema de pesquisa a análise em torno do discurso da qualidade social da educação em Guarulhos-SP, no

¹ Professor de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Guarulhos (São Paulo, Brasil), graduado em Pedagogia (Faculdade Anhanguera de Guarulhos) e em Ciências Sociais (Unifesp), MBA em Gestão Escolar (USP) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo.



período de 2001 a 2016, a partir de uma abordagem que buscou investigar as condições materiais e históricas que possibilitaram a emergência de tal discurso, bem como os seus desdobramentos ao longo do Projeto Político-Pedagógico, das publicações da Secretaria Municipal de Educação (SME) e das políticas educacionais implementadas no município no período assinalado.

Assim, com vistas a compreender os avanços e os limites dessas políticas, buscou-se, por meio de uma pesquisa de campo realizada com 18 docentes em 6 escolas da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, ouvi-los a respeito da efetivação das políticas educacionais implantadas no município.

De certo modo, a presente comunicação avança no que diz respeito ao campo empírico, pois aqui se ampliou o número de entrevistados e de escolas participantes, passando-se a contabilizar 23 docentes de 7 escolas. Porém, discute-se, aqui, apenas a questão da formação continuada docente.

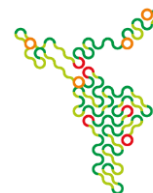
Dito isto, apresenta-se, brevemente, a discussão em torno das políticas de formação continuada no Brasil, sublinhando a tendência do uso da educação a distância, para, logo em seguida, discutir as políticas de formação continuada em Guarulhos durante as gestões Elói Pietá (2001-2008) e Sebastião Almeida (2009-2016), com ênfase na criação do *Centro Municipal de Educação à Distância Maria Aparecida Contin* (Cemead). Posteriormente, apresenta-se as contribuições dos(as) educadores(as) no que diz respeito ao modo como avaliaram os cursos do Cemead até o ano de 2016.

A Formação continuada de professores em Guarulhos

No Brasil, a formação de professores entrou na agenda dos debates educacionais, como tema obrigatório, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, bem como depois da promulgação da Lei 9.394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MELO, 1999, p. 45-46).

Gatti assinala que foi a conjunção de dois movimentos que fizeram com que a preocupação com a formação dos professores entrasse na pauta mundial, a saber: as pressões do mundo do trabalho e a constatação, por parte dos sistemas de governo, dos precários desempenhos escolares de grande parte da população (GATTI, 2008, p. 62).

Contudo, conforme problematiza a autora, apesar de em países desenvolvidos o discurso da formação continuada ser apresentado como um requisito para o trabalho, haja vista as mudanças



tecnológicas e no próprio mundo do trabalho, no Brasil, muitas iniciativas adquiriram a feição de programas compensatórios, para suprir aspectos da precária formação que os professores tiveram na graduação, deixando de lado a especificidade própria desses cursos (GATTI, 2008, p. 58).

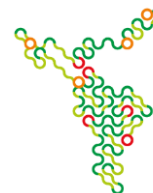
Desse modo, nos últimos anos da década de 1990, assistiu-se o crescimento geométrico do número de cursos voltados à formação continuada de professores, muitos deles associados a processos de educação a distância, sobretudo nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (GATTI, 2008, p. 57-58).

Em se tratando da LDBEN, Melo sublinha que na época em que ela era um projeto em tramitação na Câmara de Deputados e no Senado Nacional, uma das partes mais reduzidas em seu conteúdo era a que dizia respeito à formação dos professores, limitando-se a seis artigos no título *Dos profissionais da educação*, o que resultou na ausência da conceituação desses profissionais e em contradições que dizem respeito aos próprios cursos e espaços de formação (MELO, 1999, p. 46-47).

De modo a apresentar como a formação continuada é abordada na LDBEN, é válido citar os artigos que versam sobre o tema: no inciso II do Art. 67, por exemplo, ao tratar da valorização dos profissionais da educação, afirma que o aperfeiçoamento profissional continuado é uma obrigação dos poderes públicos, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; no Art. 80 é assegurado que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2014, p. 42); já no inciso III do § 3º, do Art. 87, fica explicitado que o Distrito Federal, os Estados e Municípios, e, supletivamente, a União, devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 2014, p. 44).

Em se tratando do município de Guarulhos, o Programa de Formação Permanente começou a ser implantado na primeira gestão (2001-2004) do prefeito Elói Pietá (PT).

De acordo com a SME, foi ao longo desse período que se começou a construir um Projeto Político-Pedagógico pautado nas diretrizes da democratização do acesso e permanência, da qualidade do ensino, bem como da valorização dos profissionais da educação e democratização da gestão (GUARULHOS, 2010, p. 19), as quais são os eixos estruturantes da concepção de educação que busca alcançar a qualidade social (BELLONI, 2003, p. 232-233).



Segundo a SME, a formação dos profissionais da educação é concebida tanto como condição para a efetivação das diretrizes quanto como um dos elementos de valorização profissional e humana, que deve possibilitar o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade da ação dos educadores (GUARULHOS, 2010, p. 24-25).

Para Cardoso, o Programa de Formação Permanente de Educadores foi um dos pilares do Projeto Político-Pedagógico da primeira gestão Elói Pietá, e teve como pressuposto “o reconhecimento de seus profissionais como sujeitos com uma história de práticas e de construção de saberes”, construção essa “que valorize a qualidade do diálogo, o registro, a reflexão sobre a prática, a leitura e a compreensão do mundo, a autonomia e, sobretudo, a compreensão do educando nos diferentes tempos da vida, diferentes culturas, valores e sonhos” (CARDOSO, 2006, p. 95).

Para Belloni, as múltiplas ações voltadas para a qualificação dos trabalhadores em educação, como é o caso dos cursos de formação continuada, são ações diretamente voltadas para a (re)construção de currículos, em todos os níveis de ensino (BELLONI, 2003, p. 253).

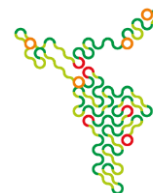
Em se tratando do currículo, foi somente na primeira gestão Sebastião Almeida (2009-2012), também do PT, que a proposta curricular veio a ser materializada sob a forma de um documento específico, o qual se deu o nome de *Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários*.

A elaboração do *Quadro de Saberes Necessários* (QSN), de acordo com a SME, é resultado de um processo de construção coletiva de toda a rede, e não de um grupo formado por especialistas em currículo escolar. Tal elaboração, em conjunto com todos os atores sociais que compõem a Rede, é vista como uma exigência político-pedagógica (GUARULHOS, 2009, p. 5).

Neste sentido, pode-se afirmar que a rede não seguiu a tendência de muitos países, que separa a concepção da execução, ou seja, a que faz com que os especialistas elaborem os currículos e programas, e os professores, os execute. Segundo Nóvoa, isso provoca uma degradação do estatuto dos professores e lhe retira margens importantes de autonomia profissional (NÓVOA, 1992, p. 24).

Vale sublinhar, por fim, que até o ano de 2016, todo o programa de formação permanente da rede de Guarulhos era pensado e desenvolvido com base no QSN (GUARULHOS, 2009, p. 15).

A criação do Cemead: aspectos legais



Dando continuidade ao Programa de Formação Permanente, em 2014 foi criado o *Centro Municipal de Educação a Distância - Maria Aparecida Contin* (Cemead), e, para tanto, duas medidas legais tomadas nesse ano foram de suma importância: a criação da Lei Municipal nº 7.274, de 29 de maio de 2014, e a publicação do Decreto Municipal nº 32.216, de 9 de outubro de 2014.

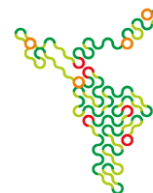
Em linhas gerais, a Lei nº 7.274/2014 fez alterações na Lei nº 6.058, de 4 de março de 2005, alterada pela Lei nº 6.711/2010, para incluir os incisos VI e VII e os parágrafos 4º e 5º no Art. 14 da Lei nº 6.058/2005. Deste modo, o inciso VI instituiu a jornada pedagógica parcial de 30h semanais de trabalho, das quais 20h são para atividades com educandos e 10h em atividades pedagógicas extraclasse. Já o inciso VII instituiu a jornada pedagógica integral de 38h semanais, sendo 25h em atividades com alunos e 13h em atividades pedagógicas extraclasse.

Uma parte das horas destinadas às atividades pedagógicas extraclasse, em ambas as jornadas de trabalho, é para a formação em serviço, a qual, conforme o § 4º, será estabelecida, posteriormente, por meio de um regulamento a ser expedido pela SME. O § 5º, por seu turno, estabelece que poderá ser considerado, como tempo de formação em serviço, as horas de estudo dedicadas pelo docente nos cursos de mestrado ou doutorado.

O Decreto nº 32.216/2014, por sua vez, especificou, nos incisos I, II e III do Art. 3º, que a formação em serviço se dará por meio de cursos de educação a distância oferecidos pela SME ou por meio de cursos de mestrado e doutorado na área da educação.

Mas é somente com a publicação do Decreto nº 32.999, de 12 de novembro de 2015, que o *Centro Municipal de Educação a Distância – Maria Aparecida Contin* é apresentado como o local que oferecerá os cursos de educação a distância, a partir da alteração do Art. 14 do Decreto nº 32.216/2014. Além de institucionalizar o Cemead como esse espaço de formação, é também regulamentado o número de atividades mensais (2 por mês), o prazo de entrega e a certificação dos cursos (cujos certificados não têm validade para fins de evolução funcional dos integrantes do Quadro do Magistério Municipal de Guarulhos).

Segundo Gatti, “a educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal” (GATTI, 2008, p. 65), de modo que a opção adotada pelo município, em criar um centro de educação a distância, reflete e ao mesmo tempo revela a consonância de suas políticas em relação às políticas nacionais de formação de professores.



Por outro lado, a criação do Cemead também pode ser vista como um meio que o município de Guarulhos encontrou para cumprir a Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamentou o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

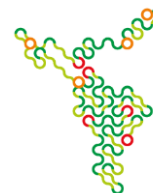
De acordo com o § 4º do Art. 2º da lei supracitada, na composição da jornada de trabalho será observada o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desenvolvimento de atividades com os educandos, sendo o restante da jornada, 1/3 da carga horária, destinada a atividades extraclasse.

Tal hipótese parece não se sustentar se considerarmos apenas a data da publicação da Lei Federal nº 11.738/2008, uma vez que a Lei Municipal nº 7.274 data de maio de 2014, portanto, quase 6 anos de diferença entre uma e outra. Contudo, é preciso sublinhar que assim que a Lei nº 11.738/2008 foi sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), os governadores dos estados do Ceará (Cid Gomes – PSB), Mato Grosso do Sul (André Puccinelli – PMDB), Paraná (Roberto Requião – PMDB), Rio Grande do Sul (Yeda Crusius – PMDB) e Santa Catarina (Luiz Henrique da Silveira – PMDB) ajuizaram uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4167, junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), em 29 de outubro de 2008, com o objetivo de suspender os efeitos da Lei nº 11.738/2008.

No dia 17 de dezembro de 2008, o Plenário do STF decidiu, depois de mais de 3 horas de discussão, que os professores das escolas públicas teriam a garantia de não ganhar abaixo do valor estipulado na Lei nº 11.738/2008, a saber, R\$ 950,00, até que o Supremo analisasse a constitucionalidade da norma. Porém, a maioria dos ministros concluíram pela suspensão do § 4º do Art. 2º da referida lei, até o julgamento final da ADI pelo STF.

A declaração de constitucionalidade da parte que regulamenta o piso nacional para os docentes da educação básica da rede pública, isto é, o vencimento básico, só aconteceu em 6 de abril de 2011, por decisão da maioria dos ministros do STF, após um julgamento que durou mais de 4 horas. No que diz respeito ao julgamento do § 4º do Art. 2º, que determina o cumprimento de no máximo 2/3 da carga horária para o desenvolvimento de atividades com os educandos, não se chegou ao quórum necessário de 6 votos, de modo que não foi possível declarar a constitucionalidade ou inconstitucionalidade da norma.

No dia 27 de abril de 2011, o Plenário do STF concluiu o julgamento da ADI 4167, cujo placar do julgamento referente ao § 4º do Art. 2º da Lei nº 11.738/2008 acabou num empate: 5



votos por sua constitucionalidade e 5 votos por sua inconstitucionalidade. Diante desse resultado, os ministros decidiram julgar a ação improcedente. Porém, no que diz respeito à jornada de trabalho, não foi atribuído a eficácia vinculante.

No dia 27 de fevereiro de 2013, por sua vez, o Plenário do STF julgou recursos (embargos de declaração) apresentados pelos governadores dos estados do Ceará, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul e Santa Catarina e pelo Sindicato dos Servidores e Empregados Públicos do Município de Fortaleza. Após discutirem os argumentos que foram trazidos nos recursos, a maioria dos ministros concluiu que o pagamento do piso passou a valer a partir de 27 de abril de 2011, data do julgamento definitivo que reconheceu a constitucionalidade da Lei nº 11.738/2008.

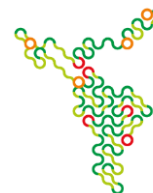
Vê-se, portanto, que a hipótese formulada anteriormente não é sem fundamento, ainda mais quando se olha diretamente para a legislação municipal de Guarulhos, que, atendendo a Lei Federal nº 11.738/2008, regulamentou a jornada de trabalho nos moldes do § 4º do Art. 2º da lei supracitada.

Tomando como referência a jornada parcial de 30h semanais, por exemplo, as alterações introduzidas pela Lei Municipal nº 7.274/2014 determinaram que 20h devem ser dedicadas a atividades com os educandos e as outras 10h, em atividades pedagógicas extraclasse, sendo 3h de formação em serviço (leia-se Cemead ou cursos de mestrado e doutorado em educação), 4h de atividade coletiva dentro da unidade escolar e 3h de atividades de livre escolha docente. O mesmo acontece com a jornada integral de 38h, sendo 25h em atividades com alunos e 13h destinadas a atividades pedagógicas extraclasse: 5h de formação em serviço, 4h de trabalho coletivo na escola em que leciona e 4h de atividades de livre escolha docente.

É somente dentro dessa lógica que se pode falar que a formação oferecida pela SME por meio do Cemead é remunerada, ressaltando que tal remuneração está incorporada na jornada de trabalho do docente que opta por essa formação, e não que diga respeito a uma gratificação.

A organização dos cursos do Cemead

Segundo a SME, os cursos são organizados de acordo com o calendário escolar do município e duram um semestre. “Depois de acessar a plataforma, o aluno-educador encontra as atividades do curso do qual é participante. Cada curso possui, em média, oito atividades e cada uma delas fica disponível para a realização por 15 dias” (GUARULHOS, 2016, p. 25). É válido registrar que uma



das primeiras ações empreendida pela SME antes dos professores iniciarem os cursos foi entregar, a cada um, um *notebook*², afinal trata-se de uma formação que ocorre em um ambiente virtual.

De acordo com os dados da SME, em 2014 o Cemead contava com mais de 2 mil professores inscritos, e em 2016 eram cerca de 3.600 matriculados, os quais participam de cursos que duram um semestre e que seguem a organização do calendário escolar (GUARULHOS, 2016, p. 7).

No que diz respeito aos cursos, até o ano de 2017 alguns se voltavam para os eixos que estruturam o QSN, como Linguagem Matemática, Comunicação e Expressão, Corpo e Movimento, Autonomia e Identidade e Artes; outros, denominados de eixos estruturantes, voltavam-se para temas como Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos e Tecnologia e Gestão Pedagógica, conhecimentos esses que são fundamentais para o entendimento da concepção da rede (GUARULHOS, 2016, p. 13).

Para a SME, “a formação oferecida nos eixos do CEMEAD tem ainda por objetivo trabalhar os saberes necessários envolvidos nas práticas educativas, com foco na formação integral das crianças” (GUARULHOS, 2016, p. 57). Assim, “ao promover a ruptura entre a teoria e aquilo que é legitimamente criado e concretizado em sala de aula, o CEMEAD transforma a formação contínua dos professores e coloca em foco a práxis como objeto de pesquisa” (GUARULHOS, 2016, p. 47).

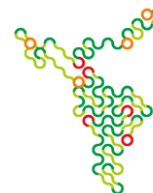
Dito isto, cabe perguntar: de que modo esses saberes têm sido trabalhados nas atividades propostas pelos diferentes cursos? Como os professores avaliam o Cemead no que se refere à qualidade dos cursos, ao suporte prestado pelos tutores e à relação dos conteúdos estudados com as vivências cotidianas presentes nas salas de aula?

O Cemead segundo as perspectivas do magistério

A educação municipal de Guarulhos tem uma grande carência no que diz respeito a estudos que tomam a sua rede como objeto de pesquisa, sobretudo no que se refere à formação continuada de seus educadores. Discutir a formação continuada no município e “dar voz” ao magistério foi uma maneira que encontrei de chamar a atenção para este problema.

Para tanto, estive presente em 7 escolas, a saber: *E.P.G. Dorcelina de Oliveira Folador, E.P.G. Edson Nunes Malecka, E.P.G. Izolina Alves David, E.P.G. José Jorge Pereira, E.P.G.*

² Cabe registrar que a licitação dos referidos *notebooks* foi alvo de uma série de críticas e questionamentos, pelo fato de que os *notebooks* não foram adquiridos pela Prefeitura de Guarulhos, e sim alugados – aluguel este que ao longo de um ano seria o suficiente para adquiri-los. Entretanto, dado os limites desta comunicação, não aprofundarei esta questão.



Perácio Grilli, E.P.G. Tia Nastácia e E.P.G. Tom Jobim, nas quais entrevistei 29 docentes, nos anos de 2015 e 2016.

Dos 29 docentes entrevistados(as), apenas 6 não faziam os cursos do Cemead, o que significa que aqui contaremos com a contribuição de 23 educadores(as). De modo a preservar o anonimato da identidade deles(as), optou-se por utilizar nomes fictícios.

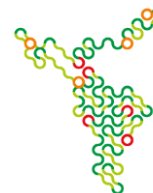
De modo geral, as avaliações a respeito do Cemead foram positivas: 11 avaliaram positivamente os cursos, 7 avaliaram negativamente e 5 pontuaram críticas positivas e negativas.

É curioso observar os argumentos mobilizados na construção da crítica, pois, de um lado, a partir de uma perspectiva mais “pragmática”, houve quem pontuasse-se que os cursos são demasiadamente teóricos e distantes das necessidades cotidianas da sala de aula, como se pode observar na fala da professora Fernanda: “[...] quando eu me deparei com o Cemead, acreditava que ia, na área de inclusão que eu faço, que ele ia dar pelo menos uma pincelada nisso, ele focou extremamente na teoria: Leis de Diretrizes e Bases, é... tudo nesse sentido. E não houve uma preocupação na prática pedagógica, na nossa realidade da rede” (Fernanda).

Por outro lado, pautando-se em uma perspectiva mais “intelectualista”, criticou-se o inverso do que foi apresentado acima, isto é, que os cursos estão focados na prática e não na teoria, e segundo Pedro, “[...] a gente não está querendo ir lá falar da nossa prática; você quer formação” (Pedro). Um outro professor apontou crítica semelhante:

Quando começou o Cemead, eu fiquei feliz, porque eu imaginava o seguinte: que, por exemplo, é nítido isso *daí*, você conversa com os professores, que eles têm carência de conceitos matemáticos, carência de conceitos da Língua Portuguesa, de natureza e sociedade, e eu achei, no início, que esses cursos fossem resgatar alguns conceitos, que acabam se perdendo, [...] ou fosse fazer a pessoa ser mais uma pesquisadora, *pra* se aprofundar dentro de um determinado aspecto [...]. Então, assim, em alguns sentidos, eu acho que a proposta da formação da Escola Digital é uma formação boa, porque você paga e obriga a professora estudar. Só que assim, a qualidade do curso tem deixado muito a desejar, [...] pela precariedade dos assuntos trabalhados mesmo, *né* (Lucas).

Vale lembrar, porém, que “a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*” (NÓVOA, 2009, p. 39, grifos do autor). Portanto, em se tratando da formação continuada, Nóvoa afirma que é preciso dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, uma vez que ensinamos aquilo que somos, e é naquilo que somos que se encontra muito daquilo que ensinamos.



Em se tratando da remuneração, destacada pelo professor Lucas como algo positivo, duas outras professoras trouxeram em suas falas a problemática segundo a qual a criação do Cemead foi apenas para responder as exigências de uma lei. Na avaliação de Rita, o Cemead é “Só baboseira, aquilo é só baboseira, entendeu? Eles não tinham o que oferecer, o que fazer *pra* essa ampliada de jornada e colocaram aquilo. [...] Eles tinham uma lei, que eles tinham que ampliar jornada e eles colocaram dessa forma” (Silvana). Mariana relatou algo parecido:

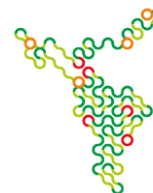
Eu acredito que foi mais uma forma política, porque eles tinham que justificar o que pagariam *pra* gente de alguma forma, então isso foi mais uma coisa que foi jogada pra inglês ver, *né*? Mas que não funciona, tanto a falta de organização de “Ah, vai ser semanal”, depois “Vai ser quinzenal”, depois ninguém corrige. Você coloca lá o negócio e não sabe o que acontece, *né*? Então, a falta de organização e acho que de interesses mesmo, em *tá* fazendo alguma coisa que acrescente, *né*? E pelo menos, no meu ponto de vista, o professor acaba ficando desmotivado também, porque você não enxerga aquilo como uma formação, eu pelo menos não enxergo como uma formação continuada. Enxergo como alguma coisa que eu tenho que fazer *pra* não ser descontado no final do mês (Mariana).

Para além das críticas, uma professora relatou que está gostando dos cursos porque é uma forma de relembrar o QSN, de estudá-lo, já que os cursos têm ele como base, e acrescenta: “Eles colocam algumas questões, traz alguma coisa que poderia ser aplicado na sala de aula, [...] e tem tanta coisa boa que você pode aplicar, uma música, um poema” (Tatiane). Viviane comentou que considera a proposta bem legal: “[...] as dinâmicas que eles mandam, os vídeos, as leituras fazem a gente refletir, parar *pra* pensar: ‘Nossa, eu *tô* fazendo errado, eu posso fazer assim, eu posso melhorar’” (Viviane).

O diálogo travado entre o curso e o fazer pedagógico também apareceu na fala de Davi, quando este afirmou que o que aprendeu no curso sobre tecnologia foi colocado em prática na sala de aula:

[...] eles fizeram com que eu trabalhasse tecnologia em sala de aula; envolvi vários trabalhos, fizeram, nortearam melhor o meu pensar em relação a isso. Eu acho que auxiliou bastante, porque se não fosse esse curso do Cemead, talvez aquelas aulas que eu tive que fazer para, no caso, estar enviando a eles, talvez não tivesse feito (Davi).

Foi destacado, também, o papel das tutoras na mediação da aprendizagem. Segundo Sônia, toda vez que ela apresentava um trabalho, a sua tutora lhe enviava a devolutiva com a solução prática para o problema discutido naquela atividade. Nas palavras dela, “O que eu gostei foi dessa



devolutiva, de como resolver aquilo ali. Porque a gente tem dúvidas também, a gente *tá* aprendendo todos os dias, então as devolutivas me auxiliaram bastante, gostei muito, tenho gostado” (Sônia).

Silvana, ao falar sobre um projeto que fez para um curso do Cemead, focado no gênero textual conto de fadas, destacou a importância da mediação na construção da sua atividade: “[...] a tutora acabou passando em cada atividade que eu respondia, ela dava sugestões de vídeos, de textos, isso é bacana. No início, eu não notava isso, não. Então eu não sei se está sendo melhorado” (Rita).

Cabe apresentar, por fim, o relato de Vanda sobre a socialização dos materiais disponibilizados nos cursos. Nas palavras dela:

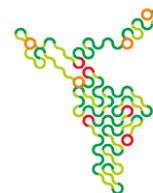
[...] São bons os textos, são muito bons! A proposta é muito boa. Eu aproveito. Eu leio, eu releio, eu passo *pras* minhas colegas, eu levo pra outra rede que eu trabalho, eu mostro os filmes: “Gente, lá no Cemead passou esse filminho aqui, que fala sobre isso, olha que legal”. Eu levo *pra* outra turma, quer dizer, eu divido, eu não fico só pra mim, eu passo até *pra* minha família, se quer saber, que minha família tem muito professor, eu passo (Vanda).

Considerações Finais

A partir das entrevistas obtidas, conclui-se que parte significativa do professorado avaliou positivamente os cursos do Cemead, apontando aspectos positivos e negativos. Dos 23 entrevistados, 7 criticaram o Cemead como um todo, cujas críticas confluíram em duas perspectivas diametralmente opostas e que eu classifiquei como *pragmática* e *intelectualista*: a primeira considera que os cursos não acrescentaram nada na prática docente, por serem muito teóricos e distantes da realidade da sala de aula; a segunda afirma que os cursos são demasiadamente rasos em teoria e precários em matéria de conteúdo, limitando-se a discutir a prática pedagógica docente.

Por outro lado, foi destacado como positivo o fato dos cursos se ampararem na proposta curricular da rede, isto é, no QSN, bem como a mediação dos tutores no que diz respeito às atividades propostas. Destaca-se, também, que para alguns educadores, os cursos dialogam com o fazer pedagógico ao ponto das atividades propostas terem sido aplicadas em sala de aula.

Como a implantação do Cemead é muito recente, julgo ser necessário tomá-lo como objeto de estudo em pesquisas futuras, de modo a avaliar, com maior atenção, o seu desenvolvimento e as suas contribuições para a formação docente, ainda mais após a saída do PT da prefeitura de Guarulhos, uma vez que “falar de formação é falar dos diversos poderes que aí se confrontam e do modo como eles se articulam” (NÓVOA, 2002, p. 62).



Desse modo, sublinho também a necessidade de se investigar a formação continuada na atual gestão do prefeito Gustavo Henric Costa (PSB), que já no primeiro ano de governo, em 2017, cancelou o contrato com a empresa que fornecia os *notebooks* à prefeitura, os quais foram entregues aos professores em 2015, obrigando-os, portanto, a devolvê-los. Em se tratando do Cemead, no primeiro semestre de 2018 cancelou-se os diferentes cursos pensados a partir do QSN e se instituiu apenas um curso, chamado *Introdução aos estudos da Base Nacional Comum Curricular*.

Isso reflete, a meu ver, o caráter político que constitui a arena da formação de professores, e nos lembra que os desafios dessa formação e da própria profissão docente se dão no confronto entre projetos que prezam pela valorização das pessoas e dos grupos *versus* projetos que pensam a formação como dispositivos de controle e de enquadramento do trabalho docente (NÓVOA, 1992, p. 31).

Referências

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. cap. 11, p. 230-246.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

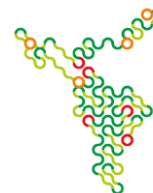
CARDOSO, L. D. **A Política Educacional no Município de Guarulhos/SP – Gestão 2001 - 2004: da construção da Rede Municipal de Educação ao Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. **Revista Brasileira de Educação**, V. 3, N. 37, Jan./Abr, 2008.

GUARULHOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta curricular: quadro de saberes necessários**. Guarulhos, 2009.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Formação permanente**. Guarulhos, 2010.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **CEMEAD - Processo de construção do Centro Municipal de Educação a Distância Maria Aparecida Contin: uma história de identidades e trajetórias na busca da qualidade social da educação**. Guarulhos, 2016.

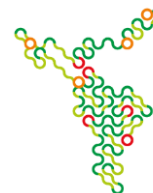


MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação e sociedade**, n. 69, 1999, p. 45-60.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

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



PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS /MG (PAPIN): SUBSÍDIOS PARA PROGRAMA DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves¹

Carla Fernanda Figueiredo Felix²

Ernesto de Oliveira Canedo Junior³

Resumo: O Programa de Apoio aos Professores Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas /MG (PAPIN), já na sua segunda oferta, é oferecido a 25 professores do Ensino Fundamental I, e visa dar apoio pedagógico para minimizar os impactos que ocorrem no início da carreira profissional, que corresponde aos 3 primeiros anos da docência, caracterizados pela “sobrevivência” e “descoberta” relativas às novas vivências em distintas realidades educacionais. Iniciado como projeto de extensão, o programa é uma articulação entre extensão e pesquisa, com a participação direta de professores iniciantes, analistas de educação do poder público municipal e estadual, discentes e docentes da Universidade. Como derivação do programa, iniciou-se pesquisa com o propósito de identificar as dificuldades e dilemas encontrados pelos professores participantes do PAPIN, a partir das categorias estudadas por Frances Fuller (1969), Simon Veenman (1984), Ben-Peretz e Kremer-Hayon (1990), Michael Huberman (2000) e Maria Celeste Silva (1997), visando oferecer subsídios para a implementação de programa de inserção profissional oferecido pela universidade em parceria com o poder público e escolas da Educação Básica. A metodologia para o desenvolvimento da pesquisa é de natureza qualitativa, utilizando questionário com perguntas mistas, que abrangem situações relacionadas à socialização profissional, desafios de gestão da sala de aula e conhecimento dos contextos socioculturais que envolvem a prática educativa escolar. Os resultados preliminares constataam que a formação inicial tem sido deficitária no que tange à preparação de professores para a entrada na carreira docente, considerando, ainda, que algumas dificuldades identificadas no início da década de 80 persistem.

Palavras-chave: professores iniciantes - programa de inserção profissional - políticas educacionais

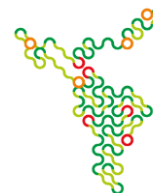
The Support Beginning Teachers Program of the Poços de Caldas / MG: subsidies for the teaching induction programs

Astract: The Support Beginning Teachers Program of the public education system in Poços de Caldas/MG is offered to 25 teachers of Elementary School I and aims to provide pedagogical support to minimize the impacts that occur at the beginning of the professional career, which correspond to the first three years of teaching, characterized by "survival" and "discovery" related to new experiences in different educational realities. Started as an extension project, the program is an articulation between extension and research, with the direct participation of beginning teachers, education analysts of the municipal and state public system, students and teachers of the University.

¹Professora Doutora da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Poços de Caldas, Brasil.

²Professora Mestre do Centro Municipal de Referência do Professor, Poços de Caldas, Brasil.

³Professor Mestre da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Poços de Caldas, Brasil.



As a derivation of the program, the research was started with the purpose of identifying the difficulties and dilemmas encountered by PAPIN participating teachers, from the categories studied by Frances Fuller (1969), Simon Veenman (1984), Ben-Peretz and Kremer-Hayon (1990), Michael Huberman (2000) and Maria Celeste Silva (1997), aiming to offer subsidies for the implementation of a teaching induction program offered by the university in partnership with the public education system and schools of Basic Education. The methodology for the development of the research is qualitative, using a questionnaire with mixed questions, covering situations related to the professional socialization, classroom management challenges and knowledge of the sociocultural contexts that involve school educational practice. Preliminary results show that the initial training has been deficient in the preparation of teachers for entering in the teaching career, considering that some difficulties identified in the beginning of the 1980s persist.

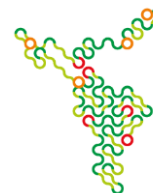
Keywords: beginning teachers - teaching induction program - educational policies

Apresentação

O início da docência é uma das fases mais difíceis e decisivas na vida dos professores (HUBERMAN, 2013). Esse momento é marcado por inúmeros conflitos e questões que permeiam a vida pessoal e profissional dos docentes, e valores pessoais entram em contato com os valores da escola, da comunidade, dos pares, dos alunos e dos dirigentes escolares. Uma fase que, aos poucos, faz com que o professor se insira nesse ambiente, às vezes de forma indiferente, e prossiga seu desenvolvimento profissional, iniciado na formação inicial.

A entrada na carreira docente, momento de fragilidade e conquistas, foi estudada por vários autores e, dentre eles, destacam-se Simon Veenman (1984) e Michael Huberman (que apresentou ainda na década de 70¹, importante estudo sobre os ciclos de vida profissional dos professores, dando continuidade às pesquisas nos anos posteriores). Compreendendo os três primeiros anos de docência, nesse período o professor vivencia duas situações (que podem acontecer em momentos distintos, ou se encontrarem simultaneamente): a) “sobrevivência” e b), a “descoberta”. A sobrevivência ocorre quando o professor se depara com as distintas e desconhecidas, por ele, realidades escolares (daí o “choque com a realidade”); constata a distância existente entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e contextos escolares que vivencia neste início de docência, e não consegue estabelecer articulação entre os saberes teóricos e saberes práticos (VEENMAN, 1984). Às dificuldades de ensino do início da docência soma-se a solidão na entrada de um mundo, contraditoriamente, bem conhecido e ao mesmo a ser explorado: conhecido porque vivenciamos a escola durante décadas, como alunos. (JOHNSTON E RYAN, 1983, citado por

¹ HUBERMAN, M. **Cycle de vie et formation**. Vevey: Éditions Delta, 1974.



MARCELO GARCÍA, 1991, p. 10; MARCELO GARCÍA, 1999a, p. 104.)² e também a ser explorado, porque pouco discutimos, na formação inicial, as dinâmicas da inserção profissional docente – os estágios supervisionados e os currículos, neste sentido, precisam ser aperfeiçoados (ou repensados). Assim, o universo escolar, especialmente nos anos iniciais de docência, revela contextos distintos e, algumas vezes, desconhecidos dos alunos e professores dos cursos de formação de professores. Esse momento sugere um contexto no qual os professores adquirem conhecimentos profissionais e, ao mesmo tempo precisam manter seu equilíbrio pessoal, percebendo que a formação não se limita aos cursos de licenciatura, e faz-se necessário apoiar esses profissionais na compreensão da construção dos seus saberes como um processo.

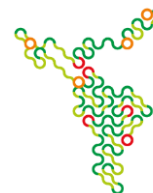
O professor iniciante busca a aprovação de seus pares – com eles, seus alunos e consigo próprio, percorre o projeto de construção de sua identidade profissional. Ou não – vários abandonam a profissão diante de cenários escolares muito complexos e de difícil atuação, principalmente se estão sós.

Entretanto, para inúmeros professores, os anos iniciais da docência propiciam o momento da “descoberta”, ou o entusiasmo dos primeiros momentos da docência, que podem ser de superação das dificuldades iniciais. Alguns professores sentem a alegria por “ter” uma turma, por sentir-se professor, por fazer parte de um grupo profissional. Estabelecem relações de genuíno afeto com seus alunos, buscam a socialização profissional e alguns trilham esse período com o apoio das coordenações pedagógicas.

Um dos estudos clássicos, e ainda referência para os estudos sobre o início da docência, foi realizado por Simon Veenman (1984) que identificou os problemas mais comuns relatados por esses professores: indisciplina, culturas diferentes e origem social dos alunos, relação com os pares, falta de apoio de coordenação pedagógica, desconhecimentos de políticas públicas, desconhecimento de conteúdos, dificuldade na organização do trabalho em sala de aula, uso efetivo de estratégias de ensino, etc. Ressalta-se, aqui, que inúmeras pesquisas atuais apontam que essas dificuldades persistem, após décadas, no universo da docência. Outro estudo clássico a ser mencionado é o de Ben-Peretz e Kremer-Hayon³ (citado por Silva, 1997), que agrupam essas

² JOHNSTON, J. and RYAN, K. Research on Beginning Teacher: Implications for Teacher Education, em: K. Howey and W. Gardner (Eds): **The Education of Teachers**, New York, Longman. 1983. p. 137.

³ BEN-PERETZ, M.; KREMER-HAYON, L. The content and context of professional dilemmas encountered by novices and senior teachers. **Educational Review**, v. 42, nº 1, p.31-40. 1990.



dificuldades em três dilemas: a) o controle do ato educativo b) a gestão curricular c) os dilemas sócio culturais.

Para que o professor no início da carreira não se sinta desamparado, e considere que esses problemas são insolúveis ou se culpabilize por não conseguir superar dilemas próprios dessa fase, é fundamental que tenham apoio de outros sujeitos que, direta ou indiretamente estão envolvidos nessa transição aluno-professor. E, segundo André (2012, p.116) uma das responsabilidades “é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor”.

Vale questionar: há programas e ações desenvolvidas no Brasil, pelo poder público, que efetivamente apoiam os professores no início da docência? Se sim, quais são, e como desenvolvem os programas de acompanhamento? No Brasil, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011), “não há indicações de políticas por parte do Ministério de Educação dirigidas diretas e explicitamente a professores iniciantes. Alguns poucos estados e municípios tem se ocupado com a questão, mas a forma ainda é incipiente”⁴ especificamente no que diz respeito ao acompanhamento de professores iniciantes, até o ano de 2011 havia, no Brasil, ações promovidas pelos seguintes órgãos: secretarias estaduais do Espírito Santo e Ceará e as secretarias municipais de Jundiaí (SP), Sobral (CE) e Campo Grande (MS).

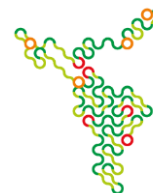
Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil: um caminho sendo trilhado

a) Ações extensionistas

Este trabalho apresenta o Programa de Apoio ao Professor Iniciante (PAPIN), desenvolvido junto aos professores da rede pública de Poços de Caldas (MG), que já está na sua segunda oferta neste ano de 2018, sendo que a primeira ocorreu em 2015⁵. Tendo como sujeito os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), é uma proposta de extensão e

⁴ Salienta-se que não serão discutidos, neste trabalho, programas de apoio ao início da docência que tenham como sujeito os alunos das licenciaturas, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) ou de “residência pedagógica”. Este trabalho contempla, unicamente, programas de inserção de professores que já atuam nas escolas da rede pública e sejam ações promovidas pelos órgãos educacionais no âmbito municipal ou estadual.

⁵ CHAVES, A. M. B. M.; INCROCCI, L. M. M. C.; PAMPLIN, R. C. O. Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas (PAPIN): ação de inserção docente. **CRIAR EDUCAÇÃO**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESCO, v. 1, 2016, p. 2933-2933. Disponível em <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2933>> Acesso em: 14 mar 2018.



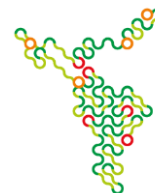
pesquisa vinculada à Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, unidade Poços de Caldas, a partir de estudos e discussões conduzidas por seus professores e alunos que perceberam as dificuldades dos seus egressos para se inserirem na carreira docente.

A discussão desta temática, iniciada a partir de uma pesquisa de iniciação científica, no ano de 2010, desencadeou um projeto extensionista realizado em parceria com o Centro de Referência do Professor (vinculado à Secretaria Municipal de Educação) e Autarquia Municipal de Ensino, no ano 2015, atendendo às demandas de formação continuada para professores iniciantes da rede municipal que reportavam, às suas coordenações pedagógicas, inúmeras dificuldades na sua inserção profissional.

Na ocasião, o projeto de extensão teve como proposta problematizar as vivências experienciadas por professores no município, acompanhar e orientar esse grupo para o enfrentamento dos seus dilemas. Houve a participação de 25 professores iniciantes (dentre 40 docentes e discentes da universidade diretamente envolvidos), selecionados a partir da ordem de inscrição, e os encontros temáticos, semanais, tinham como totalizaram 52 horas, coordenados por professores da Universidade e analistas educacionais da Secretaria Municipal de Educação.

As temáticas desenvolvidas, ainda que inicialmente propostas sem a participação dos professores, foram sendo modificadas no decorrer do programa e conforme as sugestões dos professores iniciantes. Versaram sobre os seguintes assuntos:

- . O início da docência: sobrevivência ou descoberta?
- . A importância da reflexão sobre a docência
- . O apoio ao professor/a iniciante: a função da supervisão/coordenação pedagógica
- . Relações existentes (e possíveis) entre as famílias/docentes/escolas públicas
- . Ampliando os olhares sobre as infâncias
- . O desafio da inclusão no dia-a-dia escolar
- . A indisciplina e a sala de aula
- . Desmistificando temas: a sexualidade infantil
- . A inserção das novas tecnologias nas salas de aula
- . Linguagem e alfabetização
- . Ações e estratégias de ensino em sala de aula
- . Estudos sobre atividades administrativas na escola



- . Pesquisas em educação
- . A gestão da rede municipal de educação: limites e possibilidades

O programa foi muito bem avaliado pelas instituições proponentes e, principalmente, pelos participantes, em que pese o sistema de acompanhamento de avaliação não ter ocorrido a partir de um rigor metodológico.

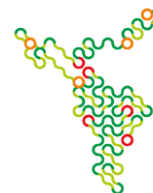
Neste ano, o PAPIN está sendo ofertado para professores iniciantes da rede pública de ensino nos âmbitos municipal e estadual⁶, e também para alunos do Curso de Pedagogia da UEMG e ex-participantes do PIBID, que convivem semanalmente, compartilhando e adquirindo saberes (práticos e teóricos) para uma prática docente progressista, visando constituir um desenvolvimento profissional pautado na busca da educação pública de qualidade.

O programa tem, neste momento, 2 turmas, totalizando 60 pessoas, sendo que 25 delas são professores iniciantes. Com uma duração total de 60 horas, as temáticas desenvolvidas, a partir das sugestões dos analistas das secretarias de educação, docentes e discentes da Universidade, são⁷:

- . O início da docência: sobrevivência ou descoberta?
- . Docência e saúde mental
- . Atividades de pesquisa na docência
- . Temas gerais em didática
- . Ensino de Matemática: Possibilidades no processo de ensino-aprendizagem
- . Políticas públicas educacionais na atualidade
- . A ética e o desenvolvimento profissional docente
- . Ensino de artes: texto, imagem e literatura
- . Inclusão digital de professores
- . Gestão democrática e participativa nas escolas
- . A inserção das tecnologias na sala de aula
- . Ensino de ciências: Perspectivas além da sala de aula
- . Temas emergentes no ensino de Geografia/História

⁶ Parceria estabelecida entre Universidade, Centro de Referência do Professor, Superintendência Regional de Ensino e Autarquia Municipal de Ensino.

⁷ Ressalta-se, aqui, a introdução, neste ano, das metodologias de ensino, a pedido dos professores iniciantes que participaram da oferta de 2015.



Os encontros são desenvolvidos a partir de metodologias ativas e aulas expositivas e dialogadas, privilegiando:

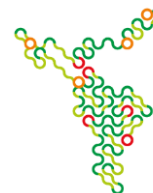
- a) a apresentação expositiva de conteúdos atualizados pertinentes às temáticas e também estudos de caso
- b) projeção de filmes e documentários;
- c) relatos de experiências e socialização de dilemas e dificuldades, buscando apresentar ações que poderão minimizar os impactos iniciais da docência;
- d) oficinas de conteúdos e contextos escolares (apresentação de estratégias de ensino);
- e) perspectiva interdisciplinar; articulando as diversas metodologias de ensino

O sistema de acompanhamento de avaliação, planejado e executado pela equipe responsável das instituições proponentes, é composto, dentre outros instrumentos, pela criação de um banco de dados com o registro de informações qualitativas e quantitativas sobre os participantes, informações curriculares, recursos, etc. O término das aulas, para as duas turmas, está previsto para o final do semestre, e as avaliações preliminares apontam positivamente para uma nova oferta, ainda neste ano.

b) Ações de pesquisa

Neste ano, a partir das reflexões surgidas durante os encontros de planejamento e execução do programa de extensão, definiu-se pela realização de pesquisa que busca oferecer subsídios para ações sistemáticas de acompanhamento dos professores iniciantes, e deverão contribuir na construção de políticas de inserção desses profissionais, auxiliando os órgãos gestores do município, tanto a Secretaria Municipal de Educação, quanto a Superintendência Regional de Ensino na proposição dessas ações. Com o desenvolvimento da pesquisa, já em curso, o programa se constitui, para a Universidade, uma ação única que contemplará as dimensões universitárias de extensão-ensino-pesquisa.

O problema central, como o de inúmeras pesquisas na temática, objetiva-se na busca pela identificação dos dilemas, dificuldades e desafios dos professores iniciantes da rede pública de ensino de Poços de Caldas, para que minimamente algumas demandas da entrada na carreira docente sejam supridas, no que tange às responsabilidades dos órgãos gestores.



A pesquisa tem como sujeitos os professores iniciantes da rede pública de ensino (municipal e estadual) de Poços de Caldas, participantes da oferta 2018 (1ª semestre) do PAPIN. Os locais de execução da pesquisa são a universidade e unidades escolares onde atuam os professores.

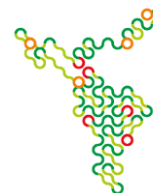
A trajetória metodológica se iniciou com a realização de estado da arte sobre os programas de acompanhamento dos professores iniciantes e programas de inserção profissional docente existentes na atualidade, nos âmbitos nacional e internacional, buscando atualizar os dados sobre esses programas e conhecê-los nas suas concepções e metodologias.

A pesquisa se insere no universo das investigações de caráter qualitativo e, como afirmam Bogdan e Biklen, (1994, p.51), “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos...”. Para tal, foi criado, como primeiro instrumento de pesquisa, questionário com perguntas abertas e fechadas, visando conhecer o perfil dos sujeitos, no que se refere aos dados socioeconômicos, escolares e acadêmicos.

A identificação das dificuldades encontradas pelos professores foi, inicialmente, através da coleta de dados obtidos por esse instrumento de pesquisa. Os questionários estão sendo aplicados durante a realização dos encontros do PAPIN e, após esse processo, as informações serão inseridas em banco de dados criado para esse registro. Também serão aplicados questionários junto aos gestores das unidades escolares, buscando identificar essas dificuldades e demandas dos professores iniciantes a partir da perspectiva dos coordenadores pedagógicos, haja vista que eles são os profissionais que acompanham os professores ao longo de sua trajetória de desenvolvimento profissional.

Os procedimentos de análise dos dados se iniciaram com a identificação do perfil dos professores a partir da coleta dos dados pelos questionários, e prosseguirão com a análise das informações obtidas pelas entrevistas semiestruturadas. As informações serão agrupadas nas categorias apresentadas por Ben-Peretz e Kremer-Haynon (citados por Silva, 1997) e Simon Veenman (1984), entre outros autores.

Realizadas as análises dos dados, será elaborada a proposta de ações de políticas públicas para a criação de programa de inserção profissional docente. Ela será construída com a equipe da UEMG responsável pelo programa de extensão e pela pesquisa, composta por membros da Secretaria Municipal de Educação e da Superintendência Regional de Ensino – Poços de Caldas, no mês final de realização pesquisa, previsto para março de 2019. Espera-se, também, a participação



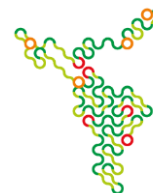
ativa dos professores iniciantes nesse processo, considerando a complexidade das ações que subsidiem um programa de inserção profissional.

Algumas considerações finais

O PAPIN demonstra a possibilidade efetiva de aproximação entre a Universidade e os professores da Escola Básica, particularmente os atuantes da rede pública de ensino, materializando a função social da universidade pública, reafirmando seu caráter extensionista, avançando nas ações de formação continuada de professores e fomentando as ações de políticas públicas a partir de demandas reais da comunidade (e no caso buscando, em última instância, colaborar ativamente para a constituição da educação pública de qualidade, na promoção de ações de intervenção social, prioritariamente, em curto e médio prazo). Neste sentido, as parcerias da Universidade com os órgãos públicos vinculados à formação de professores, no Brasil, têm-se se mostrado uma das únicas estratégias de formação continuada buscadas pelos professores da Educação Básica, muitas vezes desmotivados e sucumbidos à uma formação inicial precária e deficitária, além de viverem cotidianamente uma intensa desvalorização profissional.

Os professores iniciantes apontam, nos encontros, a importância da apresentação de suas dificuldades, desafios e demandas para o desenvolvimento profissional, sem intermediários (como coordenadores pedagógicos ou analistas educacionais). E, fundamentalmente, afirmam que as discussões sobre as dificuldades por ele encontradas contribuem para uma reflexão mais aprofundada, além de contribuir para repensar algumas de suas práticas docentes.

No que se refere aos alunos da UEMG, entende-se que devem compreender a necessidade de protagonizarem seu próprio desenvolvimento profissional, criando a autonomia na busca pelo conhecimento científico e acadêmico. Segundo seus depoimentos, a sua participação no programa tem possibilitado que articulem os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos relatados pelos professores iniciantes. Essa interlocução direta e sistemática com professores da rede pública possibilita um “mergulho” nas reflexões sobre a docência a partir de um conhecimento aprofundado da prática docente, sendo apresentado um universo escolar de múltiplas realidades. Neste sentido, espera-se que resignifiquem, inclusive, suas práticas de formação previstas, no currículo, dos estágios obrigatórios de docência.



Referências

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. vol. 42, n. 145, jan/abr, 2012, p.112-129.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CHAVES, A. M. B. M. **Impressões sobre o início da docência, seus contextos e a participação de licenciandas da Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13032017-143307/>> Acesso em 20 fev 2018.

CHAVES, A. M. B. M.; INCROCCI, L. M. M. C.; PAMPLIN, R. C. O. Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas (PAPIN): ação de inserção docente. **CRIAR EDUCAÇÃO**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESC, v. 1, 2016, p. 2933-2933. Disponível em <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2933>> Acesso em: 14 mar 2018.

CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L. B.; FELDKERCHER, N.. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP. vol. 20, n 1, mar, 2015, p. 73-86. **Acesso em 12 fev 2018.**

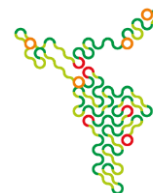
FELIX, Carla F. F. **Identidade profissional docente: tecendo histórias**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253985>>. Acesso em: 14 mar 2018.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S. de S.; ANDRÉ, M.E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, UNESCO, 2011. 297 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-46.

MARCELO GARCÍA, C. **Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes**. Madrid: Centro de Publicaciones Del Ministerio de Educacion y Ciencia: C.I.D.E, 1991.

_____. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n.19, enero-abril/1999a. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>>. Acesso em: 20 out. 2012.

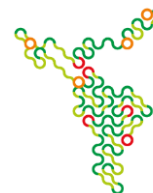


_____. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)**. 2011. Serie Documentos n.52. Disponível em: <<http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/PREALDOC52.pdf>>. Acesso em: 24 jun 2014.

MIRA, M. M.; ROMANOWSK, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, out 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/75-0.pdf> Acesso em 05 mar 2018.

SILVA, M. C. M.. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e Construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, n. 54, 1984, p. 143-178.



AS CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE BIOLOGIA SOBRE SER PROFESSOR

Fábio Luis Krützmänn¹

Resumo: Estudantes de cursos de licenciatura estão em constante construção de uma concepção sobre a profissão de professor. A identidade profissional não inicia apenas na entrada do mercado de trabalho e por isso é importante olhar para a formação. Desta forma a presente pesquisa investiga as concepções de estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade do sul do Brasil e estudantes de cursos de formação de professores de biologia do Uruguai, sobre o ser professor. Os resultados foram analisados através da Teoria das Representações Sociais (RS), que buscam organizar como as pessoas visualizam socialmente a realidade, em forma de representações do real. Como recurso metodológico aplicou-se questionários com uma Associação Livre de Palavras (ALP) para turmas de início e término dos cursos. Analisamos as concepções que os estudantes entram na universidade, e como elas se alteram quando estes estão prestes a se formar. Participaram da pesquisa 183 alunos, dos quais 116 ingressantes nos cursos e 67 concluintes. A análise de dados apontou que as representações dos ingressantes centralizam-se em: *conhecimento* (24 evocações), *responsável* (22) e *dedicado* (20), enquanto que para os concluintes professor é: *educador* (28 evocações), *desvalorizado* (20) e *exemplo* (11). As diferenças nas representações centrais evidenciam a existência da influência da formação no modo de ver a futura profissão.

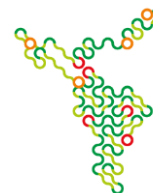
Palavras-chave: Representações Sociais. Formação de Professores. Ciências Biológicas. Identidade Profissional.

The Conceptions Of Biology Students On Teaching

Abstract: Students of undergraduate courses are constantly building a conception about the profession of teacher. Professional identity does not start just at the entrance of the job market and so it is important to look at the training. In this way the present research investigates the conceptions of undergraduate students in Biological Sciences of a university of the south of Brazil and students of training courses of biology teachers of Uruguay, on being a professor. The results were analyzed through the Theory of Social Representations (RS), which seek to organize how people view reality socially, in the form of representations of the real. As a methodological resource, questionnaires were used with a Free Speech Association (ALP) for classes, both starting and ending courses. We analyze the conceptions of the students entering the university, and how they change when they are about to graduate. 183 students participated in the study, of which 116 were enrolled in the courses and 67 were students. The data analysis showed that the representations of the participants are centered on: knowledge (24 evocations), responsible (22) and dedicated (20), while for graduating the teacher is: educator (28 evocations), undervalued (20) and example (11). The differences in the central representations show the existence of influence of the formation in the way of seeing the future profession.

Keywords: Social representations. Teacher training. Biological Sciences. Professional Identity.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - PPGECQV. Bolsista Capes. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria. RS. Brasil.



Introdução

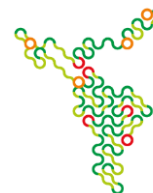
A formação de professores e a relação com a construção de uma identidade profissional é o tema central da presente pesquisa, é de fundamental importância entender os mecanismos e influências que atingem esse processo para pensarmos no ser professor. Como afirma Gatti sobre a identidade “Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes” (GATTI, 1996, p. 85).

Nos últimos anos, alguns pesquisadores contribuíram com investigações sobre a identidade profissional de estudantes de cursos de Ciências Biológicas. Entre eles Malucelli (2001, p. 9) identifica que os alunos de cursos de Ciências Biológicas tem uma crise de identidade profissional, provocada principalmente por um despreparo dos cursos para formar educadores. Brando e Caldeira (2009, p. 172) pesquisando um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no estado de São Paulo concluíram que este pouco favorecia a constituição de uma identidade com a profissão de professor. Enquanto que Araújo *et al* (2007, p. 250) afirmam que:

“Fatores da própria formação acadêmica dos estudantes, também podem colaborar para a distorção dos perfis. O pouco direcionamento e contextualização das disciplinas e a falta de pesquisas em educação são fatores relevantes. Como as Ciências Biológicas apresentam áreas muito voltadas à pesquisa científica, as discussões educacionais, tão importantes para o licenciado, acabam sendo negligenciadas.”

Os Cursos de Ciências Biológicas (CCB) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foram escolhidos para o estudo no Brasil. A UFSM apresenta dois cursos de Biologia, um na cidade de Palmeira das Missões e outro em Santa Maria, ambos no estado do Rio Grande do Sul. O curso do campus Palmeira apresenta somente a formação em licenciatura, enquanto que em Santa Maria o CCB apresenta uma característica distinta, o ingresso no curso ocorre em um Núcleo Comum, curso que se caracteriza por abranger conhecimentos básicos entre o bacharelado e a licenciatura. A escolha entre os cursos ocorre do terceiro para o quarto semestre, momento em que os percursos formativos seguem direções diferentes.

Mesmo existindo dois cursos diferentes, os alunos continuam em turmas mistas e a formação é praticamente a mesma, situação que Malucelli (2012, p. 89) retrata em outras universidades do Brasil. Os cursos de formação de professores no país, especialmente aqueles que têm conexão com cursos de bacharelado, apresentam cursos híbridos onde disciplinas de cunho



pedagógico e os conteúdos específicos apresentam um distanciamento, promovendo uma formação dicotômica (MALUCELLI, 2001, p. 4).

Com o amadurecimento da pesquisa no ano de 2016 buscamos a ampliação da nossa investigação, que em 2017 se concretiza com a extensão do estudo para o Uruguai. O Rio Grande do Sul faz divisa com o Uruguai na parte sul do Estado, mantendo um forte vínculo cultural, principalmente na fronteira. A formação de professores no país vizinho ocorre nos institutos de formação de professores, locais especializados na formação docente e que se dedicam exclusivamente a essa formação. Diferente de algumas universidades no Brasil, no Uruguai a formação de professores está desvinculada da formação em cursos de bacharelado, mantendo uma formação própria para professores. A presente pesquisa teve inserção no Instituto de Professores Artigas (IPA) na cidade de Montevideo no ano de 2017.

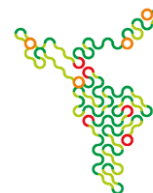
A teoria das Representações Sociais (RS) (MOSCOVICI, 2010) foi utilizada como referencial teórico para analisar as concepções dos estudantes. As RS são representações do real construídas socialmente, segundo o autor:

[...] as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual. Tais representações aparecem, pois, para nós, quase como que objetos materiais, pois eles são o produto de nossas ações e comunicações (MOSCOVICI, 2010, p. 40).

As RS permeiam fenômenos como a constituição de identidades, como afirma Jodelet:

Geralmente, reconhece-se que as representações sociais - enquanto sistemas de interpretações que regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (JODELET, 2001 p. 22).

Segundo Barbosa, Curi e Voelzke (2017 p. 192) as RS estão aparecendo cada vez mais nas pesquisas em ensino, abrindo espaço como alternativa teórica prática na área. Outros autores já se aventuraram na relação das identidades com as RS, Tolentino e Rosso (2014 p. 30) pesquisaram as representações de professor e biólogo dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do interior do Paraná, concluindo que a identidade docente é secundarizada frente a do biólogo.



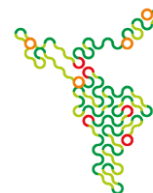
A presente pesquisa busca investigar as concepções dos estudantes de três cursos de formação de professores em Ciências Biológicas sobre a futura profissão. Utilizando a teoria das RS buscamos observar os estudantes como futuros professores que constroem suas identidades profissionais já na formação.

Metodologia

Optamos pelo questionário para reunir as concepções dos discentes, pois facilita a padronização dos resultados recolhidos, garante o anonimato e têm uma aplicabilidade barata (CHAER; DINIZ; RIBEIRO. 2011, p. 263). O questionário possibilita também uma abordagem quanti-quali, onde relacionamos os dados quantitativos oriundos dos questionários com uma abordagem qualitativa.

Desenvolvemos o questionário em duas partes. A primeira consiste em informações do discente em relação à idade, gênero e trabalho, pretende fazer um pequeno panorama de quem é esse aluno que entra e o aluno que sai do curso. A idade indica também o tempo médio que os discentes levam para concluir o curso, assim como com que idade se ingressa na graduação. O gênero é compreendido como uma construção histórica e social, que ultrapassa a simples tipificação biológica entre macho e fêmea (PINANJÉ; SILVA, 2009, p. 3), buscamos observar como a licenciatura é um espaço hegemonicamente ocupado por mulheres, e verificar se isso se repete hoje nos cursos de formação de professores/as. O trabalho já é uma realidade para muitos estudantes e sua dedicação para o estudo pode ser muito influenciada pelo emprego, decidimos recolher esta informação para analisar também a característica dos cursos, que podem facilitar ou dificultar a entrada de estudantes trabalhadores.

A segunda parte consiste em uma Associação Livre de Palavras (ALP) sobre o termo indutor “professor é”. A ALP consiste em solicitar que o respondente expresse em uma palavra o que associa com determinada ideia ou expressão, conforme Acosta et al (2007, p. 2) é um método bastante utilizado em pesquisas que utilizam Representações Sociais. A ALP que organizamos, solicita cinco palavras para a expressão “professor é”, em seguida, solicita que o respondente organize estas palavras em ordem de importância. Por último solicitamos que o aluno justifique a primeira opção da associação.



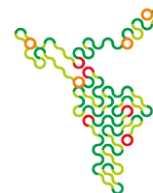
A aplicação do questionário ocorreu durante disciplinas dos cursos, sempre no início do semestre, buscando que os alunos que ingressam tenham o menor contato possível com o curso, considerando nosso objetivo com o trabalho. Levaram em média 20 minutos para responder o questionário e escutarem as recomendações. A participação dos alunos na pesquisa foi opcional e entregamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os que aceitaram participar.

Para tabulação dos dados, criamos legendas para cada aluno. A legenda é composta por um “I” de ingressante ou um “C” de concluinte, o número 6 ou 7 que representam o ano da aplicação, a letra “S” para Santa Maria, “P” para Palmeira ou “U” para Uruguai e por fim um número que identifica cada questionário, iniciando no número um até o número de alunos da respectiva aplicação. Como exemplo, temos um aluno ingressante na UFSM de Palmeira, no ano de 2016 que foi o primeiro a entregar o questionário, sua legenda ficaria I6P1. A criação de legendas facilita o processo de análise dos dados, assim como mantém o anonimato dos discentes participantes.

Análise dos Dados

Analizamos os dados no software SPSS 17.0 para as análises descritivas. Participaram da pesquisa 183 alunos, dos quais 116 ingressantes nos cursos e 67 concluintes. Nos Cursos de Ciências Biológicas de Santa Maria e Palmeira, os ingressantes são 76(65%) alunos e os concluintes 53(35%). Enquanto que em Montevideo os discentes ingressantes são 17(55%) e os concluintes 14(45%). Devido a apenas uma aplicação no Uruguai, os números aparecem menores em comparação ao Brasil, ao mesmo tempo em que o curso de Palmeira apresenta uma evasão muito grande, aparecendo apenas três concluintes no ano de 2016.

A primeira parte do questionário, que pretendia nos ajudar a recolher informações sobre os estudantes, indicou que em relação à idade, os alunos brasileiros da UFSM são mais jovens, com uma idade média de 22 anos enquanto que no Instituto Artigas os alunos ficaram com uma média de idade de 33 anos. O perfil dos alunos em relação ao trabalho nos indica que na UFSM, menos de 7% dos alunos trabalham enquanto estudam. Já em Montevideo 80% dos alunos pesquisados são trabalhadores. Referente ao gênero dos discentes, as instituições de ambos os países seguem um padrão, as mulheres são a maioria na docência. Segundo o Censo do Professor, no Brasil, as professoras preenchem mais de 90% das vagas de trabalho na educação infantil e anos iniciais (BRASIL, 2009, p. 21). Na UFSM 66% dos alunos que participaram da pesquisa eram mulheres,



enquanto que no IPA as mulheres representam 91% dos discentes participantes. De acordo com Gatti (2009, p. 162) no Brasil esse padrão advém de uma cultura de vinculação da docência com o cuidado maternal e a relação da profissão com o gênero feminino.

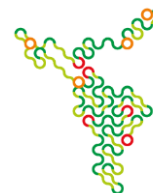
A análise da ALP do total das palavras indicou 570 palavras vindas dos ingressantes, das quais 202 eram diferentes entre si. Já os concluintes apresentaram 335 palavras ao total com 137 palavras diferentes.

Os ingressantes expõem na ALP, com maior frequência, os termos “conhecimento” (24 evocações), “responsável” (22 evocações) e “dedicado” (20 evocações). Estas três palavras formam o núcleo central da representação, dão significado ao termo indutor, e segundo os próprios discentes, são palavras que representam professor. O termo conhecimento demonstra uma representação do professor como detentor deste, e que enquanto profissional deve reunir os conhecimentos válidos para exercer o seu ofício. A justificativa do aluno I6S35 demonstra um pouco esta concepção “o professor desempenha um papel fundamental na construção do indivíduo na sociedade, de maneira a passar conhecimento, no qual é o principal modo de se obter mudança em uma pessoa”.

Enquanto que “responsável” é um termo direcionado para uma característica de responsabilização do processo ensino-aprendizagem, colocando o professor com centro desse processo. O aluno I5P7 justifica a escolha da seguinte maneira: “o professor deve ser responsável pelo conhecimento que transmite aos seus alunos. Além disso, o professor é responsável pela formação dos mesmos, tanto em cidadania como futuros profissionais”.

O termo “dedicado” foi descrito da seguinte forma por I6S5 “para ser professor é necessário dedicação a seus alunos e a procura de novos conhecimentos” enquanto que o aluno I6S11 comenta que: “hoje em dia, um professor que não é dedicado não obtém nenhum resultado com os seus alunos”. Para alguns ingressantes, a dedicação do professor é algo tão significativa que é associada como uma característica da profissão.

Além dos elementos centrais, encontramos palavras que apresentam grande prevalência nas representações, chamamos estas de elementos intermediários. Nos ingressantes, palavras como: “amigo”, “amor”, “educador”, “ensinar”, “essencial”, “importante”, “inspiração” e “paciente” tiveram uma frequência intermediária e poucas vezes foram utilizadas como primeira opção.



Os alunos concluintes apresentaram um núcleo central de representação com o mesmo número de palavras, porém inteiramente diferente. A primeira, com maior frequência, foi “educador” (28 evocações) que demonstra outra concepção de professor comparado aos ingressantes. Educador para o concluinte C6S2 é “alguém que tenha a função de ensinar e formar pessoas com senso crítico e conhecimento” e para C6S4 “os professores trabalham educando pessoas, ao passar seu conhecimento de modo que construa cidadãos e também o futuro da sociedade”.

O termo “desvalorizado” (20 evocações), segundo em maior frequência para os concluintes, é justificado por C6S21 da seguinte maneira: “todos sabemos que a profissão professor é uma profissão muito mal valorizada, seja pelos alunos, sociedade ou salários”. A desvalorização profissional é algo que simboliza a profissão muito mais para os discentes que estão se formando do que para os que estão iniciando a formação.

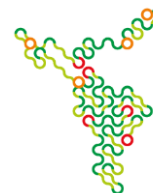
Enquanto que “exemplo” (11 evocações) é a terceira palavra a representar a profissão professor para os formandos. Mantendo sempre uma relação com outras palavras, pois não foi colocada nenhuma vez como primeira opção, porém apareceu muitas vezes como segunda e terceira. O professor aparece como exemplo para os educandos, concepção que os graduandos provavelmente vinculam ao contato que tiveram com outros professores.

Os elementos intermediários da representação dos concluintes foram: “amigo”, “ensinar”, “formador” e “orientador”. Mantendo diferenças com os ingressantes, os elementos intermediários dos concluintes demonstram que as representações são suficientemente diferentes entre ingressantes e concluintes do curso, o que justifica a importância da investigação em relação ao curso e sua influência nas representações dos seus discentes.

Observamos que isolando os dados obtidos no Uruguai, continuamos com grandes diferenças entre os ingressantes e concluintes, porém os núcleos centrais modificam-se um pouco. Para os ingressantes “profissional”, “investigador”, “estudo” e “comprometimento” foram as mais citadas, enquanto que para os concluintes foram “educador”, “guia” e “conhecimento”.

Considerações Finais

O perfil do estudante da UFSM é predominantemente composto por mulheres, com idade de 22 anos e que tem dedicação exclusiva ao curso. Enquanto que no Uruguai, ocorre diferença na

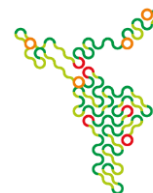


idade e em relação ao trabalho, mas mantém o padrão no gênero. A ALP apresentou diferenças relevantes entre ingressantes e concluintes, os que iniciam a graduação tem uma visão mais romântica e ingênua da profissão, enquanto que os concluintes demonstram uma representação mais realista frente a realidade do trabalho docente.

A análise dos dados corrobora com a hipótese lançada no início da investigação, o curso e seu currículo exerce influência na construção das representações sociais dos estudantes sobre a futura profissão. Não pretendemos medir a influência do curso sobre as RS, muito menos taxar como único determinante nesse processo, mas a caracterização da profissão é moldada com a influência da formação, que constrói nossas representações da profissão. Os currículos das graduações têm influência nesse processo, tornando-se uma importante reflexão em próximas reformulações curriculares.

Referências

- ACOSTA, S. F.; et al. **Trabalho docente na ótica de universitários ingressantes**. In: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 30. 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007.
- ARAÚJO, W. et al. **Formação acadêmica e identidade profissional de formandos do curso de Ciências Biológicas do ICB/UFG**. Revista Solta a Voz, v. 18, n. 2, p. 243-254, 2007.
- BARBOSA, J, I, L; CURI, E; VOELZKE, M, R. **Mapeamento da Produção Acadêmica na Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática sobre a Teoria das Representações Sociais**. Revista Ciências & Ideias, v. 7, n. 3, p. 182-199, 2017.
- BRANDO, F. R.; CALDEIRA, A. M. A. **Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Ciência e Educação, Bauru, v. 15, n. 1, p. 155-173, 2009. Disponível em: < <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/>>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2018.
- CHAER, G; DINIZ, R. R. P; RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.
- GATTI, B, A. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996.
- GATTI, B. A; Barreto, E. S. S (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília. UNESCO. 2009.



JODELET, D. **Representações Sociais**: Um domínio em Expansão. In: (Org.) As Representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

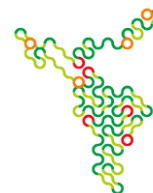
MALUCELLI, V. M. B. **Análise Crítica da Formação dos Profissionais da Educação**: Revisando a Licenciatura em Biologia. Revista Diálogo Educacional, v. 2, n. 4, p. 139-152. 2001.

MALUCELLI, V. M. B. **A prática profissional no curso de Biologia**. Estudos de Biologia, v. 34, n. 303, p. 83-91, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. 7º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PINANGÉ, T; SILVA, J. R. **Gênero e trabalho**: da Origem da Docência à Feminização do Magistério. In: II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais culturas, leituras e representações. João Pessoa/PB, 2009.

TOLENTINO, P. C; Rosso, A. J. **As Representações Sociais dos Licenciandos em Ciências Biológicas Sobre o Ser Biólogo e o Ser Professor**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v. 16, p. 15–33, 2014.



FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS NO BRASIL

André Freire Mastrococco¹

Resumo: Este estudo tem por objetivo apresentar e discutir aspectos relativos à formação do professor de arte e o ensino da disciplina propriamente dita, enfatizando o período compreendido entre o início do século XX, até a chamada “reforma do ensino médio”, imposta pela MP nº 746, de 2016 e ratificada pelo Congresso Nacional através da Lei nº 13.415, de 2017. No intuito de melhor compreender este panorama, o estudo aponta alguns fatos históricos considerados responsáveis pelo desenvolvimento do ensino de arte voltado ao sistema educacional básico brasileiro, principalmente no que concerne a ligação destes fatos ao modo como vem se configurando os cursos de formação inicial de professores de arte. Elegeu-se, portanto, a pesquisa bibliográfica e documental como metodologia desse estudo, o que possibilitou a análise de legislação educacional, de pressupostos na formação inicial do professor de arte ao passo de algumas tendências pedagógicas. Para tanto foram estabelecidos como âncoras os seguintes teóricos: Ana Mae Barbosa, Arão de Paranaguá Santana, Demerval Saviani, João Duarte Júnior e Rosa Iavelberg. Espera-se favorecer as discussões sobre a formação inicial do docente em arte frente às mudanças legais e teóricas ocorridas, principalmente, nos últimos 50 anos. Além disso, espera-se que este estudo suscite novas questões acerca deste tema, prioritariamente por alunos de licenciatura em arte e também em pedagogia.

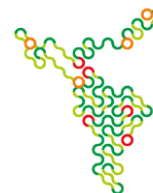
Palavras-chave: Arte; Ensino; Formação docente; Educação.

TEACHING TRAINING AND ARTS EDUCATION IN BASIC EDUCATION SYSTEM: HISTORICAL AND CONTEMPORARY PERSPECTIVES IN BRAZIL

Abstract: The purpose of this study is to present and discuss aspects related to teacher training and the teaching of the discipline itself, especially in the period between the promulgation of the LDB of 1971 until the so-called "reforma do ensino médio", imposed by MP nº 746, 2016 and ratified by the Brazilian National Congress through Law No. 13,415 of 2017. In order to better understand this panorama, the study points to some historical facts considered responsible for the development of arts education, aimed at the Brazilian basic education system, mainly in what concerns the connection of these facts to the way in which the initial training courses of art teachers have been configured. Therefore, the bibliographic and documentary research was chosen as methodology of this study. The following theorists were established as anchors: Ana Mae Barbosa, Arão de Paranaguá Santana, Demerval Saviani, João Duarte Júnior and Rosa Iavelberg. It is hoped to favor the discussions about the initial formation of the teacher in arts in front of the legal and theoretical changes occurred mainly in the last 50 years. In addition, it is hoped that this study will raise new questions about this subject, mainly by students of degree in arts and also in pedagogy.

Keywords: Art; Teaching; Teacher training; Education

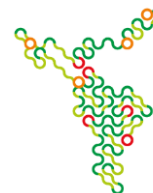
¹ Professor EBTT – Arte – IFMS – Corumbá - MS



A discussão acerca do ensino de arte e da formação nesta área, no Brasil, tem provocado diferentes questionamentos entre os estudiosos desse campo do saber e os levado a pensar sobre a concepção de formação e prática docente em arte. No conjunto desses questionamentos pairam dúvidas que vão desde os contextos históricos em que estão imersos, passando pelas metodologias eleitas até a legislação que as regimenta. No intuito de melhor entender a situação, este trabalho busca analisar alguns aspectos históricos e metodológicos considerados responsáveis pelo desenrolar do que se tem hoje como ensino e formação docente em arte no Brasil.

Até a chegada dos portugueses ao Brasil, a arte era ensinada entre os índios por meio do ensino/aprendizado da dança, da música, das mitologias e artesanato indígenas, por exemplo. E ainda, como viviam em tribos e não possuíam linguagem escrita, perpetuavam os conhecimentos numa sociedade onde a figura tradicional do professor é inexistente e em que o tempo pedagógico é constante. Para esse cenário de colonização portuguesa vieram os jesuítas com a missão de cristianizar os tidos como "selvagens". Nesse período, as representações artísticas indígenas não foram reconhecidas como práticas educativas de formação - princípios basilares nesse tipo de sociedade, pelo contrário, a arte nas mãos dos Jesuítas foi utilizada como ferramenta para transmitir valores europeus e cristãos aos índios. Para Arão “a educação brasileira no período colonial esteve inicialmente a cargo dos padres da Companhia de Jesus, objetivando fornecer às elites uma formação humanística e, aos índios, catequese e aculturação aos valores europeus”. (Santana, 2009, p. 61). A formação docente específica para o ensino de arte simplesmente inexistia neste período histórico.

Com a chegada da família real portuguesa em 1808 e a consequente conversão da colônia brasileira em Reino Unido a Portugal e Algarves, em 1815, o Brasil começa a passar por um período de mudanças onde a demanda por educação, tanto para as classes populares quanto para as classes elitistas da sociedade, passa a aumentar e ganhar nova dimensão na sociedade brasileira. Outro ponto a salientar é que a partir da segunda metade do século XIX, alguns países, principalmente na Europa, começaram a passar por um processo de transformação em sua base produtiva, passando do mercantilismo ao capitalismo e da manufatura a industrialização. Esse novo paradigma teve repercussões em todo o mundo (pelo menos ocidental) e impactos nos processos educacionais, que agora demandavam um novo tipo de trabalhador.



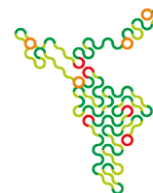
No Brasil império, mesmo essas mudanças acontecendo de forma bastante mais vagarosa, as ideias sobre uma educação pública e básica (industrial) para o povo e de um ensino de caráter mais elitista (propedêutico), que objetivava a condução ao ensino superior emergiram de maneira mais robusta, seguidos também de uma clara desvinculação a educação jesuítica praticada até então. Podemos citar como exemplo destas mudanças a promulgação da Constituição do Império, em 1824, que já apontava para educação primária gratuita, pelas ideias educacionais de Rui Barbosa e também pela criação de colégios e Universidades em solo pátrio. No que tange ao ensino de arte ficou bastante claro que esse período esteve pautado no ensino do desenho e da música, mais especificamente no canto orfeônico. Eram geralmente lecionados por artistas sem formação pedagógica ou por algum outro professor com habilidades artísticas. De acordo com as ideias de Maria Cristina Machado:

Rui Barbosa propunha uma reforma que adotasse a gratuidade, a obrigatoriedade e a laicidade do ensino. O ensino de ciências físicas e naturais deveria ser iniciado no jardim de infância, por meio da observação e da experimentação. [...] Estes estariam associados a novos conteúdos, como desenho, ginástica, música, canto que seriam ministrados de forma a desenvolver no aluno o gosto pelo estudo e sua aplicação. (MACHADO, 2014 p. 99)

No início do século XX, seguindo as bases pedagógicas da Escola Tradicional e os princípios de organização do trabalho Fordistas que são baseados na intensificação laboral, na economicidade e na produtividade, os referenciais teóricos do ensino de arte começam a certa estruturação. A exemplo do Brasil dos anos 1930, o processo de urbanização e industrialização das cidades levou o ensino de arte a servir aos interesses do progresso industrial, o que resultou em uma ação pedagógica baseada no desenho técnico como método de formação e preparação para o trabalho.

Essa compreensão de arte desenvolvida pelas escolas como objeto de formação técnica se materializou de forma mais ampliada nas Escolas de Artes e Ofícios dos Liceus, porque nelas encontrava-se formação de mão de obra qualificada e que compunha diretamente a construção das primeiras grandes cidades brasileiras. “As oficinas do Liceu assumiam a responsabilidade da execução dos serviços de decoração do interior dos edifícios públicos e das residências da burguesia paulista” (Ribeiro, 2014 p.211). A autora ainda afirma que:

Os trabalhos ensinados aos alunos nas artes do edifício como modelagem em barro, escultura, pintura decorativa, trabalhos em estuque, revestimentos e ornatos eram dirigidos



a construção civil e, por fim, os trabalhos em madeira como o de estofador, vimeiro, marceneiro, carpinteiro, tupieiro, escultor e torneiro, que além de atender a indústria da construção civil, servia ao ramo mobiliário e às artes decorativas de interiores. (RIBEIRO, 2014 p. 212)

Do ponto de vista metodológico o ensino de arte nesse período esteve pautado na reprodução estética e não no processo criativo. A prática pedagógica não tinha preocupação com o desenvolvimento social do indivíduo ou com a apropriação de conhecimentos artísticos voltados ao aprimoramento sensorial, cultural e estético do aluno. Esta compreensão definiu também a formação de profissionais para lidar com esse campo do saber, tanto no que se refere as Escolas de Artes e Ofícios (técnico/industrial), quanto para o ensino propedêutico, que enfatizava mais o canto orfeônico e o desenho, por exemplo.

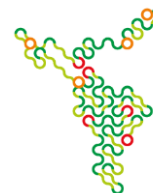
Em outro movimento educacional ocorrido no século XX, a chamada Escola Nova ou Escolanovismo, expressões como impulso criador, auto-expressão, livre-expressão e originalidade ganham força, impulsionadas principalmente por estudos da psicologia e da pedagogia realizados desde o início do século XX. Como forma de rompimento aos conceitos praticados na Escola Tradicional, a Escola Nova coloca como foco da ação pedagógica o processo em detrimento ao produto, a expressão em detrimento a padronização e a inovação em detrimento a cópia. As aulas deveriam preconizar o chamado "aprender a aprender" fazendo valer a descoberta do aluno como aprendizado.

De acordo com as ideias de Demerval Saviani:

Contra as tendências a passividade, ao intelectualismo e verbalismo da escola tradicional, a nova concepção estimula a atividade espontânea, tendo em vista a satisfação das necessidades de cada criança individualmente considerada, buscando adaptar a ação educativa, as necessidades psicobiológicas do momento. (SAVIANI, 2013, p.247).

Se por um lado a Escola Nova foi recheada de inovações metodológicas e conceituais como proposições para o ensino e também para o de arte (objetivos para construir momentos de libertação da expressividade, da sensibilidade e criatividade dos educandos), por outro lado ofereceu perigos no que se referia à prática de sala de aula, pois devido à falta de formação (inicial ou continuada), clareza e pragmatismo, foi em certa medida, questionada quanto sua aplicação, principalmente pelos setores mais reacionários da sociedade daquela época e a Igreja Católica, num primeiro momento.

Por isso talvez as propostas alavancadas pela Escola Nova, em nível nacional, foram consideradas relevantes somente a partir da década de 60, embora tenham surgido em meados da



década de 30 (o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi publicado em 1932). A distância estabelecida entre as duas datas registram situações vivenciadas no ensino sobre as propostas de mudança e demonstram que nem sempre as transformações teoricamente pensadas, são na prática bem sucedidas.

Podemos também dizer que, nesse sentido, as discussões que tangem a formação de professores de arte para a educação básica e o desenvolvimento das políticas públicas para essa área do conhecimento, no Brasil, são consideravelmente recentes, pois se começou a debater mais essa temática a partir do ideário da Escola Nova. Arão de Paranaguá assegura que:

Até fins dos anos 60 não havia mais de 30 cursos superiores nas diversas áreas de artes, quase todos em âmbito de bacharelado, sendo a maioria artes plásticas. Outras áreas, como Música e Teatro, contavam com menor quantitativo de cursos, ao passo que eram raros os de Dança, Cinema, etc. (SANTANA, 2009, p. 118)

Não obstante os avanços que o movimento escolanovista trouxe ao sistema educacional brasileiro, mesmo que indiretamente, Rosa Iavelberg afirma que, no tocante ao ensino de arte:

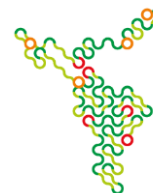
No Brasil, houve muita deformação na assimilação dessas propostas. Qualquer mudança que não for acompanhada por formação continuada de professores tende a ser deformada na prática educativa. Assistimos, nas escolas brasileiras, a um excesso de psicologização no ensino da arte, com práticas espontaneístas de sensibilização e experimentação técnica pobre e desorientada." (IAVELBERG, 2003 p. 114).

A discussão fundamentada pelo pensamento dessa autora assegura que as propostas referentes ao ensino de arte devem ser criteriosamente bem entendidas por professores no sentido de compreendê-las na perspectiva da práxis docente. Ao contrário, corre-se o risco de ainda encontrar professores de arte que, em pleno século XXI, continuam utilizando o termo "livre-expressão" como proposta de trabalho, o que pode denunciar que existe um contexto em que a desinformação, a falta de formação e o descaso pela disciplina tenham fortes indícios de realidade.

No entanto, com a atuação do governo militar no Brasil em 1964, a criatividade e a expressão deixaram de ser pontos norteadores do ensino. O modelo de educação denominado Escola Tecnicista é trazido dos Estados Unidos para se alinhar ao sistema militar capitalista brasileiro e produzir trabalhadores baratos e disciplinados. Baseado no par estímulo-resposta, do behaviorismo de Skinner, e no conceito educacional do "*back to basics*"¹, visava desenvolver o pensamento racional, a disciplina e a preparação para o mercado de trabalho como formação de

¹ Back to basics significa: volta ao básico.

² Self made man significa: homem que faz a si mesmo, que se auto instrui.



mão-de-obra. Essa concepção metodológica ligada à idéia do "*self made man*"² estadunidense encontra no slogan "Aprender a fazer" seu principal esteio.

Segundo Saviani:

A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada a meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou a adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. (SAVIANI, 2013, p.367)

O autor ainda prossegue:

A essa teoria pedagógica correspondeu uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização. Acreditava-se que o processo se racionalizava à medida que agisse planificadamente. [...] O controle seria feito basicamente pelo preenchimento de formulários. [...] Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá por modo indireto e por meio de complexas mediações. (SAVIANI, 2013, p.383)

Nesse contexto de tecnicidade educacional, é promulgada a LDB 5692/71 que instituiu o ensino de arte nas escolas do antigo 1º e 2º graus, contudo, outras disciplinas do currículo como filosofia, história e sociologia foram extintas. O ensino de arte não era considerado uma disciplina e sim uma "atividade educativa", fato que coloca a área numa posição desfavorável em termos de sua importância no processo educacional.

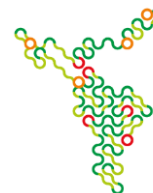
Vale a pena ressaltar o que diz a legislação daquele período sobre o ensino de arte:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971.)

Com relação à obrigatoriedade do ensino de arte, Ana Mae Barbosa indaga que:

Isso não foi uma conquista de arte/educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC - Usaid), reformulou a educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal n. 5692 de Diretrizes e Bases da Educação. (BARBOSA, 2010, p.09).

No viés em que a educação nacional estava o ensino de arte nas décadas de 70 e 80 cai em um grande ostracismo. E aí recai uma contradição no que concerne a sua ação pedagógica. Quando o ensino de arte é, de certa forma, institucionalizado e ampliado, em todo país, sua prática fica



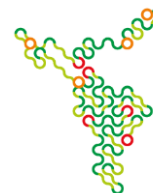
vulnerável e perde sentido. Uma das razões desse cenário hostil, além da equivocada legislação e do paradigma tecnicista vigente é a ausência de professores de arte e de cursos de formação inicial nessa área do conhecimento e que, seguramente, teve como consequência a designação desta disciplina a docentes com formação em outras áreas. Daí provavelmente veio a famosa expressão “arte-educador” em detrimento a palavra “professor de arte”, pois naquela época, com fortes indícios que ainda hoje aconteça, professores de outras áreas tem a disciplina designada para si, no entanto não são professores de arte e essa realidade acabou por cunhar o termo.

Com o movimento de redemocratização iniciado a partir de 1983 e a implantação das primeiras licenciaturas em arte, uma série de propostas ganha destaque. É justamente nesse momento que o ensino de arte começa a se reformular, tendo como referenciais teóricos a Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, o Sócio-interacionismo de Vigotsky e o Construtivismo de Piaget, dentre outros. Para Saviani (2013), essas ideias se materializam em tendências chamadas por ele de contra hegemônicas e são classificadas como: a) Pedagogias da “educação popular”, b) Pedagogias da prática, c) Pedagogia crítico-social dos conteúdos e d) Pedagogia histórico-crítica.

Nesse contexto as ideias pedagógicas contra hegemônicas também continham certa ambiguidade e, de qualquer modo, revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista. (SAVIANI, 2013, p.414)

Modelos educacionais como a Escola Libertária, a Libertadora, a Escola Crítico Social dos Conteúdos e a Construtivista abrem então um grande leque para novas experimentações em arte e que, conseqüentemente, acabam por gerar novos questionamentos acerca da formação do professor, da função da disciplina e do desenvolvimento cognitivo e sensorial do aluno. São aspectos marcantes dessa nova visão sobre a educação: a aprendizagem através da resolução de problemas, a arte como objeto de conhecimento, a inserção de temas transversais, os conteúdos ligados a realidade social e a aprendizagem significativa em arte.

É inegável que o ensino de arte sofreu mudanças substanciais no seu aspecto metodológico durante os últimos VI séculos, contudo, somente na segunda metade do século XX, nasceram os questionamentos que estruturaram as bases epistemológicas que, a partir da década de 90, passaram a sustentar a formação e prática docente em arte no Brasil. Acerca dessa construção ocorrida no ensino de arte, Arão Paranaguá de Santana assegura:



O tema do desenvolvimento profissional dos educadores - especialmente na área das artes - está na crista da onda. Se nas décadas de 70 e 80 disseminou-se uma vasta discussão acerca dos descaminhos da Licenciatura em Educação Artística e de seu ensino escolar propriamente dito, os anos 90 foram marcados pela produção teórica e consolidação de um movimento de transformação na esfera da legislação e do currículo. (SANTANA, 2009, p. 19).

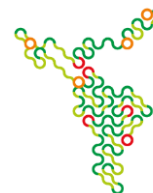
Outros fatos que ajudam e explicar esse contexto efervescente são a promulgação de LDB 9394/96, que institui Arte como disciplina obrigatória no currículo: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, §2o), e o lançamento dos PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais -, que definem conteúdos, objetivos do trabalho docente e critérios de avaliação, além de fundamentar o ensino de arte em quatro linguagens básicas: artes visuais, teatro, música e dança.

A culminância desses novos fatores acaba por configurar a formação inicial do professor de arte nessas 04 linguagens artísticas, o que significou sem dúvidas um grande avanço, dadas as condições anteriores. É certo também que a conquista desses objetivos deveria andar lado a lado com uma nova abordagem metodológica a ser aplicada no ensino de arte frente a tantos novos propósitos e desenvolvimento teórico. Nesse cenário surge à chamada Abordagem Triangular, cujo principal nome é Ana Mae Barbosa. Ela trata de fundamentar a práxis em arte a partir de três eixos de ensino.

O primeiro deles refere-se ao fazer arte. Está ligado à prática artística, à manipulação de materiais, à expressividade e ao ato criador do aluno. O segundo refere-se ao conhecer arte, à aquisição de conhecimentos sobre arte e à capacidade de contextualização da obra de arte. O terceiro refere-se ao apreciar arte, à fruição artística, à alfabetização visual, à leitura de obras e à percepção estética. Nas palavras de Ana Mae:

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. (BARBOSA, 2010, p. 35).

Não há dúvidas de que essa nova abordagem trouxe avanços significativos à atividade docente em arte. Lívia Marques Carvalho afirma que a Abordagem Triangular representa um "divisor de águas" no ensino de arte no Brasil. Isso porque contribui para "suprimir a dicotomia existente entre cognição e emoção", existente até então. E acrescenta “a Abordagem Triangular

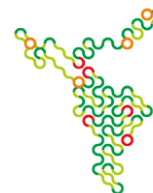


concorreu também para fortalecer o Ensino da Arte como um campo específico de ensino, como uma área específica do saber humano, e foi responsável por uma mudança conceitual no Ensino da Arte no Brasil”. (Carvalho, 2010. p. 361).

No entanto, o acesso a essa mudança conceitual ainda permanece insatisfatório em relação ao número de professores em todo o país. Muitos professores, principalmente os que não possuem formação específica, junto àqueles que também possuem, tendem a encarar a abordagem triangular, que se configura como um sistema inter-relacionado como um sistema dividido, o que é um equívoco, pois fragmenta sua prática e compromete sua significação. “Um dos principais enganos está na compreensão da proposta em fases, no sentido da fragmentação e hierarquização do que deveria constituir-se em uma unidade articulada em constante interação.” (Foerste, 2010, p. 103).

Além disso, a partir da primeira década do século XXI, foram feitas modificações na legislação que impactaram diretamente, não só a prática de ensino, mas também a formação do professor de arte. A lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, incluiu no currículo oficial a temática da “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. A Lei 11.769 de 2008 tratou sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Em 2010, a Lei 12.287 incluiu aspectos das expressões regionais no currículo da disciplina, modificando novamente o Artigo 26 da LDB.

Mais recentemente, a Lei 13.278 de 02 de maio de 2016 reformulou, o parágrafo 6º, do Artigo 26 da LDB, que passou a vigorar com o seguinte texto: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Em 2017, a chamada “Reforma do Ensino Médio”, imposta pela Medida Provisória nº 746, de 2016 e ratificada pelo Congresso Nacional através da Lei nº 13.415, de 2017, alterou de maneira substancial a LDB, principalmente no que concerne ao nível médio, junto a algumas outras mudanças. Dentre elas, podemos destacar o elencado na Seção I, que versa sobre as disposições gerais para a educação básica. O Artigo 26, § 2º passou a ter a seguinte redação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e o Artigo 35-A que tem a seguinte redação em seu paragrafo segundo “§ 2º A Base Nacional Comum



Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

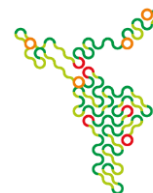
Em 20 de dezembro de 2017, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e atualmente, a base para o ensino médio está em fase final de tramitação. Não há dúvidas que essa nova configuração dos currículos da educação básica irá afetar de alguma maneira a prática docente em arte e que essa prática está substancialmente atrelada à formação inicial deste docente, seja o licenciado em alguma linguagem artística, seja o licenciado em pedagogia que desempenha as atribuições de professor de arte do 1º ao 5 anos do ensino fundamental.

Ainda no que concerne a formação docente em arte, atualmente existem grandes dúvidas quanto a seu caráter generalista ou especialista, principalmente devido as mudanças mais recentes na legislação educacional. Atualmente a formação inicial em arte está pautada em uma única linguagem, de modo que, percebe-se um caráter mais especialista que generalista; fato que avanta a possibilidade de haver certa contradição existente entre legislação e o percurso de formação inicial praticado nas academias de professores de arte.

Essa contradição parece centrar-se também na perspectiva de “dupla-formação” envolvida na formação do docente em arte. Ao mesmo tempo em que o licenciando em arte forma-se para lecionar uma linguagem específica (em escolas de música, teatro, dança e artes visuais) e atuar na formação de artistas, também diploma-se para atuar na educação básica, que possui suas peculiaridades pois tem o objetivo de formar cidadãos. A questão ainda ganha uma dimensão maior quando a maior empregabilidade desses cursos encontra-se justamente na educação básica e não em cursos especializados na formação artística.

Nesse sentido é oportuno sugerir que a legislação e a teoria que sustentam o ensino de arte tem, em certa medida, se reformulado na perspectiva de aprimoramento dos seus pressupostos o que instiga revisões de objetivos, conteúdos e procedimento didáticos, embora existam pontos que, a princípio, parecem conflitantes, principalmente quando nos referimos a formação docente nessa área do conhecimento e sua aproximação com a educação básica.

No entanto, qual seja o caráter generalista ou especialista do professor de arte, somente a investigação científica contínua pode analisar as formas conectivas da formação inicial deste docente com o que preconiza os postulados pra o ensino da arte e seus efeitos na formação do



educando. Essas eminentes “obscuridades” que tangem a formação do formação de arte para a educação básica também refletem a “jovialidade” desta área do conhecimento, principalmente quando nos referimos ao nível nacional.

Referências

BARBOSA, A. **A Imagem no Ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** - 8ª ed. - São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 fev. 2018.

_____. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 24 fev. 2018.

CARVALHO, L; CAROLINO, J. Abordagem Triangular e as Estratégias de um Educador Social. In: BARBOSA, A.; CUNHA, F. (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes visuais.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 353-364.

DUARTE JR., João. **Por que arte-educação?.** Campinas: Papirus, 1988.

FOERSTE, G. Imagem no Ensino da Arte em Nova e/ou Velhas Perguntas. In: BARBOSA, A.; CUNHA, F. (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes visuais.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 98-116

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Arte/Educação Modernista e Pós-Modernista... Fluxos em sala de aula.** Porto Alegre: Penso. 2017.

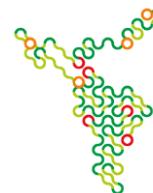
MACHADO, M. O Decreto de Leônicio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em Debate. A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. (Orgs) **História e Memórias da Educação no Brasil, vol. 2: século XIX – 5ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2014. p. 90-103.**

RIBEIRO, M. O Ensino Industrial: Memória e História. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. (Orgs) **História e Memórias da Educação no Brasil, vol. 2: século XIX – 5ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2014. p. 209-226.**

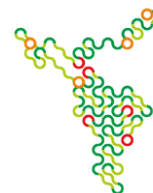
SANTANA, A. **Teatro e Formação de Professores.** São Luiz: EDUFMA, 2009.



Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América



SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil** – 4ª ed. – Campinas: Autores Associados, 2013.



POTENCIALIDADES DO PIBID NA FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leonardo de Carvalho Duarte¹

Claudio Lucena de Souza²

Suzana Alves Nogueira Souza³

Resumo: Nesse trabalho analisamos ações desenvolvidas no contexto de um subprojeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) a fim de evidenciar as potencialidades para a formação dos sujeitos envolvidos, especificamente, professores de Educação Física na educação básica que desempenharam papel de supervisores ao longo de quatro anos (2014 – 2017). Consiste de pesquisa com abordagem qualitativa do tipo descritiva. As informações foram reunidas a partir dos relatórios anuais produzidos pelos supervisores durante o período de atuação no programa, bem como, de respostas a um questionário semiestruturado. Após análise de conteúdo empreendida sobre o material destacam-se como principais potencialidades formativas e pedagógicas da interação dos sujeitos (ID, supervisor e Coordenador) em alguns casos também representando uma interação geracional: a) a promoção de trabalho coletivo e colaborativo em contraposição ao distanciamento histórico entre o ensino superior e a educação básica; b) ampliação dos repertórios teóricos, metodológicos e das práticas pedagógicas propostas para o ensino da educação física escolar; c) estímulo e mobilização para formação inicial e continuada dos sujeitos; d) ampliação do conhecimento sobre as práticas corporais e da cultural corporal dos sujeitos envolvidos nessa experiência e; e) promoção de qualidade da educação básica e da escola pública.

Palavras-chave: Formação; PIBID; Educação Física.

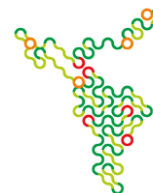
The potential of PIBID regarding training and pedagogical practice of physical education teachers in basic education.

Abstract: In this paper we analyze actions developed in the context of a subproject linked to the Institutional Program of Initiatives for Teaching (PIBID) in pursuance of highlighting the potentialities for the training of the subjects involved, more specifically, Physical Education teachers in basic education, whom played a supervising role throughout the past four years (2014 - 2017). It consists on research with a qualitative approach of the descriptive type. The information was gathered from the annual reports produced by the supervisors during the program's period, as well as from responses to a semi-structured questionnaire. After content analysis undertaken on the material, the following stand out as the main formative and pedagogical potentialities of the subjects' interaction (ID, supervisor and Coordinator) in some cases also representing an interaction between generations: a) the promotion of collective and collaborative work rather than the historical

¹ Professor Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, Bahia, Brasil. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo - BR E-mail: lcduarte@uefs.br

² Professor Adjunto do Departamento de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, Bahia, Brasil. Doutor em Educação. E-mail: claudiolucenadesouza@gmail.com

³ Professora Adjunta do Departamento de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, Bahia, Brasil. Doutora em Educação. E-mail: suzanaufba@hotmail.com



distancing between higher education and basic education in Brazil; b) expansion of the theoretical, methodological and pedagogical repertoires proposed for the teaching of physical education at school; c) stimulus and mobilization for initial and continuous training of subjects; d) increase knowledge regarding the corporal and cultural practices of the subjects involved in this experience; e) quality promotion in basic education and public school.

Keywords: Formation. PIBID. Physical Education.

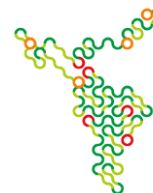
Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Ministério da Educação (MEC) gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e desenvolvido em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) e Escolas Básicas. Consiste na concessão de bolsas aos integrantes do programa e no repasse de recursos financeiros para custear atividades que tenham por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2013)

Funciona como ação complementar ao conjunto de políticas educacionais de valorização do magistério, da profissão docente e da educação básica e ocupa-se com a aproximação dos estudantes das licenciaturas do ambiente escolar e, conseqüentemente, da prática educativa desenvolvida nas escolas. O principal alvo do programa são os estudantes das licenciaturas (bolsistas de iniciação à docência), entretanto, também participam diretamente professores da educação básica (bolsistas supervisores) e do ensino superior (bolsistas coordenadores), as comunidades escolares e universitárias se beneficiam de forma direta e indireta pela atuação dos sujeitos no programa.

Inúmeros trabalhos (VIDOR, 2012; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014; MELLO, et al. 2016, e outros) vêm afirmando os impactos positivos desse programa nas diversas áreas de conhecimento e para os diferentes sujeitos envolvidos. Em estudo anterior concluímos que,

a integração oportunizada pela parceria entre a IES e a escola básica promoveu a mobilização de saberes experienciais, pedagógicos, curriculares e culturais compartilhados entre bolsistas participantes do Programa, numa troca mais horizontalizada entre eles, considerando-se a mesma importância de ambos os ambientes educacionais para a formação inicial dos ID e continuada dos supervisores e coordenadores de área. (DUARTE et. al., 2016, p.16).



Contudo, também apontamos a necessidade de empreender novas reflexões a partir dos discursos de outros sujeitos. Por isso, focalizamos nesse trabalho as percepções de sete professores de educação física da educação básica, no município de Feira de Santana-Bahia, que atuaram como supervisores do programa PIBID da Universidade Estadual de Feira de Santana, no contexto do subprojeto “Educação Física Escolar: resignificando saberes e práticas” durante o período de março de 2014 a fevereiro de 2018.

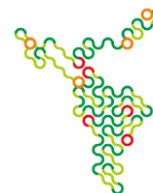
Assim, situamos metodologicamente esse trabalho como fruto de uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo descritiva (GIL, 2008). As informações foram reunidas a partir dos relatórios anuais produzidos pelos supervisores durante o período de atuação no programa, bem como, das respostas registradas por eles em um questionário semiestruturado disponibilizado para preenchimento online através dos formulários Google. Para analisar o material recorreremos à técnica de análise temática de conteúdo (MINAYO, 2007) empreendendo uma pré-análise, seguida de exploração e tratamento do material desembocando nas interpretações.

A partir da exploração do *corpus* de análise foi possível definir e classificar as categorias temáticas, estabelecendo a relação entre os dados empíricos, objetivos e pressupostos teóricos. Em virtude dos limites na dimensão desse texto e das normas que orientam sua produção, apresentamos aqui as sistematizações de duas categorias de análise, a saber: a) Interações entre Ensino Superior e Educação Básica; b) O PIBID como potencializador da formação e da prática pedagógica dos supervisores.

INTERAÇÕES ENTRE ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA

O PIBID é uma política pública de formação inicial de professores para a educação básica, que na sua essência visa promover a articulação entre a Educação Superior, escolas e sistemas municipais e estaduais de ensino. Essa aproximação foi anunciada e celebrada pelos sujeitos da nossa pesquisa nas respostas ao questionamento: *considerando o seu tempo de participação no PIBID, o que você considera mais importante no programa?* Todos os supervisores fizeram menção a esse aspecto, conforme podemos verificar nas passagens abaixo.

A aproximação da universidade com a escola básica e o desenvolvimento de trabalhos articulados entre os supervisores, os bolsistas e a comunidade escolar. (P1 – grifo nosso)



A aproximação dos graduandos com a realidade da rede pública juntamente com a prática pedagógica do supervisor, discussão, reflexão e ação colaborativa dos coordenadores. (P2 - grifo nosso)

A aproximação dos estudantes ao universo da escola e participação da sua rotina. (P3)

A parceria estabelecida entre a universidade e a escola (P4)

O contato entre os bolsistas e a escola. (P5)

O intercâmbio universidade-educação básica-comunidade escolar, a teoria e prática convergindo para otimizar a formação dos acadêmicos e impulsionar a práxis dos professores da atenção básica, estimulando o constante debate sobre a educação física e seus espaços de atuação dentro do espaço escolar. (P6 – grifo nosso)

A interação IES x escola (P7)

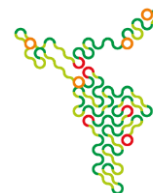
Esses anúncios também estão presentes nos relatórios anuais produzidos pelos supervisores. Nesses documentos havia espaço específico para avaliação do programa nas suas diferentes dimensões e neles igualmente podemos identificar discursos que enfatizam a contribuição do programa no sentido de integrar os diferentes níveis de ensino, bem como, posicionamentos críticos dos professores sobre a constituição dessa relação.

Para a educação básica penso que o PIBID está abrindo a perspectiva de mediatamente, modernizar as práxis pedagógicas, e **imediatamente aproxima a Universidade da Escola** corroborando que aquela necessita aprender com esta para que não se perca em ufanismos e utopias. (P7 – Relatório 2014 – grifo nosso).

O PIBID se institui como um programa que **potencializa a aproximação do ensino superior com a educação básica**, possibilitando a inserção no campo de trabalho dos bolsistas de iniciação à docência com um acompanhamento de referência. Neste sentido, podemos perceber a qualificação da formação docente que atravessa os bolsistas, os supervisores e a coordenação como momento de partilha de experiências. (P4 – Relatório 2016 - grifo nosso)

Considero positivas as atividades realizadas pelo Subprojeto neste período, foram bem-sucedidas ao que se propôs na escola, **que foi um momento de aproximação dos bolsistas com a realidade da educação pública básica**, a partir de observação, aplicação de questionário, análise, agrupamento de dados e produção de relato das experiências, as atividades foram elaboradas, desenvolvidas e avaliadas em comum acordo e cumpridas na medida do possível. (P2 – Relatório 2015 - grifo nosso)

A relevância deste aspecto, ou seja, da importância da relação entre a universidade e a escola básica, promovida pelo PIBID, também é destaque nas respostas de bolsistas supervisores, revelado em um estudo organizado pela Fundação Carlos Chagas (TEXTOS FCC, 2014), que realizou, à pedido da própria CAPES, uma avaliação externa do PIBID, através de questionários



disponibilizados no sistema Google-Drive aos Coordenadores Institucionais, Coordenadores de Área, professores Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência, de diferentes instituições que tiveram projetos aprovados nas cinco regiões do país.

Outro aspecto importante e também presente nessa categoria de análise é o estabelecimento de um trabalho colaborativo entre IES e Escolas, materializado, especialmente, pela interação entre os três bolsistas do programa (ID, Supervisores e Coordenadores). Além de alguns dos trechos já destacados acima, outras respostas e passagens dos relatórios também põem em evidência a importância das parcerias, diálogos, compartilhamento de experiência, planejamentos, estudos e produções coletivas, e diversas ações conjuntas que se desenvolveram ao longo do programa. Isso pode ser evidenciado nos anúncios que os supervisores fazem sobre as contribuições do programa para a formação e para a educação básica, bem como, nas avaliações das ações realizadas no subprojeto.

Apesar de compreender a profissão docente como coletiva encontrei poucos parceiros de Educação Física nas escolas que trabalhei. Por isso **achei grandioso pensar a escola a partir de um trabalho colaborativo**. Pensar as práticas pedagógicas a partir de uma diversidade de olhares. (P4 – grifo nosso)

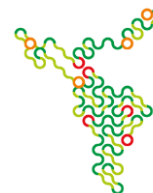
O contato direto com os alunos em formação me trouxe muita informação nova e **motivou a estudar em conjunto**. (P5 – grifo nosso)

Sim. Considerando a limitação de toda prática pedagógica individual, **o fazer colaborativo** propicia aulas mais estruturadas, dinâmicas e apoiadas (duplas, trios), maior ocupação dos tempos espaços da escola, idealização e suporte nos projetos extraclasse entre outros. (P2 – grifo nosso)

Assumo novamente **o trabalho colaborativo** possibilitado pelo PIBID como um diferencial na formação dos sujeitos envolvidos. Entendo que existe um salto qualitativo nas práticas pedagógicas realizadas na escola, como também contribuições significativas na formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência. (P4 – Relatório 2017 – grifo nosso)

Momentos muito proveitosos, uma vez que legitima a preparação para a atuação profissional dos bolsistas, **o intercâmbio de informações é válido por somar experiências** e facilitar a solução de problemas comuns, usando os relatos alheios. Para a escola, a atuação do projeto acabou dinamizando as atividades com um maior leque de possibilidades de explorar os conteúdos e as práticas. (P5 – relatório 2014 – grifo nosso)

Fernandes e Mendonça (2013) consideram que a relação permanente da Universidade com as escolas públicas da Educação Básica está ressignificando a prática dos profissionais da educação e qualificando o processo formativo. Assis e Mendonça (2016) entendem que a implementação do PIBID como política pública de Estado vai ao encontro do enfrentamento de problemas históricos no âmbito da educação, atuando em pelo menos três aspectos fundamentais, sendo eles,



Primeiro, desenvolvendo uma ação contínua de formação, responsabilizando governo, IES e redes de ensino com o seu aperfeiçoamento ao longo do tempo, mas não interrompendo esforços e substituindo ações; segundo, **instituinto um modelo de formação colaborativa que aproxima IES e escolas públicas**, integra os pares do processo formativo e tem como foco a efetiva vivência escolar, direcionando a formação do professor pesquisador para a compreensão e intervenção nos problemas concretos da prática escolar; terceiro, investindo na abrangência do programa, que teve crescimento exponencial e chegou a financiar cerca de 90 mil bolsas para todo o país. (ASSIS; MENDONÇA apud MELLO et al. 2016, s/p – grifo nosso)

Avaliamos que os anúncios acima, emitidos pelos nossos respondentes, convergem com as considerações das autoras, tendo em vista que registram o trabalho coletivo e simultâneo entre licenciandos, professores universitários e professores da rede pública de ensino, destacando-se a potência dessa interação e colaboração nos processos de formação inicial e continuada e na qualidade da educação básica. Para enfatizar ainda mais essa questão, perguntamos aos supervisores se eles consideravam que o PIBID promoveu benefícios para a Educação Básica e todos responderam afirmativamente à questão, além dos elementos ligados ao trabalho colaborativo, já destacados acima, foram citados principalmente:

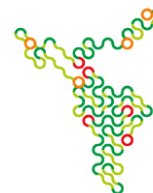
Sim. Maior qualificação da formação docente na educação básica; maior incentivo para os professores que já estavam fora da universidade há alguns anos, possibilitando melhorias no processo de aprendizagens na educação básica; interação dos estudantes da educação básica com a universidade; melhoria nos materiais utilizados nas aulas; desenvolvimento de projetos específicos para a comunidade escolar, tanto no próprio turno quanto no contra turno. (P1)

Sim. Apresentou novos olhares dentro da escola e revelou futuros professores mais engajados e conhecedor da dinâmica escolar na prática. (P3)

Sim. Possibilita o encontro entre a universidade e a escola, aumenta a visibilidade das experiências que acontecem na escola e qualifica o desenvolvimento das aulas com o diálogo entre supervisores e bolsistas. (P4)

Sim. No (nome da escola), muitas atividades aplicadas pelos bolsistas motivaram os alunos a pesquisar, disciplinar horários para estudo e ainda os conhecimentos trazidos. (P5)

Nos relatórios anuais também identificamos discursos que destacam contribuições do PIBID para a melhoria da qualidade da educação nos dois níveis de ensino, especialmente, para a Educação Básica, sem, contudo, atribuir condição *sine qua non* ou caráter salvacionista ao programa, mas, ao contrário, também reconhecendo limitações e insuficiências, enfatizando características de ação complementar, auxiliar, estímulo e potencialidade para promoção de transformações nas redes públicas de educação, sem desconsiderar as diversas circunstâncias que atravessam a realidade concreta das mesmas.



Não julgo que o PIBID é a tábua de salvação da Educação, mesmo porque necessita algumas melhorias, mas sem dúvida abre o caminho para uma nova Escola, uma Universidade aperfeiçoada e profissionais futuros preparados para encarar o desafio do ensino básico. (P7 - Relatório 2014)

Neste ano de 2016, as ações do PIBID na escola se tornaram efetivas de fato, e a participação dos bolsistas ID de diversos projetos configurou-se como uma realidade na escola. Os mesmos passaram a fazer parte e serem aceitos pela comunidade escolar. Após o fim das incertezas da continuidade do programa e garantia de permanência, bem como chegada de novos bolsistas ID, foi dado um novo fôlego ao programa como um todo, o que nos deixa otimista para o ano de 2017. (P3 – Relatório 2016)

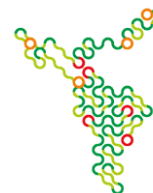
O PIBID estimula a capacitação permanente do professor, a presença do bolsista gerou novo ânimo por parte os educandos. O programa auxilia aos docentes e vislumbra novas propostas pedagógicas dentro do ambiente escolar. (P6 – Relatório 2016)

Todos os elementos apresentados e discutidos até aqui nos permitem considerar que a percepção dos professores participantes desta pesquisa aponta que o PIBID potencializou a promoção de trabalho coletivo e colaborativo em contraposição ao distanciamento histórico entre o ensino superior e a educação básica; além de favorecer a promoção de qualidade, especialmente, da escola pública. No empreendimento da nossa análise um dos principais aspectos da contribuição do programa, no que concerne ao trabalho dos professores supervisores em atuação nas redes públicas de ensino, foram as implicações para formação continuada e prática pedagógica desses sujeitos, portanto, passamos analisa-las de forma mais detida como segunda categoria de análise que estruturamos a partir das nossas interpretações.

O PIBID COMO POTENCIALIZADOR DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS SUPERVISORES

O PIBID é um programa voltado, sobretudo para a formação de professores, mas os impactos positivos proporcionados pelo mesmo abarcam, segundo Amaral (2012), professores em formação, professores da escola e professores das licenciaturas. Ainda de acordo com a autora mencionada, no que tange às contribuições do PIBID aos professores atuantes na rede de ensino, o mesmo “cria oportunidades de formação em exercício para os professores da escola, quando estes participam no planejamento de ações [...], a partir da reflexão e discussão sobre questões de aprendizagem, ensino e contexto escolar” (AMARAL, 2012, p. 229).

A concepção dos professores participantes do estudo corrobora com essa perspectiva, haja vista que diante da questão: *sua participação no programa potencializou sua formação e prática*



pedagógica? Em quais aspectos? Todos responderam afirmativamente e suas respostas evidenciam que o programa possibilitou melhorias que foram recorrentes aos aspectos da formação continuada que se reverberam na organização do trabalho pedagógico e no exercício cotidiano da profissão, destacando-se aos seguintes aspectos:

Sim. No que tange ao acréscimo de novos conteúdos no currículo escolar a exemplo da dança cigana e da ginástica circense, além do desenvolvimento de vários projetos: fazendo o recreio interativo, levando os estudantes do ensino básico a vivências na universidade, projetos de luta, de festivais da cultura corporal. (P1)

Sim. Formação continuada e consciência dos limites da prática pedagógica. (P2)

Sim. Apresentou novas abordagens dos conteúdos, novas referências e me estimulou a planejar novas estratégias de aulas. (P3)

Sim, estímulo em novas formas de abordar determinadas temáticas e o registro de planos e material específico para determinados conteúdos. (P6)

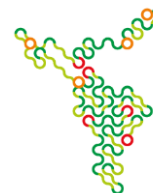
Sim. Necessidade de formação continuada, diálogo com os alunos do curso, incentivo à pesquisa (P7)

Outro elemento a ser discutido nesta categoria refere-se às ações que foram desenvolvidas no contexto do subprojeto Educação Física e que os participantes do estudo elucidaram como potencialidades para a sua formação e prática pedagógica. Quando questionamos os supervisores sobre as ações desenvolvidas durante a participação no programa e pedimos que indicassem aquelas que consideraram mais importantes obtivemos uma diversidade de ações mencionadas, conforme podemos verificar a seguir.

As reuniões gerais - porque os coordenadores sempre traziam temas e pessoas especialistas para debates, contribuindo tanto para a formação inicial dos ID quanto para a formação continuada dos professores; as reuniões internas - porque podíamos auxiliar os bolsistas individualmente, apontando suas fraquezas e indicando metodologias de superá-las; a participação dos bolsistas ID nos planejamentos anuais e semanais - porque eles ficavam mais seguros para fazerem as intervenções em sala de aula. (P1)

Construção colaborativa de planos de ação dos bolsistas ID, intervenções dos bolsistas, discussões nas reuniões e seminários de socialização das ações realizadas. Pois tais ações atendem uma necessidade que a docência nacional precisa para a profissionalização da profissão, maior tempo e interação entre estes atores que não tiveram em momento anterior. (P2)

Organização de eventos e seminários temáticos para os estudantes e bolsistas e orientações/produções resumo e artigos. Dentre eles: festival de jogos populares, curso de corrida de orientação, gestão e diálogos, vivência com rugby, seminário sobre gênero e diversidade na escola. (P6)



As oficinas e os seminários na UEFS. As oficinas porque foram momentos de práxis pedagógica dos alunos da IES e da escola, e os seminários porque oportunizaram o compartilhamento dos diversos atores e escolas envolvidas. (P7)

As respostas apontam que as diferentes ações desenvolvidas com os atores sociais do subprojeto tiveram grande importância, principalmente, os momentos de reuniões, produções coletivas e seminários. É importante destacar que na proposta do subprojeto de Educação Física do PIBID/UEFS foram elencadas dezessete ações para o período 2014-2017, e embora nem todas tenham sido diretamente mencionadas, o acompanhamento das ações e os registros nos permitem inferir que, todas elas apresentaram impactos positivos e que a participação no programa aponta para a constituição de um tempo/espço privilegiado de formação. Nesse sentido, nossos resultados se aproximam de outros, como por exemplo, os narrados por Mello et al (2016, p. 39) onde apontam que “todas as experiências vivenciadas durante o período que estivemos no Pibid-EF/Ufes foram proveitosas para o aprendizado, principalmente para a consistência da formação profissional como professores de educação física”.

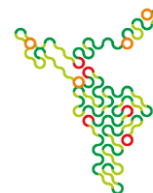
Mais um aspecto importante atrelado a essa categoria é a dimensão da produção do conhecimento reconhecida pelos supervisores em suas ações durante a atuação no programa. As experiências de reflexão investigação e teorização sobre a prática, os registros e sistematizações empreendidas para socializar as atividades que estavam sendo desenvolvidas acarretaram no reposicionamento dos supervisores como sujeitos que investigam, pesquisam e produzem conhecimento a partir de suas práticas.

As atividades propostas pelo PIBID foram dinâmicas, possibilitaram agregar conhecimentos para a formação continuada dos estudantes, supervisores e demais envolvidos no processo de construção do conhecimento, a partir de reuniões, planejamentos, intervenções, reflexões e avaliações realizadas no momento, nas reuniões e encontros, foram desafiadoras e proporcionaram ampliação das possibilidades de intervenção e qualificação dos bolsistas envolvidos no processo de construção do conhecimento. (P2 – Relatório 2016)

Os momentos de partilha das experiências pedagógicas por meio das reuniões ou seminários foram enriquecedores. O estímulo à produção e divulgação dessas experiências também ampliou o entendimento do contexto de trabalho como um espaço investigativo. (P4)

Sugiro a elaboração de livros, e-books, sequências didáticas das produções (teóricas e práticas) das intervenções do subprojeto. E confecções de anais dos eventos relativos ao programa. (P6)

Sim. Ressignificar conteúdo e práxis docente. Estimular a produção científica baseada em vivências dentro das unidades escolares. (P6)



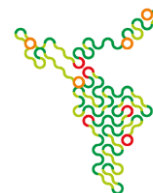
Ao longo dos quatro anos de desenvolvimento do subprojeto dois supervisores ingressaram em pós-graduações (mestrado profissional) e outros mencionaram interesse em retomar iniciativas de continuidade dos estudos, motivados pela experiência com o programa. As atividades convocaram os professores para atuarem efetivamente como (co)formadores dos licenciandos e coautores nas diferentes produções, sendo elas, planejamentos de ensino, projetos e materiais didáticos, relatos de experiências, artigos, mídias e outros conteúdos para apresentação em eventos internos e externos ao programa. Assim podemos novamente recorrer a Mello et al (2016, p.20) para anunciar coincidência das nossas interpretações e resultados com outra teorização sobre o PIBID

De igual modo, o livro mostra o fortalecimento das ações colaborativas entre Universidade e Educação Básica por meio do PIBID em que os supervisores, em parceria com os alunos bolsista, coordenadores e mestrands participaram da construção e escrita dos textos que compõem o livro, tornando-se todos coautores dos capítulos. Essas práticas foram necessárias, pois, em nossa concepção, a produção do conhecimento acontece *com* o professor da Educação Básica (supervisores) e não *sobre* ele.

Portanto, a partir das reflexões traçadas nesta categoria, conclui-se que o PIBID possibilitou aos professores supervisores a ampliação dos repertórios teóricos, metodológicos e das práticas pedagógicas propostas para o ensino da educação física escolar; o estímulo e mobilização para formação inicial e continuada dos sujeitos e ampliação do conhecimento sobre as práticas corporais e da cultural corporal dos sujeitos envolvidos nessa experiência.

Considerações Finais

A partir da análise temática de conteúdo que empreendemos e da discussão das duas categorias eleitas: 1) Interações entre Ensino Superior e Educação Básica e; 2) PIBID como potencializador da formação e da prática pedagógica dos supervisores, podemos considerar finalmente que destacam-se como principais potencialidades formativas e pedagógicas da interação dos sujeitos (ID, supervisor e Coordenador): a) a promoção de trabalho coletivo e colaborativo em contraposição ao distanciamento histórico entre o ensino superior e a educação básica; b) ampliação dos repertórios teóricos, metodológicos e das práticas pedagógicas propostas para o ensino da educação física escolar; c) estímulo e mobilização para formação inicial e continuada dos sujeitos;



d) ampliação do conhecimento sobre as práticas corporais e da cultural corporal dos sujeitos envolvidos nessa experiência e; e) promoção de qualidade da educação básica e da escola pública.

Referências

AMARAL, E. M. R. do. Avaliando contribuições para a formação docente: uma análise de atividades realizadas no PIBID-Química da UFRPE. **Química Nova na Escola**. Vol. 34, Nº 4, p. 229-239, Novembro, 2012.

ASSIS, A.; MENDONÇA, S. Prefácio. In. MELLO, A. da S. et al. **PIBID: formação e práticas pedagógicas em educação física**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria Nº 096 de 18 de julho de 2013**. Disponível em:
https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf acesso em 10/05/2018.

DUARTE, L. de C.; et al. Formação de professores e PIBID: reflexões a partir da experiência do subprojeto de educação física da UEFS. Anais do VIII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte - Criciúma-SC – 08 a 10 de setembro de 2016. Secretarias do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul) ISSN: 2179-8133. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/8csbce/2016sul/schedConf/presentations> acesso em: 10 de abril de 2018.

FERNANDES, M. J. da S.; MENDONÇA, S. G de L. PIBID: uma contribuição à política de formação docente. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013

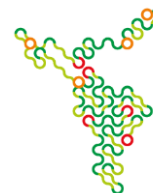
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo, v.41, p.1-120, set.2014.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELLO, A. da S. et al. **PIBID: formação e práticas pedagógicas em educação física**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

VIDOR, Carolina de Barros. **O papel do PIBID na formação de licenciandos de Física: a perspectiva do futuro professor**. Porto Alegre, 2012. Trabalho publicado na Revista da Graduação publicações de TCC. EdPUCRS – Editora Universitária da PUCRS.



REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES?¹

Caroline Foggiao Ferreira²
Andressa Aita Ivo³

Resumo: O presente trabalho objetiva analisar as teses e dissertações produzidas sobre o PNAIC, com ênfase naquelas relacionadas as políticas educacionais. Para isso, realizamos a revisão bibliográfica nas plataformas do Periódicos da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e nos Repositórios da UFSM, da UFPel e da UFRGS. Evidenciamos que os principais objetivos das pesquisas são analisar a implementação do PNAIC localmente e compreender seus impactos e relações com as políticas de alfabetização. Assim, assinalam os avanços, desafios e a fragilidades do PNAIC, demonstrando que a sua institucionalização e abrangência foram relevantes à alfabetização nacional. Mas a articulação do programa com avaliações externas e a performatividade recebem críticas.

Palavras-chave: PNAIC. Revisão Bibliográfica. Políticas educacionais.

BIBLIOGRAPHY REVIEW ABOUT PNAIC: WHAT DO THESES AND DISSERTATIONS SAY?

Astract: This research aims to analyze theses and dissertations about PNAIC, with emphasis in those related to educational policy. For this, we realize the bibliography review on site of Capes Periodic, Digital Brazilian Library of Theses and Dissertations, Capes Catalogue of Theses and Dissertations, and Repositories of UFSM, UFPel and UFRGS. As results, we evidenced that majority of productions aims to analyze the PNAIC implementation locally and to comprehend its impacts and relations with literacy policy. Also, it signal improves, challenges and fragilities of program, demonstrating that its institutionalization and comprehensiveness was relevance to literacy. However, the program articulation with external evaluations and performativity receive criticism.

Keywords: PNAIC. Bibliography Review. Educational Policy.

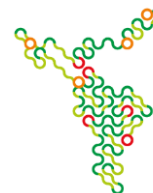
1 INTRODUÇÃO

As reformas educacionais tornaram-se recorrentes no Brasil a partir dos anos 80, e sofreram influência das transformações na relação entre os entes públicos, privados e os organismos multilaterais. As propostas de políticas destacavam o ensino fundamental, currículo, os sistemas de avaliação em larga escala; e a formação inicial e continuada de professores.

¹ Este trabalho é financiado pelo Programa de Bolsas de Pós-Graduação da CNPq.

² Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

³ Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.



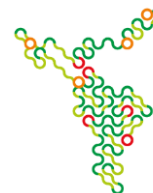
A preocupação com a qualificação dos professores já está expressa no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), o qual esclarece o regime de colaboração entre União, Estados, Municípios e DF para promoção da formação continuada dos profissionais da educação. O Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE), de acordo com a Lei nº 10172, renova o compromisso com a valorização da carreira docente.

Visando a concretização das metas do PNE, no ano de 2007, é criado o Plano de Desenvolvimento da Escola, para gerir os programas desenvolvidos pelo MEC, nos diferentes níveis e modalidade de ensino. Nessa direção, o Decreto nº 6755/2009 implementa o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Também em 2007, é lançado o Pró-Letramento, Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A fim de ampliar as propostas estaduais e a política nacional em desenvolvimento, no ano de 2012, o MEC lança o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com o objetivo de promover a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, por meio de formação continuada para professores alfabetizadores dos três primeiros anos do Ciclo de Alfabetização. Para atingir os objetivos expostos pela Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012, o PNAIC propõe a concretização de ações inseridas em quatro eixos: a formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; e gestão, controle e mobilização social. Tais ações devem ser organizadas, geridas e idealizadas em caráter de cooperação entre União, Distrito Federal, Estados, Municípios e Instituições de Ensino Superior.

Tendo em vista a relevância e abrangência do PNAIC para a área educacional, temos como objetivo realizar a revisão bibliográfica de teses e dissertações produzidas sobre o PNAIC, com ênfase nos estudos relacionados as políticas educacionais.

A coleta de dados ocorreu por meio das seguintes bases de dados: Periódicos da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e nos Repositórios da UFSM, da UFPel e da UFRGS. Os descritores utilizados foram: “PNAIC”, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Buscamos os descritores nos títulos, palavras-chave e nos resumos das pesquisas. No período entre 2013 e 2017, 143 estavam disponíveis, sendo 130 dissertações e 13 teses.



A maioria dos estudos abordavam o ensino-aprendizagem da alfabetização em língua portuguesa e matemática (12,10%) e a formação inicial ou continuada do PNAIC (11,13%), sendo que as análises do programa no contexto das políticas educacionais representam apenas 3,38%, sendo 12 dissertações e 2 teses.

AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PNAIC

Neste primeiro momento da análise, optamos por expor os principais temas, objetivos e abordagens teórico-metodológicas que nortearam as produções a respeito do PNAIC. Organizamos os trabalhos acadêmicos em quadros de acordo com o ano de produção, contendo o título, os autores, o tipo de produção, as instituições de ensino superior em que foram produzidos e um breve resumo a respeito do tema e dos objetivos principais traçados pelos estudos, conforme a seguir:

Quadro 1: Produções elaboradas em 2014

TESES E DISSERTAÇÕES DE 2014				
Título	Autor	Tipo de produção	Instituição	Breve resumo com tema e objetivo de pesquisa.
O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os Programas “Alfa e Beto” e PNAIC.	Sandra Novais Sousa	Dissertação de mestrado profissional.	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.	O trabalho tinha como tema os Programas implementados, simultaneamente, pela Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul. A partir disso, buscou-se compreender e analisar a matriz teórica dos Programas “Alfa e Beto” e PNAIC, bem como o contexto de implementação dos programas e a repercussão no trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores.
Total: 1 Dissertação de Mestrado				

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Destacamos que em 2014 foi encontrada apenas uma dissertação de nível de mestrado profissional, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sendo a mesma direcionada para a análise da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em um contexto específico, no caso, o da rede estadual.

Quadro 2: Produções elaboradas em 2015

TESES E DISSERTAÇÕES DE 2015				
Título	Autor	Tipo de trabalho	Instituição	Tema e objetivo de pesquisa
Entre o proposto e o almejado: da proposta do PNAIC às expectativas almeçadas por docentes participantes.	Natalia Francisca Cardia dos Santos	Dissertação de Mestrado	Universidade Nove de Julho	O trabalho tem como tema a estruturação e o processo de nacionalização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, objetivando especificamente, apresentar os pressupostos do programa, a partir dos documentos oficiais e marcos regulatórios; evidenciar o cenário político educacional em que se insere; investigar e elucidar seus antecedentes históricos; e analisar a realidade do programa na Rede Municipal de São Paulo durante o ano de 2013.
Pacto Nacional pela	Paula Renata	Dissertação	Universidade do	Tendo em vista as atividades do Pacto Nacional



Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012): análise e perspectiva de ação.	Amorin Santos	de Mestrado	Oeste Paulista	pela Alfabetização na Idade Certa, durante o ano de 2012, os objetivos visam analisar as potencialidades e fragilidades do programa, enquanto uma política pública para alfabetização.
Políticas públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio-MS.	Silvia Cristiane Alfonso Viédes	Dissertação de Mestrado	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	O tema do trabalho são as políticas educacionais para alfabetização, com foco no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Os objetivos do trabalho dão conta de apresentar a introdução do Programa na política nacional e analisar a sua implantação e implementação no município de Anastácio (MS), tendo em vista o eixo da formação de professores.
Responsabilidade internacional do Brasil por descumprimento ao direito fundamental à educação: uma análise qualitativa.	Maria Cecília de Carvalho Silva Luna	Dissertação de Mestrado	Universidade de Itaúna	O trabalho centraliza sua discussão a partir dos compromissos internacionais firmados pela Brasil, que dizem respeito ao direito à educação. Com isso, utilizando o PNAIC como base analítica, o trabalho teve como objetivo analisar o cumprimento das metas quanto a universalização, qualidade e atenção especial aos alunos em vulnerabilidade.
Uma compreensão da alfabetização matemática como política pública no PNAIC.	Manuel Joaquim Mindiate	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal do Paraná	O tema da pesquisa é a alfabetização matemática na perspectiva do letramento, de crianças até o 3º ano dos Anos Iniciais. Tendo como objetivo perceber como as políticas públicas se colocam enquanto instrumento para solução de problemas sociais, o foco é direcionado para o PNAIC.
Políticas Públicas de Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do Direito à Educação.	Adriana Watanabe	Tese de doutorado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	O tema da tese é a o desenvolvimento do processo de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Assim, o objetivo principal é identificar, por meio das políticas educacionais, os avanços e retrocessos neste processo.
Total: 5 Dissertações de Mestrado; 1 Tese de Doutorado				

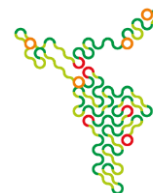
Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

No ano de 2015 o número de produções encontradas apresentou um aumento considerável, sendo cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Acreditamos que o maior interesse dos pesquisadores é proporcional a importância adquirida pelo Programa ao longo do tempo, tendo em vista sua abrangência na educação básica.

Das produções encontradas evidenciamos que uma trata da relação do PNAIC com as orientações mundiais para as reformas políticas, duas analisavam o programa no contexto das políticas para alfabetização, e três buscavam compreender a implementação em contextos específicos, sendo das Redes Municipais de São Paulo (SP) e de Anástacio (MS).

Quadro 3: Produções elaboradas em 2016

TESES E DISSERTAÇÕES 2016				
Título	Autor (a)	Tipo de trabalho	Instituição	Breve resumo com tema e objetivos.
As políticas de combate ao analfabetismo no Brasil.	Rosiani Fabricia Ribeiro Boeing	Dissertação de mestrado	Universidade do Vale do Itajaí	O tema da dissertação foi o mapeamento dos programas voltados ao analfabetismo no Brasil a partir da década de 60. Com isso, buscou-se identificar as continuidades e descontinuidades desses programas, tendo em vista as concepções de alfabetização e ações promovidas por cada.



As vozes que emergem do pacto federativo: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro.	Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de Almeida	Dissertação de mestrado	Universidade Federal do Rio de Janeiro	A pesquisa tem por objetivo analisar a proposta do PNAIC no estado do Rio de Janeiro enquanto uma proposta de regime de colaboração entre os entes federados e as instituições de ensino superior e da educação básica.
O PNAIC como peça política de formação continuada de professores entre fins declarados e expectativas locais.	Zuleide Ramos Ferreira da Rosa	Dissertação de mestrado	Universidade do Oeste de Santa Catarina	O tema da dissertação são as políticas públicas voltadas a formação de professores no Brasil. Assim busca-se analisar condições e fatores que alinham ou não a proposta do PNAIC para o eixo de formação de professores com as demandas e expectativas dos professores participantes.
O PNAIC e a Educação Básica em Jataí GO: O que revelam os documentos?	Ana Kátia Ferreira de Assis	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de Goiás	O tema da dissertação são as implicações do PNAIC na prática pedagógica dos professores da Rede Municipal de Ensino de Jataí (GO). Nesse sentido, foi objetivo do trabalho analisar a adesão e implementação do PNAIC no município, tendo em vista seus objetivos qualitativos e a concepção de qualidade inerente a política.
PNAIC polo São Paulo: desafios da implementação de uma política pública de educação	Ana Lúcia Sanchez de Lima Ventura	Dissertação de mestrado	Universidade da Cidade de São Paulo	O tema do trabalho é percepção dos professores alfabetizadores a respeito do PNAIC. Desta forma o objetivo é analisar as reflexões dos profissionais da educação básica com o orientadores de estudo, ao longo da primeira etapa de implementação do programa.
Os impactos do PNAIC na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade.	Patrícia de Faria Ferreira	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de Pelotas	O tema da dissertação são as políticas de alfabetização matemática e a performatividade. Assim o objetivo é compreender os impactos do PNAIC na formação matemática de professoras alfabetizadoras, bem como a relação do programa com a cultura da performatividade.
Total: 6 Dissertações de Mestrado				

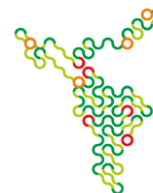
Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

No ano de 2016 o número de produções foi o mesmo do ano anterior, entretanto, ficaram restritas apenas ao nível de dissertação de mestrado. Destas, quatro analisaram a implementação do Pacto em contextos específicos, sendo eles, os dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e da Rede Municipal de Jataí (GO), e Piratuba (SC); apenas uma pesquisa se deteve na compreensão do PNAIC enquanto uma política para formação continuada de professores e por fim, uma dissertação analisou o programa como uma política voltada para alfabetização.

Quadro 4: Produções elaboradas em 2017

TESES E EDISSERTAÇÕES 2017				
Título	Autor	Tipo de trabalho	Instituição	Breve resumo com tema e objetivos.
PNAIC uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização.	Marcia Aparecida Alferes	Tese de doutorado	Universidade Estadual de Ponta Grossa	O tema da tese são as ações do PNAIC desde seu contexto macro até o micro. Nesse sentido, busca-se analisar a produção do Programa no âmbito federal e sua recontextualização por orientadoras de estudo e as professoras alfabetizadoras.
Total: 1 Tese de doutorado				

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.



Por fim, em 2017 encontramos disponível nas plataformas de busca utilizadas, apenas uma tese de doutorado com a temática sobre a implementação do Pacto no contexto da Rede Municipal de Ponta Grossa (PR).

3 O PANORAMA DO PNAIC A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES

A fim de compreendermos com clareza o que estas produções nos indicam, e na busca por um panorama teórico que contextualize o conhecimento já produzido sobre o PNAIC, partimos para apresentação dos resultados.

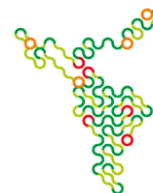
3.1 Da relação do PNAIC com as orientações mundiais para reformas políticas

A dissertação elaborada por Luna (2015) analisa a responsabilidade do Brasil com os compromissos internacionais para garantia da universalidade e qualidade da educação pública. A pesquisa etnográfica também usou-se de entrevistas com professores, pais e alunos que participaram do Programa em duas cidades brasileiras, nas regiões nordeste e sudeste. Enquanto resultados, a autora apresenta que o critério de universalidade foi atingido nos dois contextos. Contudo o critério de qualidade foi influenciado, na cidade da região nordeste, pelo desconhecimento ou não utilização da proposta pelos professores, por dificuldades em adequar o plano pedagógico, falta de infraestrutura e incentivo à formação. Já na cidade do sudeste, os professores estavam bastante envolvidos nas ações, mesmo diante de situações precárias.

3.2 Da análise do programa com políticas pública para alfabetização

Santos (2015b) analisou as potencialidades e fragilidades das ações do PNAIC durante o ano de 2012, com uma abordagem metodológica analítico-interpretativa por meio da análise documental e bibliográfica. As potencialidades expostas pela autora foram: a preocupação com profissionalização e formação continuada de professores; a abrangência nacional e o regime de cooperação entre as três esferas do poder executivo. Como fragilidades, estão a falta de um plano de carreira para os professores, as premiações baseadas em avaliações externas, a ausência de temáticas socioambientais na alfabetização e a o uso insuficiente das tecnologias.

Mindiate (2015) analisou especificamente a alfabetização matemática na perspectiva do letramento no PNAIC, tendo em vista o entendimento das políticas educacionais como solução dos



problemas sociais. Para isso, realizou a pesquisa documental em documentos oficiais e fontes bibliográficas, e utilizou procedimentos da história oral temática a partir de entrevistas. Conforme o autor ainda há necessidade de políticas educacionais específicas para alfabetização, que alinhem os processos de ensino aprendizagem às demandas e possibilidades das escolas. Com isso o professores poderão utilizar os recursos tecnológicos e lúdicos a fim de promover a reflexão acerca da diversidade cultural em vivem os alunos.

Finalizando, Boeing (2016) abordou as políticas de alfabetização desenvolvidas no Brasil desde os anos 80, a partir de uma metodologia qualitativa, com duas grandes etapas de pesquisa documental, a primeira direcionada para o mapeamento dos documentos de cada movimento e programa, e a segunda sendo a organização de um quadro analítico sobre aspectos gerais de cada programa. A partir disso, a autora evidencia a falta de continuidade nas políticas voltadas para alfabetização, ao mesmo tempo em persistem os índices de analfabetismo na população brasileira.

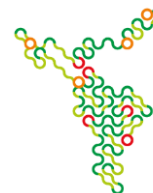
3.3 Da análise do programa com políticas pública para formação continuada

A dissertação escrita por Ferreira (2016) buscou compreender a formação para alfabetização matemática no PNAIC e os processos de performatividade, tendo em vista a discussão teórica elaborada por Stephen Ball. A pesquisa de utilizou a pesquisa documental e a constituição de um grupo focal para produção dos dados, que foram analisados em uma perspectiva Foucaultiana.

Com isso, a autora evidenciou que a atuação do PNAIC nas escolas reflete em mudanças substanciais no trabalho docente e na compreensão subjetiva do “ser professor”. As tecnologias de reforma presentes nas diretrizes do programa e reforçadas nos discursos das professoras atrelam aspectos como o planejamento, o currículo, a organização da sala de aula, os objetivos educacionais e as avaliações à cultura do desempenho, eficácia e eficiência. Desta forma, o trabalho docente e a identificação do ser professor é constituído fortemente por características da performatividade, como a comparação de resultados e a responsabilização dos docente por estes.

3.4 Da implementação do PNAIC em contextos específicos

A dissertação de mestrado profissional de Souza (2014) teve como objetivo analisar a implementação de simultânea dos Programas “Alfa e Beto” e PNAIC pela Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul. Para isso, a autora utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica e



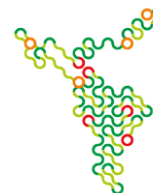
documental, bem como aplicação de questionários fechados, formação de um grupo focal, elaboração de Ateliês Bibliográficos e narrativas sobre si.

Enquanto resultados a pesquisa aponta para as diferenças teóricas dos programas quanto aos conceitos de alfabetização, letramento, avaliação de aprendizagem e formação continuada. Entretanto, mesmo sem compreenderem tais divergências, os professores pensam ativamente acerca da alfabetização e das mudanças educacionais e sociais, e frente a isso demonstram vontade de melhorar seus desempenhos, bem como apontam para necessidade de formações mais aprofundadas no campo teórico que proporcionem maior autonomia e participação nas decisões institucionais.

Santos (2015a) abordou a estruturação e implementação do PNAIC a partir dos princípios do materialismo histórico, e adotou enquanto procedimento metodológico a pesquisa documental, entrevista reflexiva e o procedimento quantiquantitativo de Composição do Discurso do Sujeito Coletivo. A autora conclui que é necessária a implementação de programas como o PNAIC, com um compreensão ampla leitura e alfabetização. Contudo, pontua como fragilidades do Pacto, a sua organização estrutural homogeneizante que impossibilita a contextualização das ações, e não participação de coordenadores pedagógicos, professores auxiliares e de leitura, no ano da pesquisa.

A dissertação de Viédes (2015) analisou a introdução do PNAIC no quadro de políticas educacionais, bem como o seu processo de implantação e implementação no município de Anastácio –MS. Os procedimentos metodológicos foram a pesquisa bibliográfica, documental e análise portfólios a partir de produções disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Scielo, bem como de materiais de programas voltados à alfabetização anteriores ao PNAIC, no âmbito nacional e estadual. Considerando o contexto macro das políticas de alfabetização, a proposta do Pacto não pode ser tomada como nova, uma vez que foi inspirada e estruturada a partir do PAIC e Pró-letramento, ampliando somente a abrangência e o compromisso de colaboração entre os entes federados e as IES.

Já no contexto local, a autora evidencia, mais uma vez, a implementação do PNAIC como um fator positivo, dado a inexistência de outras propostas com este fim e a possibilidade de desconstrução de práticas pedagógicas tradicionais. No entanto, alerta que as professoras ainda não dimensionam a importância da sua participação nas decisões e práticas do programa, para qualidade educacional.



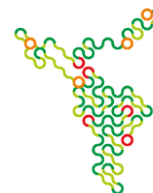
Ainda em 2015 encontramos, a tese elaborada por Watanabe com o objetivo de identificar os avanços e retrocessos do processo de alfabetização na Rede Municipal de São Paulo tendo em vista a implementação do PNAIC. Como metodologia o autor realizou a análise documental tendo como referência outros (as) autores (as), como: Arroyo (2008 e 2011), Dubet (2008), Gimeno Sacristán (1998; 1999 e 2000), Jacomini (2010), Libâneo (2012), Cagliari (2009), Marcuschi (2010), Klieman (1995), Soares (1995 e 2000), Mortatti (2000; 2004; 2006; 2010 e 2010), Moysés e Collares (2013), Paro (2011 e 2012), Schilling (2014) e Torres Santomé (2013).

Os resultados demonstram a evolução das políticas para alfabetização quanto aos indicadores de educação, ampliação do ensino, definição de diretrizes, implementação do PNAIC, valorização da participação docente, criação do ANA, aprovação do PNE e do Plano Municipal de São Paulo. Em quanto retrocesso são pontuados as avaliações externas ao ciclo de alfabetização, a falta de articulação entre a gestão e os programas, a não efetivação da gestão democrática e as dificuldades em abordar temas controversos, que impossibilita uma educação emancipatória.

Em 2016, Almeida (2016) produziu sua dissertação tendo em vista a implantação do PNAIC e o regime de colaboração instituído por meio dele, para isso, utilizou-se de um processo de triangulação de dados produzidos por meio da análise documental, entrevistas semiestruturadas e relatos de experiência. As conclusões valorizam a criação do Fórum das Universidades Participantes do PNAIC a fim de dar conta das especificidades regionais e da articulação com as secretarias municipais e os coordenadores gerais. Por fim, no contexto local foi observado o fortalecimento de laços e a troca de experiência nas formações continuadas, e a perspectiva de continuidade do programa e das pesquisa relacionadas a ele.

Em outra dissertação, Assis (2016) analisa a implementação do PNAIC em uma rede municipal no estado de Goiás sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, exploratória e documental, que teve a discussão teórica e a análise dos dados realizada com base no método do Materialismo Histórico Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesta direção, os resultados apontam para o paradoxo entre o alto investimento nos programas federais e a desarticulação das ações destes com a realidade escolar. Além disso, evidencia a elevação nos índices de leitura e alfabetização independente da melhora na formação dos professores.

Ventura (2016) por sua vez analisou a percepção dos professores alfabetizadores da rede municipal de São Paulo a respeito do PNAIC, também sob a perspectiva da pesquisa qualitativa e



seguindo as técnicas da análise de conteúdo a partir da análise documental. A partir dos documentos conclui-se que o PNAIC pode ser considerado uma proposta reflexiva, constituída e elaborada por diversos profissionais. No entanto, os professores apontaram os sentimentos de insegurança e pressão frente à avaliação do PNAIC e de outra política estadual para a alfabetização. Por fim, o autor conclui que mesmo diante das dúvidas sobre a organização do Pacto e das formações, os docentes estavam receptivos à proposta.

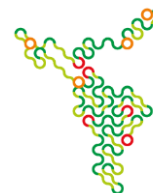
Rosa (2016) buscou por fatores que alinhavam ou não as ações do PNAIC ao eixo de formação continuada com as expectativas dos professores alfabetizadores. No âmbito metodológico a pesquisa qualitativa sob uma abordagem crítica de investigação teve como instrumentos: a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada, a elaboração de um grupo focal, e a revisão teórico-conceitual. Nos resultados a autora demonstra que, no município de Piratuba (SC), os docentes consideram o PNAIC positivo uma vez que promove a relação entre teoria e prática por meio da troca de experiência e reflexões sobre a sala de aula. Ademais, alerta que a preocupação maior é sobre a continuidade do Pacto devido à falta de efetivação do regime de colaboração.

Por fim, Alferes (2017) busca analisar a criação do Programa e sua recontextualização, utilizando conceitos das teorizações de Bernstein (1996 e 2003) e de Ball, Maguire e Braun (2016). Para além, a pesquisa de caráter qualitativo utilizou-se de procedimentos como a análise documental, observação participantes e entrevistas. Ao final a autora pontua que as potencialidades do Pacto são a definição das suas estratégias e ações, o uso de material didático específico e da escola, a participação das IES e a ampliação do currículo.

As limitações dizem respeito à descontinuidade, falta de prestação de contas e de um espaço democrático para debates sobre o PNAIC. Por fim, coloca como desafios: a continuidade como um programa de formação de rede, as discussões sobre condições materiais e o trabalho pedagógico, o apoio pedagógico às escolas e docentes novos, o acompanhamento constante da aprendizagem e revisão dos currículos de formação inicial.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As recorrentes reformas educacionais se estendem à diversos aspectos do contexto escolar, dentre eles a alfabetização e formação continuada de professores. Nesses viés, em 2012 foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a fim de promover a alfabetização até o



terceiro ano do ensino fundamental, principalmente, por meio da formação continuada dos professores alfabetizadores. A proposta do PNAIC recebe destaque no campo educacional devido a sua abrangência e por pautar-se no regime de colaboração entre os entes federados e as IES.

A partir das pesquisas, percebemos que as ações do Pacto relacionam-se com o contexto macro, através das diretrizes internacionais que articulam o discurso da universalidade e da qualidade da educação. Nesse sentido, percebemos que diferente das outras iniciativas históricas para alfabetização, o PNAIC teve como objetivo alfabetizar as crianças em idade escolar, nacionalmente, a fim de aumentar os índices de aprendizagem, como demonstrativo de qualidade educacional.

Compreendemos que nos contextos locais o Pacto é permeado por paradoxos, devido as especificidades de atuação inerentes a uma política de abrangência nacional, que envolve a colaboração de inúmeros profissionais, bem como a subjetivação e recontextualização da prática. Nesse sentido, os estudos acerca implementação do programa convergiram ao mostrar que professores consideram o PNAIC uma proposta positiva para alfabetização, pois assegura novas maneiras de realizar a prática pedagógica, além de constituir-se como um espaço para trocas de experiência.

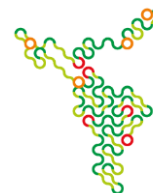
Ademais, as pesquisas pontuaram as fragilidades do Pacto, as quais estão atreladas a ligação do programa com avaliações externas e internas, falta de infraestrutura e incentivo, e a dificuldade em articular as ações com os gestores. Com isso, confirmamos a complexidade do PNAIC desde sua formulação, constituição do referencial teórico para alfabetização, diretrizes para a formação continuada e ações em regime de colaboração, até a articulação com as avaliações e os reflexos sobre o trabalho docente.

4 REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. 2016, 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2017.

ALMEIDA, Maria Elisa. **As vozes que emergem do pacto federativo**: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

ASSIS, A. K. F. **O PNAIC e a Educação Básica em Jataí (GO)**: O que revelam os documentos? 2016, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Jataí, GO, 2016.



BOEING, R. F. R. **As políticas de combate ao analfabetismo no Brasil**. 2016, 83f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2016.

FERREIRA, P. F. **Os impactos do PNAIC na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade**. 2016, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2016.

LUNA, M. C. C. S. **Responsabilidade internacional do Brasil por descumprimento ao direito fundamental à educação: uma análise qualitativa**. 2015, 343f. Dissertação (Mestrado em Proteção dos Direitos Fundamentais), Universidade de Itaúna, SP, 2015.

MINDIATE, M. J. **Uma compreensão da alfabetização matemática como política pública no PNAIC**. 2015, 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Matemática, Curitiba, PR, 2015.

ROSA, Z. R. F. **O PNAIC como peça da política de formação continuada de professores: entre fins declarados e expectativas locais**. 2016, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba/SC, 2016.

SANTOS, N. F. C. **Entre o proposto e o almejado: da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa às expectativas almejadas por docentes participantes**. 2015, 123 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015^a.

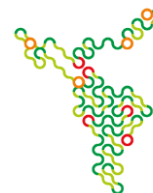
SANTOS, P. R. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC – 2012): análise e perspectiva de ação**. 2015, 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2015b.

SOUSA, S. N. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os Programas “Alfa e Beto” e PNAIC**. 2014. 204f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2014.

VENTURA, A. L. S. L. **PNAIC polo São Paulo: desafios da implementação de uma política pública de educação**. 2016, 105f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Cidade de São Paulo, SP, 2016

VIÉDES, S. C. A. **Políticas públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio (MS)**. 2015, 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2015.

WATANABE, A. **Políticas Públicas de Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do Direito à Educação**. 2015, 251 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.



POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Carla Fernanda Figueiredo Felix ¹

Maria Iolanda Monteiro ²

Resumo: Este texto apresenta dados parciais da pesquisa de doutorado em andamento no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sobre a formação de professores do ciclo de alfabetização dentro da proposta do Programa governamental Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que objetiva alfabetizar as crianças em língua portuguesa e em matemática até os oito anos de idade. A pesquisa acompanha os processos formativos oferecidos aos orientadores e professores alfabetizadores no município de Poços de Caldas (MG), refletindo sobre as implicações dessa formação sobre o trabalho docente. O estudo, de caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 2013), teve como instrumentos para coleta de dados: questionários, entrevista e observação dos encontros. Para esse trabalho será apresentada as impressões de 4 professoras alfabetizadoras sobre encontros de formação, materiais disponibilizados pela formação e prática profissional. Alguns autores auxiliam no tratamento e nas análises dos dados, tais como: Bourdieu (2011) Garcia (1998; 1999), Imbernón (2009; 2011), Monteiro (2006; 2011), Nóvoa (1995; 1999; 2013), Pimenta (2009), Tardif (2002), Tardif e Raymond (2000). É possível destacar, a partir de análises preliminares, que a proposta de formação presente no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa trouxe novas possibilidades à prática docente, contudo, há lacunas no processo diante dos relatos das professoras alfabetizadoras.

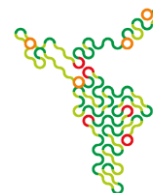
Palavras-chave: Formação continuada; Alfabetização.

Continuing training policy for literate teachers: National Pact for Literacy at the right age and their program at teaching practice

Astract: This text presents partial data from the PhD research in progress in the graduate program in Education of the Federal University of São Carlos (UFSC) on the training of teachers of the literacy cycle within the proposal of the program Governmental National Pact for Literacy at the right age (PNAIC), which aims to alphabetize children in Portuguese and in mathematics until eight years of age. The research accompanies the formative processes offered to the tutors and teachers of literacy in the municipality of Poços de Caldas (MG), reflecting on the implications of this training on the teaching work. The study, of a qualitative character (BOGDAN; BIKLEN, 2013), had as instruments for data collection: Questionnaires, interview and observation of meetings. For this work will be presented the impressions of 4 literate teachers on training meetings, materials made available by training and professional practice. Some authors assist in the treatment and analysis of the data, such as: Bourdieu (2011) Garcia (1998; 1999), Imbernón (2009; 2011), Monteiro (2006; 2011), Nóvoa (1995; 1999; 2013), Pimenta (2009), Tardif (2002), Tardif and Raymond (2000). It is possible to highlight, from preliminary analysis, that the proposal of training present in the National

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Brasil.

² Professora doutora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Brasil.



Pact for Literacy in the right age has brought new possibilities to the teaching practice, however, there are gaps in the process before the reports of the teachers Literate.

Keywords: Continuing training; Literacy.

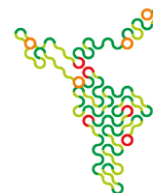
Historicamente a formação de professores no Brasil é marcada por diferentes perspectivas, um campo de disputas, tanto no que diz respeito as bases curriculares nos cursos de formação inicial, dicotomia entre teoria e prática, entre bacharelado e licenciatura, ao papel do professor, dentre outros questionamentos que permeiam essa temática, como em relação à formação continuada (GATTI, 2008).

A partir de década de 90 emergiu uma quantidade considerável de propostas formativas para auxiliar os professores ao longo da carreira. Esse aumento se deu pelo discurso da necessidade de “atualização” dos saberes necessário à prática docente, em função da configuração que se punha à sociedade da informação e da comunicação. Desse modo, tornou-se forte a questão da formação continuada dos professores e reforçou as discussões sobre as deficiências e lacunas da formação inicial (GATTI, 2008).

Diante desse leque de possibilidades que se estruturam os cursos de formação continuada, organizadas em um universo extremamente heterogêneo, esse texto elenca uma possibilidade, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certo. O PNAIC é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, do distrito federal, Estados e Municípios, com o objetivo de alfabetizar crianças brasileiras até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para a consolidação dessa política, alguns documentos legais embasam a proposta, sendo eles: a Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012, que estabelece a parceria entre as três esferas de governo no país. O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 afirma que é preciso alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, a Portaria nº 1.458, de 14 de Dezembro de 2012, que estipula bolsa de estudo para professores e a Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013, onde define valor máximo da bolsa para os mesmos.

Para alcançar esse objetivo, o Pacto tem como principal eixo a formação continuada de professores, estruturando todo um ciclo de formação com materiais e orientações didático-metodológicas. As ações, no período que corresponde entre 2013 a 2015, foram conduzidas a partir de quatro eixos, sendo eles: formação continuada presencial para professores alfabetizadores e



orientadores de estudo; materiais didáticos; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização. (BRASÍLIA, 2014, p. 8).

Desse modo, todo referencial que sustenta a política foi direcionado às universidades parceiras, instituições que ficaram responsáveis por repassar a formação. O documento tem como princípio norteador a formação crítica, problematizadora e reflexiva para que haja, acima de tudo, o protagonismo e o respeito ao professor alfabetizador, tendo como base o trabalho coletivo, compartilhado e participativo.

Para esse texto, a proposta é trazer alguns elementos referentes a essa política nacional, são dados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. O estudo tem o intuito de acompanhar os processos formativos oferecidos aos orientadores e professores alfabetizadores no município de Poços de Caldas (MG), refletindo sobre as implicações dessa formação sobre a prática docente.

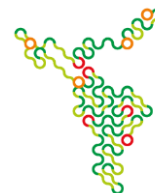
Dentro de uma abordagem qualitativa, três instrumentos foram utilizados para coleta de dados referente ao ano de 2016 e 2017: o questionário, entrevista e observação (LUDKE; ANDRE, 2013). O primeiro com o intuito de conhecer o perfil dos 180 professores alfabetizadores da rede municipal de Poços de Caldas, o segundo para registrar as impressões de alguns orientadores e professores sobre a política e, o terceiro, acompanhar os encontros de formação de uma turma do PNAIC.

Será apresentado neste artigo os dados provenientes de entrevista com quatro professoras alfabetizadoras nos seguintes aspectos: o que pensam sobre os encontros de formação, sobre materiais disponibilizados pelo MEC e reflexos na prática docente.

Relatos de professoras alfabetizadoras: o que pensam sobre seus processos formativos

A formação inicial não consegue abarcar as complexas situações que possam vir a fazer parte da realidade em que os professores atuarão (GARCIA, 1998; 1999; NÓVOA, 1995). Cada realidade é única e os saberes necessários para a atuação desses profissionais provém de diferentes fontes, inclusive da própria prática, por meio das relações que são tecidas no ambiente de trabalho e fora dele (TARDIF, 2002; TARDIF; RAYMOND, 2000).

Os cursos de formação continuada é um meio pelo qual os professores buscam saberes para melhorar suas práticas e construir novas possibilidades de atuação (IMBERNÓN, 2011). Lacunas



ou a má formação proveniente da graduação podem ser sanadas por meio de propostas formativas que auxiliam o professor a refletir sobre suas próprias ações, aventura-se em novas propostas, lidar com situações que geram desconforto e insegurança, aprender coisas novas, e, acima de tudo, repensar *habitus* (BOURDIEU, 2011), tomando consciência sobre seu fazer docente.

Os encontros de formação na perspectiva do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa foi, de acordo com algumas professoras, um momento de troca de experiência, que possibilitou o olhar coletivo sobre o trabalho que desenvolvem. Segundo Cora,

Não era aquela coisa “Ai meu Deus, hoje tem PNAIC”, “tem que ir”...não, não era. Era uma coisa que você ficava contando os dias para ir e fazer, de tão dinâmico que era dentro da sala. Nós fazíamos todas as atividades na sala de aula, participávamos para depois aplicar com as crianças em sala. Primeiro era conosco depois com as crianças, então era muito gostoso, muito bom mesmo (Entrevista Cora, 13/07/2017).

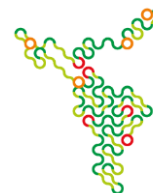
As professoras vivenciaram práticas que não conheciam, levaram para seus alunos momentos diferenciados para que pudessem construir com eles novos conhecimentos. Os encontros do PNAIC eram verdadeiras trocas entre pares e esse exercício de aplicar a atividade do encontro na sala de aula, trouxe uma aproximação da formação e o contexto de trabalho (IMBERNÓN, 2009). Essa aproximação faz com que a proposta fosse envolvente aos que a ela se submeteram.

Partindo das situações reais em que os professores estão imersos, a formação passa a ter um significado diferente e, conseqüentemente, uma aplicabilidade nos contextos educacionais, fazendo assim com que as instituições responsáveis pela formação continuada possam traçar diretrizes adequadas aos contextos reais vividos pelos professores, aspecto essencial quando se almeja trabalhar teoria e prática com a finalidade de construir novos saberes docentes (TARDIF, 2002).

Sobre essa última questão, teoria e prática, Adélia faz algumas considerações,

no início era mais teórico e depois tinha aulas expositivas sobre o assunto, depois tinha uma tarefa para fazer em casa, veio a parte prática. Nós professoras aplicávamos essa tarefa em sala de aula e no próximo módulo a gente levava para socializar com outras professoras (Entrevista Adélia, 17/05/2017).

A parte prática só apareceu no segundo momento, caracterizando desse modo, a formação como sendo mais intensa em termos de teoria. Havia longo períodos de estudos, leituras e discussões sobre os referenciais indicados. Após esses momentos, iniciou a fase de experimentação, o estudo agora estava voltado para as próprias práticas das professoras alfabetizadoras. Essa é uma



característica do PNAIC, ciclos que se intercalam, momentos de confluência necessário ao professor.

Algumas situações emergiram dos encontros, houve momentos que essa proposta de unir teoria e prática não aconteceu. Para Cecília isso ficou muito forte,

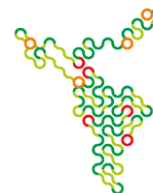
Teve um ano, ano passado e retrasado, não me lembro muito bem o tema, mas eu achei muito teórico. Muito teórico. Estou te falando, eu busco a prática, o “por a mão na massa”, porque a teoria você abre um *google*, você vai atrás de um professor e busca, agora a prática....como que eu faço? Como que eu faço para essa menina aprender? Como que vou atingir os meus objetivos para que ela aprenda? Para isso, eu penso, que é a experiência, a troca, não existe receita pronta, porque o que eu faço com você não vai dar certo com outra criança. Uma aprende de um jeito e a outra aprende de outro. Eu sinto muita falta da prática, gosto muito da prática (Entrevista Cecília, 12/05/2017).

Cecília é uma professora no início da carreira e, como muitas outras, possui angústias específicas dessa fase. Os primeiros anos da docência não são nada fáceis para os professores, muitos passam por dilemas e dificuldades que, se não houver um apoio e insistência para lidar com a situação, pode causar o abandono da profissão. Não é o caso dessa professora, ela encontrou um grupo em seu ambiente de trabalho que a auxilia a lidar com algumas situações do seu cotidiano.

Além disso, ela encontrou no PNAIC uma forma de trocar experiência com professores mais experientes, uma das grandes vantagens para Cecília, o que Imbernón (2011, p. 20) vai chamar de “fonte de satisfação e revitalização profissional do professor”, ou seja, esse fazer coletivo, essa troca de experiências traz o sentimento de aprimoramento na carreira pensando no professor e no coletivo onde atua. A formação teórica é algo de fácil acesso, na perspectiva dessa professora alfabetizadora, pode tranquilamente acessar *sites* navegando pela *internet* com o conteúdo desejado, mas algo que não se encontra com tranquilidade é o repertório prático que tanto precisa no seu dia a dia.

Alguns professores mantêm uma relação de conflito com seus saberes, elencam em determinadas fases da carreira alguns em detrimentos de outros (TARDIF; RAYMOND, 2000), no caso dessa professora, sua maior dificuldade é saber colocar em prática aquilo que aprendeu na formação inicial, de conseguir auxiliar seus alunos do processo de aprendizagem e ter boas práticas pedagógicas que favoreçam esses momentos.

Ainda em relação aos encontros do Pacto, outra questão merece destaque, o tempo e a dinâmica da formação.



eu acho que ficou falho, poderia ter aprofundado, mas eu entendo que, pelo tempo que havia, elas [orientadoras] procuraram estruturar dessa maneira justamente para poder priorizar a prática. Então sempre havia uma discussão com base na teoria dos módulos, dos capítulos, foram poucas as vezes que nós recebíamos esse material para que tivéssemos ele em mãos, isso eu acho que ficou falho, mas eu entendo qual foi o motivo (Entrevista Carolina, 13/09/2017).

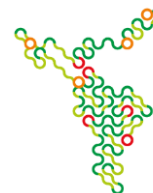
Para que o professor consiga refletir sobre novos saberes, experienciar situações inusitadas, retomá-las para um (re)avaliação das atitudes, procedimentos, o próprio tempo destinado à ação, o olhar refinado sobre o processo é necessário um período mais longo. Tal reflexão exige debruçar-se sobre a prática e questioná-la, exercício que requer o diálogo entre conhecimento científico e prática pedagógica (PERRENOUD, 2002).

Para Carolina esse exercício da reflexão não aconteceu. Em sua fala há características do PNAIC que vão ao sentido contrário de um fazer e pensar reflexivo. Primeiro elemento que sustenta essa afirmação é a falta de tempo, os momentos destinados à formação não eram suficientes, isso reflete na qualidade das discussões e o não aprofundamento teórico dos temas estudados. Ainda há outro fator que aparece nessa conversa, o material (texto, livro, artigo, etc) não era disponibilizado antes dos encontros de formação para que houvesse uma leitura prévia sobre os assuntos em pauta.

Boa parte dos materiais da proposta formativa do Pacto demorava para chegar ao seu destino, muitos entraves como liberação de orçamento para confecção, atrasos em gráficas, distribuição e outras situações contribuíram para o atraso. Desse modo os encontros programados aconteceram para que o cronograma fosse fixado e a política se efetivasse nos municípios, mas, como percebido, sem os documentos orientadores nas mãos dos cursistas.

Apesar desse contratempo, quando esse recurso chegou, tanto os documentos direcionados aos professores para orientação didática, quanto aqueles que seriam usados com os estudantes (caixa de livros, jogos) foi bem recebido pelos profissionais. Questionada sobre esses recursos, Carolina considera que o material é “muito rico, eu me lembro de um material que era um livro todo de jogos para recortar e montar. O material teórico era muito bom, acho que o material tem muita qualidade” (Entrevista Carolina, 13/09/2017).

Esses recursos, do ponto de vista das professoras envolvidas nessa pesquisa, auxiliaram em muitos aspectos na sala de aula. Foi possível, partindo também das orientações dos encontros, propor atividades diferenciadas para os estudantes, pensar novas estratégias e sequências didáticas, além de (re)pensar a avaliação.



Nesse aspecto também surgiram relatos que apontam fragilidades do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Quando questionada sobre os materiais que chegaram do governo federal, Adélia diz o seguinte:

Dividiram, quando eu cheguei já tinham dividido, eu não sei te falar, porque quando o material chegou ele foi dividido de acordo com os anos, primeiro, segundo e terceiro. Aqui na escola eu não sei se teve essa distribuição, provavelmente sim, porque os livros eram para ficar na sala de aula. Eu não sei aonde estão os livros (Entrevista Adélia, 17/05/2017).

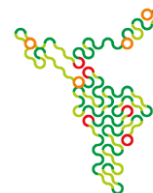
O recurso chegou na escola onde essa professora trabalha, mas se perdeu. Ela estava em outra instituição quando os materiais foram distribuídos pela rede, quando saiu a transferência de uma unidade para outra, assumiu um 2º ano, onde se encontra atualmente. Relata que gostou muito de trabalhar com esse recurso, principalmente a caixa de leitura, acervo considerado por ela como “ótimo”.

Isabel aprecia o material e gostaria de usá-lo, contudo na unidade em que trabalha ele foi distribuído e não sabe onde encontrá-lo, já no caso de Cecília é um pouco diferente, expôs que não tem conhecimento sobre ele.

olha o material que vem para a escola eu não uso muito não. Sei que tem uma caixa que a orientadora até trabalhou nessa última formação, aquela caixa de jogos de português, eu até questionei se na minha escola tem essa caixa. Porque eu nunca tinha visto, mas depois eu descobri que estava com uma professora. Eu nunca cheguei a usar (Entrevista Cecília, 12/05/2017).

De acordo com esse depoimento observa-se que a professora não conhece o material e, em função do desconhecimento, não utiliza esse recurso. Importante problematizar sobre seu processo de formação vinculado à proposta oferecida pelo PNAIC, pois boa parte dos encontros tem como suporte seu próprio material, ou seja, o que foi distribuído nas escolas. Neste caso, os encontros não mostraram essas possibilidades para essa professora, se a proposta é embasar neles para estruturar os encontros isso não aconteceu, no lugar houve a substituição por outros suportes. Pode-se retomar a fala das professoras nesse mesmo texto e perceber que, em muitos momentos, os encontros eram mais teóricos do que práticos.

Cora vai além nessa discussão sobre os materiais, coloca elementos que pertencem ao universo dos dilemas que os professores enfrentam no cotidiano, as condições de trabalho. Segundo a professora,



(...) o material do curso muito bom, mas nas escolas a gente não tem o material para trabalhar com as crianças. Até pouco tem atrás, no primeiro ano a gente tinha material, tudo tinha, hoje em dia a gente não tem. Então, se você quer fazer alguma coisa diferenciada com o aluno dentro da sala você tem que tirar do seu bolso. Entendeu? Porque as escolas não têm material para passar para gente e isso dificulta o nosso trabalho (Entrevista Cora, 13/07/2017).

As condições de trabalho em que os professores são submetidos, em certos casos, podem influenciar em suas práticas na sala de aula. Cora não tem questionamentos sobre os materiais que foram produzidos para atender os pressupostos teóricos e metodológicos do Pacto, seus questionamentos vão além, ela coloca a dificuldade que sente em trabalhar de forma efetiva vinculada à proposta. Isso significa que há um conjunto de orientações e, dentre elas, materiais que os professores podem construir com seus alunos, mas que, com as carências de recursos e os desafios que a escola pública enfrenta, fica difícil colocar isso em prática.

Na medida em que consegue trabalhar na perspectiva do PNAIC, e isso não implique ter gastos pessoais, orienta sua prática. Nesse momento, aparece o terceiro ponto de discussão deste texto, os reflexos da formação na prática docente.

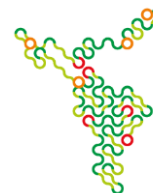
As quatro professoras foram questionadas se percebiam alguma mudança em suas práticas depois de terem passados pela formação oferecida de política nacional, Carolina reflete que “é do meu perfil, eu gosto desse tipo de trabalho [de forma lúdica], gosto muito do trabalho no 1º ano do ensino fundamental, então era algo que eu já usava e continuei usando” (Entrevista Carolina, 13/09/2017).

As orientações metodológicas presentes nos cadernos do Pacto trazem muito a questão do lúdico para fazer a mediação entre o processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização. O jogo passa ser um diferencial para a prática pedagógica, pois proporciona um envolvimento maior dos estudantes quando é necessário apresentar e/ou trabalhar um conteúdo de determinada área do conhecimento.

Para essa professora a formação só reforçou o que já trabalha em sala de aula, todo seu repertório estava pautado nessa metodologia do jogo. Como ela mesma afirma, deu “nome para coisas que já utilizava”.

Adélia faz uma leitura um pouco diferente,

Uma coisa que me marcou muito, que é o que eu acho que a gente procura fazer com as crianças, o que ficou da formação é que eu posso trabalhar a literatura, que posso conciliar a literatura com matemática, com ciências, com geografia, com história. [...]. Então o que



ficou foi isso, essa visão do todo, partir do todo e ir para as partes, no sentido de encaixar coisas de acordo com a necessidades (Entrevista Adélia, 17/05/2017).

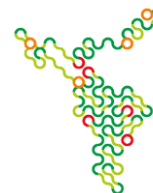
A visão que a formação proporcionou a essa professora foi de conseguir trabalhar várias áreas do conhecimento dentro da interdisciplinaridade, ou seja, é possível, a partir de um suporte textual, por exemplo, mesclar diferentes áreas. Isso é um exercício não muito simples para uma geração que frequentou uma escola onde os conhecimentos eram passados de forma segmentada. Os professores carregam em suas práticas referências de suas experiências também enquanto alunos, constroem alguns saberes baseados em suas trajetórias pessoais e escolares (TARDIF, 2002). Desse modo, romper com práticas semelhantes aos quais foram submetidos e que hoje fazem parte do seu fazer docente, mesmo que de forma inconsciente, um *habitus* no sentido que Bourdieu (2011) descreveu em sua obra, é essencial para formação do professor reflexivo e a superação de práticas que já não atendem as necessidades dos estudantes.

Diferença na própria prática foi uma análise que a professora Cecília também fez. Para ela a formação trouxe outras possibilidades de atuação,

Quando entrei em 2013 era visível a diferença da minha turma de 2013 para minha turma de 2014. Em 2014 peguei a turma desde o início, eles eram meus mesmo, isso faz diferença, mas teve também a contribuição do curso. Foi visível a aprendizagem, foi visível a minha mudança da minha prática. Passei a entender que não é só papel, porque na faculdade a gente vê muita teoria, mas penso que é muito superficial, a gente aprende muito na prática (Entrevista Cecília, 12/05/2017).

As trocas de experiências nos encontros de formação trouxeram a essa professora momentos que pode revisitar seu planejamento, suas sequências didáticas e posturas em sala de aula para repensar sua atuação profissional. Com toda dificuldade que enfrenta nos primeiros anos de docência e os dilemas que traz da formação inicial, carências no que diz respeito ao repertório metodológico, a não instrumentalização para atividade docente e a gama de conhecimentos teórico trabalhados nesse processo sendo, muitas vezes, desvinculados da prática, Cecília entende que um dos fatores que mais contribuíram para seu desenvolvimento profissional foi a possibilidade de construir novos saberes a partir das experiências relatadas por outros professores durante o PNAIC.

Essas trocas e a aproximação da realidade educacional onde as professoras estão inseridas proporcionam à formação um caráter mais efetivo, isso significa que parte da proposta se consolidou e isso pode ser verificado por meio de relatos como esses. Assumir que houve mudança na maneira de como os professores estão atuando é dizer que a política não só atende as



necessidades destes, mas também se aproxima de um formato necessário quando se pensa propostas de formação continuada.

Necessário caminhar dentro dessa perspectiva para se pensar políticas educacionais que efetivamente atendam as demandas dos profissionais ligados à educação. Aproveitar o que foi positivo e trabalhar nas fragilidades que vão surgindo ao longo do processo.

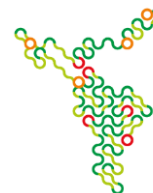
Algumas considerações

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa é uma proposta nacional de formação continuada de professores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental da educação básica. Por meio dos dados levantados com a pesquisa de doutorado em andamento foi possível evidenciar aspectos positivos e algumas fragilidades no processo de implementação dessa proposta.

Os relatos das quatro professoras auxiliam na compreensão de como se deu essa formação e os pontos que precisam ser revistos. O que se caracterizou como estratégia imprescindível ao desenvolvimento profissional docente são as trocas de experiências entre os pares. Esses momentos são ricos para que os sujeitos possam aprender a partir da experiência do outro, levar para sua própria prática alguns saberes e vivências que desconheciam. As orientações metodológicas e os materiais sugeridos também foram avaliados de forma positiva pelas professoras.

A partir dos encontros elas voltaram-se para própria prática e (re)significaram seu fazer docente. Muito daquilo que foi apresentado, seja pela própria orientadora de estudo, como pelos pares, as professoras levaram para sala de aula e aplicaram com seus alunos. A mudança na prática foi perceptível para algumas delas, para outras reafirmou posicionamentos que já possuíam.

Tiveram, ao longo dos encontros, períodos em que a formação se caracterizou como estritamente teórico e longe da prática, não houve diálogo entre esses dois aspectos. Muitas professoras apresentaram em seus depoimentos a necessidades de mais momentos práticos do que teóricos, isso é um ponto de destaque que requer atenção. Problematicar o porquê professores preferem isso em detrimento do aprofundamento teórico necessário ao respaldo da prática profissional, é um elemento que caracteriza uma falha na formação inicial. Esse exercício de diálogo entre o conhecimento científico e a prática profissional é necessário para que haja uma prática reflexiva.



O atraso dos materiais, tanto para as professoras como para o trabalho como os alunos, dificultou o processo de formação. Além disso, a falta de controle sobre eles no contexto escolar fez com que se perdessem. Diante disso, as professoras relataram que não utilizam e desconhecem o material.

Os aspetos evidenciados nesse artigo reforçam a importância de políticas educacionais de formação continuada de professores e ajustes para que ela, de fato, atenda as demandas dos profissionais.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação: uma investigação à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa: Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. Revista Brasileira de Educação. ANPED, n.9, set/out/nov/dez., 1998. _____ . **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação - Século XXI, v. 2).

GATTI, Bernadete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação. n. 3. n. 37. p. 57-70. Jan/abr. 2008.

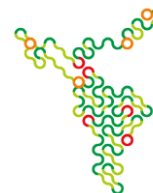
IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **A trajetória do curso de formação de professoras alfabetizadoras bem sucedidas**. Interacções, v. 7, p. 10-23, 2011.

_____. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2006.



NOVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

_____. **Profissão professor**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

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

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em 11 set. 2017.



DIVERSIDADE CULTURAL CATARINENSE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): UM DEBATE NECESSÁRIO.

Elisa de São Thiago Cunha¹
Evita Alicia Gomes Silveira²
Lourival José Martins Filho³

Resumo: Trata-se de uma pesquisa que busca estudar a diversidade cultural em relação à docência visando contribuir para o desenvolvimento de práticas curriculares e processos de formação docente. É uma discussão teórica de cunho bibliográfico e possui como base o mapeamento da diversidade cultural catarinense, além de um debate sobre a formação de professores(as). Entende-se a diversidade cultural e a formação de professores como elementos dinâmicos e complexos forjados na ação humana de viver e fazer educação. Os dados iniciais revelam a necessidade dos cursos de licenciaturas de Santa Catarina contemplarem com maior rigor teórico e metodológicos discussões sobre Diversidade Cultural e seus impactos na formação docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Diversidade Cultural Catarinense, Currículo.

Ancorada sobre a prerrogativa da necessidade de um debate entre a formação dos professores e a diversidade cultural, esta pesquisa baseia-se em referenciais teóricos mais inclusivos e não tão lineares. Traz uma discussão teórica que desenha e resgata o mapeamento histórico geral da diversidade cultural catarinense com reflexão imbricada sobre a formação de professores(as) e o currículo vigente, estabelecendo relações entre o sujeito concreto e a diversidade presente no Estado de Santa Catarina, uma vez que pouco se fala nos currículos de formação dos professores. Parte do intuito de responder a seguinte problemática: Qual a importância do conhecimento da diversidade cultural catarinense para a formação do professor contemporâneo?

É uma pesquisa vinculada ao grupo de pesquisa Didática e Formação Docente, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – Brasil. Caracteriza-se como uma pesquisa de cunho bibliográfico que se deu por meio de diferentes autores contemporâneos na área da educação e da diversidade cultural. Objetiva contribuir para o desenvolvimento de práticas curriculares e

¹ Elisa de São Thiago Cunha- graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/UDESC. lisastcunha@gmail.com.

² Evita Alicia Gomes Silveira - graduanda em História - habilitação licenciatura na Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ. evita.alicia99@gmail.com.

³ Lourival José Martins Filho - Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina. Grupo de Pesquisa didática e Formação docente. lourivalfaed@gmail.com.



processos de formação docente que estimulem o acolhimento, o respeito, o convívio e o reconhecimento dos diferentes e das diferenças.

1 - CULTURA E DIVERSIDADE

Segundo Taylor apud Laraia (2001), Cultura (...) “é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (p. 14). Entendemos que cultura, possui um papel primordial quando colocamos em xeque as discussões sobre diversidade cultural. Isto porque, em um mundo contemporâneo, quando tratamos cultura como uma coisa fixa e congelada, não damos conta de acompanhar as movimentações sociais decorrentes dos distintos processos. Como coloca Hall (1997), o dinamismo da cultura está envolto em disputas “simbólicas e discursivas de poder”, assim como os próprios interesses políticos que permeiam uma dada construção histórica. Rodrigues e Abramowicz (2013), nos alertam que a diversidade e a diferença são campos distintos conceituais, uma vez que “fala-se em diversidade sem desigualdade” (p.18), esvaziando a diferença, uma vez que o diverso indica em si uma ideia de identidades que se compõem, se relacionam e se toleram, admitindo a possibilidade de diálogos igualitários sem considerar as hierarquias de saber/poder, neste sentido a diferença se estabelece para borrar as identidades e não para instituí-las.

Por isso quando trazemos reflexões acerca da diversidade cultural, partimos do olhar da alteridade. Um povo nunca é um só. Um povo é múltiplo, em todos os aspectos individuais e coletivos de sua composição, suas etnias, culturas e principalmente de suas diversidades. Segundo Chechetti (2008) a diversidade cultural está na significação de cada indivíduo/grupo social sobre o tempo e o espaço, como referência de suas configurações de identidades pessoais e coletivas. Isso tudo dentro dos espaços de socialização e convívio como no caso das escolas.

Fernandes (2005), defende que o caso brasileiro em suas diversidades culturais, está totalmente imerso no processo histórico-social e nas dimensões continentais de nossa territorialidade. Isso podemos observar predominantemente no discurso imigrantista presente na história oficial de grande parte do país, dentro da criação de uma política de estado eugenista e de invisibilização histórica de sujeitos como no caso das populações afrodescendentes e indígenas.



Caímos em um determinismo, se atrelamos determinado espaço geográfico a uma única composição étnica, portanto partimos do pressuposto da análise multicultural, perpassando todos os enlaces e tramas históricos e suas implicações para que se construa determinada identidade cultural.

2 - COMPOSIÇÃO ÉTNICA CATARINENSE

Com a abolição da escravatura em 1888, emerge o projeto de estado baseado nos ideais do imigrantismo. Este, como Azevedo (1988) aponta, tinha como propósito, a substituição do trabalho escravo para o livre, instituindo a mão de obra imigrante, europeia em sua maioria, como uma ferramenta para a reconstrução a imagem da nação e principalmente do ideal de progresso. Segundo Seyferth (2008), esse ideal já teria suas primeiras aplicações um pouco antes, com a instituição dos primeiros “núcleos coloniais” na região sul do país, desde o início do século XIX, na qual se debruçaram sobre dois pontos referenciais: 1 – a localização estratégica que ligavam desde os mais longínquos pontos do sul a São Paulo e portanto a favorecia o abastecimento e comércio. 2- A crença do imigrante europeu como agricultor nato, munido dos valores familiares e portanto a personificação do cidadão brasileiro e da vocação agroexportadora do país.

Tendo esse breve panorama, podemos entender as construções sociais que permeiam a construção da identidade catarinense muito atrelada as culturas europeias. Isso, percebendo que principalmente no início do século XIX, ocorreu uma forte política de ocupação física do estado, principalmente nas regiões mais remotas do mesmo, promovido em grande parte pela coroa. É importante trazermos essa crítica, já que as políticas governamentais e midiáticas que o aparato estatal veicula, reforçam as heranças em sua maioria italianas, alemãs e açorianas, juntamente as “festas tradicionais” que anualmente acontecem em todo o estado. Santa Catarina é dividida em grandes regiões, a saber: Litoral, Nordeste, Planalto Norte, Vale do Itajaí, Oeste, Meio- oeste, Planalto Serrano e Sul Catarinense. Todas essas, como já colocamos anteriormente, permeadas de processos recentes e alguns nem tanto, de ocupação. Analisaremos brevemente algumas etnias no estado, um pouco de seu histórico e suas presenças e manifestações atuais.

INDÍGENAS

Antes de todo o “processo de colonização” decorrente do século XIX, as diferentes etnias indígenas ocupavam o território físico do estado. Como Schmitz (2011) coloca, diferentes



deslocamentos étnicos pelo território com o passar do tempo, não nos permitiram falar em povos indígenas “estritamente catarinenses”, até mesmo pelo não reconhecimento por parte de alguns grupos das noções de cidades, estados e país. Podemos, portanto, estabelecer diálogos com a composição atual das etnias presentes no estado Catarinense, sendo elas: Kaingang, Xokleng e Guarani. Segundo Brighenti (2012) conforme o último censo realizado em 2010, a população indígena no estado soma aproximadamente 16.000 pessoas, sendo que houve um significativo crescimento com o decorrer dos anos, não só dentro das Terras Indígenas (T.I’s), mas também nos espaços das cidades. Os Guarani, em Santa Catarina são distribuídos em 21 aldeias/comunidades, sendo, diversas aldeias na faixa litorânea do estado e no Oeste cerca de duas comunidades. Os Kaingang em Santa Catarina, os maiores em quantidade, distribuísssem na região que compreende o Oeste e Vale do Contestado. Já os Xokleng, se estende em duas Terras Indígenas localizadas no Alto Vale Catarinense, entre os municípios de: José Boiteux, Vitor Meireles, Dr. Pedrinho e Itaiópolis e a TI Rio dos Pardos, na qual se localiza na cidade de Porto União. Importantíssimo frisarmos que a luta pela demarcação e direitos sobre territórios indígenas também ocorre no estado.

QUILOMBOLAS

Partindo desta mesma perspectiva multicultural, as comunidades Quilombolas, não ficam por fora da nossa reflexão. Estas que resguardam a memória e os costumes de uma resistência histórica a escravidão brasileira. São constituídas em sua maioria por afro-brasileiros, descendentes de escravizados do Brasil colonial. Segundo Ganesini (2012), no estado de Santa Catarina, existem cerca de dez comunidades quilombolas reconhecidas oficialmente, estas se estendem sobre os municípios de: Balneário Camboriú, Criciúma, Santo Amaro da Imperatriz, Campos Novos, Porto Belo, Praia Grande, Garopaba, Monte Carlo e Paulo Lopes .

ALEMÃES

Advindos com o agenciamento de imigrantes que tangenciou o governo brasileiro, na primeira parte do séc. XIX, estes, vieram ao país com a principal função de ocupar os “espaços vazios” e implantar um modelo de agricultura baseado na pequena propriedade familiar. Em 1829 , segundo Seyferth (2016), fundou-se São Pedro de Alcântara, essa, sendo a primeira colônia alemã no estado de Santa Catarina, em sua maioria vindos de Bremen - Alemanha. A colônia foi a última



agenciada pelo governo imperial, já que o parlamento aprovou em 1930, um decreto que impedia gastos com a imigração. A autora coloca, que as promessas que o governo brasileiro fez, não fizeram jus a realidade. Já que, muitas as colônias em sua maioria eram muito afastadas, envoltas em matas nativas e sem quaisquer subsídios ou auxílios por parte do aparato estatal, que em alguns casos gerou a reimigração. Algumas famílias da colônia de São Pedro de Alcântara se estabeleceram onde hoje é Gaspar e Vargem Grande. Sem o agenciamento governamental, em 1846, passaram a surgir as colônias alemãs fundadas por empresas particulares, principalmente depois da “Lei de Terras”, que facilitou a compra de terras para estrangeiros. Com isso em 1950, fundou-se a colônia de Blumenau, esta que inicialmente contava com 17 imigrantes e a partir de 1870, passou a se tornar referencial da colonização alemã da bacia do Vale do Itajaí e ainda hoje representa uma das maiores colônias alemãs do estado de Santa Catarina. Outras colônias que destacam a presença alemã no norte e Alto Vale de Santa Catarina, são: a Colônia Dona Francisca, a atual Joinville, que surge em 1851; a Colônia Itajaí, atual Brusque, em 1860; Colônia de Jaraguá, em 1879; Colônia Harmonia, atual Ibirama, em 1898. Já na região oeste e meio oeste, temos o trabalho dessas mesmas empresas particulares que atuaram nas concessões de terra para colonização, sendo que as principais são: a colônia de Porto Novo, hoje Itapiranga, fundado em 1926; Palmitos no início da década de 1930; a colônia de Dreizehnlinden, Treze Tílias, em 1933 (está com forte presença austríaca também), e Fraiburgo também em meados de 1930. Atualmente a cultura alemã se manifesta na memória resguardada pelos descendentes nas cidades de fundação alemã, na arquitetura muito presente no alto vale catarinense, na língua ainda falada por alguns, nas comidas típicas e nas festas, sendo a Oktoberfest de Blumenau, considerada a maior celebração da cultura alemã fora da Alemanha.

ITALIANOS

A imigração italiana ao estado de Santa Catarina, ocorreu um pouco depois da alemã. Originária do mesmo projeto de estado, esta só veio a se intercorrer na segunda metade do séc XIX. Segundo Ruon, 2015 às condições na Itália não eram favoráveis, a industrialização ocorria no país, porém nem todos as camadas sociais eram beneficiadas por ela. Uma alternativa para italianos das regiões atuais do Vêneto, Trentino-Alto Adige e Lombardia era através dos agenciamento de imigrantes, tentar a vida no Brasil. Como a autora coloca, esses sustentavam o “sonho de cultivar a



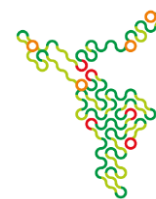
própria terra” e isso veio de interesse ao país, já que como apontado anteriormente, uma das preocupações, era da “ocupação das terras vazias”. A colonização no estado, segundo Trento, 1989 inicia-se com cerca de 2000 imigrantes. Temos primeiro os colonizadores italianos na região de Rio dos Cedros em meados de 1975. Os trentinos, junto dos alemães que fundam a colônia de Nova Trento e espalham-se pela região conhecida como pomeranos. E quase no mesmo período temos a ida de alguns grupos até Laguna (na época a cidade mais importante do estado), que com o recurso ferrovia Tereza Cristina se espalharam pelo sul do estado, fundando pequenas colônias e vilas, a citar: Azambuja, Urussanga, Pedras Grandes, Criciúma, Orleans, Nova Veneza, Grão Pará, Cocal, Treze de Maio, Turvo e outras. Vale destacar também, a migração de gaúchos para o meio e extremo oeste de Santa Catarina, sendo em sua maioria italianos ou descendentes italianos, que se deu principalmente no início do séc. XX. Atualmente percebemos de maneira muito forte a presença italiana no estado, principalmente pelas festividades que acontecem em municípios como Rio do Sul, com a Anima Italiana; em Maravilha e Jaraguá do Sul, Festa Italiana; o município de Nova Veneza, Carnevale di Venezia; em Urussanga, a Festa do Vinho e Ritorno alle Origini; Nova Trento, temos o Incanto Trentino entre outras festas que celebram a presença italiana por todo o estado.

POLONESES

A migração Polonesa para o Brasil, se deveu a alguns fatores que assolavam o país na segunda metade do séc XIX, entre o eles: a falta de terras, as dificuldades econômicas e principalmente as tensões internas do país. Segundo alguns registros algumas famílias em meados de 1869 se instalaram na cidade de Brusque, no Vale do Itajaí. Segundo Thomé (2007), posteriormente temos em 1887, a chegada de algumas famílias vieram da Bucovina, junto com os alemães.

Esses se instalaram em Rio negro e posteriormente se estabeleceram nas colônias de Passa Três, Voltas Grande, São Lourenço, Vila Nova e Imbuial, em Rio Negro e Mafra. Mais tarde transferiram-se para a colônia Lucena, que se transformou em Alto Paraguaçu, e Moema, ambas pertencentes a Itaiópolis (SC) e que então integravam o Município de Rio Negro. (...).” (CELESTINO, ANO, p. 120-121)

Entre 1907 e 1914, depois de aportarem no Paraná, uma leva de imigrantes são destinados Sul do Estado, onde constituíram as colônias de Orleans, Irati, União da Vitória, Santa Cândida,



Araucária e outras. Como Thomé (2007) aponta, os poloneses que migraram do Paraná e se instalaram também na região do contestado, possuem poucos resquícios da sua cultura “original”, seus costumes misturam-se com as culturas étnicas ou regionais predominantes na região, principalmente Gaúcha e de raízes indígenas. Podemos identificar a presença polonesa no estado em diferentes aspectos, pelos pratos gastronômicos, danças típicas, a língua polonesa preservada em algumas comunidades, além de festividades que ocorrem nas diferentes regiões do estado, a citar: em Itaiópolis, com a noite polonesa e em Criciúma e Jaraguá do Sul que marcam a presença polonesa através da festa das etnias

AÇORIANOS

Podemos colocar que temporalmente os açorianos foram os primeiros imigrantes em Santa Catarina. Com os projetos de expansão no sul do Brasil, desde o início do Séc XVIII, a imigração já era uma resposta. A coroa portuguesa então, estimulou a imigração prometendo aos habitantes da ilha dos Açores, terras, ferramentas entre outros subsídios, se os mesmos se instalassem no sul do país, até então muito pouco explorado. Segundo Coneva (2009) em 1747, desembarcaram na ilha cerca de 1000 açorianos, vindos em 3 navios e em 1748, cerca de 590, vindos em dois navios. Ao fim quase 100 mortos pelo difícil percurso e as más condições nos navios. Santa Catarina possuía na época 3 núcleos de povoações:- São Francisco do Sul, Nossa Senhora do Desterro e Santo Antônio dos Anjos da Laguna. A maioria dos imigrantes se dirigiu a Laguna e uma parte foi reenviada ao Rio Grande do Sul.

Diferentes levas de imigrantes chegavam a cada ano ao estado e até o ano de 1756, quase 6000 imigrantes açorianos estavam instalados. São fundadas algumas freguesias, como: São Miguel, Santo Antônio e São José. A colonização mais no interior do estado não agradava os açorianos, pois estes, preferiam a região do litoral, principalmente pela pesca que era uma maneira de subsistência para estes. As manifestações culturais são muito marcadas em certas regiões o estado, principalmente em Laguna, Florianópolis, Araranguá, entre outras. Isso, nos costumes, na culinária, na renda de bilro e nas festividades tradicionais, sendo a do Divino Espírito Santo uma das maiores representações.



3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Diante da promessa de garantia do direito humano universal e social inalienável à educação, da compreensão de que a educação se constitui no processo e prática concretizados nas relações sociais observando seus diferentes sujeitos; considerados e acolhidos em sua diversidade pelas instituições escolares (Brasil 2013); se constitui como um dos, principais, desafios da formação do professor identificar e entender os sujeitos que se apresentam em seu ambiente de atuação, bem como os contextos nos quais estão inseridos.

Na busca da garantia deste direito é necessário o entendimento de quais sujeitos e diversidade estamos nos referindo. Molon (2011) citando Fernando Gonzalez Rey, defende que a constituição do sujeito se dá no campo da intersubjetividade onde se distingue a subjetividade pessoal da subjetividade social, ou seja o sentido pessoal se distingue do significado da dimensão coletiva do social. A formação da subjetividade possui um caráter social e histórico, configurado no palco de encontros e confrontos com negociação dos mundos de significação privado e público, assim como, “as relações entre pensamento e linguagem não são diretas, mas são mediadas pelo significado” (p.617). Vasconcellos (2011) indica que o sujeito se constitui pelo social em interação com o objeto que pode ser físico ou espiritual. Sujeito concreto “considerado em todas as suas dimensões existenciais: física, afetiva, sexual, lúdica, cognitiva, estética, **espiritual**, ética, social, política, econômica, **cultural**, ecológica” (p. 46) [**grifo meu**], ou seja, sujeito concreto formado pela relação entre determinações e diferentes relações mediadas pelo sentido; que considera a diversidade como um dos fundamentos do humano. Campo indispensável de conhecimento do docente que irá lidar com a concretude deste sujeito, e portanto, deve estar previsto no currículo de formação deste profissional o conhecimento da diversidade cultural no qual ele está inserido.

Silva (1999) defende que o entendimento de currículo não está em encontrar o seu verdadeiro significado, mas entender a forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Portanto o enfoque é histórico, na tentativa de descobrir qual conhecimento deve ser ensinado: trazer discussões quanto a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. Assim o currículo é sempre uma seleção que deve ser justificada.. O currículo não partilha da assepsia científica, uma vez que reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade, além dos valores dominantes que regem os processos



educativos. Sacristan (1998), parafraseando Grundy destaca que o currículo não é um conceito, e sim uma construção cultural, uma vez que não existe fora da experiência humana, pois é um modo de organizar as práticas educativas. Desta forma o currículo possui diferentes perspectivas que foram sistematizadas sob uma concepção histórica.

Rodrigues e Abramowicz (2013) destacam que diversidade cultural, e as capacidades interculturais, quando presentes no currículo, são ferramentas que possibilitam o encontro entre pessoas e povos de culturas diferentes, uma vez que a educação intercultural está pautada no aprendizado da própria cultura (linguagens, valores, visão de mundo e sistema de conhecimento), aberta a apreciação de outras linguagens e formas de conhecimento, ou seja, quando consta no currículo de formação dos professores, mais próximo ele fica dos sujeitos concretos da sala de aula.

Nunca a diversidade cultural, entendida como dentro da educação intercultural, se fez tão necessária. Flecha (2011) nos leva a pensar na contemporaneidade como o tempo/espço - histórico em que o professor atua. Ela implica transformações com efeitos sobre os modelos de subjetividade constituintes dos sujeitos, “o homem pós-moderno estaria entregue a um sem número de opções e escolhas, que o jogam muito mais em um mundo não totalizante e universalizante, no qual a experiência de desamparo e angústia tem lugar privilegiado” (p.29), além de preconizar o entendimento do ser humano, enquanto indivíduo, considerado como medida de todas as coisas, valorizando a autonomia individual e o narcisismo.

Se os sujeitos na força da lei devem ser acolhidos em sua diversidade nas instituições escolares, como a escola e seu currículo podem lidar com a angústia e o desamparo dos sujeitos narcisistas com autonomia individual? Souza e Martins Filho (2015) indicam que para haver justiça social é necessário a diminuição das lacunas que alcancem a diversidade dos estudantes, por meio da conexão com a formação reflexiva dos professores; amplie seu universo cultural, intelectual e humano. Lhes dê uma formação reflexiva que considere o professor como sujeito de conhecimento, autor de sua ação e discurso, com o desenvolvimento de práticas que se aproximem das demandas sociais e possibilite uma reflexão crítica que se manifeste nas suas ações cotidianas.

Conexões que apontam para um olhar sociológico que vislumbre a realidade concreta histórica da diversidade catarinense, para que haja a compreensão do processo histórico presente no contexto do professor. Pais (1990) aponta para a necessidade de transmissão das normas a um nível coletivo (macrossocial), no intuito de entender suas reprodução e modificações quotidianamente



(microsocial), ou seja, por meio da cultura tida como um conjunto de significados compartilhados por um grupo que faz parte de um conhecimento ordinário e cotidiano. Produzam significados compartilhados que dizem respeito a uma linguagem com seus usos particulares (rituais, eventos) que produzem sentido para a vida de determinado grupo. Os sujeitos se constroem no contexto de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos e, muitas vezes, contraditórios. Lahire (1997) propõe a desconstrução das realidades baseadas em estatísticas qualitativas e heterogeneizar o que havia sido, forçosamente, homogeneizado. Devemos procurar modelos focados em casos singulares e contextos sociais precisos. No caso da formação de professores, não basta estudar as teorias genéricas e as leis homogeneizadas, precisamos conhecer os contextos precisos de nossa atuação profissional.

4 - REFLEXÕES FINAIS

Dentro do entendimento de que a diversidade cultural e a formação de professores são elementos dinâmicos e complexos, forjados na ação humana de viver e fazer educação esta pesquisa trouxe à tona a necessidade da compreensão do sujeito concreto da sala de aula, seu tempo histórico, seu contexto, sua afetividade e seus campos de ação. Itens pertencentes a diversidade cultural que estão situados em um contexto imbricado a um passado e um presente que definem a identidade de um povo, em sua significação de indivíduo e de grupo social. Ao delimitarmos a composição étnica catarinense, percebemos que nossa identidade está composta para além do currículo eurocêntrico, causando uma lacuna entre os estudantes e os professores, uma vez que o professor necessita de uma formação baseada na ampliação de seu universo cultural, intelectual e humano, por meio do desenvolvimento de práticas que se aproximem das demandas sociais e possibilite uma reflexão crítica que se manifeste nas suas ações cotidianas. É necessária, portanto, uma discussão com afinco e com base no microsocial para o macrosocial, com a finalidade de heterogeneizar o que já vem homogeneizado qualitativamente nas pesquisas estatísticas. Não estamos aqui defendendo uma posição determinista e dualista, fincada na exclusão de toda base qualitativa, mas na compreensão do cotidiano do sujeito concreto em relação aos dados quantitativos, no intuito de compreensão deste sujeito por meio da cultura tida como um conjunto de significados compartilhados. A pesquisa até a presente data permite-nos tecer algumas proposições:



- a) Necessidade dos cursos de licenciaturas se inserirem nos seus PPC's a discussão da diversidade Cultural;
- b) Realização de formação continuada de docentes da Educação Básica com a temática;
- c) Desenvolvimento de programas e ações extra em parceria com as unidades de Educação Básica;
- d) Desenvolvimento do tema nos NDE's dos cursos de Licenciatura;
- e) Produção de material didático nos laboratórios dos cursos de licenciatura;
- f) Realização de Programas de Iniciação à docência (PIBID) que trabalhem e desenvolvam a temática dentro das unidades de ensino.

Desta forma damos ênfase a um maior rigor teórico e metodológico no debate dos currículos quanto às discussões sobre a diversidade cultural e seus impactos na formação docente. Sinalizamos para a necessidade de um levantamento de como estão formados os currículos de formação dos professores no país, quanto a sua diversidade cultural.

5 - REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Célia Maria. **Onda Negra. Medo Branco. O negro no imaginário das elites. Séc. XIX.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 07 de fev. 2018..

BRIGHENTI, C. A. **Povos Indígenas em Santa Catarina.** In: NOTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandro Fernando.. (Org.). Etnohistória, História Indígena e educação: Contribuição para o debate. 1ed.Porto Alegre: Palotti, 2012, v. 01, p. 37-65.

CECHETTI, E. (2008). **Diversidade cultural religiosa na cultura da escola** (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

CONEVA, Ada. **A imigração açoriana para o Brasil meridional.** Premio Iberoamericano em la Republica Tcheca - XV edicion. 2009.

CORDEIRO, Carlos Alberto Costa & MADEIRA, Artur Boavida. **A emigração açoriana para o Brasil (1541-1820): uma leitura em torno dos interesses e vontades.** Revista Arquipélago, Ponta Delgada, série 2, vol. 7, p. 99.



FERNANDES, J. R. **O Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades.** Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), Campinas.

FLECHA, R.D. Modernidade, contemporaneidade e subjetividade. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p.28- 43, 1º sem. 2011. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/2264>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

GIANESINI, Dalva R. D. et al. **Comunidades remanescentes quilombolas de Santa Catarina – um olhar a partir da Associação Quilombola Morro do Boi.** São Leopoldo, 2012.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul.-dez. 1997.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 fev. 2018

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude. **Análise Social** (Porto), vol. XXV (105-106), p. 139-165, 1990.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Mar. 2018.

RUON, Patricia. **O Ítalo-trentino no desenvolvimento do Vale do Itajaí - SC: estudo dos municípios de Luís Alves, Rio dos Cedros e Rio do Oeste; 2005; 134 f; Dissertação (Mestrado em Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Fundação Universidade Regional de Blumenau.**

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHMITZ, Pedro Inácio e FERRASSO, Juliano. **Caça, pesca e coleta de uma aldeia Guarani.** In. CARBONERA, Mirian e SCHMITZ, Pedro Inácio. **Antes do oeste catarinense. Arqueologia dos povos indígenas.** Chapecó: Argos, 2011.

SEYFERTH, Giralda. **Colonização, imigração e questão racial no Brasil.** Revistas USP, São Paulo, n. 53, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33192>>. Acesso em: 31 Mar. 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999



SOUZA, A.R.B e MARTINS FILHO, L.J. Formação docente e PIBID: interfaces e desafios. **COCAR**, Belém, v.9, n.18, p.211 a 232, Julho/Dezembro 2015. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/711/533>> Acesso em: 18 de setembro de 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2011.

THOMÉ, Nilson. **A formação do homem do contestado e a educação escolar – república velha**. 2007, f. 91. Tese (Doutorado em Educação – linha de pesquisa - História, Filosofia e Educação). Programa de Doutorado em Educação, Universidade de Campinas – Unicamp, Campinas.

TRENTO, Angelo. **Do Outro Lado do Atlântico** - Um século de emigração italiana no Brasil, S. Paulo, Nobel, 1988.



A PERCEPÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) EM RELAÇÃO A SEXUALIDADE DOS EDUCANDOS (AS) COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Andressa da Silva Bobsin¹

Resumo: Essa investigação teve como objetivo identificar a percepção das(as) professoras(es) com relação a sexualidade das(os) educandas(os) com deficiência intelectual, bem como a forma como elas(els) lidam com tais temáticas na prática docente. Os resultados apontam para os desafios de se pensar uma educação sexual para as pessoas com deficiência intelectual. As concepções das(dos) professoras(es) sobre a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual foram subjetivas, sendo que a maioria delas ainda está permeada de ideias preconcebidas. A instituição lócus da pesquisa não apresentava nenhuma orientação sobre educação sexual e essa prática fica a critério das(os) profissionais, deixando evidente que as concepções, medos e receios influenciam na não adoção de uma prática pedagógica que contemple esse tema. Quando estas questões aparecem são de forma tímida e numa perspectiva biologizante. Assim, constou-se a necessidade de se pensar espaços de formação para as(os) professoras(es) para que elas(es) possam sentir-se seguros(as) e em parceria com as famílias possam desenvolver um trabalho adequado que oriente as(os) educandas(os) para exercerem sua sexualidade com autonomia e segurança.

Palavras-chave: Sexualidade. Deficiência intelectual. Professoras(es)

The teachers 'perception in relation to the sexuality of intellectual deficiency education

Astract: This research aimed to identify the teachers' perception regarding the sexuality of the students with intellectual disabilities, as well as how they deal with these issues in teaching practice. The results point to the challenges of thinking about sex education for people with intellectual disabilities. The conceptions of the teachers about the sexuality of people with intellectual disabilities were subjective, and most of them are still permeated by preconceived ideas. The research institution does not present any guidance on sexuality education and this practice is at the discretion of the professionals, making it clear that the conceptions, fears and fears influence the non-adoption of a pedagogical practice that contemplates this theme. When these issues arise they are timid and from a biological perspective. Thus, there was a need to think of spaces for the formation of teachers so that they can feel safe and, in partnership with families, can develop adequate work to (s) to exercise their sexuality with autonomy and security.

Keywords: Sexuality. Intellectual disability. Teachers.

Introdução

Compreender as concepções das professoras(es) em relação a suas(eus) alunas(os) é muito importante, pois sua forma de pensar e de conceber algo pode influenciar a maneira pela qual sua

¹ Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria UFSM e Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: andressabobsin@gmail.com



prática docente é conduzida. Estudos demonstram que falar sobre a sexualidade nas escolas ainda tem sido um tabu. Isso tem dificultado práticas pedagógicas que visem discutir aspectos da educação sexual para além do campo da biologia.

Muitos profissionais reconhecem a importância de trabalhar esses aspectos, mas ainda se sentem despreparados. Dentre os fatores que impedem/dificultam estão a religiosidade, preconceitos, tabus. Figueiredo comenta que:

A educação sexual vem sendo reconhecida, pela maioria dos professores, como necessária e importante no processo formativo dos alunos. Muitos deles se preocupam e se sentem, em vários momentos, inseguros e até temerosos, diante dessa tarefa. (FIGUEIREDO, 2001, P.01)

Muitos profissionais reconhecem a importância de trabalhar esses aspectos, mas ainda se sentem despreparados contribuindo para o silenciamento, invisibilidade e, conseqüentemente, para a manutenção dos mitos e preconceitos. De acordo com Gesser et al (2012, p. 231), “não se pode esquecer que os professores se constituíram sujeitos num contexto marcado pela hegemonia de concepções biomédicas ou morais e religiosas acerca de gênero e sexualidade”. Para a autora, é necessário desenvolver um trabalho voltado à formação de professores que “rompa com a cisão entre razão e emoção, pautada na racionalidade instrumental, e que abranja as dimensões do pensar, sentir e agir”. Nesse sentido, a formação deve oferecer subsídios para que os educadores “não apenas se instrumentalizem cognitivamente, mas também recriem o modo como lidam com sua sexualidade”. (GESSER et al, 2012, p. 230)

Quando tratamos das pessoas com deficiência, especialmente as com deficiência intelectual a situação passa a ser ainda mais delicada pois há uma série de preconceitos, estigmas e ideias preconcebidas sobre sua sexualidade. Um exemplo é a infantilização dessas pessoas e a imagem de que elas sejam assexuadas. Outra crença comum é de que essas pessoas são hipersexuadas e que não conseguem segurar seus instintos, apresentando desejos incontroláveis (Gesser 2010, Pinel 1993, Maia et al, 2003).

É nesse sentido que esse trabalho teve como objetivo, entender as concepções das(os) professoras(es) em relação a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual, visando analisar as implicações dessas convicções e identificar se esse modo de pensar tem influenciado na adoção de práticas que contemplem essa temática ou não.



Deficiência Intelectual e sexualidade

A American Association on Mental Retardation (AAMR), que passou a se chamar American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), define a deficiência intelectual com base na concepção de modelo social como sendo:

Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (LUCKASSON; COLS, 2002, apud CARVALHO; MACIEL, 2003, p.150).

A sexualidade assume, ao longo de toda a existência humana, enorme importância, uma vez que ela é parte essencial da personalidade e da vida. Mas ao contrário do que muitos pensam ela vai além de uma questão pessoal e particular de cada indivíduo, podendo ser compreendida como um fenômeno social. Carrara et al (2010) ao discutir esses aspectos explicam que:

A sexualidade, ao contrário do que às vezes se pensa, não é apenas uma questão de “instintos” ou de impulsos, dominados pela natureza, genes ou hormônios. Tampouco se resume às possibilidades corporais de vivenciar prazer e afeto. Entre os seres humanos não há comportamento que não seja moralmente avaliado. E a avaliação moral é um fato social. (CARRARA et al 2010, p. 21)

Esse mesmo autor retoma os estudos de Gagnon (2006) onde comenta que “a vida sexual se assemelha a toda a vida social sendo uma atividade provocada pelas circunstâncias sociais e culturais, e uma atividade que difere de uma época histórica para outra ou de uma cultura para outra” (CARRARA et al 2010, p. 21). Nesse sentido, a sexualidade é concebida de maneira diferente em cada povo, cultura e momento histórico. Essas premissas vão ao encontro da definição de sexualidade apresentada pela OMS (Organização Mundial de Saúde).

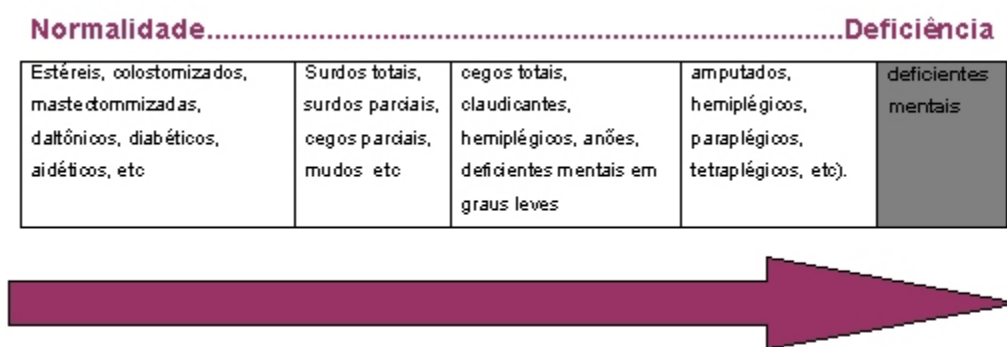
Sexualidade é um aspecto central do ser humano ao longo da vida e engloba sexo, gênero, identidades e papéis, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experienciada e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Enquanto sexualidade pode incluir todas estas dimensões, nem todas elas são sempre experienciadas e expressadas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, jurídicos, históricos, religiosos e espirituais. (WHO, s.p.2016¹)

¹ Disponível em <http://www.who.int/en>. Acesso em 15 de abril de 2018.



Com base nas mudanças de concepções sobre a compreensão da sexualidade e com a compreensão social da deficiência as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser vistas na sua totalidade. Porém os mitos construídos historicamente ainda impedem que a sociedade os reconheça como sujeitos que possuam desejos e necessidades como os demais.

Em estudo sobre o tema, Melo e Nuernberg trazem as contribuições de Amaral e Coelho (2003) que constataram em uma interessante pesquisa “sobre a imagem social e a autoimagem das pessoas ditas “deficientes” apresentando o seguinte gráfico .



(fonte: pesquisa de campo)

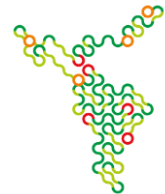
Ao analisar o gráfico Melo e Nuernberg enfatizaram que:

Note-se que as pessoas com deficiência intelectual (no quadro nomeadas como deficientes mentais) **estão enquadradas no último grau de “normalidade” da tabela.** Em uma perspectiva antropológica, quanto mais “desviante” e “deformado” um corpo, mais repulsa os “normais” sentem desse corpo, da sexualidade dissidente desse corpo, evidenciando uma situação peculiar de vulnerabilidade por condição de deficiência que, por sua vez, quando cruzada com as assimetrias de poder presentes nas relações de gênero, raça/etnia, classe, geração, sexualidade, etc (MELO, NUENBERG, 2003, s/p grifos meus)

Através das análises elucidadas pelos autores percebemos preconceitos que permeiam a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual. Elas ultrapassam qualquer outra deficiência demonstrando um grau de repulsa maior. Além disso, podemos resgatar na literatura sobre o tema outros estereótipos acerca da sexualidade desses indivíduos, como a crença de que são assexuadas ou hipersexualizadas.

Pinel também menciona esses dois mitos esclarecendo que:

Um dos mitos mais comuns é pensar que as pessoas deficientes são assexuadas. Esta ideia geralmente surge a partir de uma combinação entre a limitada definição de sexualidade e a noção de que o deficiente é neutro, não tem as mesmas necessidades, desejos e capacidades



do não-deficiente. [...] O mito oposto, o do deficiente como alguém perigosamente hipersexuado, costuma aparecer explicitamente quando se trata dos deficientes mentais. O medo de que a informação provoque uma conduta promíscua por parte do deficiente não permite que as pessoas percebam que a maioria das condutas inadequadas é, na verdade, produto do isolamento, da segregação dos sexos e da ignorância sobre a sexualidade (PINEL, 1993, p. 310)

Essa concepção capacitista está intimamente ligada à noção que Mello e Nuernberg nomeiam de corponormatividade, que concebe esses corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos funcionais/corporais. (MELO e NUENBERG, 2013).

Educação sexual, práticas pedagógicas e o papel docente

Partindo da ideia que as instituições de ensino devam trabalhar para desenvolvimento integral de seus(suas) educandos(as), é inevitável que essas contemplem em seus currículos a educação sexual. A discussão de temáticas acerca da sexualidade, sexo, direitos reprodutivos, orientação sexual, doenças sexualmente transmissíveis, etc, são de extrema importância para que as(os) alunas(os) possam tomar uma postura positiva frente a esses assuntos, ter melhor desenvolvimento da sua personalidade e expressar sua sexualidade de maneira saudável. Apesar disso, as escolas, bem como muitos profissionais, ainda se sentem despreparados para trabalhar esses temas em suas aulas.

Quando tratamos de educandas(os) com deficiência intelectual isso se torna um desafio ainda maior, já que os mitos e preconceitos que permeiam essa deficiência fazem com que as pessoas sejam preconcebidas, como desprovidas da possibilidade de exercer sua sexualidade e de compreendê-la. Como já temos visto a revisão da literatura sobre o tema nos mostra que há uma série de concepções equivocadas em relação à sexualidade das pessoas com deficiência intelectual. As que mais aparecem são que essas pessoas com deficiência intelectual são hipersexualizadas ou assexuadas.

No entanto, essas pessoas assim como qualquer outra sentem a necessidade de expressar sua sexualidade. O que acontece é que muitas vezes, por uma história de exclusão em diversos aspectos, elas não tiveram as informações adequadas para compreender como devem se comportar em relação a isso. Então, alguns de seus comportamentos, se masturbarem em público, por exemplo, acabam chocando as famílias, professores e sociedade como um todo. Outro mito é a crença de que essas



peças serão eternamente crianças, portanto desprovidas de sexualidade. Culturalmente tem se perpetuado o discurso tradicional de conceber as pessoas com deficiência intelectual como eterno infante colocando-os a margem de várias situações necessárias para o desenvolvimento da sua personalidade como a questão da sexualidade (VASCONCELOS, et al 2014)

No entanto, a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual deve ser encarada com naturalidade e, assim, como atributo humano “ela é inerente a qualquer pessoa a despeito de limitações incapacitantes de cunho biológico, psicológico ou social”. (Maia, Camossa, 2003, p.205).

Com base nisso, entende-se que é importante romper essas barreiras para que as(os) educandas(os) com deficiência intelectual, assim como todos os outros, possam ter seus direitos reconhecidos e desfrutar de uma educação que lhes propicie espaços de aprendizagem em relação à sexualidade e outros temas que envolvam essa área. Nesse sentido, Vasconcelos explica que:

O reconhecimento dos direitos a manifestação da sexualidade da pessoa com deficiência intelectual, a qualidade da intervenção educativa e devidas orientações na prática pedagógica contemporânea é mais um desafio para a escola. Para que estes sujeitos se desenvolvam satisfatoriamente, tendo uma vida sexualmente saudável, aprendendo a lidar com sua sexualidade de modo adequado e responsável faz-se necessário que informações que dizem respeito a esta área de conhecimento se incluam na dinâmica escolar, e que os mesmos sejam trabalhados de modo adequado e contextualizado a realidade do deficiente intelectual, levando em consideração suas características, necessidades, modo de vida e demais condicionantes sociais. (VASCONCELOS et al, 2014 s.p.)

Desta forma, o professor em articulação com as famílias são peças-chaves para que esse processo aconteça. Não podemos mais negar a necessidade de trabalhar essas temáticas, pois a sexualidade está presente no cotidiano escolar e isso faz parte do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, independente da pessoa ter alguma deficiência ou não.

Metodologia

A base metodológica que deu suporte à pesquisa é a abordagem qualitativa e exploratória. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 1994).

O estudo foi realizado em uma APAE da região sul do estado de Santa Catarina. As(os) participantes do estudo foram todos as(os) 07 sete professoras(es) que atuam na docência com alunas(os) com deficiência intelectual em uma APAE, sendo quatro professoras pedagogas com complementação em educação especial, um professor de artes com formação de licenciatura em



artes visuais, uma professora de informática educativa com formação de licenciatura em informática e um professor de educação física que ainda está cursando licenciatura em educação física.

A coleta de dados foi feita através de um questionário aberto contendo perguntas que buscaram dar conta de atender os objetivos deste trabalho. O método utilizado para a análise dos dados foi a Análise de Conteúdo, que para Bardin consiste em: [...] um conjunto de técnicas de análise dos dados, visando por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, obter indicadores que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção e percepção das mensagens. (BARDIN, 1977, p. 38). As categorias de análises que traduzem as ideias centrais foram as seguintes: a) Compreensão das(os) professoras(es) acerca do conceito e entendimento da sexualidade das(os) educandas(os) com diagnóstico de deficiência intelectual; b) Implicações das concepções das(os) professoras(es) na adoção de práticas pedagógicas de educação sexual;

Resultados e discussões

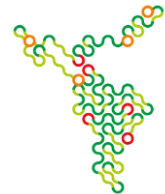
Quanto a categoria *Compreensão dos (das) professores (as) acerca do conceito e entendimento da sexualidade dos educandos com diagnóstico de deficiência intelectual*, houve diferentes formas de entender os conceitos de sexualidade. Apesar disso, a maioria das respostas se remete ao prazer e se referem à sexualidade como sendo algo privado e estar estritamente ligado ao prazer a dois. Entre as respostas dos(das) participantes já pode-se perceber alguns mitos e preconceitos que permeiam a sexualidade das pessoas com deficiência. Quando os profissionais mencionam que:

P1 “Na minha opinião a sexualidade dele é mais aflorada e o que difere é maneira que eles manifestam”

P3 “ Eu acho que eles têm uma sexualidade diferente porque eles não conseguem esconder seus sentimentos, ficam muito excitados e não importa o lugar se masturbam, na rua, na sala de aula...”

P5 “ A sexualidade deles é diferente é mais aflorada”

São destacados os mitos já citados por Maia 2003, Pinel 1993 Glat 2007, a crença de que as pessoas com deficiência intelectual apresentam uma sexualidade mais aflorada e que eles não podem se controlar. Porém o que acontece é que, as pessoas com deficiência por vezes recebem poucas informações e à manifestação da sexualidade de um modo grosseiro que não correspondente às regras sociais e isso prejudica a imagem que as pessoas têm do deficiente que os colocam como dotados de uma sexualidade atípica. (MAIA e RIBEIRO, 2010. p.166)



A professora (P4) mencionou sobre entendimento das(os) alunas(os) com deficiência intelectual pontuando que: “Não acho que a sexualidade deles seja diferente, o que é diferente é o entendimento, pois eles não veem maldade em expor suas vontades”. A partir dessa colocação fica subentendido que essas pessoas não têm entendimento sobre os locais adequados para manifestar seus desejos sexuais, mas, conforme já mencionado anteriormente e não referido pela professora, o que pode ser pontuado é que eles não foram ensinados sobre essas regras sociais. O mito de que as pessoas com deficiência intelectual são assexuadas fica explícito diante das seguintes respostas.

P7 “Eu acho que eles não têm sexualidade igual a nossa, eles só têm tamanho a mentalidade é de criança, são muito infantilizados”

P7 “Nunca vi nenhum deles demonstrar desejos sexuais, deve ser por causa da deficiência a mentalidade deles é bem atrasada acho que nem entendem disso”.

Essa crença está diretamente relacionada à ideia de que as pessoas com deficiência intelectual são dependentes e infantis e, portanto, não seriam capazes de usufruir de uma vida sexual adulta (Maia e Ribeiro, 2010, Pinel 1993).

A partir dessas análises podemos perceber que não houve uma concepção única entre os sujeitos dessa pesquisa. É possível dizer que mesmo estando cotidianamente trabalhando com educandas(os) com deficiência intelectual essas(es) professoras(es) ainda têm ideias preconcebidas e falta de conhecimento acerca da sexualidade de seus alunas(os).

Na categoria “*Implicações das concepções das(os) professoras(os) na adoção de práticas pedagógicas de educação sexual*” observa-se que cinco dos sete participantes disseram não contemplar em sua prática pedagógica atividades relacionadas à temática da sexualidade. Dentre os aspectos que foram mencionados para justificar tal situação é que são professoras (es) de outra matéria, ou que isso pode estimular ou aflorar a sexualidade das(os) alunas(os). Também aparece novamente o mito da infantilização:

P2 “Nós precisamos ter muita cautela porque eles podem se estimular e contar para os pais e muitos não aceitam pois quando se fala em sexualidade mexe com os princípios das famílias”

P3 “Não fiz nenhuma prática pedagógica específica o que fiz foi quando nas festas os alunos vão dançar e ficam muito agarradinhos interfiro e oriento que isso não é permitido no espaço escolar”

P4 “Não trabalhei este tema ainda, como é informática minha matéria, tenho outros direcionamentos, trabalho jogos e vídeos, mas nada sobre esse tema”

P5 “Não trabalho porque através desse tema eu posso estar despertando no aluno aquilo que no momento ele não está preparado ainda”



P7 “ Não porque eles não são capazes de entender essas coisas complexas da vida”

Podemos identificar o receio das(os) professoras(es) para abordar tal assunto por medo de como as famílias entenderiam, e, novamente, o mito da infantilização. Assim como no relato da P2 anteriormente a situação fica mais explícita com a resposta da P6.

P6 “ Trabalho bem pouco, mas a pedido dos próprios pais somos podados a falar sobre o assunto, somos questionados porque os pais pensam que seus filhos não tem a capacidade de se relacionar”

Falar sobre sexualidade é algo difícil, mas quando relacionando a pessoa com deficiência intelectual isso é ainda mais complexo, pois muitas vezes essas pessoas não são vistas como um sujeito social. Elas são sempre associadas a imagem de ingenuidade ou inocência como não sendo responsável pelos seus atos. Assim, falar de sexo é censurado tanto na escola como em casa. Assim a pessoa com deficiência intelectual acaba recebendo estigmas, proporcionando mais a segregação social e física do sujeito. (SILVA, 2014).

Essas concepções e tabus por parte das(os) professoras(es), familiares e toda sociedade acabam privando as pessoas com deficiência de aprender questões fundamentais para sua vida. A ignorância sexual acaba sendo um grande obstáculo para que as pessoas com deficiência possam evitar a violência e, portanto, programas de orientação/educação sexual poderiam ajudar essas pessoas a usufruir a sexualidade plena e saudável com responsabilidade (MAIA E RIBEIRO, 2010).

Apenas duas professoras disseram contemplar em suas práticas questões relacionadas à sexualidade. No entanto a partir de seus relatos percebemos estratégias ligadas somente ao campo biológico que mensura e trata o assunto de uma forma limitada.

P1 “ Eu trabalho o corpo humano, higiene e função dos órgãos. Procuro fazer com que os alunos reconheçam as partes do seu corpo e suas funções sabendo respeitar seu corpo e dos outros sem ter malícias.”

P6 “ Trabalho esse assunto de maneira superficial, sem causar muito impacto. Acredito que seja fundamental pois eles convivem entre meninos e meninas e devem aprender como se comportar”

Diante das respostas das professoras (es), podemos inferir que a educação sexual está pautada em proibições. Além disso, a instituição escolar não tem cumprido o papel de propor estratégias para que as(os) educandas(os) com deficiência intelectual se desenvolvam como um todo. Os relatos explicitam que a instituição não se posiciona quanto à adoção de uma prática sobre o tema. Isso fica a critério das(os) profissionais que muitas vezes não sabem como articular seu



trabalho. A partir disso, percebemos que a falta de um documento orientador, bem como de espaços que possibilitem o diálogo entre as(os) professoras(es), têm sido um entrave para trabalhar essas temáticas.

Nesse sentido corroboramos com Silva (et al 2014, s.p) quando dizem que [...] “o tema da sexualidade deve ser integrado aos currículos de formação de professores, sobretudo, por acreditarmos que é na escola que o indivíduo tem a oportunidade de compartilhar e discutir assuntos como a sexualidade” As instituições de ensino têm papel importante ao esclarecer certos conceitos para seus educandos em relação a vida sexual e aos direitos sexuais. Glat (2004, 2007)

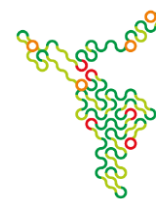
Considerações finais

Os desafios de se pensar a educação sexual para as pessoas com deficiência intelectual nos espaços escolares foram nitidamente observáveis nos relatos analisados. Ficou evidente que os(as) professores(as) permanecem envoltos em preconceitos relacionados com a hipersexualização e assexualidade. As professoras e professores sentem receio de adotar alguma estratégia para trabalhar esses aspectos, dentre eles: incentivar ou aflorar a sexualidade dos alunos e o possível posicionamento negativo dos pais quanto a esse assunto. A postura assumida pelas(os) professoras(es) em não aceitar a construção da identidade sexual dos educandos e não adotar estratégias pedagógicas que contemplem essas temáticas refletem diretamente na manutenção de atitudes e comportamentos inadequados em suas manifestações sexuais.

As experiências sexuais dos jovens com deficiência intelectual, quando bem conduzida, colabora para o desenvolvimento do equilíbrio afetivo, aumenta a capacidade de estabelecer contatos interpessoais, amplia a autoestima e contribui para a inclusão social (LITTIG et al, 2012, MAIA, CAMOSSA 2003, MAIA 2001)

Através dessa investigação foi possível identificar a urgência da instituição implementar uma política que promova espaços de formação aos professoras(es) para que elas (es) possam sentir-se seguras(os) e desenvolver um trabalho adequado que oriente os alunos e alunas para exercerem sua sexualidade com autonomia e segurança.

Essa pesquisa também evidenciou que as experiências sexuais de pessoas com deficiência intelectual estão sendo tolhidas por uma sociedade dotada de preconceito que lhes atribui um papel social de infantilização, de incapazes de compreender e fazer suas escolhas. Com base nisso



podemos dizer que é necessário que as instituições educacionais assumam seu papel e busquem alternativas para discutir essas temáticas que contribuam para vivamos em uma sociedade mais justa e inclusiva.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARRARA, S [et al]. **Sexualidade e Orientação sexual**. Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade. v.3 / Organizadores: Carrara, Sérgio...[et al]. – Rio de Janeiro: CEPESC ; Brasília, DF : Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

GESSER, M; **Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade**. Revista Psicologia. Escolar e Educacional. vol.16 no.2 Maringá July/Dec. 2012

GLAT, R. FREITAS F . **Sexualidade e deficiência mental: Pesquisando e refletindo e debatendo sobre o tema sobre o tema**. Rio de Janeiro Letras, 2007.

FIGUEIRÓ. M.N.D. **Educação sexual: como ensinar no espaço da escola**. Disponível em< <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1323/1132> > Acesso em 28 de fevereiro de 2018.

LITTIG. P.M.C. B et al **Sexualidade na Deficiência Intelectual: uma Análise das Percepções de Mães de Adolescentes Especiais**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 3, p. 469-486, Jul.-Set., 2012

MAIA, A.C.B; RIBEIRO, P.R.M. **Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.2, p.159-176, Mai.-Ago.2010.

MAIA, A.C.B.; CAMOSSA, D. A. **Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias**. Paidéia, Ribeirão Preto, v.12, n.24, p.205-214, 2003.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência: algumas notas de campo**. III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. UEB. Salvador 2013, 13p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.



OMS. **Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Tradução A. Leitão. Lisboa: Direção-Geral da Saúde, 2004. Disponível em:
<http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em: 24 julho. 2016.

PINEL, A.C. **A restauração da Vênus de Milo: dos mitos à realidade sexual da pessoa deficiente**. In: RIBEIRO, Marcos (org.). Educação sexual: novas ideias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993, p. 307-325.

SILVA, D.M. **Sexualidade e a pessoa com deficiência intelectual: algumas reflexões**. Disponível em < http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/46-silva_et_al.pdf> Acesso em 20 de outubro de 2016.

VASCONCELOS, M.G. S. et al. **Escola inclusiva e o desafio em torno da educação sexual de pessoas com deficiência intelectual**. Disponível em
<https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/escola_inclusiva_e_o_desafio_em_torno_da_educacao_sexual_de_pessoas_com_deficiencia_intelectual> Acesso em 18 de setembro de 2016.



A FORMAÇÃO DA LINGUAGEM COMUNICATIVA EM HABERMAS: POSSIBILIDADES NA EMANCIPAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Elvis Francis Furquim de Melo¹

Resumo: A partir da Teoria Crítica de Habermas é possível desenvolver, no campo educacional, relações entre conhecimento e interesse. Iminente a isso, surge novas teorias humanas por se tratar de uma perspectiva comunicativa e livre na relação entre sujeitos. É neste entendimento do agir comunicativo num ambiente de competência de cooperação e linguagem, que buscamos argumentos críticos a fim de reconstruir o entendimento na perspectiva da emancipação da educação. Com isso, o sentido da educação passa ser um processo social emancipativo, pois estaria unindo a linguagem da ação comunicativa a práxis do ensinar. Esta possibilidade colocaria os sujeitos da ação comunicativa em igualdade para analisar os pressupostos epistemológicos que versam os processos educacionais.

Palavras - chave: Ação comunicativa; Formação docente; Educação

The formation of language communicative in Habermas: possibilities in the emancipation of education

Abstract: On the bases of Habermas' Critical Theory it was possible to develop, within the educational field, relationships between knowledge and interest. In the imminence of that, new human theories emerge for being that a question of an open and communicative perspective in the relationship amongst individuals. It is in this understanding of the communicative acting, within an environment of competence, communication and language, that we search for critical arguments in order to reconstruct the understanding in the perspective of the emancipation of education. Thus, the sense of education starts being an emancipative social process because it would be uniting the language of communicative action to the praxis of teaching. This possibility would put the individuals of the communicative action in equality to analyze the epistemological presuppositions that deals with the educational processes.

Keywords: Communicative action, teaching formation, education

A cultura tornada hegemônica visa a se contrapor à esfera pública, porque ao contrário da formação da vontade coletiva, a opinião não é esclarecida democraticamente. A formação do debate visa proporcionar um ambiente de agir e falar sem coações que pode auxiliar a educação. Surge então a instância da racionalidade da linguagem intersubjetiva e comunicativa, que articula o ego que se encontra numa relação interpessoal. Essa proposta busca repensar criticamente a prática educativa nos processos pedagógicos. É com possibilidade de restaurar da razão abrangente que

¹ Licenciado em Filosofia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: elvisfurquim@gmail.com

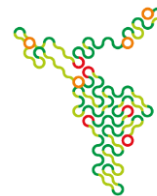


tentaremos identificar, no discurso de Habermas, o potencial cognitivo da linguagem comunicativa que serve de suporte teórico, repensando os “fundamentos da educação”.

A tradição da história cultural procede de maneira a provocar o processo de desvelar os valores da vida na perspectiva dos participantes no desenvolvimento de interações. O lócus pré-interpretativo pode revelar o sentido teórico na esfera do ensino, pois, operar no passado no sentido de reconstrução teórica dos aspectos formativos pode significar uma contribuição pedagógica no ambiente de formação. É nessa perspectiva que Pinto (1996) diz, acerca da educação, que não se pode educar para o futuro sem se instruir no processo de ensino-aprendizagem sobre o passado. Por este viés, Forquim (1993, p. 10) comenta que “a educação é cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar um fundamento de uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura perdeu seu norte e se encontra privada das amarras da tradição e da direção do princípio da autoridade”. Encontrar uma referência segura não é o propósito fundamental da cultura contemporânea, pois o ensino encontra-se acobalhado pelas múltiplas manifestações culturais e autoritárias da razão e, é possível acrescentar também, por causa da ausência de base conceitual da tradição.

O processo de se educar não é dado muitas vezes à relevância no sentido de ser uma ação cultural múltipla da tradição, que se preocupa em reaproximar o pensamento contemporâneo dos ideais da idade clássica. A situação se configura como um afastamento da essência da “natureza humana” que se praticava ou se produzia no curso da história da tradição, visto que o sentido do ensino, por exemplo, é substituído por pensamentos velozes e transitórios da cultura do imediatismo. Em vista desse entendimento, Arendt (1992) diz que a problemática da educação conecta à crise da autoridade, no sentido de criar uma situação crítica, pois não se busca mais vivenciar as experiências verdadeiras e incontestáveis, como a quebra do princípio da autoridade e de valorização das grandes obras do passado que foram fundamentais ao longo do processo de formação humana.

Em consequência disso, o processo de reconstrução na tradição pedagógica se dá de maneira instantânea e, com isso, a tendência é provocar a instabilidade na cultura hodierna, incitando o processo de irreflexão no direito e a liberdade de repensar o ensino. Entretanto, a proposta da ação comunicativa habermasiana procura se expressar a partir da linguagem que busca entender as bases universais voltadas para a comunicação entre os interlocutores, pois é regida pelo cenário amplo que compete à transmissão de questões fundamentais da educação.



Pressupõe-se que essa linguagem de comunicação pública é considerada uma fonte inesgotável nos debates que envolvem a aprendizagem. É um diálogo sempre aberto a argumentos inesperados, no qual novas teorias humanas podem surgir a qualquer momento, já que é uma perspectiva comunicativa e livre. O processo comunicativo se encontra no nível da racionalidade da linguagem que tem a pretensão de almejar a evolução social, cultural e, também educativa.

Dessa forma, pensamos que a busca pelo sentido da educação é um processo social, transformador, com ideal emancipativo, sob a condição e a possibilidade de serem construídos ou reconstruídos argumentos em grupos de pessoas que participam democraticamente do processo. Nesse entendimento pluralizado, o desenvolvimento pedagógico mediado por uma linguagem intersubjetiva almeja o entendimento consensual entre sujeitos. No entanto, a ideia de um possível acordo é muitas vezes despercebida pelos profissionais da educação, por entender que seja uma mera idealização e por acreditar na ineficácia de responder às expectativas da formação pedagógica naquele instante.

É possível que em algum momento ou fase da vida, por hipótese, o educador contemporâneo ouviu ou mesmo aprendeu que fazer educação leva tempo, já que o ensino deve ser entendido também como uma trajetória ascendente e imanente na constituição do gênero humano. A possibilidade de restauração cultural da tradição pretende ser entendida e respeitada na integridade, pois, do contrário, pode ocorrer o despreparo e se perder a sua “validade”.

Nesse sentido, existe aí a possibilidade de valorizar não somente o aspecto intelectual de vivência solidária em sociedade, mas também os espaços culturais mais amplos possíveis de convivência social, costumes, lazer, história e outras formas de condutas de vida humana que constituem a evolução cultural. É nessa perspectiva que Habermas diz: “Para mim, cultura é o armazém de saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo” (2002, p.96). Nessa visão, a cultura é entendida como se fosse o núcleo da educação que abrange o âmbito mais variado e amplo possível da comunicação. Nessa expectativa de linguagem, a interpretação na realidade do mundo social e educacional é possível mediante o entendimento recíproco. É uma relação intersubjetiva por excelência e, por essa razão, revela as diversidades culturais que podem ser restauradas através da ação comunicativa e interpretativa.



Pensa-se que a educação deveria dar mais atenção à ideia de linguagem comunicativa, para ser reconstruída em seu desenvolvimento. No entanto, isso não quer dizer agir sem regras, pois as normas asseguram as condições necessárias à validade do processo de diálogo e aprendizagem. É neste entendimento que Habermas salienta na teoria do agir comunicativo, visto que é uma reconstrução de relações humanas pela via comunicativa da competência de cooperação e linguagem.

Unir a linguagem da ação comunicativa ao ensino consiste na crítica ao processo emancipativo intelectual em nível epistemológico. Sem dúvida, esse é um dos diagnósticos críticos vividos pela educação, visto que a perda da tradição da história pedagógica, conjugada com a proliferação da modernização, são modos exteriores do uso da razão técnica e objetivista, dando a ilusão de que eles são processos de aprendizagem pedagógica.

A possibilidade da linguagem comunicativa de articular saberes na esfera pública permite capacitar, orientar, organizar, negociar, dialogar, criticar, concordar, discordar, conversar, ouvir, entre outras, as atitudes que atuam em diferentes espaços de comunicação social e educativa. A integração dos conteúdos, mediada, por exemplo, por um docente em sala de aula, pode ser inspirada por uma racionalidade comunicativa habermasiana e, também, reflexiva e participativa. Em vista desse entendimento, o processo é concebido pela ação e a fala, pois são inseparáveis do conjunto de relações comunicativas na perspectiva da educação. É nessa perspectiva de desenvolvimento de ensino que se afirma Hermann:

A formação do sujeito, enquanto tarefa básica da educação escolar vinculada à tradição, encontra formas de superação de um fundamento que entra em queda pela possibilidade de extrair uma racionalidade comunicativa das condições sociais. Trata-se de componentes estruturais do mundo da vida, cuja realização depende diretamente do processo educativo, capaz de produzir competência interativa e de autonomia. (1999, p.84).

Pode-se dizer que o processo de formação cultural do sujeito encontra reforços interativos na razão comunicativa, pois trata da cooperação entre os indivíduos. Nesse sentido, os meios de aprendizagem se manifestam no ambiente acadêmico e buscam credenciar a si e aos membros envolvidos. Isso caracteriza-se uma possibilidade de conjugação da ideia de liberdade e solidariedade colaborativa para uma educação, na perspectiva de emancipação social.

Por este viés, a linguagem comunicativa propõe uma relação intersubjetiva entre sujeitos que buscam a melhor argumentação. Trata-se de uma ação comunicativa, ou seja, não segue a



padronização de uma ciência objetivista que define critérios, mas as próprias experiências comunicativas que possibilitam a (re)construção. É uma possibilidade na pluralidade de ideias, saberes, enfim, opiniões que norteiam a vida cotidiana humana, pois o conceito de razão comunicativa significa um processo que avalia todas as tendências possíveis de linguagem e compreensão. É nesse sentido que Habermas afirma:

Em qualquer processo de entendimento do mais simples ao mais complicado, todos os partidos apóiam se num ponto de referência comum: o de um consenso possível, mesmo que esse ponto de referência seja esboçado a partir do respectivo contexto individual, porque ideias tais como verdade, racionalidade ou justificação desempenham a mesma função gramatical em toda a comunidade lingüística, mesmo que venham a ser interpretadas diferentemente e aplicadas com critérios distintos. (2002, p.175).

Na expectativa de um possível entendimento de consenso, está à ideia de “verdade” que não é assumida aqui como nas ciências objetivistas no processo de verificação de respectivas experiências, mas como um ideal que acate o melhor argumento racional do momento. É uma noção transitória e falível de referência fundamental no processo comunicativo capaz de buscar o entendimento em qualquer discurso, já que a racionalidade comunicativa não exerce a função de julgar, mas sim a de interpretar.

A ideia de “fundo” cultural em que se baseia a linguagem da ação comunicativa tem a perspectiva de consenso possível. Esse modo de agir delega a participação de todos os membros envolvidos no processo de compreensão. É um discurso racional que oportuniza o saber partilhado e fundamentado na ação comunicativa. Portanto, a noção de um entendimento, não é entendido na forma de uma razão estabelecida e solitária, mas na reconstrução democrática de saberes.

Nessa perspectiva, repensa a ideia de que isso não deixa de ser um processo de libertação metodológica crucial do modelo epistemológico, centrado no sujeito, em que a “passagem do paradigma da filosofia da consciência para o paradigma da filosofia da linguagem constitui um corte de igual profundidade” (HABERMAS, 2002, p.15). A comunicação pela linguagem, não só representa um avanço conceitual, mas significa principalmente uma mudança de postura social.

A razão adquire padrão de socialização mediante o uso da linguagem comunicativa. A ação comunicativa pode gerar, não somente possíveis processos de entendimento, mas também situações de desentendimento pelos sujeitos quando não há possibilidade de consenso; e nesse entendimento, o uso da linguagem possibilita a reconstrução de argumentos racionais na própria ação. Dessa



maneira, a “orientação em função das operações da consciência é abandonada em proveito da orientação em função das objetivações do agir e do falar” (HABERMAS, 2002, p.26). A linguagem é ampliada mediante o processo de comunicação, pois é a afirmação de uma prática discursiva em direção ao entendimento possível na linguagem intersubjetiva¹.

A razão comunicativa, mediada pelo ideal de consenso, implica o processo intersubjetivo da linguagem e a intercompreensão que tem em vista a questão social. A crítica de Habermas à forma dominante da razão ocidental é vista como democrática, pois a pluralidade de “competência” e opinião pública permite que todos tenham possibilidades de fazer a partilha de saberes entre si na relação dialógica com o outro, desde que sejam respeitadas as suas respectivas normas.

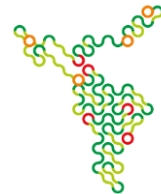
Pode-se observar que o conceito expresso na ação comunicativa supõe uma condição que legitima esse processo, no intuito de estabelecer os interesses e possibilidades consensuais. A pretensão de validade torna afiançável a racionalidade intersubjetiva. A interação social busca o entendimento possível pautado na autocrítica, mesmo em condições de dissenso.

O entendimento através da linguagem funciona da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através das ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 2002, p.72).

O processo de restauração discursiva das pretensões de validade mediante a linguagem intersubjetiva é vinculado à ideia de consenso refutável. A noção de possível acordo se reconhece também pelo pensamento crítico na compreensão de “verdade absoluta”, pois é nessa condição que se pode estabelecer o argumento refutável que mantém a relação social e a teoria de verdade na perspectiva em aberto.

De outra forma, seguindo o entendimento de Habermas, os atores agem estrategicamente na perspectiva da comunicação e não podem ser qualificados como possíveis geradores de entendimento intersubjetivo. Mas é possível que o agir estratégico possa ser uma alternativa, isto é, possa funcionar se o agir comunicativo fracassar. Nesse sentido, é uma opção, e não uma escolha como uma proposta realizável do discurso na comunicação.

¹ Na perspectiva de Habermas, “a ideia de uma linguagem intersubjetiva é entendida como a opinião de vários sujeitos que indicam a possibilidade de consenso. Caso não seja possível o consenso, deve ser respeitada a opinião argumentativa que melhor responder aos objetivos propostos” (BLACKBURN, 1997, p.208).



Por este entendimento, Apel (1994) diz que é improvável de compreender a comunicação linguística a partir da interação estratégica, por causa da ação teleológica, pois é uma representação de uma ação calculada. Em vista dessa interpretação, Habermas indica outro sentido para o qual as ações podem ser comunicativas, já que:

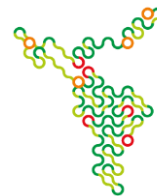
As pessoas gostariam de agir comunicativamente, mas que elas são obrigadas a agir assim. Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente (1993, p.105).

Como se vê, o agir comunicativo é um processo que envolve a linguagem intersubjetiva e que deve ser compreendido como inerente à ação entre os sujeitos, sem coação. A “preservação” na tradição da história da educação pode ser realizada na perspectiva de continuidade na transmissão cultural, desde que seja interpretada e compartilhada entre os indivíduos em processo de cooperação mútua possível. Sendo assim, traz à tona as possibilidades de emancipação coletiva mediante as relações dialógicas entre sujeitos que colaboram entre si.

Um dos motivos significativos é apontar o empenho habermasiano em debater de modo argumentativo e racional. O processo educacional pela linguagem comunicativa possibilita reconstruir alguma discussão que envolve a demanda da formação docente. A construção democrática do ideal de formação humana como princípio emancipativo nas práticas pedagógicas pode referenciar, auxiliar no contexto de ensino e da formação de professores.

A cultura moderna cultua a noção do “eterno presente” nas dimensões culturais, intelectuais, estéticas, mas também nas relações entre educação e formação. Em diferentes épocas do ensino ocidental entende-se que não somente a filosofia se ampliou para novas concepções de mundo, mas também a própria pedagogia nas diversas formas. A perspectiva do ideal de formação humana emergiu do processo de reflexão em várias dimensões da vida social e cultural.

O pensamento pós-metafísico em Habermas é entendido na perspectiva de contribuir para o esclarecimento de uma educação ampla. Ao descentralizar a razão, propondo a pluralidade de culturas e ideias que procuraram articular a dinâmica de fazer experiência nas relações entre sujeitos, sociedade, identidade, homem/mulher e natureza. A virada pragmática da linguagem ocorrida na filosofia situou a razão em estruturas quase transcendentais.

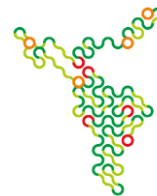


A razão como linguagem possibilita a comunicação abrangente, pois o “lugar da relação reflexiva entre sujeito e objeto é ocupado por uma mediação comunicativa, no sentido amplo, dos sujeitos entre si” (HABERMAS, 2002a, p.44). O entendimento da relação subjetiva para a intersubjetividade possibilita a comunicação social como prática comunicativa. A linguagem comunicativa e intersubjetiva é regulada do ponto de vista daqueles que fazem as reivindicações, visando as transformações educativas e formativas.

Ao propor um discurso falível, as circunstâncias de argumentação projetaram um processo de racionalidade que abrange e respeita os múltiplos desenvolvimentos dos educadores. A reconstrução de argumentos mais solidários produz vivências de aprendizagens transformadoras da formação docente e consequentemente numa ação comunicativa ampla.

Nessa perspectiva, a formação docente encontra-se em constantes desafios que permeiam a sua prática pedagógica. Tornar as verdades irrefutáveis em refutáveis nos discursos acadêmicos, por meio do agir comunicativo e da linguagem, pode oferecer condições mais plausíveis para somar esforços contributivos na formação do educador atual. Esta possibilidade significa reavaliar o sentido da formação de professores, propondo uma reabilitação mediante a prática comunicativa de formar aprendizes de saberes sem pleitear a verdade absoluta. Nesse sentido, a posição conservadora da ação docente busca nada mais ou nada menos do que restaurar e renovar a formação e o ensino, no sentido plural e interdisciplinar, preocupando-se em expandir as possibilidades de aprendizagem docente. A recuperação do mundo cultural na perspectiva da pedagogia e da formação, no âmbito das ciências humanas, permite acreditar no potencial da linguagem intersubjetiva e comunicativa como condição possível para amenizar a lógica cientificista.

Contudo, na (re)construção de uma formação humana é importante perceber o que ocorreu no discurso do novo e do concreto, repensando como se dá a evolução abrangente do campo da cultura e do conhecimento. Tem-se que sem a compreensão crítica e hermenêutica do processo de reprodução da tradição da história da educação, não há possibilidade de contribuições no processo pedagógico atual, inclusive na formação docente. Com isso, o uso dos bons argumentos é o que mantém viva uma comunicação pedagógica que se mantém à base da partilha de saberes. Talvez a teoria da ação comunicativa auxilie a educação exatamente nesse ponto, ao propor a atenção dos educadores para a importância da tradição afeita à leitura dos clássicos, à disciplina teórica, ao



compromisso crítico social, à visão pluralista e à ideia interdisciplinar que sobrevive na medida em que tiver as suas bases assentadas nos processos de linguagem e que convença os educadores a não abrir mão dessas instâncias.

Referências bibliográficas

APEL, Karl-Otto. **Semiótica filosófica**. Tradução de Julio Del Zan, Ricardo Maliandi y Dorando Michelini. Buenos Aires: Almagesto, 1994.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BLEICHER, Josef. **Hermenêutica Contemporânea**. Lisboa: Edições 70, 2002.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

HABERMAS, Jürgen. **O Pensamento pós-metafísico**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. **Discurso filosófico da modernidade**. Tradução: Luiz Sérgio Repa e Rodney Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002a

_____. **Teoría de la acción comunicativa, I**. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus Humanidades, 2003.

_____. **Passado como futuro**. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

HERMANN, Nadja. **Validade em Educação**: intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

PINTO, F. Cabral. **A Formação Humana no Projecto da Modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

WELLMER, A. Razón, utopia y la dialectica de la ilustración. In: GIDDENS, A. [et al]. **Habermas y la modernidad**. Madrid: Cátedra, 1994.